

**ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS Y COMPETENCIA
MULTILINGÜE**

Ignasi Vila
Universitat de Girona
Departament de Psicologia

ignasi.vila@udg.es

Jornadas Pedagógicas del
Programa de Lengua y Cultura
Portuguesa
Mérida, 15-17 de noviembre de
2006

INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información con sus fenómenos asociados, globalización, movilidad, primacía del conocimiento, etc. ha modificado de manera importante los objetivos lingüísticos para el Siglo XXI. Así, el Consejo de Europa ha formulado, en los últimos años, dos objetivos generales para las próximas décadas: *formación plurilingüe y educación para el plurilingüismo*.

En el ámbito de la formación plurilingüe se trata de desarrollar diferentes repertorios lingüísticos y se afirma que, en un futuro próximo, las personas europeas deberán de conocer tres, cuatro o más lenguas y, en el ámbito de la educación para el plurilingüismo, se propone una modificación de las actitudes lingüísticas en el sentido de hacer a las personas europeas más tolerantes ante la diversidad lingüística.

Varias son las razones para suscribir estas propuestas, si bien en esta conferencia me interesa resaltar fundamentalmente dos. Primero, la globalización no significa únicamente la movilidad sin ningún tipo de trabas del capital a lo largo del planeta, sino también la movilidad de las personas¹. Un buen ejemplo es el fenómeno migratorio que sacude a los países occidentales en los últimos años. A veces, cuesta entender que las características de este fenómeno son muy distintas de las características del mismo fenómeno a lo largo de la sociedad industrial. Entonces era una inmigración con una motivación claramente económica y que sabía que acudía a un país para integrarse en su clase obrera. Además, las corrientes migratorias se establecían claramente dentro del fenómeno sociológicamente conocido como “del campo a la ciudad”. Hoy día ya no es de la misma manera. Así, sin negar la motivación económica en algunos casos, las actuales corrientes migratorias tienen un importante componente de “proyecto de vida” y, por tanto, atraviesan de arriba abajo a todas las sociedades. Ciertamente, no de la misma manera. Es evidente que, de modo general, un médico o una arquitecta en Senegal tiene menos probabilidades de desarrollar un proyecto de vida en su país que un médico o una arquitecta española. Y, por eso, vienen aquí. Este no es el lugar para discutir las corrientes demográficas Norte-Sur pero el ejemplo me sirve para sostener la afirmación de que el fenómeno migratorio afecta también a las personas nacionales de nuestras sociedades. Así, no es casual que ya, en 2010, los títulos universitarios serán intercambiables entre los distintos países de la Unión Europea o que, en el mismo sentido, los mercados laborales serán completamente permeables. Y, evidentemente, ello significa que el mercado laboral de nuestra juventud (no digamos el de la infancia y la adolescencia) ya no es España, sino la Unión Europea y, por tanto, para poder aprovecharlo ello significa repertorios lingüísticos notables.

Segundo, si la globalización y la movilidad van de la mano ello comporta una nueva realidad lingüística en sociedades como la española. Un buen ejemplo, hoy día, es la ciudad de Barcelona. En ella hay ciudadanas y ciudadanos de todos los países del mundo y se hablan alrededor de 300 lenguas, de las cuales más de diez tienen miles y miles de hablantes. O, en otras palabras, la diversidad lingüística en las sociedades occidentales ya no se refiere únicamente a la distinción de la sociedad industrial entre

¹ Evidentemente, las trabas a la movilidad de las personas son mucho mayores que las trabas a la movilidad de los capitales financieros.

“lenguas mayoritarias” y “lenguas minoritarias”, sino a un fenómeno mucho más complejo que es el resultado del aumento espectacular de la diversidad étnica, religiosa e identitaria. Es verdad que en las grandes metrópolis coloniales como, por ejemplo, Londres, existió un fenómeno semejante después del proceso de descolonización iniciado tras la Segunda Guerra Mundial. Pero, lo que es nuevo, es que este fenómeno, hoy día, afecta a toda Europa y, en mayor o menor medida, llega a todos los países y a todas las regiones. Y, por tanto, el mantenimiento de actitudes lingüísticas unidireccionales casa mal con un proyecto europeo socialmente cohesionado en el que se pueda vivir desde una cierta diferencia.

Una de las repercusiones de esta manera de pensar tiene su reflejo en los sistemas educativos. De hecho, en los últimos años, ha aumentado la presión sobre la educación escolar para que, a lo largo de la enseñanza obligatoria, el alumnado adquiera competencias aceptables en una o dos lenguas extranjeras. Ciertamente, las medidas tomadas como, por ejemplo, adelantar su enseñanza, primero al Ciclo Inicial de Primaria y, ahora ya, en Parvulario, no resuelven los problemas históricos de nuestro sistema educativo sobre esta cuestión (Vila, 1996a; Muñoz, 1999; Muñoz y al., 2003), pero sí que expresan la preocupación de las autoridades educativas acerca de la importancia del desarrollo de competencias lingüísticas en lengua o lenguas extranjeras.

En cualquier caso, la necesidad de adecuar los sistemas educativos europeos a las nuevas necesidades y a los nuevos objetivos lingüísticos recorre todos los ministerios de educación y, a la vez, también a las investigaciones psicolingüísticas y a las propuestas didácticas relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura. En lo que sigue voy a referirme a ambos aspectos y a sus implicaciones sobre la política educativa.

DEL BILINGÜISMO ADITIVO A LA COMPETENCIA PLURILINGÜE

Lambert (1974, 1977) introdujo la distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo para explicar los resultados divergentes que existían de las distintas evaluaciones de la educación bilingüe, especialmente de los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela. La originalidad de Lambert estuvo en rechazar la dicotomía bilingüe versus monolingüe y analizar los efectos de una o otra categoría sobre el desarrollo y plantear la necesidad de establecer diferentes tipos de bilingüismo. En sus términos, el bilingüismo aditivo y el bilingüismo sustractivo.

Bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo

Para Lambert, el bilingüismo no es una categoría única y, por tanto, es poco útil como variable causal para evaluar sus efectos sobre el desarrollo personal, cognitivo y lingüístico. Para poder hablar de estas cuestiones se debe de distinguir el término “bilingüismo” en un doble sentido: el que tiene efectos positivos (aditivo) y el que tiene efectos negativos (sustractivo). Además, añade una explicación para comprender porqué una persona puede ser bilingüe aditivo o sustractivo.

Su propuesta es sociolingüística y se relaciona con las actitudes lingüísticas de las personas que se convierten en bilingües. Lambert cree que la actitud lingüística es determinante para adquirir una lengua. No se puede aprender o incorporar una lengua que, en el fondo, no se quiere aprender. Por eso, Lambert explica que la manera en que

las personas llegan a ser bilingües explica las características de su bilingüismo. Así, si una persona se incorpora al conocimiento de una nueva lengua que no es percibida como una amenaza para el mantenimiento de la propia lengua y la propia cultura, el bilingüismo puede llegar a ser aditivo. Al contrario, si la incorporación a una nueva lengua se hace de manera “obligada” y es percibida como una amenaza para el mantenimiento de la propia lengua y la propia cultura, el bilingüismo puede llegar a ser sustractivo. En la primera situación, las actitudes positivas hacia la segunda lengua son el motor de su aprendizaje y, por tanto, se dan las condiciones de transferencia mutua de habilidades entre la primera y la segunda lengua del hablante que afectan positivamente a su sistema cognitivo. En la segunda situación ocurre todo lo contrario. La existencia de actitudes negativas hacia la segunda lengua dificulta su aprendizaje y si esta persona no tiene posibilidades, por ejemplo, desde la educación formal, de desarrollar su propia lengua, no desarrolla competencia ni en una ni en otra y, por tanto, su bilingüismo puede ser sustractivo.

La Hipótesis de Interdependencia Lingüística

La distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo fue enormemente útil para desarrollar políticas educativas en el ámbito de la educación bilingüe, pero psicolingüísticamente la distinción establecida por Lambert decía poco sobre lo que se “sumaba” o se “restaba” en las personas bilingües. La respuesta vino de la mano de Jim Cummins el cual, a partir de numerosos datos empíricos extraídos de investigaciones muy diversas (adquisición del lenguaje en bilingües familiares, procesamiento de la información en personas bilingües, evaluación de programas de educación bilingüe, edad de llegada de criaturas inmigrantes y tiempo para adquirir la lengua de la escuela, etc.) propuso la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1981) según la cual “en la medida que la instrucción en Lx es efectiva para promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly ocurrirá si existe una exposición adecuada a la Ly (o bien en la escuela, o bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la Ly” (1981:29).

En otras palabras, Cummins niega la existencia de competencias separadas entre las lenguas que domina una persona bilingüe y propone la existencia de “una competencia subyacente común” a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Su propuesta enfatiza las capacidades relativas al uso del lenguaje frente a las características formales de los diferentes sistemas lingüísticos. Y, desde esta perspectiva, considera que existe una capacidad común relacionada, no con el uso de las lenguas, sino con el uso del lenguaje como instrumento común de toda la especie humana.

La competencia plurilingüe

25 años después de esta propuesta, existen más de 150 investigaciones que apoyan al existencia de una competencia subyacente común al uso de las lenguas que hace una persona bilingüe o multilingüe (Cummins, 2000; Vila, Siqués y Roig, 2006). Pero, en los últimos años han aparecido nuevos datos, ya no de personas bilingües, sino multilingües, que muestran la existencia de una competencia única que se traduce en notables habilidades metacognitivas (Herdina y Jessner, 2002), todas ellas relacionadas con el desarrollo de nuevas estrategias comunicativas y nuevas posibilidades para el

aprendizaje de nuevas lenguas. Por eso, el Consejo de Europa cuando propone los dos objetivos lingüísticos, antes explicados, hace la siguiente declaración:

“La noción de competencia plurilingüe y pluricultural afirma que una misma persona no dispone de una colección de competencias para comunicar distintas y separadas de las lenguas que domina, sino de una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto de los repertorios lingüísticos de que dispone”.

Dicho de otra manera, existe un único sistema que engloba la competencia multilingüe, el cual se expresa a través de distintas lenguas. Hoy en día, sabemos que ni las lenguas se aprenden una detrás de la otra ni se almacenan de forma diferente, sino que lo que ya se sabe desde una lengua es el trampolín para saber más cosas de otra lengua y, así, sucesivamente, de modo que a mayor conocimiento de lenguas, mayores posibilidades de aprendizaje de nuevas lenguas.

No cabe duda que, desde esta perspectiva, las personas bilingües o trilingües son las que están mejor situadas para que, en un futuro próximo, desarrollen competencias en nuevas lenguas.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS, COMPETENCIA SUBYACENTE COMÚN Y PRÁCTICA EDUCATIVA

El énfasis en la necesidad de desarrollar competencias multilingües en las europeas y los europeos durante los próximos años coloca en primer plano la reflexión educativa sobre la enseñanza de las lenguas. Ciertamente, en este espacio de tiempo es absolutamente imposible desarrollar todos los aspectos implicados en la didáctica de la lengua, pero sí que quiero abordar dos cuestiones distintas. En primer lugar, quiero reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua y, en segundo lugar, quiero mostrar algunas maneras de hacer presente las distintas lenguas de la comunidad en el contexto escolar para promover la competencia plurilingüe.

Acerca de la enseñanza de la lengua

Las personas implicadas, de una u otra manera, en la enseñanza de la lengua aceptan que el desarrollo de las capacidades lingüísticas relativas a la producción y la comprensión del lenguaje remiten al “aprendizaje y el dominio de su uso”. Aprender a usar una lengua y el desarrollo de capacidades lingüísticas son los dos polos de un binomio. No hay uno sin el otro y viceversa. Las investigaciones y los datos empíricos que avalan estas afirmaciones son inmensos y provienen de ámbitos tan distintos como son el desarrollo del lenguaje, la adquisición de una segunda lengua, el desarrollo de capacidades relacionadas con la comprensión lectora, la enseñanza de los géneros literarios, el estudio de las habilidades implicadas en la “lectura televisiva” o la enseñanza de una lengua extranjera en el contexto escolar (Vila, 1993).

Ciertamente, en numerosas ocasiones, “aprender a usar el lenguaje” se confunde con “usar el lenguaje” y se olvida que “aprender” remite también a otro polo que es “enseñar” o, dicho de otra forma, el aprendizaje del uso del lenguaje no es ni espontáneo, ni individual, sino que implica que alguien enseña a comprender, decir, leer

y escribir mejor de cómo ya se comprende, se dice, se lee o se escribe. La práctica espontánea del lenguaje, al margen de guías y apoyos que ayuden a usar mejor lo que ya se usa, no se traduce ni en mejoras del uso del lenguaje, ni en el desarrollo de nuevas capacidades lingüísticas. Para ambas cosas se requiere un proceso intencional de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el que desde el uso del lenguaje los niños y las niñas aprendan a usar mejor lo que ya usan.

Es decir, los procesos implicados en el desarrollo del lenguaje son varios y complejos y, en cualquier caso, no responden a mecanismos naturales según los cuales dicho desarrollo es un viaje en solitario de cada uno por su cuenta (Bruner, 2003). Al contrario, la adquisición del lenguaje es un proceso social y culturalmente mediado en el que aquellos que ya dominan el lenguaje lo enseñan a aquellos que no saben hacerlo (Bruner, 1986, Vila, 1990, 1996b). Y, en dicho proceso de “enseñanza y aprendizaje”, se activan los mecanismos pertinentes cuando el aprendiz tiene que hacer cosas que quiere hacer con alguien, el cual le “enseña” cómo hacerlas o, en otras palabras, cómo regular sus intercambios sociales para que aquello que conjuntamente han decidido hacer juntos llegue a buen puerto.

No hace falta decir que en este proceso están implicadas dos cosas diferentes. De una parte, calidad en la interacción (reconocimiento mutuo de intenciones, afectividad, andamiaje, intersubjetividad y otras cuestiones) y, de la otra, cantidad o tiempo de exposición a la lengua que se debe de aprender².

Si la lengua se aprende haciendo cosas con ella cuando alguien enseña a hacerlas mejor de cómo se hace y, en la escuela, aquello que se hace es enseñar y aprender, el corolario subsiguiente es que cuando una criatura en la escuela aprende cualquier contenido, no sólo aprende el contenido sino que de “rebote”, subsidiariamente, aprende la lengua que vehicula dicho contenido. Por eso, la enseñanza de la lengua en la escuela, vuelvo a insistir, la que sea, no es competencia del “profesorado de lengua” o del “profesorado especialista”, sino de todo el profesorado.

Evidentemente, ello significa la comprensión colectiva de que la educación lingüística es el contenido transversal más importante del currículum escolar y de que no hay competencias lingüísticas diferenciadas (lengua propia, lengua extranjera, etc.), sino una competencia única que se desarrolla desde el aprendizaje de cualquier lengua y que puede ser utilizada para el aprendizaje de nuevas lenguas.

El Consejo de Europa lo refleja de la siguiente manera:

“La gestión de este repertorio implica que las variedades (las diferentes lenguas) que lo componen no pueden abordarse de manera aislada, sino que, por muy distintas que sean entre ellas, deben de tratarse como una competencia única”.

Competencia multilingüe y adquisición de lenguas próximas

² Esta cuestión tiene mucha importancia en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera.

En los últimos años, el Consejo de Europa ha subvencionado diferentes proyectos que tienen como objeto el desarrollo de programas que, de forma relativamente sencilla, permitan adquirir competencias lingüísticas básicas, especialmente en el ámbito de la comprensión lectora, respecto a todas las lenguas de una misma familia lingüística. Por ejemplo, las lenguas románicas o las lenguas anglo-germánicas.

Hay varias razones para ello. Así, las habilidades lingüísticas discretas³ (es decir, aquellas distintas de las conversacionales o académicas) en una misma familias son bastante semejantes y, por tanto, su estudio y discriminación permite acceder sin demasiados problemas a todas las lenguas que las comparten. Pero, a la vez, no son ni iguales, ni simétricas y, por tanto, su estudio facilitado por su proximidad permite el desarrollo de la competencia multilingüe antes explicada.

Un buen ejemplo es la adquisición simultánea de las lenguas románicas y, en relación al objeto de esta reunión, del español y del portugués. Ambas son lenguas que comparten un sinfín de aspectos discretos, pero que también difieren en algunos como, por ejemplo, la fonología y, por tanto, el desarrollo de habilidades discretas en relación a ambos sistemas fonológicos (por ejemplo, en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura) sirve para el desarrollo de habilidades académicas en relación con los saberes implicados en el leer y el escribir y, a la vez, para el desarrollo de habilidades metacognitivas, implicadas en las habilidades lingüísticas académicas, que forman parte de la competencia multilingüe y sitúan a las y los aprendices en una mejor situación para el análisis y el aprendizaje de nuevas lenguas, especialmente de aquellas que no forman parte de la misma familia lingüística.

El multilingüismo en las escuelas

Al inicio de esta conferencia he señalado el importante aumento de la diversidad lingüística en las aulas de los sistemas educativos occidentales. Esta situación, a diferencia del pensamiento tradicional repleto de prejuicios y estereotipos, puede resultar enormemente estimulante para el desarrollo de la competencia plurilingüe que propone el Consejo de Europa. Así, desde el propio Consejo de Europa, en los últimos años se han promovido diferentes actuaciones todas ellas dirigidas a la consecución de los dos objetivos descritos al inicio de la conferencia. Así, se ha mostrado que el alumnado que participa en sistemas educativos que promueven el conocimiento de dos o más lenguas desarrolla capacidades metalingüísticas notables que le permiten abordar la adquisición de otros sistemas formales como son, por ejemplo, las lenguas extranjeras. Pero, a la vez, se han promovido experiencias en las que el alumnado, desde el inicio de la escolaridad, participa en actividades en las que el material de trabajo son diez o más lenguas y en las que el objetivo no es necesariamente el aprendizaje de dichas lenguas, sino el desarrollo de la competencia única multilingüe (Candelier, 2003). Así, son actividades en las que se aparecen las diferencias y las semejanzas entre las lenguas (código escrito, léxico, aspectos morfológicos, etc.) y que, en definitiva, sirven para

³ Son aquellas habilidades lingüísticas que se derivan del aprendizaje de algunos aspectos formales de la lengua, especialmente en el ámbito de la lectura y la escritura. Una buena parte de ellas son las que permiten reconocer las arbitrariedades lingüísticas implicadas en la relación entre la lengua oral y la lengua escrita.

que, en términos de Vigotski, el alumnado se libere de la “tiranía” de las palabras y desarrolle su conciencia en torno a la arbitrariedad de los signos lingüísticos y adquiera estrategias para analizar autónomamente la arbitrariedad de los sistemas lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J.S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J.S. (2003). *Realidades mentales, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Cummins, J. (1981). “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students” (3-49). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State University.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters. (Traducción castellana. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002)

Herdina, P. i Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. A F. Aboud I R.D. Meade (eds.) *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. A P. Hornby (ed.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 71-85.

Muñoz, C. (1999). The effects of age on instructed foreign language acquisition. En S. Fernández, R. Valdeón, D. García, A. Ojanguren, M. Urdiales y A. Antón (eds.) *Essays in English Language Teaching. A review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M.L., Navés, T., Torras, M.R., Tragant, E. y Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Eduling, 1*. Revista electrónica del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje, 21*, 4-22.

- Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Vila, I. (1996a). Notas sobre la enseñanza temprana de una lengua extranjera. *Beteamagazine*, 3, 10-11.
- Vila, I. (1996b). Intentionality, Communication and Language. En A. Tryffon y J. Veneche (eds.) *Piaget-Vygotsky. The Social Genesis of Thought*. Hove: Psychology Press, 189-200.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Garó.