

# **La enseñanza temprana de una segunda lengua: consideraciones y sugerencias**

Sylvia Lavanchy Bobsien\*

---

\* Profesor adjunto, Programa Educación Parvularia, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

*El objetivo de este artículo es intentar reunir la información existente sobre el problema de la enseñanza de una segunda lengua en la niñez temprana, revisando referentes teóricos, especialmente lo planteado por Hamers y Blanc (1995), para luego relacionarlo con las características que debiera tener este tipo de programa. Se hace una proposición general, destacando los aspectos que garantizan los mayores beneficios para el niño en su experiencia temprana con dos lenguas.*

---

*The aim of this article is to review the current information on the problem of teaching a second language in the early years, looking at the existing theoretical references, specially those gathered by Hamers and Blanc (1995). This framework will be related to the characteristics of a program that includes the teaching of a second language should have. A general proposal for such a program is made considering the factors that will guarantee that the child will obtain the benefits from this early experience with a second language.*

La enseñanza de una segunda lengua en los primeros años de la educación, ha sido un tema muy discutido por Educadores y Profesores que se han visto enfrentados a esta situación. Han surgido diferentes recomendaciones, se han probado diferentes métodos, los cuales han ido variando a partir de los resultados de las pocas investigaciones existentes sobre el tema. Otro problema de utilizar resultados de investigaciones, es que los contextos han sido muy particulares, lo cual no permite generalizar los resultados. Por esta razón, es importante comenzar esta discusión revisando el o los contextos de nuestro país con respecto a la introducción de una segunda lengua tempranamente.

En Chile, la incorporación de una segunda lengua ha sido tradicional, especialmente en aquellos colegios que surgieron de la iniciativa de grupos de personas que emigraron y se propusieron mantener viva la cultura de su lugar de origen. Muchos de estos establecimientos, a lo largo de todo el país, han tenido su propia metodología, contando en la mayoría de los casos con profesores que dominan la segunda lengua, hecho que ha facilitado este proceso. Por otro lado, este tipo de establecimiento siempre tuvo como meta que sus alumnos fueran bilingües y que pudieran desempeñarse con la misma facilidad en Chile que en el país de origen de la familia. Podemos citar, como ejemplos, el Colegio Suizo, Deutsche Schule, Scuola Italiana, entre otros.

A lo largo del tiempo, los niños que ingresaron a estos establecimientos educacionales se fueron diversificando, pues muchos padres que no pertenecían al grupo inicial quisieron enriquecer la educación de sus hijos y ofrecerles mejores oportunidades de vida profesional, al darles la oportunidad de aprender una segunda lengua. Desde otro punto de vista, los colegios, visualizando esta necesidad, incluyeron en su oferta educacional la enseñanza de una segunda lengua. Esta oferta varió mucho en su profundidad, cantidad y calidad. Largo sería el análisis más acabado de este aspecto en la historia de nuestra educación y no es el tema central de esta discusión.

El problema central a discutir lo voy a centrar en dos interrogantes.

¿Qué edad es la más favorable para la adquisición de una segunda lengua, que le permite al niño ser lo más bilingüe posible?

¿Cuál sería el mejor método de introducción de la segunda lengua, para asegurar el mejor desarrollo de ésta y que le permita al niño ser lo más bilingüe posible?.

Para comenzar a responder estas interrogantes, lo primero es cómo definir *bilingüidad*. Sin entrar a discutir las diferentes definiciones que se han utilizado, y para plantear un marco referencial común me remitiré a lo expuesto por Hamers y Blanc (1995), quienes se refieren a “*lenguas en contacto*” y lo definen como un estado psicológico de individuos que utilizan más de una lengua, como a la vez el uso de dos o más códigos en relaciones interpersonales y entre grupos sociales. Estos autores distinguen entre: *bilingüidad*, que definen como estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social y *bilingüismo*, que es la *bilingüidad*, pero referida al estado de una comunidad lingüística, en la cual dos lenguas están en contacto, con el resultado que dos códigos se pueden utilizar con una intención comunicativa.

A partir de estas definiciones, nos vamos a preocupar del problema de bilingüidad de los niños que aprenden una segunda lengua y de los niveles o grados que pueden alcanzar.

Para este efecto, se hace necesario revisar las dimensiones psicológicas de la bilingüidad según lo plantean Hamers y Blanc, lo que proveerá un marco referencial para los planteamientos posteriores.

Una primera dimensión dice relación *con la naturaleza de la bilingüidad*. Desde este punto de vista, se enfoca principalmente en las *competencias lingüísticas* del sujeto, que según Lambert (1955) son:

- a. *bilingüidad equilibrada*, en la cual la persona tiene competencias equivalentes en ambas lenguas.
- b. *bilingüidad dominante*, en la cual ésta tiene mayor competencia en una de las lenguas, como por ejemplo en la lengua materna.

Vale la pena señalar que este estado de dominancia o equilibrio no es estático, ni se mantiene a lo largo de la vida, ni en todas las funciones y dominios de la lengua.

Erwin y Osgood, en 1954, distinguen según la *organización cognitiva*: a) *bilingüedad compuesta*, en la cual dos signos lingüísticos se asocian a un mismo conjunto de significados y b) *bilingüedad coordinada*, en la cual dos signos lingüísticos equivalen a 2 conjuntos de representaciones. Si quisiéramos graficarlas se verían de la siguiente manera:

**B. Compuesto**

Familia\_\_\_\_\_

1 concepto

Family\_\_\_\_\_

**B. Coordinado**

familia - 1 concepto

family - 1 concepto

Es importante destacar que el tipo de bilingüedad compuesta o coordinada no tiene directa relación con las competencias en las diferentes lenguas, ni tampoco se está frente a una dicotomía, sino más bien debe considerarse como un continuum: una persona puede ser bilingüe compuesto para ciertos conceptos y coordinado para otros; a su vez, una persona puede progresar al ser cada vez más compuesto. Otro punto en el cual reflexionar es el hecho que un niño, que aprende ambas lenguas en un mismo contexto, tiene mayores probabilidades de tener una representación cognitiva para dos traducciones equivalentes, que un niño que aprende una segunda lengua en un contexto diferente al de la lengua materna.

Una tercera dimensión a considerar es la *edad de adquisición*, pues juega un papel importante en el desarrollo de los diversos aspectos de la bilingüedad. Dentro de esta dimensión se identifican:

a) *bilingüedad infantil*, que es la que se adquiere antes de los 10 u 11 años. Se considera que, en esta etapa, el hecho de desarrollar la bilingüedad ocurre al mismo tiempo del desarrollo general, el cual

no ha llegado a la madurez, y por lo tanto puede ser influido por este hecho. Es posible que las ventajas y beneficios descritos de la bilingüedad en el desarrollo general se deriven de este hecho. Dentro de la bilingüedad infantil, se hace distinción entre:

1. *bilingüedad temprana simultánea*: en este caso, el desarrollo es de dos lenguas maternas tal como se da en el caso de familias mixtas.

2. *bilingüedad consecutiva*: en este caso, el niño adquiere la segunda lengua temprano en la niñez, pero en una etapa posterior a la adquisición lingüística básica en su lengua materna.

En el primer caso el aprendizaje de las dos lenguas ocurre en un modo informal y no necesariamente intencionado, ya que es una parte natural y cotidiana de la vida del niño. En el segundo caso, este aprendizaje puede ocurrir de modo informal, tal como en el caso de hijos de emigrantes, o como resultado de un aprendizaje intencionado, tal como son los programas educativos bilingües en situaciones estructuradas tanto en el Jardín Infantil como en los primeros años de la Escuela básica.

b) *bilingüedad adolescente*, la cual se refiere a aquélla que se adquiere entre los 11 y 17 años;

c) *bilingüedad adulta*, que es la que se adquiere después de los 17 años.

Una cuarta dimensión revisa el fenómeno de la bilingüedad desde el punto de vista de la presencia de una comunidad, que habla la segunda lengua en el medio.

En este caso, se considera:

a) *bilingüedad endógena* cuando la segunda lengua se utiliza como lengua materna en la comunidad, pudiendo o no utilizarse para propósitos instrumentales.

b) *bilingüedad exógena* cuando la segunda lengua tiene un uso oficial, institucionalizado, pero no existe una comunidad que la hable.

Una quinta dimensión considera el *status relativo de las dos lenguas dentro de la comunidad*. En el caso que las dos lenguas se valorizan lo suficiente, el desarrollo cognitivo del niño va a obtener el máximo beneficio de esta experiencia bilingüe. Esta experiencia enriquecerá la estimulación, llevando al niño a una mayor flexibilidad cognitiva, si se le compara con niños monolingües, según Lambert (1974). En el caso contrario, si una lengua es desvalorizada por la comunidad, el desarrollo cognitivo del niño se retrasa. En el primer caso, se habla de *bilingüidad aditiva* y, en el segundo caso, de *bilingüidad sustractiva*.

Una última dimensión revisada es lo relacionado a la *pertenencia al grupo* y la identidad cultural. En este caso, se distingue: a) *bilingüe bicultural*, que es aquella persona que se puede identificar positivamente con dos grupos culturales que hablan su lengua y, a la vez, ser reconocido en ambos grupos como miembro; b) *bilingüe monocultural*: en este caso, tiene una pertenencia a un grupo a pesar de hablar dos lenguas; c) *bilingüe aculturado*: este caso se refiere a aquellas personas que renuncia a su identidad cultural y adoptan la cultura de la segunda lengua; d) *bilingüe deculturado*, que es el caso de aquella persona que renuncia a su cultura y no logra identificarse con el grupo cultural de la segunda lengua.

A la luz de lo establecido, podemos afirmar que la edad más favorable para introducir el aprendizaje de una segunda lengua es en la etapa infantil; sin embargo las ventajas están condicionadas por otros factores que se pueden deducir de lo explicitado anteriormente.

Una primera reflexión nos lleva a revisar cuál sería la meta frente al nivel de bilingüidad que se espera para los alumnos: si esperamos que tiendan a una *bilingüidad equilibrada*, deberán buscar aquellas experiencias dentro del mundo del niño que le den la oportunidad de poder manejarse, comprender y comunicarse en ambas lenguas.

Muy ligada a esto, es la meta que tiende a que el niño logre una *bilingüidad compuesta*, lo que significa una reflexión de cómo ofrece las experiencias, de manera que el niño internalice que, frente a un objeto, acción o idea, puede existir más de un código para comuni-

carlo. Fundamental es comenzar con situaciones familiares naturales, cotidianas y conocidas para el niño, sobre las cuales ya se siente seguro de expresar en la lengua materna, a las cuales ahora puede agregar un nuevo código lingüístico. Al introducir experiencias nuevas al niño, la secuencia debe ser: vivir la experiencia –reflexionar sobre ella –expresarla en la lengua materna– luego expresar en la segunda lengua. Sólo así se podrá asegurar la comprensión de la situación y la significatividad del aprendizaje.

Al enseñar una segunda lengua tanto en el Jardín Infantil como en los primeros años de básica, estamos frente a una *bilingüidad consecutiva*, sin descartar la flexibilidad frente a aquellos niños que ya traen experiencias del hogar.

Al ser este aprendizaje consecutivo, el niño supuestamente trae ya un manejo básico de la lengua materna, lo que sirve de base para la comprensión de la segunda lengua. El educador o profesor debe evaluar el nivel de competencia en la lengua materna, para así ser realista y adecuado en las expectativas frente al avance que puede hacer el niño en la segunda lengua. Por otro lado, si la experiencia de la *bilingüidad temprana simultánea*, por ocurrir en un mismo contexto, asegura más una *bilingüidad compuesta*, es tarea del educador o profesor traer algunos de los contextos familiares al Jardín Infantil o curso básico para facilitar y maximizar el aprendizaje que conduzca a un mejor manejo de la segunda lengua.

La interrogante a resolver es ¿cuáles son estas actividades para cada niño, y grupo de niños?, ¿cuáles son las actividades que comparten a esta edad los niños?.

En relación al *status relativo de la segunda lengua en la sociedad*, en general está asegurado por el hecho que la oferta de los colegios va variando de acuerdo a la importancia que los padres otorgan a la segunda lengua, lo cual debería asegurar las mayores ventajas a los niños.

Una última reflexión, en relación a acercarse a la meta de que el niño sea *bilingüe bicultural*: una primera interrogante es determinar qué acerca al niño pequeño a otra cultura, o lo podemos plantear de

otra forma: ¿qué hace el niño a diario en la otra cultura? juega, canta, escucha cuentos... Es aquí donde el educador o profesor debe conocer a fondo las tradiciones, juegos y literatura infantil de la cultura de la segunda lengua que va a enseñar. Este es un aspecto que sólo quiero dejar planteado, ya que una discusión a fondo del mismo sería motivo de otro artículo.

Frente al anterior análisis, podemos determinar algunas características de los programas que introducen una segunda lengua y algunas condiciones que debe tener el educador o profesor.

Si la meta de aprender una segunda lengua es llegar a un estado de bilingüedad, existiría una edad óptima o un período sensible para que el niño obtenga las mayores ventajas, como son: una pronunciación más parecida al hablante nativo (Hamers y Blanc 1995), el hablar en forma más natural o sea una competencia como la del nativo (Hamers y Blanc 1995). Respecto a los beneficios dados por la bilingüedad, es interesante incluir la opinión de Cummins (1979 - 80, citado por Ana María Gowing), quien afirma que los beneficios de la bilingüedad son los siguientes:

- mayor habilidad para analizar y tomar conciencia de la lengua
- mayores habilidades académicas del lenguaje
- mayor pensamiento conceptual general
- mayor sensibilidad a las necesidades del receptor.

Si analizamos lo afirmado por Cummins y la existencia, por otro lado, de suficiente evidencia de que el conocimiento de la lengua, especialmente la conciencia fonológica, son factores determinantes en el lector competente, ¿cuál es el problema que se plantearía frente a la lectura y escritura en las dos lenguas?

Un programa, que introduce una segunda lengua tempranamente en la educación y que cumpla las condiciones para llevar al niño a un buen nivel de bilingüedad, debe considerar las cuatro habilidades del lenguaje; escuchar, hablar, leer, escribir. Estas habilidades incluyen el conocimiento de los signos lingüísticos de cada lengua y la equivalencia entre uno y otro. Signos lingüísticos no son sólo palabras ais-

ladas, pues ¿quién se puede comunicar si sólo ha memorizado listas de sustantivos? Signos lingüísticos incluye, además de palabras específicas que pueden ser equivalentes en dos lenguas, estructuras gramaticales similares aunque adquieran formas específicas diferentes. Los signos lingüísticos existen tanto en el lenguaje hablado como en el lenguaje escrito.

Este programa debe cautelar el equilibrio en los tiempos establecidos para las experiencias tanto en la lengua materna y en la segunda lengua. Debe considerar tiempo para aquellas actividades cotidianas, naturales y familiares, en las cuales pueda nutrirse con la expresión de éstas en la segunda lengua, como tiempo y oportunidad de entrar en el mundo propio de los niños y de las de culturas a través de relatos, cuentos, poemas, versos tradicionales y juegos. Por otro lado, debe existir oportunidad para que el educador pueda introducir en forma sistemática algunas estructuras básicas para la comunicación. El ambiente debe ofrecer al niño una clara idea de la existencia de los dos códigos lingüísticos y éstos ser claramente identificables para el niño. Así, debería existir una biblioteca para cada lengua, con una señalización clara y que pudieran incluso compartir cuentos o referencias iguales, pero que *estén* escritos y se *lean* en las dos lenguas, asegurando así que el niño tiene las máximas oportunidades de llegar a la *bilingüedad compuesta*.

Por último, el educador o profesor que pueda cumplir con este tipo de programa, debe tener características especiales. Quizás lo más difícil de encontrar es justamente la persona apropiada y que debe cumplir con dos condiciones básicas para que esta experiencia temprana sea beneficioso. Primero, debe ser una persona competente en la lengua que va a enseñar, o sea, que pueda manejarse como si fuera su lengua materna. Esta condición es indispensable, sabiendo que el niño va a imitarla, por un lado, y además va a ir rescatando las primeras estructuras de la segunda lengua, lo que va a permitirle llegar a ser competente como el nativo. Por otro lado, el educador o profesor debe tener un conocimiento amplio de la cultura tras la lengua que enseña para ir compartiéndola en forma natural. La otra condición indispensable es que sea experto en el conocimiento de cómo el

niño aprende, cuáles estrategias utilizar, cómo apoyarlo y cómo poder evaluar el progreso que va teniendo. Si podemos contar con personal que cumpla estas características, podemos asegurar a los niños que su experiencia temprana con una segunda lengua va a beneficiarlos en su desarrollo y en sus habilidades lingüísticas y académicas.

Dejo planteado el desafío para que cada persona interesada busque la forma de tornarlo en realidad.

**Bibliografía**

- GOWING, ANA MARÍA (1994): “Leggere o non leggere, That is the question - The integration of Italian and English Language Skills”, Institute of Education, University of London. Tesis de Magister
- HAMERS, JOSIANE y BLANC, MICHEL H.A.: “Bilinguality and Bilingualism” Cambridge University Press, Cambridge NY -Melbourne first printed 1989, Reprinted, 1990, 1992, 1993, 1995.
- MILLS, RICHARD; MILLS, JEAN (1992): Bilingualism in the Primary School, London, Routledge.
- SEALEY, ALISON (1994): “What Do they Mean, An Analysis of one young child’s Language Awareness”, in International Journal of Early childhood. Vol. 26, N° 2.