

## **Bilingüismo y lengua materna**

*Estela Klett, Universidad de Buenos Aires  
eklett@filo.uba.ar*

### **Abstract**

"No hablar la lengua materna (...) Esa lengua de antaño que se marchita sin jamás abandonarnos"

Julia Kristeva

A partir de diferentes enfoques teóricos, en este trabajo se discute el papel de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera, en casos de bilingüismo individual (Appel & Muysken, 1996) y más específicamente en bilingües funcionales (Raiter, 1995). Se analiza la relación entre ambas lenguas desde una perspectiva diacrónica y se discuten posturas actuales poniéndose énfasis en los conceptos de transferibilidad y relación intersistémica.

Lengua materna, lengua extranjera, transferencia, interferencia, distancia interlingüística.

### **1. Introducción**

La relación entre lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE), compleja y cambiante, ha preocupado a investigadores, docentes y alumnos desde tiempos inmemoriales. Basta remitirse a las valiosas consideraciones de Germain (1993: 24-25) quien relata el caso de un alumno de Sumer (actual Bagdad) que habría sido castigado, hace tres mil años, por no haber respetado la regla de hablar en sumerio. Sin embargo, la situación descrita no es privativa de la antigüedad y la presencia de la LM en un sistema de enseñanza de LE rara vez deja indiferente. Así, tanto a nivel institucional como docente existen cuestionamientos y resulta difícil no abrir juicio sobre el empleo de dicha lengua considerada generalmente como intrusión. El aprendiente, consciente del contrato didáctico, también siente que el uso de la LM es algo controvertido "Es un poco como si tratara de hablar de geografía en clase de historia", señala con humor Gajo I (2002: 164). En este trabajo analizaremos algunas posturas teóricas relativas al papel de la LM en el aprendizaje de una LE en casos de bilingüismo individual y funcional.

### **2. Concepto de bilingüismo**

Antes de iniciar el estudio de las relaciones LM/LE resulta indispensable ubicar el concepto de bilingüismo. Circunscribiremos nuestro trabajo a ca-

sos de bilingüismo "individual" que Appel & Muysken (1996: 11) oponen al bilingüismo "social", es decir, que se da naturalmente en sociedades en las que se hablan dos o más lenguas. Complementaremos este concepto con el de Raiter (1995: 41 y 45) quien habla de bilingües funcionales y dice que el término "se reserva para aquellos que, indistintamente, se manejan en las dos culturas al tiempo que en dos dialectos, sin limitaciones de ningún tipo, incluidos sociolectos, sus registros, normas de prestigio, etc.". Riley (2003: 12) partiendo de la idea que resulta difícil comparar en forma cuantitativa las competencias de un hablante en las lenguas utilizadas define como bilingüe a "toda persona que emplea dos lenguas (dos variedades lingüísticas) en su vida cotidiana, aunque haya una disimetría en sus competencias". Por desempeñarnos en la formación de formadores el concepto de bilingües funcionales nos resulta apropiado ya que los futuros docentes, confrontados a una multiplicidad de sociolectos, cronoclectos y registros, los irán incorporando, poco a poco, para manejarse en el futuro con gradual propiedad en una gama amplia -tanto mayor mejor- de situaciones comunicativas.

### **3. Relación LM/LE**

Hasta la década del setenta la postura psicolingüística más generalizada era la sostenida por Weinreich (1953) y, poco después, por Lado (1957), coincidentes con una concepción conductista del aprendizaje. Según el primer autor "Cuanto mayor sean las diferencias entre los sistemas, es decir, cuanto más numerosas sean las formas mutuamente excluyentes y los modelos de cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia". Utiliza el término de "interferencia" para aludir a la "reorganización de modelos que resulta de la introducción de elementos foráneos en los ámbitos más estructurados de la lengua, como el grueso del sistema fonético, una gran parte de la morfología y la sintaxis y algunas áreas del vocabulario", Weinreich (op. cit: 1).

Una postura semejante tiene Lado para quien las estructuras similares en las dos lenguas facilitan el aprendizaje ya que darán lugar a una transferencia positiva. Por el contrario, los elementos diferentes entre las lenguas tienden a volverlo difícil, en la medida en que el alumno debe cambiar los hábitos arraigados en su comportamiento verbal. La LM constituye a menudo una fuente de interferencias interlingüales llamadas también transferencias negativas. Para los partidarios de la hipótesis del análisis contrastivo (AC) "En la comparación de lenguas (y culturas) fuente y meta se puede encontrar la clave de las dificultades o facilidades de los aprendientes para adquirir una nueva lengua. Esta comparación permite describir y predecir el comporta-

miento lingüístico de los alumnos", como lo indica Giacobbe (1990: 116).

Los trabajos de Lado y el AC fueron severamente criticados por los defensores de las teorías mentalistas. Según Appel & Muysken (op. cit.: 127):

Se opusieron, en concreto, a la perspectiva de que las habilidades de la primera lengua influían sobre la adquisición de la segunda, y de que esta influencia se hacía visible en la copiosa aparición de errores de interferencia. Y fue propuesta una hipótesis alternativa: la hipótesis de la identidad, también denominada hipótesis  $L1=L2$ , la hipótesis de construcción universalista o creativa. Se afirma, en resumen, que quienes aprenden una segunda lengua organizan activamente el habla de la lengua de llegada que oyen y hacen generalizaciones sobre su estructura del mismo modo en que los niños aprenden una primera lengua.

Dentro de la corriente americana, Dulay y Burt (1974 y 1983) representan cabalmente esta postura. Próximas a la concepción chomskiana del LAD, las autoras mencionadas rechazan la influencia de los conocimientos lingüísticos previos del sujeto, "niegan de manera radical toda posibilidad de transferencia entre la primera lengua y la interlengua", (Giacobbe, op. cit.: 117) y sostienen la identidad entre los errores de los aprendices de una LE y los cometidos en la infancia por quienes aprenden esa misma lengua como LM. En otras palabras, los errores de la interlengua son, sobre todo, de naturaleza intralingüística.

Con Kellerman (1979, 1980) los estudios sobre la influencia de la LM en la adquisición de una LE conocen un giro innovador. Acepta la influencia de formas de la LM en las producciones de los aprendientes pero postula un enfoque crítico de la teoría de la transferencia. Su aporte esencial es "(...) haber mostrado que el alumno posee una representación de la especificidad de las lenguas en presencia y que este factor interviene en la actividad desarrollada en L2. Al menos dos elementos nutren la noción de especificidad: en primer lugar, la percepción de la distancia interlingüística o del parentesco interlingüístico y en segundo lugar, las intuiciones del alumno sobre las relaciones de marcación (aspectos marcados y aspectos neutros) dentro de su propia L1", según Véronique (1992: 22).

Kellerman renovó también el concepto de transferibilidad ("trasferability"). Es el alumno y no la estructura de la lengua, como lo pretendían los contrastivistas ortodoxos, (Lado, 1957 y Fries, 1945), quien relaciona las lenguas en juego y establece las normas de transferibilidad. Como lo subraya Giacobbe (op. cit.: 118): "La proximidad postulada entre dos

lenguas no es una condición suficiente para que una forma pueda ser transferida". En una palabra, es el que aprende quien, desde sus primeros contactos con el nuevo idioma, evalúa la distancia entre las lenguas en contacto y distingue una zona marcada y una zona neutra en su propia LM. La primera, ("language-specific"), es considerada como particular de la lengua y, en ese caso, no dará lugar a una transferencia en cambio, los aspectos considerados neutros ("language-neutral") permitirán una eventual actividad de transferencia a la LE. Para aclarar el concepto de marcado y neutro dentro de una lengua tomaremos la propuesta de Larsen-Freeman y Long (1994: 99)

La idea de 'marcado' se define en términos de complejidad, de rareza relativa de un uso, o de la desviación de lo más básico, característico o normativo de una lengua. Así, el argumento que se utiliza para considerar como formas no marcadas (léase 'más simples', básicas) a los miembros masculinos de los pares man/woman [hombre/mujer] y waiter/waitress [camarero/camarera] es que el inglés añade algo para hacer el femenino, la forma marcada. Del mismo, se añaden morfemas para distinguir el presente del pasado, el plural del singular ya sí sucesivamente, lo que indica que el presente y el singular son las formas no marcadas y el pasado y el plural las marcadas.

Un ejemplo de Courtillon (2003: 123) permite precisar la noción de transferibilidad según la percepción de los aprendientes en cuanto a lo neutro en su LM. La autora destaca algo que perturba mucho a los anglohablantes en su aprendizaje de francés: "[Se trata] del uso de los partitivos o de los artículos definidos que tienen un valor genérico como en 'j'aime l'eau et je ne bois pas de vin' ou 'j'adore le poisson' y 'je mange du poisson trois fois par semaine'. En inglés se diría: 'I love fish' y 'I eat fish three times a week'. Esto significa que el inglés no marca las nociones de 'genérico' (el pescado en general), ni 'una cierta cantidad no contable de' (pescado)".

En cuanto a los aspectos específicos de una lengua dentro de los cuales las expresiones idiomáticas ocupan el primer rango, éstos son generalmente percibidos como pertenecientes a la zona marcada y por ende no transferibles. Los trabajos experimentales de Kellerman (1978) permitieron probar, por ejemplo, que los aprendientes de una LE transferirían más rápido "blue", con su significado central o nuclear de color que esta palabra cuando está relacionada con "jazz", "depresión" o "pornografía" pues estos sentidos son percibidos como específicos o marcados en la LM (Larsen-Freeman y Long, op. cit.: 102).

Con la tesis de Kellerman la noción de transferencia se sitúa en la activi-

dad creativa del alumno. Así, la posibilidad de trasladar (o no) una forma de la LM a la LE dependerá de cuán aceptable crea él que ésta sería en la lengua de llegada, teniendo en cuenta a su vez la percepción de la distancia entre las lenguas en contacto y según le parezca de marcado el uso de dicha forma en su lengua de partida. Estos principios nos lleva a distanciarnos de las predicciones de los contrastivistas con respecto a las transferencias o inhibiciones "proactivas" de L1 sobre L2 ya que esto supondría conocer por adelantado la actividad del sujeto. Van en un mismo sentido las consideraciones de Py (1984: 37) al postular que "la relación intersistémica [evaluación de las distancias o las proximidades entre las lenguas] no precede a las operaciones por las cuales el alumno se apropia de la lengua meta. Es más bien a la inversa: es el alumno quien establece dicha relación". Por último, resulta relevante destacar que la distinción de zonas neutras y marcadas dentro de la LM "(...) evoluciona a medida que el aprendiente avanza en sus conocimientos de la lengua extranjera y, por supuesto, cambia en relación a diferentes L2. Al ser la noción de transferibilidad una noción psicolingüística, puede variar de un aprendiente a otro. No es el lingüista sino el aprendiente quien relaciona las lenguas de manera contrastiva" (Giacobbe, op. y loc.)

Resultan entonces relevantes los conceptos de distancia interlingüística e interacción entre la representación de esta distancia y la construcción de microsistemas intermediarios. La LM actúa como un filtro en el sentido de que los preestructos y las representaciones de aquélla determinan y seleccionan lo que le llega al alumno de la lengua meta. Como sabemos, hay mucho material lingüístico que no es ni percibido ni tomado por el alumno debido a la acción de dicho tamiz. Este pensamiento tiene vinculaciones con planteos de Vygotski (1985: 292), efectuados hace muchas décadas ya que éste destaca la relación de dependencia fundadora entre la LM y la LE. Dice al respecto:

La asimilación de una LE en la escuela supone un sistema ya formado de significaciones en la lengua materna. El niño no tiene que desarrollar de nuevo una semántica del lenguaje, formar nuevamente los significados de las palabras, asimilar otra vez los conceptos de los objetos. Debe asimilar palabras nuevas que corresponden punto por punto al sistema ya adquirido de conceptos. Por esto, se establece una relación totalmente nueva entre la palabra y el objeto, distinta de la de la LM. La palabra extranjera que el niño asimila tiene con el objeto una relación no directa sino mediatizada por las palabras de la LM.

EL autor pone de relieve la relación intrínseca que anuda las lenguas en contacto en la medida en que los significados pertenecientes al sistema

semántico de la LM condicionan y organizan la mediación entre el sistema de significaciones de la LE y el mundo circundante tal como lo explica Mallet (2003: 293)

La relación de la LE con el mundo de los objetos y de las relaciones concretas se establece a través de un sistema de signos intermedarios.(...) en la actividad psíquica del sujeto, la necesaria relación entre los signos y las cosas es apuntalada, en el caso de la lengua extranjera, por la relación ya existente en la lengua materna. Así, las formas significantes manipuladas en el aprendizaje de la lengua extranjera tienen desde el comienzo características (abstracción, sistematicidad) a las que el uso de la lengua materna accede con dificultad y tardíamente. Carecen, por el contrario, del rico contenido existencial sobre el que se apoyan las significaciones de la lengua materna.

En fase casi final de nuestro trabajo querríamos referirnos a las investigaciones de Seguí (2002) sobre la organización fonológica y la percepción-producción del habla ya que aquí también tenemos pruebas evidentes de la influencia ejercida por la estructura de la LM en la estructuración de palabras de la LE. En nuestro propio idioma podemos observar cómo las palabras francesas o inglesas incorporadas son adaptadas fonológicamente al ingresar al español para hacerlas compatibles con la organización sonora de esta lengua.

Así, es corriente el agregado de una vocal epentética [e] en palabras que comienzan con grupos consonánticos del tipo [sk], [st], [sp], [sn], secuencias "ilegales" en español, en posición inicial de la palabra, usando la terminología de Seguí. Se escucha comúnmente decir "espa" (SPA), "espray" (spray), "estrech" (stretch) y en el caso de palabras francesas alguna vez habremos oído la pronunciación de "papas noisette" o de la calle "Pasteur" de una manera que refleja sin lugar a dudas el influjo del español ya que se suprime la "t" en el primer caso, diciéndose [nwise] conforme a la tendencia habitual del castellano de borrar consonantes en posición final y, en el segundo ejemplo, el fonema vocal labial [oe], inexistente en nuestra lengua, se transforma en [ʔ]. Como lo señalaba en 1931 el lingüista ruso Evjenij Polivanov "Escuchando una palabra extranjera desconocida intentamos encontrar en ella nuestros propios fonemas y percibirlos en acuerdo con nuestras propias leyes de organización" (citado por Seguí).

En una línea de trabajos que lleva más de veinte años, Seguí ha demostrado que los procedimientos de análisis perceptivo varían en función de la lengua de los hablantes y que la organización métrica de la lengua condiciona la naturaleza del análisis perceptivo. "En particular, mientras que los

hablantes de lenguas que poseen una estructura silábica relativamente clara como el francés, el español y el portugués analizan las palabras en términos silábicos, los hablantes de inglés lo hacen en base a la posición del acento y los hablantes de japonés en términos de moras" (Seguí, op. y loc. cit.). Resulta claro entonces que la percepción de los sonidos se ve determinada por una compleja interacción entre las propiedades acústicas de los estímulos recibidos y la organización sonora de la LM del que escucha.

#### **4. Conclusión**

Hemos trazado un panorama del papel de la LM en el aprendizaje de una LE y destacado la complejidad de las relaciones entre las lenguas en contacto y la variedad de posturas teóricas existentes con respecto a la interacción entre ambas. Para concluir querríamos destacar un aspecto central: la mediación por el alumno tanto de la relación entre divergencia o paralelismo intersistémico como del establecimiento de zonas marcadas y neutras de la LM. Esta concepción nos remite a la actividad del sujeto y no a una mecánica de transferencias o interferencias predeterminadas por lingüistas o docentes. En efecto, parecería ilusorio pautar por adelantado los escollos del recorrido de nuestros alumnos como las pendientes en las se deslizarían sin tropezos.

Finalmente ponemos énfasis también en señalar que el recurso a la LM es importante para el aprendiente en el sentido de que actúa como punto de referencia, andamiaje y trampolín del nuevo sistema que éste procura poner en funcionamiento. Relacionar las lenguas en contacto resulta (...) "constitutivo del sistema de hipótesis operatorias de la interlengua y determina, en grados variables según los aprendientes y según las lenguas relacionadas, la evolución de la lengua fuente hacia formas propias de la lengua meta" (Giacobbe, op. cit.:123). Como destacábamos en el epígrafe, en palabras de una escritora célebre, nuestra lengua materna no se marchita, no nos abandona y su sedimento es un valioso recurso para la adquisición de cualquier otra lengua.

#### **Bibliografía**

- Appel, R. y P. Muysken (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel.
- Courtillon, J.(2003). *Élaborer un cours de FLE*. París, Hachette.
- Dulay, H. and Burt, M. (1974). "Errors and strategies in child second language acquisition", *TESOL Quarterly*, 8, pp. 129-136.
- Dulay, H. and M. Burt (1983). "Goofing: an indicator of children's second

*Symposium Proceedings*

- language strategies" in Gass, S. and L. Selinker (eds) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass, Newbury House.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a foreign language*. Michigan, Ann Arbor.
- Gajo, L. (2002). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, Didier, LAL.
- Germain C. (1993): *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Cle International.
- Giacobbe J. (1990). "Le recours à la langue première", *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, pp. 115-123.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, in J. B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, Londres, Penguin.
- Kellerman, E. (1979). "La difficulté, une notion difficile", *Encrages n° spécial*, pp. 16-21.
- Kellerman, E. (1980). "Oeil pour œil", *Encrages n° spécial*, pp. 54-63.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous mêmes*. Paris, Seuil.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long (1994). *Introducción al estudio de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- Mallet, B. (2003). "La langue mise en bouche", *ÉLA n°131*, pp. 291-303.
- Py, B. (1984). "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle", *Le Français dans le Monde n°185*, pp. 32-37.
- Raiter, A. (1995). *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. Bueno Aires, A-Z editora.
- Riley, P. (2003): "Le 'linguisme' -multi- poly- pluri? Points de repère terminologiques", *Le Français dans le Monde*, pp. 8-17.
- Seguí, J. (2002). "Conocer y utilizar el lenguaje: lingüística formal y psicolingüística". *Actas del Congreso de Lingüística de la SAL de Córdoba*. Publicación en CD.
- Véronique, D. (1992): "Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives", *Aile n°1*, pp. 5-37.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Terrains-éditions sociales.
- Weinrich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya, Mouton.