

ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: EL RETO DE APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA

Second language acquisition: the challenge of learning a foreign language

*Amanda Celis Ekstrand
Ana Iraegui Torralbo*

RESUMEN: *El debate en torno a la adquisición de segundas lenguas ha estado sesgado por la creencia de la existencia de un periodo crítico para dicho aprendizaje. En este artículo discutiremos las evidencias existentes tanto a favor como en contra de un periodo sensible para la adquisición de lenguas así como sus posibles implicaciones para el aprendizaje en adultos.*

Palabras Clave: *adquisición de segundas lenguas (ASL), bilingüismo, lenguas extranjeras, hipótesis del periodo crítico, periodo sensible.*

ABSTRACT: *The debate surrounding second language acquisition has been biased in favor of the existence of a critical period for language learning. This article discusses the existing evidence both in support of and against a sensitive period for the acquisition of languages, as well as possible implications for adult learning.*

Key Words: *Second language acquisition (SLA), bilingualism, foreign languages, critical period hypothesis, sensitive period.*

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la adquisición de segundas lenguas cobra especial relevancia en un mundo tendente a la globalización, donde el bilingüismo es la norma más que la excepción, donde la mayoría de las comunidades conviven con más de una lengua por motivos muy variados como la inmigración, el turismo o los programas de educación de lenguas extranjeras.

El estudio de la adquisición de segundas lenguas ha desarrollado dos grandes debates dentro de la psicolingüística a lo largo de su

historia. El primero de estos debates surge en torno al estudio de la organización y representación de la memoria de las lenguas del hablante bilingüe, que ha suscitado gran interés en los últimos años (Nácher, Samper y Mestre, 2002; Sánchez-Casas, 1999). El segundo de los debates gira alrededor de la pregunta ¿Existe un periodo crítico para la adquisición de una segunda lengua?, tema central del presente trabajo.

Dar respuesta a esta pregunta no es una tarea sencilla, ya que sigue captando la atención de muchos investigadores que llevan más de tres décadas dedicando sus trabajos a esclarecer este debate (Scovel, 2000). Si se probara el efecto de dicho periodo crítico para la adquisición de una segunda lengua supondría la existencia de un momento concreto en el desarrollo evolutivo de las personas pasado el cual, una segunda lengua ya no podría ser aprendida, o de ser así conllevaría mayor dificultad que antes de dicho periodo. Este debate está sesgado para el gran público por la creencia fuertemente arraigada de que cuanto antes se aprenda una lengua mejores resultados se obtendrán, es decir, que los niños son mejores aprendices de segundas lenguas que los adultos. Según esta afirmación los niños parecen adquirir una segunda lengua con mayor facilidad y éxito, habilidad que se va perdiendo a medida que avanza la edad de aprendizaje apoyando así la Hipótesis del Periodo Crítico.

Sin embargo, existe toda una serie de estudios cuyos resultados no apoyan la existencia de un efecto negativo en el aprendizaje de segundas lenguas pasado cierto periodo crítico.

En el presente artículo discutiremos que hay de cierto en cada una de estas posturas y qué implicaciones suponen a la hora de aprender una segunda lengua.

2. ESTUDIO DEL BILINGÜISMO Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

2.1 ¿Qué es el bilingüismo? Una delimitación de términos

Tratar de definir el bilingüismo es una tarea complicada en la que entran factores psicológicos, sociales y lingüísticos que generan varios criterios de clasificación. Se trata de una definición en la que los autores no siempre coinciden y que varía desde el extremo de las

concepciones más permisivas (Macnamara, 1969; Sánchez-López y Rodríguez del Tembleque, 1997) hasta aquellas que delimitan de forma estricta al hablante bilingüe (Bloomfield, 1933; Snow, 1999).

Una distinción básica en el estudio del bilingüismo es la que diferencia entre “bilingüismo individual” y “bilingüismo social” (Appel y Muysken, 1996). El primer tipo hace referencia a la presencia de dos lenguas en una persona, mientras que el bilingüismo social se refiere a aquellas sociedades o grupos en los que se utilizan dos o más lenguas para comunicarse.¹ Esta dicotomía entre lo individual y social es fundamental en cualquier debate sobre el bilingüismo, pues determinará si se aborda la temática desde el ámbito sociocultural o desde los factores psicológicos implicados en la conducta bilingüe. Desde la perspectiva más sociocultural o psicosocial se tratan aspectos de la lengua en su relación con identidad cultural o pertenencia a un grupo, donde entran en juego factores educativos, políticos y culturales. Mientras que el abordaje del bilingüismo individual estudia los factores internos como la edad de adquisición o el grado de competencia que vienen desarrollados en los siguientes apartados de este trabajo.

Una segunda lengua (L2) se utiliza para referirse a cualquier otra lengua a parte de la primera (L1), es decir, que si hablamos del proceso de adquisición de una L2 también incluye la adquisición de una tercera o cuarta lengua. Así se diferencia cualquier otra lengua que una persona domine (L2) de la L1 o lengua materna². Con el fin de delimitar más los conceptos hay autores que distinguen entre segunda lengua y lengua extranjera. La diferencia se centra en aspectos más socioculturales dependiendo de si la lengua juega un papel importante en la comunidad (de forma institucional y social) o no.

Según este criterio hablamos de L2 si es importante para la comunidad (un ejemplo son las lenguas que han quedado en las pasadas colonias en las que se sigue manteniendo el inglés o el

1 Hamers y Blanc (1995) se refieren en inglés al bilingüismo individual y social como “Bilinguality” y “Bilingualism”, respectivamente.

2 En Sánchez-López y Rodríguez del Tembleque (1997) L1 y lengua materna no se utilizan por igual. Estos autores consideran que L1 es la lengua que mejor se domina en un momento determinado y no siempre la que se adquirió primero, aunque este es el caso más frecuente (p.41).

francés a parte de la lengua de esa comunidad). Mientras que la lengua extranjera es aprendida en un contexto formal y no es especialmente importante para la comunidad. Sin embargo, en psicolingüística se utiliza habitualmente el término segunda lengua para referirse a ambos casos (Ellis, 2001).

A la hora de utilizar los términos *aprendizaje* y *adquisición* de una segunda lengua se suele acudir a la literatura de S. Krashen (1988). Este autor hace distinción entre estos dos términos, refiriéndose al proceso inconsciente y espontáneo en que una persona absorbe una lengua por exposición como *adquisición*. Mientras que el *aprendizaje* queda reflejado como un proceso consciente de estudio formal de una lengua. Sin embargo, muchos autores usan ambos términos de forma intercambiable ya que consideran que es difícil determinar si una persona ha adquirido o aprendido una lengua o si ha sido una mezcla de ambos procesos (Ellis, 2001).

2.2. Tipos y situaciones bilingües

Uno de los primeros criterios de clasificación de los hablantes bilingües se da en torno a la competencia lingüística de las dos o más lenguas *habladas*. De este modo Bloomfield (1933) propone un criterio de “todo o nada” bajo el cual una persona es bilingüe si domina ambas lenguas igual que un nativo de cada una de ellas. Es decir, su competencia lingüística corresponde a la de dos monolingües por separado. Se trata de un criterio extremo que reduciría notablemente el número de hablantes bilingües, dejando fuera a personas que no utilizan ambas lenguas regularmente o que dominan mejor una de las dos (o más) lenguas.

Aquí entraría otra distinción dentro de la competencia que distingue el bilingüismo equilibrado del dominante (Hamers y Blanc, 1995; Sánchez-López y Rodríguez del Templeque, 1997; Sánchez-Casas, 1999). Esta clasificación tiene en cuenta que la mayoría de los hablantes bilingües posee un conocimiento y competencia superior en una de las lenguas y que por tanto, existen un mayor número de casos de bilingüismo dominante que de equilibrado. El bilingüe equilibrado tiene un nivel de competencia similar en ambas lenguas,

es el caso del bilingüismo nativo (Snow, 1999) o la meta que los aprendices de una segunda lengua desean conseguir (Ellis, 2001).

Una definición menos estricta ha sido propuesta por Macnamara (1967, 1969 citado en Hamers y Blanc, 1995; Sánchez-López y Rodríguez del Tembleque, 1997; Sánchez-Casas, 1999) en la cual un hablante es bilingüe si tiene alguna de las cuatro siguientes habilidades en su segunda lengua: hablar, entender (comprensión oral), escribir y/o leer. Si el hablante posee al menos una de estas cuatro habilidades lingüísticas, sin importar el nivel de dominio, será bilingüe. En la misma línea Haugen (1969 citado en Sánchez-Casas) habla de la competencia bilingüe como un continuo en el que existen varios grados que una persona va superando.

Estas definiciones reciben críticas por su amplitud y por la dificultad a la hora de medir la competencia lingüística que nos daría el nivel mínimo necesario para ser considerado un hablante bilingüe. Se trata de distinciones poco útiles a la hora de clasificar hablantes bilingües, sin embargo, explican la noción de adquisición de una segunda lengua como un continuo en el cuál el hablante fluctúa en su nivel/grado de conocimiento.

Otro criterio de clasificación que proviene de una perspectiva más sociolingüística atiende al uso o función de las dos lenguas por parte del bilingüe. Weinreich (1953 citado en Sánchez-Casas, 1999) habla de bilingüismo como la facilidad o práctica de alternar las dos lenguas como instrumento en los actos de comunicación. Por tanto, bilingüe sería aquella persona que utiliza dos o más lengua de forma regular atendiendo a variables contextuales. En este sentido, los bilingües mostrarían grandes diferencias atendiendo al nivel de competencia, patrones de uso para cada una de las lenguas según las cuatro habilidades lingüísticas explicadas anteriormente (hablar, comprender, leer y escribir).

Según la relación entre signo y significado en la representación mental Weinreich (1953) distingue tres tipos de bilingües: coordinados, compuestos y subordinados. Según este autor los bilingües coordinados tienen representaciones mentales diferentes para la misma palabra en cada una de las lenguas (funcionan como dos hablantes monolingües). Es decir, las palabras equivalentes en las lenguas que domina son conceptos diferentes porque se representan

de forma separada. Los bilingües compuestos sí poseen una única representación para la misma palabra en las dos lenguas, tienen un significado idéntico. Por último, los bilingües subordinados serían aquellos que dominan una primera lengua (L1) a partir de cual conectan e interpretan las palabras aprendidas de la segunda lengua (L2). Este tipo de bilingüismo, según Weinreich, podría pasar con el tiempo a ser coordinado.

A partir de esta tipología, Ervin y Osgood (1954, también citados es Sánchez-Casas, 1999) redujeron esta clasificación a dos tipos de bilingüismo: coordinado y compuesto (que incluye el subordinado). Sin embargo, el criterio aquí atiende al tipo de contexto de adquisición de las lenguas, aunque mantiene las diferencias en los sistemas de representación descritos por Weinreich³. Los hablantes que adquieren L1 y L2 en contextos diferentes son bilingües coordinados (ej. un niño que utiliza en casa su lengua materna y fuera de este contexto otra lengua). Mientras que los bilingües compuestos adquieren y utilizan ambas lenguas en el mismo contexto (ej. cuando se aprende una L2 en un contexto escolar o comunidad bilingüe) (Sánchez-Casas, 1999, p.604). Esta distinción ha recibido también numerosas críticas que cuestionan la distinción mutuamente excluyente de coordinado-compuesto (ver Appel y Muysken, 1987; y Sánchez-Casas, 1999 para una revisión más detallada). No obstante se mantienen dos ideas en relación al bilingüismo coordinado y compuesto:

a) no han de concebirse como una dicotomía sino como dos extremos de un continuo en donde el sistema representacional del bilingüe puede variar.

b) un mismo hablante bilingüe puede tener tendencia a tener un sistema lingüístico más compuesto en el caso del vocabulario o más coordinado, por ejemplo en la gramática (Appel y Muysken, 1987).

Existen también otras clasificaciones en torno a la adquisición de las lenguas que utilizan criterios como la edad, o factores de tipo

3 Esta clasificación sugiere que los dos tipos de sistemas de representación bilingüe son consecuencia del contexto de adquisición de las lenguas. Los contextos independientes dan lugar a bilingües coordinados, mientras que los contextos dependientes derivan en bilingües compuestos.

más sociocultural como el estatus de las lenguas o la identidad cultural.

Varios autores hacen distinción en el tipo de bilingüismo según la edad de adquisición de ambas lenguas. Se distingue si la adquisición ha sido durante la infancia, en este caso bilingüismo temprano, o la adultez, denominado bilingüismo tardío. Otros autores diferencian tres etapas: niñez, adolescencia y adultez (Hamers y Blanc, 1995). También se hace distinción según el orden de adquisición de las lenguas. Según este criterio se trata de bilingüismo simultáneo si las dos lenguas se han adquirido a la vez (dentro del bilingüismo temprano) o de bilingüismo sucesivo si se ha adquirido primero una y la siguiente a continuación. En el caso del bilingüismo simultáneo no se habla de una L1 y L2, ya que ambas lenguas se han desarrollado en el niño a la vez y por tanto, es más conveniente referirse a una L_A y L_B .

Esta forma de separación al acceso del bilingüismo, simultáneo y sucesivo, han provocado dos grandes debates dentro del estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Dentro del estudio de la adquisición simultánea se ha generado el debate en torno al hecho de si los bilingües presentan uno o dos sistemas lingüísticos en las fases iniciales de la adquisición de las dos lenguas. El segundo debate dentro del campo de la ASL surge en torno a la existencia de un periodo crítico de adquisición de una segunda lengua, enmarcado dentro bilingüismo sucesiva. Es este segundo debate el que nos ocupa en este trabajo, por lo que recomendamos para aquellos lectores interesados en el debate de los sistemas lingüísticos, memoria del bilingüe y estudio del léxico del bilingüe consulten los trabajos de Nacher et al. (2002) y Sánchez-Casas (1999).

Son varios los aspectos socioculturales estudiados en el bilingüismo como por ejemplo las actitudes lingüísticas (Appel y Muysken, 1995). Algunas de las clasificaciones atienden a criterios como por ejemplo el prestigio social de las dos lenguas (Lambert, 1974 citado en Casa-Sánchez, 1999; y Hamers y Blanc, 1995) que distingue entre bilingüismo aditivo y sustractivo. Si ambas lenguas cuentan como el mismo prestigio social hablamos de bilingüismo aditivo, porque el hablante añade una L2 sin ninguna pérdida de competencia en su L1 (este tipo de bilingüismo se cree que mejora habilidades sociales,

cognitivas y lingüísticas). Sin embargo, en el bilingüismo sustractivo la adición de una L2 lleva a la erosión gradual de la competencia de la L1 porque la primera lengua cuenta con un estatus inferior.

Otro criterio gira entorno a la identidad cultural, distinguiéndose entre bilingüismo monocultural, cuando la identidad cultural solo se produce en uno de las dos lenguas; y bicultural cuando hay una doble pertenencia e identidad cultural.

En el siguiente cuadro recoge a modo de resumen varios criterios de clasificación según el tipo de bilingüe:

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN		TIPO DE BILINGÜISMO
Competencia	Control de las dos lenguas como un nativo.	Bilingüismo Nativo / Perfecto
	Dominio similar en las dos lenguas (sin comparar con un nativo).	Bilingüismo Equilibrado
	Mayor dominio en una de las dos lenguas.	Bilingüismo Dominante
Uso o Función	Entender una L2 en comprensión oral y escrita	Bilingüismo Receptivo / Pasivo
	Hablar y escribir en las dos lenguas.	Bilingüismo Productivo / Activo.
Relación entre Significante y Significado	Representaciones conceptuales separadas para un mismo significante en cada lengua.	Bilingüismo Coordinado
	Representaciones conceptuales iguales en cada lengua para un mismo significante.	Bilingüismo Compuesto
	El significado de significantes de L2 se traducen desde L1.	Bilingüismo Subordinado

Edad de Adquisición	Infancia	Antes de 3 años	Bilingüismo Infantil / Simultáneo / Nativo
		Después de 3 años	Bilingüismo Sucesivo
	Adolescencia		Bilingüismo Tardío /
	Adultez		Sucesivo
Contexto de Adquisición y Desarrollo	Natural, en la familia		Bilingüismo Natural
	Formal, contexto escolar		Bilingüismo Escolar
	Prestigio social de las dos lenguas	No pérdida de L1	Bilingüismo Aditivo
		Pérdida de L1	Bilingüismo Sustractivo

3. LA HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Varios factores tanto internos como externos a los sujetos han sido estudiados para tratar de esclarecer las diferencias en los resultados entre aprendices de segundas lenguas. Entre ellos se encuentran variables como la aptitud lingüística, edad, factores socio-psicológicos, personalidad o estrategias de aprendizaje. En el siguiente apartado vamos a centrarnos en el papel que desempeña la edad de los aprendices tanto en la adquisición como en la competencia lingüística⁴ de una segunda lengua (SL).

Dentro de este apartado por tanto, entran grandes discusiones teóricas y experimentales en relación a la existencia de un periodo crítico de adquisición de SL, o preguntas con distintas respuestas sobre si es el adulto o el niño el mejor aprendiz de una SL.

4 Ellis (2001) explica la competencia lingüística haciendo referencia a la distinción que Chomsky hace entre *competencia* (*competence*) y *actuación* (*performance*). La Competencia se refiere a aquello que el hablante oyente conoce de la lengua, mientras que la Actuación hace referencia al uso que se da de dicho conocimiento en la comunicación. Según este autor la Competencia Lingüística es el conocimiento de los elementos y reglas que componen el sistema formal de un lenguaje (p. 712).

3.1. La hipótesis del periodo crítico de Lenneberg

La hipótesis de la existencia de un periodo crítico para la adquisición de lenguas fue propuesta por Lenneberg en 1967. Según este autor, la maduración del cerebro termina en la pubertad con la lateralización de las funciones lingüísticas del hemisferio izquierdo y la pérdida de plasticidad cerebral. Después de este periodo crítico, que se sitúa en torno a los 13 años, la adquisición del lenguaje sería cualitativamente diferente a la conseguida hasta la adolescencia, requiriendo un mayor esfuerzo y menores probabilidades de éxito.

3.2. El periodo crítico en la adquisición de primeras lenguas

La relación entre edad y la capacidad de adquisición de una L1 parece ser efectivamente inversa. Long (1990; citada por Harley y Wang, 1997; p. 26) llega a la conclusión de que un retraso en la exposición de la L1 lleva a una consecución irregular e incompleta de la lengua, la cual no podrá ser compensada posteriormente con la experiencia.

Existen cuatro tipos de evidencias que apoyan la existencia de un periodo crítico, algunas de ellas de tipo más indirecto como es el caso de los niños aislados y privados de lenguaje, otras más directas como los casos de afasia en niños, niños sordos con padres oyentes, y por último, la adquisición de segundas lenguas (Grimshaw, *et al.*, 1998).

Niños con afasia

En el momento en que Lenneberg explicó la hipótesis del periodo crítico para la adquisición de lenguas (L1), no existían evidencias directas que apoyasen sus ideas (es decir, personas que hubiesen sido privadas del lenguaje hasta los 13 años). Lenneberg se valió de pruebas indirectas, como por ejemplo datos provenientes de sujetos recuperados de afasia, haciendo comparaciones entre niños y adultos (Johnson y Newport, 1989; p.61-62).

Niños aislados

Más adelante, el caso de la niña salvaje Genie que presentaba una acusada falta de competencia lingüística (Curtiss, 1977; citada en

Johnson y Newport, 1989) parecía apoyar la hipótesis del periodo crítico. Genie había conseguido un progreso inicial prometedor en semántica, aunque tuvo serias dificultades en el desarrollo sintáctico que apuntaban directamente a los efectos del periodo crítico. Las complicaciones del caso de Genie (condiciones de aislamiento social, malnutrición, maltrato físico, etc.) arrojaron dudas sobre si otros factores explicarían mejor sus dificultades con el lenguaje (se llegó a plantear un posible retraso mental en la niña por ejemplo).

Niños sordos

Más adelante, otros estudios exploraron la adquisición del lenguaje en personas sordas que adquirieron su primera lengua a edades variadas (Newport y Supalla, 1984 citado en Johnson y Newport, 1989). Los resultados de este estudio muestran que los aprendices más jóvenes puntuaron mejor en producción y comprensión que los aprendices mayores, apoyando por tanto, la hipótesis del periodo crítico.

Otros estudios han buscado evidencias del periodo crítico en L1 en casos de niños sordos con padres oyentes como por ejemplo Grimshaw *et al.* (1998). Estos niños han experimentado un aislamiento lingüístico pero, a diferencia de Genie, se han desarrollado en un contexto familiar “normal” (sin aislamiento social o abuso físico). Esta población de niños sordos tiene dificultades para el aprendizaje de lenguaje hablado y no suelen aprender el lenguaje de signos hasta ingresar en una escuela especial para sordos (p.239). Estos estudios también concluyen que la relación entre edad de adquisición y grado de maestría (*proficiency*) finalmente adquirido en el lenguaje de signos es inversa. Aunque estos autores explican que en condiciones favorables los aprendices tardíos (*late learners*) llegaban a comprender un 50% del lenguaje de signos frente al 80% que conseguían los nativos.

El trabajo de Grimshaw *et al.* (1998) estudia el caso de un joven sordo de nacimiento que no había tenido contacto con otras personas sordas durante su infancia. A los 15 años su audición fue corregida y empezó a aprender español. Este estudio hace un seguimiento de los cuatro años posteriores a la corrección de su audición, demostrando serios déficits en comprensión y producción y por tanto, apoyando

la hipótesis del periodo crítico. La similitud entre las dificultades lingüísticas encontradas en este caso y en el de Genie sugiere a los autores que las deficiencias lingüísticas descritas sobre Genie no se debían únicamente a factores de su propia historia (abusos, aislamiento social, etc.) (p.250).

La adquisición de segundas lenguas

Dado que los tres tipos de evidencias mostrados anteriormente presentan ciertas dificultades, especialmente las evidencias indirectas como los casos de afasias y niños aislados, algunos investigadores han optado por estudiar la adquisición de segundas lenguas como otra fuente de datos para el estudio de la existencia del periodo crítico (Johnson y Newport, 1989).

Estos trabajos empiezan pues como metodología para clarificar la existencia del periodo crítico en L1, aunque posteriormente se convertirían en un amplio campo de trabajo por sí mismos. La falta de casos como los de Genie dirige la atención al estudio de sujetos aprendices de una L2, especialmente aquellos que comparan grupos de edades con el grado de maestría adquirido (*proficiency*) en aspectos como sintaxis, fonética, morfología, etc. tanto a corto como a largo plazo (aspectos desarrollados más adelante). Son varios los autores que han utilizado en sus estudios sujetos hablantes de alguna segunda lengua ya que para muchos de ellos “ la persona bilingüe representa un caso único y fascinante dentro del estudio de la competencia lingüística y del procesamiento del lenguaje” (Sánchez-Casas, 1999; p. 597).

3.3. El periodo crítico en la ASL

Los estudios en relación a la existencia de un periodo crítico son contradictorios y además dependen del aspecto lingüístico que se estudie: fonológico (Flege et al., 1999; Oyama, 1976), morfosintácticos (Birdsong y Molis, 2001; Flege et al., 1999; Patkowski, 1980; Johnson y Newport, 1989) o comprensión oral (Oyama, 1978), por lo que es necesario considerar los resultados con cautela antes de sacar conclusiones.

3.3.1. Estudios a corto y largo plazo de la ASL

Para solventar las inconsistencias obtenidas en estudios que ponen en relación la edad con la ASL, Krashen, Long y Scarcella (1979, citado en Harley y Wang, 1997; p. 28) propusieron hacer una distinción entre estudios a corto y largo plazo con el fin de obtener conclusiones más claras. Estas conclusiones destacan que los aprendices mayores (adultos y adolescentes) avanzan más deprisa en la ASL pero que el progreso conseguido por los niños, en términos de consecución final, es superior.

Los estudios a corto plazo hacen referencia a la velocidad de adquisición y pueden durar varios minutos o incluso meses. El grado de adquisición obtenido en estos estudios es más alto en adultos y jóvenes que en niños, incluso en niños mayores frente a los más jóvenes. Esta ventaja se presenta en los primeros estadios de adquisición de aspectos morfosintácticos y léxicos, y también en aspectos fonológicos.

En los estudios a largo plazo prima la consecución final (habilidades absolutas) frente a la velocidad de aprendizaje. Estas investigaciones comparan el progreso en una SL tras varios años de estudio formal o residencia en un país de habla distinta (la mayoría de los estudios son con inmigrantes).

Los datos provenientes de estos estudios muestran que el incremento de la edad de comienzo en la ASL está relacionada con la disminución en la consecución final especialmente en aspectos fonéticos, “pues sólo los principiantes jóvenes consiguen usar la SL como los nativos, sin acento” (Larsen-Freeman y Long, 1994; p.140). Por lo tanto, es en los estudios de habilidades absolutas y no en los de velocidad de adquisición en los que existen evidencias de que los aprendices más jóvenes presentan ventajas en el aprendizaje de segundas lenguas.

Existen varios estudios, tanto a corto como a largo plazo, que muestran estos resultados (ver Larsen-Freeman y Long, 1994 para más detalle) pero en este artículo nos centraremos principalmente en los estudios a largo plazo.

A continuación vamos a mostrar los resultados de los estudios clásicos en ASL que han dado lugar a numerosas réplicas y debates

al respecto. También exponemos los estudios más recientes tanto a favor como en contra de la Hipótesis del Periodo Crítico (HPC).

3.3.2. Estudios clásicos a largo plazo

Johnson y Newport (1989) estudian una muestra de emigrantes provenientes de China y Corea aprendices de inglés como segunda lengua⁵. Estos sujetos variaban en la edad a la que habían emigrado a EEUU y todos tenían como mínimo cinco años de exposición al inglés a través de nativos de este país. Los sujetos estaban divididos en dos grupos según la edad de llegada: antes de los 15 años (early arrivals) y después de los 17 años (late arrivals). Todos los sujetos fueron sometidos a tests de gramaticalidad del inglés hablado para probar su conocimiento en sintaxis y morfología. Estos autores querían probar si el periodo crítico ocurriría también en segundas lenguas o si era un fenómeno exclusivo de la L1 (p.94).

Este estudio apoya la idea del decremento de “aprendibilidad” llegando a un bajo nivel después de la pubertad, aunque este momento varía según el individuo (p.90).

Las conclusiones obtenidas de dicho estudio están resumidas en los siguientes puntos que apoyan según estos autores la Hipótesis del Periodo Crítico:

- a) el periodo crítico se extiende también a la ASL.
- b) existe una disminución gradual de las habilidades necesarias para el aprendizaje de lenguas que empieza desde los 7 años. Aprender una SL antes de esta edad lleva a un nivel de adquisición equiparable a la obtenida por el grupo de hablantes nativos.
- c) las habilidades afectadas por el periodo crítico van deteriorándose de forma progresiva en lugar de caer en picado (drop-off) justo después de la pubertad.
- d) aunque los aprendices de mayor edad (postpubescent learners) no alcanzaron un nivel tan elevado como los aprendices más jóvenes, el lenguaje no fue “inaprendible” para ellos (p.63).

5 Recientemente Stevens (2006) ha criticado este artículo de Johnson y Newport (1989) por el tipo de muestra utilizada, compuesta por estudiantes universitarios que vivían en un ambiente dominado por la lengua inglesa, muestra que tacha de no representativa.

e) a pesar de esto el lenguaje puede ser aprendido por adultos.

A modo de resumen, podríamos decir que los adultos aprenden una segunda lengua de forma más rápida, pero que el resultado final de la adquisición es superior en los niños, principalmente en aspectos fonológicos. Hay que destacar que las conclusiones de estos estudios apuntan que a menor edad de comienzo de ASL mejor adquisición de la fonología (hasta los 6 años), mayor comprensión oral (antes de los 11 años) y adquisición de aspectos morfosintácticos (hasta los 7 años).

El estudio de Johnson y Newport (1989) marca una línea de trabajo determinada que será replicada durante años posteriores por varios investigadores como por ejemplo DeKeyser (2000). Otros estudios clásicos que apoyan la HPC son: Lenneberg (1967), Oyama (1976, 1978) y Patkowski (1980).

3.3.3 Evidencias en contra de la hipótesis del periodo crítico

Como en todo debate científico, existen grandes detractores del periodo crítico en la adquisición de segundas lenguas, como es natural en todos los debates que incluyen factores innatos y ambientales.

Las evidencias en contra de la hipótesis del periodo crítico de adquisición de segundas lenguas pueden clasificarse según Hakuta et al. (2003) en dos tipos diferentes. Las primeras están representadas por aquellos estudios que han identificado adultos que han alcanzado un “nivel nativo” (*nativelike*) en la competencia de su segunda lengua (White & Genesee, 1996). El segundo tipo de evidencia proviene de aquellos estudios que fallan a la hora de revelar un cambio cualitativo en los resultados del aprendizaje de sujetos que se acercan a la edad del periodo crítico (Birdsong & Molis, 2001; Flege et al, 1999).

4. CONCLUSIONES

Después de esta revisión podemos concluir señalando que la Hipótesis del Período Crítico en la Adquisición de Segundas Lenguas no cuenta con el suficiente apoyo empírico. Esta afirmación viene respaldada por el análisis que hemos realizado de docu-

mentación tanto defensora como detractora de la HPC en la ASL. Este debate cuenta con dos posturas enfrentadas que difícilmente pueden llegar a conciliarse, fruto de ello son las duras críticas intercambiadas entre investigadores de ambas partes.

A pesar de la dificultad que presenta intentar mantener una postura objetiva en este debate, existe una serie de evidencias en contra de la HPC en la ASL que hace difícil concebir la vigencia de la misma en la actualidad. Dichas evidencias, que han sido tratadas en profundidad a lo largo de este trabajo, pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a) No hay acuerdo sobre la edad concreta en a que empieza y/o termina el Periodo Crítico (Birdsong, 2005, 2006; Hakuta et al., 2003; Singleton, 2005).
- b) Existen sujetos que después de cumplir los 12 años (“aprendices tardíos”) son capaces de aprender una L2 (Flege et al., 1999).
- c) La existencia de casos de aprendices tardíos que consiguen niveles “casi-nativos” en su L2 (Birdsong & Molis, 2001; White & Genesee, 1996).
- d) Parece que el decremento en la habilidad para aprender lenguas es progresivo y por tanto continúa a lo largo de la vida, sin evidencias de marcas de un PC (Birdsong, 2005, 2006; Bialystok, 2002).
- e) Existen variables que influyen en el aprendizaje de una L2 y que pueden ser confundidas con la medida *edad de llegada*, como son: tiempo de residencia en el país de L2, educación recibida o frecuencia de uso de L1 y L2 (Flege et al., 1999).

Estas y otras evidencias contrarias a la HPC en la ASL muestran que se trata de una hipótesis que deja sin explicación muchos aspectos importantes que nos hacen dudar de su capacidad explicativa. Es por ello que varios autores han descartado esta vía de investigación, buscando una explicación más allá del periodo crítico que explique la frecuente “mala” actuación de los aprendices tardíos de L2 en tareas gramaticales y de pronunciación. Esta explicación alternativa debe ser capaz también de dar cuenta de los datos que conforman las

excepciones a las que la HPC no ha podido acomodarse, así como de las diferencias existentes dentro del grupo de aprendices tardíos.

Una de estas alternativas, llevada a cabo por McDonald (2006), busca en los procesamientos cognitivos la clave del éxito en el aprendizaje de segundas lenguas. Se trata de una aproximación *no-modular* del procesamiento gramatical, que apuesta por una interacción de procesos responsables del aprendizaje de lenguas. Esta propuesta está en consonancia con las conclusiones expuestas por Birdsong (2006) al exponer que es más probable que el aprendizaje sea posible debido a un conjunto de componentes cognitivos que a una sola facultad. Este mismo autor identifica tres componentes principales sobre los que la edad puede estar afectando el aprendizaje de lenguas: la velocidad de procesamiento, déficit en la memoria de trabajo y la habilidad de focalizar la atención en el material relevante a la memoria de trabajo.

Entre las novedades que presenta una propuesta basada en procesos cognitivos (memoria, velocidad de procesamiento y decodificación en el caso de McDonald, 2006) es que da cuenta de las diferencias individuales existentes entre aprendices, y por lo tanto también de los aprendices que obtienen mayores éxitos (“casi-nativos”). Además, la idea de buscar explicaciones en los procesos cognitivos al estudio de la ASL arroja, en principio, posibilidades de mejorar la actuación de los aprendices de L2 en lugar de lamentar no haber aprendido una lengua durante la infancia.

Asimismo, parece que la frecuencia de uso de L1 y L2 influyen en la actuación que el sujeto tiene en su L2, de modo que cuanto más se utilice la L2 menos uso se hará de la L1 (Flege, 1999). Esto corresponde con la idea de una menor automatización y eficiencia de la L2 en comparación con la L1 (Birdsong, 2006) que en principio se volvería automática al incrementar su uso.

Por lo tanto, y por lo que a las implicaciones pedagógicas que estos resultados se refiere, la edad debería de dejar de ser una excusa a la hora de decidir empezar o retomar el estudio de una segunda lengua. Es posible conseguir un nivel “casi-nativo” para un adulto, aunque es cierto que la capacidad de aprendizaje parece decrecer con los años en términos generales. Por ello, tanto factores cogniti-

vos personales como la metodología utilizada para dicho aprendizaje jugarán un papel importante en la consecución final.

Haciendo una similitud con los pasos seguidos por los niños en la adquisición de su primera lengua, nos parece oportuno sugerir una enseñanza de segundas lenguas acorde con dichas etapas. Es decir, empezar adquiriendo aspectos fonéticos de modo que el aprendiz se familiarice con los fonemas de la segunda lengua y sea capaz de comunicarse, aunque no utilice una gramática apropiada. A partir de entonces será el propio aprendiz quien empezará a inferir reglas gramaticales, y a “construir” su segunda lengua. Ya de cara al perfeccionamiento de la lengua pueden incluirse lecciones puramente gramaticales que “perfeccionen” la lengua adquirida, como ocurre con la L1.

BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, R. Y MUYSKEN, P. Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel, 1996.
- BIALYSTOK, E. On the reliability of robustness. A reply to DeKeyser. *Studies of Second Language Acquisition*, 2002, n° 24, p. 481-488.
- BIRDSONG, D. “Interpreting age effects in second language acquisition”. En: J. Kroll y A. De Groot (Eds.) *Handbook of bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Oxford: oxford university press, 2005.
- BIRDSONG, D. Age and second language acquisition and processing: a selective overview. *Language Learning*, 2006, 56, 9-49.
- BIRDSONG, D. Y MOLIS, M. On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition, *Journal of Memory and Language*, 2001, n°44, p.235-249.
- DEKEYSER, R. The robustness of critical period effects in second language acquisition, *Studies of Second Language Acquisition*, 2000, n° 22, p. 499-533.
- ELLIS, R. *The Study of Sencond Language Acquisition*, (8ª ed.) Oxford: Oxford University Press, 2001.
- FLEGE, J.E., YENI-KOMSHIAN, G.H. Y LIU, S. Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 1999, n° 41, p.78-104.
- GRIMSHAW, G.M., ADELSTEIN, A., BRYDEN, M.P. Y MACKINNON, G.E. First-language acquisition in adolescence: evidence for a critical period for verbal language development. *Brain and Language*, 1998, n° 63, p. 237-255.
- HAKUTA, K., BIALYSTOK, E. Y WILEY, E. Critical evidence: a test of the Critical-Period Hipótesis for sencond-language acquisition, *Psychological Science*, 2003, n° 14, 1, p. 31-38.
- HAMERS, J. Y BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: University Press, 1995.

- HARLEY, B. Y WANG, W. "The Critical Period Hypothesis: Where are we now?". En A. De Groot y J. Kroll, (eds.) *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- JOHNSON, J. Y NEWPORT, E. Critical Period Effects in Second Language Learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language, *Cognitive Psychology*, 1989, n° 21, p. 60-99.
- KRASHEN, S. "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2". En J. Muñoz, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M.H. Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos, 1994.
- MCDONALD, J.L. Beyond the critical period: processing-based explanations for poor grammatical judgment performance by late second language learners, *Journal of Memory and Language*, 2006, n° 55, p. 381-401.
- NÁCHER, M., SAMPER, P. Y MESTRE M. Metodología experimental en el estudio psicolingüístico de la memoria bilingüe: una revisión de las tareas utilizadas en la investigación sobre la organización léxico-semántica bilingüe, *Revista de Historia de la Psicología*, 2002, n° 23, 2, p. 131-148.
- SÁNCHEZ-CASAS, R.M. "Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe". En M. de Vega y F. Cuetos (coords.) *Psicolingüística del Español* (pp. 597- 649) Madrid: Trotta, 1999.
- SÁNCHEZ-LÓPEZ, M.P. Y RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, R. *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*, Madrid: Síntesis, 1997.
- SCOVEL, T. A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2000, n° 20, p. 213-223.
- SINGLETON, D. The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics*, 2005, n° 43, p. 269-286.
- SNOW, C "Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua". En J. Berko y N. Bernstein (Eds.) *Psicolingüística*. (2ª ed.) Madrid: McGraw Hill, 1999.
- WHITE, L. & GENESEE, F. How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 1996, Vol. 12, n°. 3, p. 233-265.

