

LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS DURANTE LA INFANCIA

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
M^a Teresa Fletan Guillen

En esta comunicación me gustaría invitarles a reflexionar sobre las semejanzas que existen entre los procesos de desarrollo de la lengua materna y de una segunda lengua, cuando la segunda lengua se aprende durante la primera infancia.

En primer lugar, hablaré del lenguaje como sistema de comunicación de los humanos y de la importancia que tiene el factor edad, tanto para el aprendizaje de una primera lengua como, sobre todo, para el aprendizaje de un segundo sistema de conocimiento lingüístico.

En segundo lugar, pasaré revista a los factores que favorecen la adquisición de una segunda lengua durante la infancia.

Por último, presentaré dos casos de adquisición de segundas lenguas que tienen lugar en centros institucionales.

Hoy en día, es un hecho normal que a nadie sorprende, encontrar individuos que hablan más de una lengua, bien porque la adquirieron de pequeños (en su casa, con los padres, en la comunidad bilingüe a la que pertenecen) o bien porque de mayores, en un determinado momento de sus vidas y por distintas motivaciones, aprendieron una segunda o tercera lengua. Las preguntas que se nos vienen a la cabeza cuando conocemos a una persona bilingüe o multilingüe son varias: ¿a qué edad aprendieron las lenguas?, ¿en qué contexto?, ¿cuánto tiempo emplearon en aprenderlas?, etc. y las respuestas que obtendríamos de los hablantes serían al menos tan variadas como las preguntas.

Hoy vamos a presentar algunas particularidades de la adquisición de sistemas no-nativos y para ello quisiera referirme, en primer lugar, a la adquisición de la lengua materna. La adquisición de la lengua tiene lugar a una edad temprana, durante un periodo de tiempo que abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los seis años maternos y no se elabora de una manera consciente. Recientes descubrimientos científicos apuntan a que la mente del niño es receptiva a la estructura oracional de cualquier lengua natural, incluso antes del nacimiento, porque se ha comprobado que los niños son sensibles al lenguaje muy pronto y perciben la tonadilla de la voz de su madre en el seno materno.

Una de las características más fascinantes del lenguaje está en relación con la predisposición de la mente humana para adquirir las estructuras gramaticales de la lengua con la que entran en contacto. Si comparamos el lenguaje de los humanos con los sistemas de comunicación de otros organismos vivos, la diferencia fundamental entre ambos estriba en que la facultad del lenguaje permite a los humanos analizar su propio conocimiento y superar con creces el conocimiento lingüístico inicial del que parten.

Los sistemas de comunicación de especies animales como las abejas, las hormigas, los delfines o los chimpancés, son generalmente sistemas de comunicación muy sofisticados, que van desde los ultrasonidos, hasta la segregación de sustancias químicas. Con estos sistemas los animales emiten mensajes que tienen una lectura precisa en las distintas comunidades a las que

pertenecen, y de ellos extraen la información necesaria para tomar decisiones de adaptación al medio, avisar de situaciones de peligro o simplemente sobre la localización de alimentos.

Los experimentos llevados a cabo con chimpancés, indican que esta especie animal es capaz de manipular símbolos y aprender sistemas sencillos de comunicación sencillos ajenos a su especie. Pero cuando utilizan el lenguaje humano no lo hacen como los humanos, ya que no son capaces de generar oraciones de manera espontánea y con estructura interna. Durante el aprendizaje de una lengua natural, los chimpancés no parecen responder ni en tiempo ni en esfuerzo a la interacción con los datos del entorno.

El lenguaje humano está integrado por sistemas complejos de reglas y de restricciones. Para hacernos una ligera idea de la complejidad del lenguaje, pensemos cuando estudiábamos la gramática de lengua en el colegio: analizábamos las palabras por separado, en combinación con otras palabras y había reglas de lo que se podía y no se podía hacer. Bueno, pues la complejidad de una lengua va mucho más allá e incluye además sistemas de significaciones, sistemas de sonidos y pronunciaciones.

En condiciones normales todos los niños aprenden el entramado de la lengua materna sin necesidad de instrucción específica, independientemente de su grado de inteligencia y sin cometer apenas errores. Los errores que cometen los niños durante el desarrollo de una lengua son generalizaciones lógicas y se dan en todas las lenguas. Un ejemplo de este tipo de errores es la generalización del pasado regular. Los niños dicen “rompido”, “habiba” o “ponido” porque hacen las derivaciones del pasado de forma lógica y es curioso que ante este tipo de errores, los niños hacen caso omiso de las correcciones de los adultos. Los niños superan esta etapa cuando consiguen de los datos del entorno información suficiente sobre las formas del pasado irregular.

Los datos del entorno son de una gran relevancia porque dirigen a los niños durante el proceso de adquisición de las lenguas. Los niños, al estar en contacto con los datos de la lengua que están aprendiendo, ponen en funcionamiento operaciones mentales, elaboradas de una manera no consciente, para conseguir la información necesaria que les ayude a deducir las reglas y los principios que subyacen a la lengua.

A este respecto, se podría pensar que los niños se enfrentan a las lenguas en un ambiente especialmente diseñado para facilitar su aprendizaje y que los adultos, con su manera típica de hablar a los niños, facilitan esta tarea. Pero ésta no es la norma, y la forma de hablar de los adultos no influye en absoluto en la adquisición normal de una lengua. Por ejemplo, en algunas comunidades se tiene por costumbre no hablar con los niños hasta que estos no dominan el sistema adulto. O también, podemos mencionar el caso de los hijos de sordomudos, que aún teniendo acceso a un número reducido de datos en el entorno familiar, no muestran ninguna diferencia al compararlos con los demás niños.

La capacidad de adquirir una o varias lenguas está directamente relacionada con la edad de los aprendices. Si se trata de la lengua materna la edad está restringida a la primera infancia, porque después, como se ha observado en casos de aislamientos extremos, no es posible hablar de una adquisición normal del lenguaje. Al parecer, el cerebro humano está especialmente preparado para adquirir la gramática de una lengua hasta una determinada edad, a partir de la cual la adquisición del lenguaje se convierte en una tarea difícil o incompleta. Lo mismo que

ocurre con los otros sistemas cognitivos, tales como la visión o el movimiento, que no se desarrollan si el niño no los ejercita en el momento especificado biológicamente.

Las referencias de las que tenemos constancia sobre la influencia del factor edad en la adquisición de la lengua materna, están basadas en casos de los denominados “niños salvajes”; niños que han permanecido aislados y son encontrados después de la primera infancia. Dos de estos casos de aislamiento social (Isabelle y Genie) ponen en evidencia la dificultad que supone aprender una lengua materna después de la primera infancia en favor de la existencia de un periodo crítico para la adquisición del lenguaje. Isabell, la hija ilegítima de una sordomuda fue encontrada a los seis años y medio y pasó deprisa las etapas normales de adquisición de la lengua y finalmente consiguió dominar el sistema de los adultos. Genie, sin embargo, fue encontrada a los catorce años y aunque desde el primer momento fue entrenada para hablar mostró muchas dificultades en aplicar las reglas de la gramática y no consiguió aprender las estructuras complejas de la lengua.

Los humanos, además de dominar la lengua materna, tenemos la capacidad potencial de aprender una o varias segundas lenguas, y los estudios que giran en torno a la adquisición de los sistemas no-nativos intentan explicar cómo se aprende un segundo sistema de reglas y principios y cómo se relacionan en la mente del hablante esas dos o más gramáticas.

La diferencia entre el proceso de adquisición de una lengua materna y una segunda lengua radica en los medios que entran en funcionamiento, en el desarrollo que se sigue, y en el resultado final al que se llega. Frente al éxito indiscutible y generalizado que alcanzan los hablantes de una lengua materna, encontramos que los resultados finales de los aprendices de sistemas no-nativos varían considerablemente. Algunos solo ponen en marcha de unos pocos recursos comunicativos y su forma de hablar parece “telegráfica”; otros, sin embargo, consiguen una competencia de nativos y este es generalmente el caso de los que aprendieron la segunda lengua a una edad temprana, durante la infancia. Las situaciones intermedias presentan casos de permeabilidad y de fosilización, como ocurre con los individuos que una y otra vez retoman el aprendizaje de la segunda lengua y no avanzan en su desarrollo.

Cuando los niños entran en contacto estable y continuo con una segunda lengua desde el nacimiento hasta aproximadamente los tres años, la adquieren de manera simultánea y por lo general alcanzan un nivel de nativo, convirtiéndose en bilingües precoces o en monolingües en dos lenguas. En estos casos los niños desarrollan dos sistemas gramaticales paralelos y por separado, uno para cada lengua, y las etapas de desarrollo que se siguen para cada una son como si se tratase de dos lenguas maternas.

Cuando la adquisición de una segunda lengua comienza después de los tres años la adquisición tiene lugar de manera sucesiva porque la lengua materna ha alcanzado un determinado grado de desarrollo y ha evolucionado hasta un determinado nivel. La edad de los aprendices, el desarrollo madurativo del individuo y el hecho de que el hablante ya posee un sistema lingüístico para su lengua materna son factores que contribuyen a que el estado inicial del que parte el aprendiz de una segunda lengua no tenga el mismo origen que el estado inicial del que arranca el niño cuando se enfrenta a su lengua materna. El estadio inicial del que parte un niño al adquirir la lengua materna está fundamentado en mecanismos innatos, de los que tiene que hacer uso para construir todo el sistema lingüístico, sin experiencia previa. El niño que adquiere un sistema no nativo parte del conocimiento lingüístico de la lengua materna y del

ejercicio previo que implica su aprendizaje; en este sentido, parte con un camino ya hecho y por la edad, con menos limitaciones de procesamiento.

Los descubrimientos científicos a los que hacíamos referencia anteriormente, apuntan que la edad idónea para entrar en contacto con una segunda lengua es precisamente antes de los seis años, puesto que al parecer, después de este momento el cerebro sufre un declive inexorable en cuanto a la capacidad lingüística se refiere. Así pues, se podría decir que mientras la maduración abre las puertas de la adquisición de una lengua materna, las cierra para una segunda lengua.

Desde el punto de vista psico-social, los niños son unos aprendices potenciales óptimos porque se relacionan bien aunque tengan poco conocimiento de la segunda lengua y son capaces de usarla aún sin dominarla. Utilizan los pocos recursos lingüísticos que poseen de manera creativa y carecen de sentido del ridículo.

Es imprescindible que los niños que aprenden dos sistemas lingüísticos durante la infancia, tengan acceso a los datos de las dos lenguas de manera continuada y que ambas lenguas sean un vehículo de uso y comunicación dentro del contexto familiar, escolar o social. En este sentido, la puesta en práctica del principio “una persona, una lengua”, que obliga al adulto a comunicarse siempre en la misma lengua con el niño, contribuye favorablemente al éxito del desarrollo de los dos sistemas.

No es infrecuente la situación de algunas familias en la que los padres son de diferentes nacionalidades y hablan lenguas nativas distintas al niño, y el niño llega a dominar esas lenguas. Por tanto, los encargados de presentar los datos de una segunda lengua a los niños durante la primera infancia sin una sistematicidad son los padres, los cuidadores, o los maestros y tras pasar por un periodo de desarrollo en el que atraviesan por distintas etapas, los niños consiguen una competencia lingüística, que les capacita para entender y producir las estructuras de la lengua materna y de la segunda lengua de manera espontánea y creadora.

En el caso de los aprendices adultos de segundas lenguas, la situación es bien distinta y salvo en contadas excepciones llegan a hablar como los nativos. A partir de la una determinada edad (pubertad) capacidades de la mente humana, tales como el razonamiento lógico o el módulo de resolución de problemas, que no están particularmente relacionadas con el módulo del lenguaje) entran en funcionamiento y hacen que acometer un sistema no-nativo no sea para los adultos un proceso inconsciente de aprendizaje como en el caso de los niños.

Así pues, el mejor momento para aprender una segunda lengua es la primera infancia porque como se trata de un aprendizaje inconsciente como el de la lengua materna, los niños extraen de la lengua de los adultos la información necesaria para deducir las reglas y los principios de la segunda lengua; y además, es un proceso natural como pueda ser ponerse erguido y caminar.

En muchos casos, los niños aprenden dos lenguas de manera sucesiva cuando siguen sistemas de escolarización en una lengua diferente a la suya materna. Las razones para llegar a una situación de este tipo pueden ser bien distintas; unas veces responden a la elección de un determinado sistema educativo por parte de los padres, y otras, al simple hecho de que los progenitores cambian de comunidad lingüística y los niños se encuentran en una situación en la

que en casa hablan una lengua, pero por circunstancias aprenden y frecuentemente se escolarizan en la lengua del entorno.

En el siguiente apartado hablaremos de la adquisición de dos procesos no nativos durante la infancia. Las lenguas son el español y el inglés, y los procesos se desarrollan fundamentalmente en centros institucionales. En primer lugar, hablaremos del proceso de adquisición del español de Adil, un niño marroquí, que vino a vivir a Madrid con sus padres. Su primer contacto con el español tuvo lugar en la escuela. En segundo lugar, nos referiremos al proceso de adquisición del inglés de un grupo de niños y niñas que siguen un programa bilingüe en un colegio de Madrid.

Adil contaba 4; 3 años cuando vino a España; a esa edad dominaba la mayoría de las estructuras del marroquí. Durante la primera etapa de su estancia en nuestro país, el único contacto con el español tuvo lugar exclusivamente en el colegio durante el horario escolar. En este contexto, el niño no solo aprendía el español sino que aprendía en español, y los maestros y los demás niños con los que jugaba pasaron a ser la fuente de datos necesaria para desencadenar el aprendizaje de la segunda lengua.

Adil fue entrevistado en el colegio durante 15 meses para analizar su interlengua, es decir, para estudiar la gramática de las etapas de adquisición del español. Uno de los principales objetivos del análisis se centraba en el desarrollo de la flexión verbal, o lo que es lo mismo, en las terminaciones de los verbos en los distintos tiempos verbales. En primer lugar, Adil pasó por una etapa silenciosa que duró alrededor de 6 meses durante la cual raramente usaba verbos y si los usaba se trataba de las formas verbales que habían sido utilizadas por la investigadora, con la particularidad de que en estas repeticiones, Adil no cometía nunca errores.

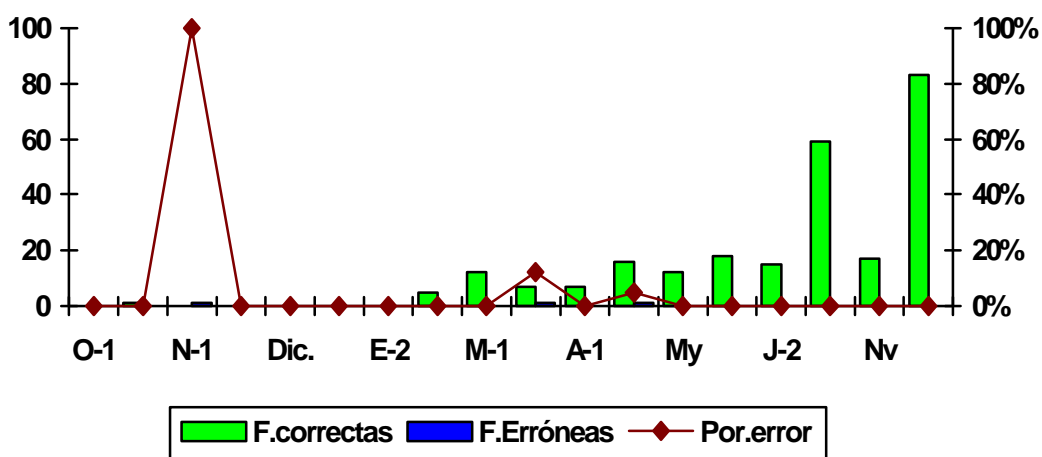
Después de los primeros 6 meses de contacto con el español, Adil empezó a producir las primeras emisiones verbales de manera espontánea y la cantidad de verbos flexionados (formas verbales con varias terminaciones) aumentó considerablemente, mostrando variación morfológica en las formas del presente:

- (1)
- a. Porque estoy malito. (Adil, Grabación 8)
- b. Están contentas. (Adil, G8)
- c. Se va al agua. (Adil, G8)
- d. Yo quiero yo... me regalas. (Adil, G8)

Las características de la concordancia flexiva (sujeto/verbo) específicas del español, aparecen en un momento concreto del proceso y se desarrollan sin problemas después, lo que significa que Adil domina el paradigma de la flexión del español en el momento mismo en el que abandona el periodo silencioso. No comete apenas errores de concordancia y si comparamos sus datos con los del proceso de adquisición de niños nativos de español, observamos que Adil aprende antes este tipo de estructuras que los mismos niños españoles.

(como podemos apreciar en el Gráfico I)

Gráfico I:



El segundo estudio del que vamos a hablar fue realizado a niños españoles que aprenden inglés en un colegio de inmersión temprana, es decir, niños que entran en contacto con la segunda lengua a los 3 años y siguen un programa de enseñanza bilingüe en su país. Durante los primeros años en el colegio, cuando los niños tienen entre 3-6 años, el porcentaje horario de la segunda lengua es superior que el de la primera y en esta etapa se estimula la competencia receptiva de los alumnos, potenciando sobre todo la comprensión y la comunicación oral. La lectura y la escritura se desarrollarán posteriormente.

Los datos desencadenantes del inglés en este caso, provienen únicamente de los maestros nativos, ya que la mayoría de los alumnos son españoles. Los maestros nativos entienden las limitaciones lingüísticas de los alumnos durante las primeras etapas de aprendizaje de la segunda lengua, y su labor educativa va mucho más allá que la de los enseñantes de niños monolingües. Para hacerse entender por los alumnos, los educadores desarrollan estrategias y técnicas que a veces recuerdan a las de las utilizadas por los adultos cuando hablan en lengua materna a un niño: utilizar un vocabulario preciso y limitado, dar órdenes claras, hablar despacio, presentar la gramática y la sintaxis de una manera simplificada, y repetir o explicar los mensajes en más de una forma, etc.

Un total de 36 niños (18 niñas y 18 niños), procedentes de 18 clases/aulas diferentes (6 niños por nivel, los cuales pertenecían a tres clases diferentes) tomaron parte en un experimento de oraciones interrogativas y en el que se consiguieron un total de 1.029 oraciones, de las cuales 962 fueron analizadas. Las oraciones no analizadas eran expresiones formulaicas, repeticiones, o simplemente oraciones que no estaban suficientemente claras. A continuación detallamos los niveles y las edades de los niños en cada nivel:

<i>Nivel</i>	<i>Edad</i>
<i>Preescolar</i>	<i>5/6</i>
<i>1º de Primaria</i>	<i>6/7</i>
<i>2º de Primaria</i>	<i>7/8</i>
<i>3º de Primaria</i>	<i>8/9</i>
<i>4º de Primaria</i>	<i>9/10</i>
<i>5º de Primaria</i>	<i>10/11</i>

El experimento se realizó para estudiar el desarrollo de las oraciones interrogativas totales en inglés. Las reglas de las estructuras interrogativas son diferentes en inglés y en español. En inglés el sujeto de la oración tiene que estar obligatoriamente explícito y en español es opcional y lo normal es que esté omitido. En inglés la regla de inversión del verbo o de anteposición de sujeto es obligatoria en todas las oraciones interrogativas, mientras que en español es opcional y la marca de la interrogación se realiza a través de la entonación ascendente:

(2)

- a. ¿Comen carne?
- b. ¿Está abriendo una caja de bombones?
- c. ¿Vuela a mucha velocidad?

Como la respuesta a este tipo de interrogativas es si/no tanto en inglés como en español, nos permitió jugar con los niños a una variante del juego de las “Veinte preguntas”, explicado por MacCallum para inducirlos a producir oraciones interrogativas.

Para tomar parte en el experimento nos aseguramos que el único contacto de los niños con el inglés fuese a través del colegio, es decir, que el inglés no fuese un vehículo de comunicación en casa porque se tratase de hijos de padres de habla inglesa. Los niños fueron elegidos al azar por los profesores nativos de inglés, quienes tuvieron en cuenta que el nivel de inglés de los sujetos fuese medio.

El material utilizado para el experimento incluía cinco láminas de animales, cinco fotografías de personas y seis objetos. Las láminas de animales representaban: un conejo comiendo un helado; un dinosaurio saliendo de su cueva y bostezando; un pingüino sentado con estrellas alrededor; una mariposa y una rana sobre una piedra en el agua. Las cinco fotografías empleadas mostraban a su vez: un chico joven comiéndose un plátano y un plato de fruta enfrente de él; una chica joven con una caja de bombones delante y comiéndose uno de ellos; un hombre cortando un pastel; una chica joven negra abriendo una lata de refresco y con un vaso al lado; y una niña oriental con trenzas limpiándose los dientes y con un vaso de agua en la mano. En cuanto a los objetos, consistían en un conejo de tela; un oso panda de peluche; una pelota de tenis; una de ping-pong; un helicóptero, y un avión.

En primer lugar se explicaba en inglés a los 6 niños de cada grupo la dinámica del juego: se les explicaba que se les iban a mostrar las láminas y las fotografías y debían estudiarlas a fondo, reparando en la acción principal, posturas, objetos secundarios ya que tenían que hacer preguntas a propósito de las mismas. También se les pedía que pensasen más allá de la imagen y que la imagen les sugería, como por ejemplo, costumbres de las personas, gustos, donde vivían.

A continuación se les explicaba que las imágenes serían metidas en una caja y el juego empezaría. Uno de los niños extraía una fotografía, lámina u objeto, sin mostrarlo a sus compañeros, puesto que los demás debían hacer preguntas a cerca de ellos. El ganador del juego no era el niño que averiguase de qué lámina se trataba sino aquel que siguiendo un turno de preguntas hiciese el mayor número de preguntas. El premio consistía en ser el siguiente niño que sacase la tarjeta u objeto de la caja y debía contestar solo sí o no a las preguntas de sus compañeros.

El método de análisis utilizado es el porcentaje de producción correcta en contextos donde la inversión total es obligatoria:

$$\frac{X}{X + Y}$$

X es el número de oraciones invertidas en contextos obligatorios.

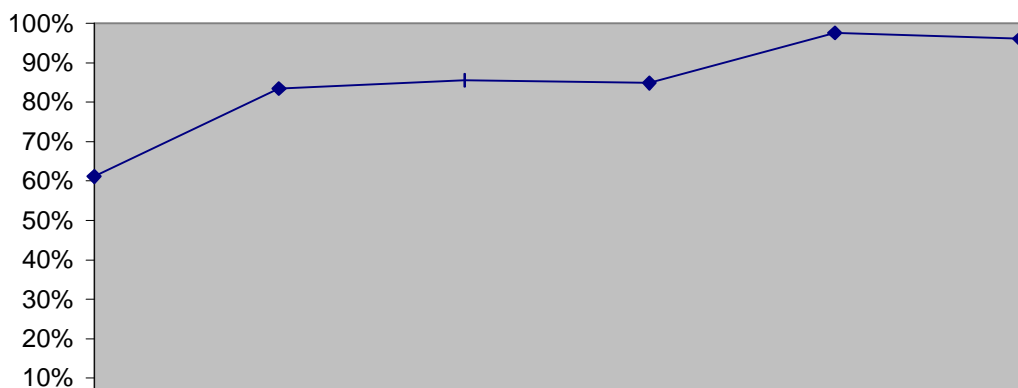
Y es el número de casos donde la inversión es obligatoria y no ha sido producida.

Los niños muestran un desarrollo progresivo en la adquisición de las oraciones interrogativas, que podríamos dividir en tres etapas. La característica principal de la primera etapa es la ausencia de sujetos en algunas oraciones:

- (3)
- a. Have a banana? (Preescolar, Oración 5)
 - b. Open a bottles? (Preescolar, O24)
 - c. Is a daddy cutting out the cake? (Preescolar, O27)

Los resultados nos indican que los niños son sensibles a la obligatoriedad de los sujetos en inglés desde muy temprano, ya que desde las primeras oraciones emitidas en el nivel de Preescolar se observa el uso de sujetos en un 60% de los casos y los porcentajes de producción aumentan progresivamente hasta llegar al uso casi correcto de sujetos obligatorios en un 97% en el nivel de 5° de Primaria, el último analizado, como evidencia el Gráfico II:

INTERROGATIVAS CON SUJETO (en %)



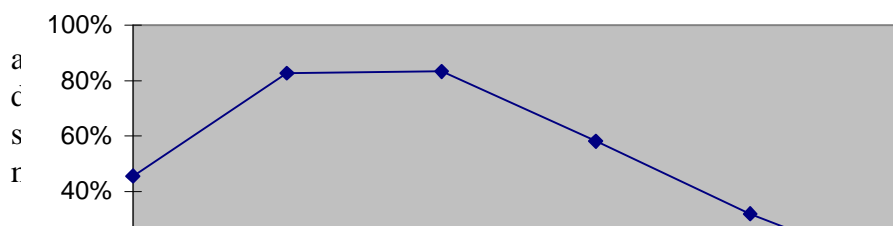
Durante la segunda etapa del desarrollo de las interrogativas se observa que la mayoría de las oraciones contienen sujeto obligatorio pero carecen de inversión, la regla obligatoria del inglés por la que los auxiliares y modales se anteponen al sujeto. El patrón de entonación tanto en esta etapa como en la anterior es ascendente. Estos son algunos ejemplos representativos de esta etapa:

- (4)
- a. We can play tennis? (1° Primaria, O125)
 - b. He had that of here for fly like that ? (1° Primaria, O148)

- c. It's a box of sweets? (2° Primaria, O7)
- d. The frog can jump? (2° Primaria, O104)

En el Gráfico III vemos ilustrada en porcentajes la segunda etapa de adquisición de interrogativas totales:

INTERROGATIVAS SÓLO CON ENTONACIÓN (en %)



inversión sujeto/verbo rectas. Es interesante el verbo léxico con el re el verbo auxiliar o

(5)

- a. Does it fly? (4° Primaria, O43)
- b. Did James Bond drive it? (4° Primaria O177)
- c. Are there men inside? (5° Primaria O87)
- d. Can you kick it? (5° Primaria O105)

INTERROGATIVAS CON INVERSIÓN (en %)



En resumen, por una parte, los dos procesos de adquisición que hemos presentado son diferentes, no solo en cuanto a las lenguas estudiadas (inglés y español) sino también en cuanto al contexto de aprendizaje y esta diferencia queda reflejada en el tiempo que se tardan en adquirir las distintas estructuras de las lenguas. Mientras el niño Marroquí está inmerso en el contexto de aprendizaje, en el caso de los niños españoles se trata de una inmersión parcial.

Por otra parte, los dos procesos de adquisición que hemos presentado son idénticos, en cuanto a que, como veíamos al principio de nuestra comunicación, son de la misma naturaleza y se desarrollan a una edad en la que todavía es posible aprender una segunda lengua solo por el hecho de estar expuesto a los datos del entorno. En los dos casos, tanto Adil, como los niños que aprenden inglés, deducen la gramática de la segunda lengua poniendo en funcionamiento procesos mentales internos de la facultad del lenguaje, los mismos que utilizaron cuando aprendieron su lengua materna.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com