



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*

# LA ADQUISICIÓN BILINGÜE DEL LENGUAJE

María Fonfría Rubio

Tutora: María del Carmen Muñiz Cachón

Lengua Española y sus Literaturas

Curso 2022-2023

Junio 2023

## ÍNDICE

Índice.....	2
Introducción.....	3
1. La adquisición del lenguaje.....	5
2. Qué es (y qué no es) el bilingüismo .....	9
2.1. Tipos de bilingüismo.....	10
2.2. La concepción monolingüe del bilingüismo .....	14
2.3. Condiciones para el desarrollo del bilingüismo: <i>adquisición y aprendizaje</i> .....	15
3. Estadios de la adquisición bilingüe.....	18
3.1. Estadio 1 .....	18
3.2. Estadio 2 .....	20
3.3. Estadio 3.....	20
4. La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua.....	22
4.1. Aprender una lengua en edad adulta.....	23
4.1.1. ¿Pueden alcanzar los adultos que aprenden una L2 el mismo nivel que los niños cuando adquieren su L1? .....	23
4.1.2. ¿Por qué un adulto y un niño aprenden lenguas de manera diferente?.....	24
Conclusiones .....	26
Bibliografía .....	28

## INTRODUCCIÓN

El bilingüismo es uno de los fenómenos lingüísticos más extendidos en la actualidad, pues se estima que más de la mitad de la población mundial es bilingüe, esto es, habla dos o más lenguas. Sin embargo, también es un fenómeno poco comprendido entre los hablantes de a pie y existen numerosas confusiones acerca de sus implicaciones a nivel cognitivo y social.

De esta manera, el presente trabajo busca aclarar algunas de estas dudas —¿solo es bilingüe aquel que aprende dos lenguas en una etapa temprana de su desarrollo? ¿Solo es bilingüe aquel que tiene un dominio perfecto e idéntico de ambas lenguas?— mediante la comparación y el contraste de teorías y autores consagrados. Aunque el bilingüismo es un fenómeno que compete a muchas otras disciplinas —Psicología, Pedagogía o Sociología, entre otras—, este trabajo se enmarca en el plano de la Lingüística, con plena consciencia de, que incluso dentro de este mismo campo, la práctica más habitual en las investigaciones actuales consiste en abordar este tema desde las lenguas particulares en contacto, lo cual constituye una perspectiva lejana a la que se adopta en este trabajo, con un foco en los aspectos generales del lenguaje y el bilingüismo.

Así, partiendo de la adquisición monolingüe del lenguaje, nos adentraremos en las diferentes etapas de la adquisición bilingüe y haremos un recorrido por los diferentes tipos de bilingüismo y por ciertas concepciones erróneas sobre este fenómeno (como la concepción monolingüe del individuo bilingüe), centrándonos en los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* para determinar las diferencias entre la adquisición de una primera lengua (de ahora en adelante, L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (de ahora en adelante, L2), entendiendo L1 como *lengua materna* (es decir, la que un niño aprende en el seno de su hogar), y L2 como cualquier lengua que no sea L1, ya sea una segunda, tercera o cuarta lengua. Pese a la poca precisión de esta denominación, resulta la más conveniente y extendida, por lo que será la utilizada a lo largo de este trabajo. Por último, nos centraremos, además, en las diferencias entre adquirir una lengua en edad temprana y en aprenderla en edad adulta, y trataremos de explicar los motivos de estas disparidades.

Aunque se han hecho hasta ahora numerosos estudios de carácter general y estudios de caso sobre el bilingüismo, este fenómeno mantiene su interés para los lingüistas y resto

de profesionales debido a su cada vez mayor expansión en el mundo y a las complejidades intrínsecas a la adquisición del lenguaje, que se multiplican al tratarse de la adquisición no de una, sino de dos lenguas, ya sea a la vez o en momentos vitales diferentes.

## 1. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La adquisición del lenguaje es una de las mayores incógnitas de la Lingüística. No es de extrañar, pues esta capacidad humana nos ha permitido llegar al momento actual con los avances sociales, culturales y tecnológicos de los que disponemos. Es, además, una capacidad que parece contradecir el que podría, en un primer momento, considerarse el orden lógico del desarrollo humano, pues

un niño de cinco años que aún no sabe atarse los cordones de los zapatos tiene más capacidad para desarrollar el lenguaje que un joven de veinte [...] y construye frases cuya estructura responde a los más complejos mecanismos gramaticales de su lengua (Escandell, 2009: 349).

Del proceso de adquisición de la primera lengua llama precisamente la atención la significativa velocidad a la que transcurre, ya que un niño antes de entrar en la escuela primaria ya emplea un sistema que le permite «hablar sobre sí mismo y comunicarse con otros individuos de manera que ningún otro animal ni ningún ordenador pueden llegar a emular» (Yule, 2006: 175). Además, el hecho de que esto ocurra independientemente del nivel cultural y económico del entorno del niño, de la lengua que lo rodea, de su sexo y raza y sin necesidad de una enseñanza explícita apunta, para algunos lingüistas<sup>1</sup>, a una predisposición innata en nuestra especie para adquirir el lenguaje.

Más allá de si efectivamente se trata de una capacidad innata de la especie humana o no, todos los niños desarrollan el lenguaje siguiendo unos procesos y tiempos similares. Esto es así si se cumple un requisito crucial: el niño debe tener la oportunidad de interactuar con otros usuarios de la lengua. El niño que no oiga (o vea, en el caso de las lenguas signadas) nunca una determinada lengua nunca llegará a aprenderla. Los estudios sobre adquisición del lenguaje muestran que la percepción precede a la producción, lo cual podría deberse a la utilización de diferentes sistemas neuronales en uno y otro caso (Escandell, 2009: 356). En cuanto a producción, el niño al que no se le permita usar esa determinada lengua tampoco llegará a aprenderla. Sin embargo, si tiene la oportunidad de interactuar con los demás a través del lenguaje, el proceso de producción de emisiones

---

<sup>1</sup> Existe un debate entre quienes defienden el innatismo y quienes defienden el interaccionismo: los primeros sostienen que los humanos nacemos con un mecanismo mental específico para el lenguaje, mientras que los segundos consideran la experiencia y una intensa interacción con el entorno las claves para el desarrollo del mismo (véase Escandell, 2009: 350).

lingüísticas en un niño monolingüe se podría dividir en las siguientes etapas (véase Escandell, 2009: 356-361; Yule, 2006: 177-180):

- 1.º Fase de los gorgoritos: desde los tres meses comienza la preparación al balbuceo con una sucesión de sonidos vocálicos de timbres y tonos muy variados, a veces acompañados de consonantes velares, que muestran los primeros pasos en el aprendizaje sensorio-motor.
- 2.º Balbuceo: del medio año en adelante se estabiliza el inventario de sonidos y el niño emite secuencias consonante-vocal, como *ba-ba-ba* y *ga-ga-ga*. En torno a los diez meses de edad, suele comenzar una *jerga* con combinaciones de consonantes y vocales similares a los patrones fónicos de la lengua materna. Alrededor de los doce meses, esto desemboca en las primeras palabras.
- 3.º Etapa de la palabra única: entre los doce y dieciocho meses, los niños empiezan a pronunciar enunciados formados por una sola unidad que ya es fácilmente reconocible para el interlocutor. Este periodo se caracteriza por la simplicidad de los términos referidos a realidades de la vida cotidiana, a veces con una pronunciación ligeramente modificada.
- 4.º Etapa de las dos palabras o etapa telegráfica: entre los dieciocho y los veinte meses, cuando el vocabulario del niño supera los cincuenta elementos, empiezan a diferenciarse dos elementos en sus emisiones. Hacia los dos años, aparecerán combinaciones de palabras como *mena silla* (expresión de posesión, petición o afirmación, en función del contexto) o *gato malo*, sin marcas gramaticales (artículos, morfemas flexivos, preposiciones...)
- 5.º Explosión léxica: esta fase, que se da entre los dos y los dos años y medio, se caracteriza por la superación de los dos elementos por emisión y por la rápida incorporación de palabras al vocabulario del niño, quien puede aprender unas diez palabras nuevas por semana. Es en este momento cuando comienza a utilizar los marcadores gramaticales: la flexión nominal, género y número; la verbal, comenzando por la primera y tercera personas y las formas en presente e imperativo, y los diminutivos, que introducen al niño en la morfología derivativa. Además, se produce la hiper-regularización de las reglas gramaticales del modelo

adulto, que se aplican fuera de sus límites, dando lugar a expresiones como *se ha rompido*.

- 6.º Combinación de oraciones: de los tres años en adelante, las emisiones del niño tienen una riqueza sintáctica mucho mayor, pues ya emplea, además de la yuxtaposición, las coordinaciones y las subordinadas. El vocabulario ha alcanzado los varios cientos de palabras y la pronunciación se parece cada vez más a la propia de los adultos. Algunas estructuras y mecanismos más complejos (como las comparativas, las concesivas, los marcadores textuales, la elipsis y un largo etcétera) serán incorporadas en la etapa escolar.

Además de seguir unas etapas y tiempos similares, los niños llevan a cabo este proceso con un resultado idéntico, ya que, como hemos visto, en unos pocos años se convierten en usuarios plenamente competentes. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los adultos, ya que, una vez pasada la adolescencia, es pequeña la proporción de quienes consiguen una competencia similar a la lengua materna, y el éxito final varía mucho de unas personas a otras, aún cuando las condiciones de aprendizaje son similares. En 1967, Eric Lenneberg formuló la *Hipótesis del periodo crítico*, que se sitúa en la línea del innatismo mencionada anteriormente. Según su teoría,

el dispositivo innato que hace posible la adquisición de la lengua materna se activa sobre los 15 meses de edad, se encuentra en su plenitud durante los primeros años de vida, y decae rápidamente a partir de la adolescencia (Escandell, 2009: 352).

De esta forma, el acceso a un segundo o tercer código lingüístico en los adultos requeriría de un proceso de aprendizaje vinculado al uso de la inteligencia general, es decir, a mecanismos de resolución de problemas o a estrategias de comunicación y memorización, entre otras. Así, la lengua materna actuaría como un filtro, influenciando el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Escandell, 2009: 353). Es importante ser precisos en la terminología empleada, pues no lo es lo mismo hablar de la *adquisición* de una lengua que hablar del *aprendizaje* (véase § 2.3. Condiciones para el desarrollo del bilingüismo: *adquisición* y *aprendizaje*).

Así, hablamos de *adquisición* cuando hay una asimilación «espontánea e intuitiva» de una lengua, mientras que el *aprendizaje* implica una instrucción «consciente, guiada por

reglas aprendidas» (Escandell, 2009: 362). Yule explica esta importante distinción de la siguiente manera:

El término adquisición se usa para describir el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua determinada cuando se utiliza de forma natural para comunicarse con otras personas que ya la conocen. El término aprendizaje, por el contrario, se utiliza para designar el proceso, más consciente, de acumulación de conocimientos acerca de las principales características de una lengua que deseamos hablar, como su vocabulario o su gramática, proceso que, en líneas generales, tiene lugar en un ámbito más formal (así, por ejemplo, decimos que las matemáticas se aprenden y no que se adquieren) (Yule, 2006: 192).

Podría decirse, por tanto, que el término *adquisición* se refiere siempre a las lenguas maternas, mientras que el término *aprendizaje* es aplicable a una L2.

Centrándonos de nuevo en el proceso de adquisición, y enfocándolo ahora en el tema que atañe a este trabajo, es decir, la adquisición bilingüe del lenguaje, es necesario mencionar que entre la adquisición monolingüe y la bilingüe hay semejanzas y diferencias. En ambos casos se dan etapas, errores y estructuras semejantes, pero entre los bilingües «se encuentra mayor variabilidad interpersonal, y un menor desarrollo léxico (en comparación con monolingües de la misma edad)» (Escandell, 2009: 363). Además, la adquisición bilingüe tiene algunos rasgos comunes al aprendizaje de una L2: interferencias (tanto a nivel fónico, como morfológico y semántico), la mezcla lingüística (que consiste en la inserción de una palabra de una lengua en una frase de la otra lengua) y cambios de código (que consiste en la inserción de frases completas de una lengua en discursos de la otra). Aún así, el niño que experimenta una adquisición bilingüe termina hablando dos lenguas bien diferenciadas en léxico y sintaxis, como veremos en el apartado 3 (3. Estadios de la adquisición bilingüe).

## 2. QUÉ ES (Y QUÉ NO ES) EL BILINGÜISMO

Antes de hablar de la adquisición bilingüe del lenguaje, es relevante delimitar las implicaciones del bilingüismo. Este es un fenómeno interdisciplinar que se ha estudiado desde perspectivas lingüísticas, educativas, psicológicas y sociológicas. Existen, por tanto, numerosas teorías acerca de lo que implica ser un individuo bilingüe. Bloomfield (1933: 56) definió el bilingüismo como el dominio nativo de dos lenguas («native-like control of two languages»). Para Haugen (1953: 6), un individuo bilingüe produce expresiones completas y significativas en otras lenguas («complete and meaningful utterances in other languages»). Por otro lado, Weinreich (1953: 1) conceptualizaba el bilingüismo como la práctica de alternar el uso de dos lenguas («the practice of alternately using two languages»).

Al existir variaciones en la propia conceptualización del fenómeno del bilingüismo, es natural que también existan numerosas confusiones acerca de este fenómeno en la población no especializada. Una de las más comunes es que el bilingüismo es un fenómeno poco habitual. Sin embargo, se ha estimado que más de la mitad de la población mundial utiliza dos o más lenguas en su día a día. Así, el bilingüismo se da en todo el mundo, en todas las clases sociales y en todas las franjas de edad (Grosjean, 2010). Pero las dudas que pueden surgir acerca del bilingüismo van más allá de su extensión poblacional. ¿Solo es bilingüe aquel que aprende dos lenguas en una etapa temprana de su desarrollo? ¿Puede entonces un adulto monolingüe convertirse en bilingüe? ¿Solo es bilingüe aquel que tiene un dominio perfecto e idéntico de ambas lenguas?

Un buen punto de partida son estas palabras de Miquel Siguan (1995: 5), quien caracteriza al individuo bilingüe como aquel que «posee dos sistemas lingüísticos —dos lenguas— con parecida extensión y profundidad y es capaz de utilizarlos en cualquier circunstancia y con parecida eficacia». Destaca de esta definición el término “parecida” para hablar del uso de las dos lenguas. De esta forma, Siguan añade que «la absoluta igualdad en el conocimiento y en el uso de dos lenguas, el bilingüismo perfecto, no existe» y que lo que encontramos, por tanto, son aproximaciones cercanas. Tanto es así que François Grosjean (2010) afirma que los individuos bilingües conocerán las lenguas que hablan hasta

el nivel que necesiten, y que muchos dominan una de las lenguas por encima de la otra.<sup>2</sup> Como señalábamos al principio de este apartado, las teorías más clásicas, pese a dejar claro que el bilingüismo conlleva, ineludiblemente, el manejo de dos lenguas, no establecen de forma unánime el nivel de competencia necesario en cada lengua para hablar de bilingüismo en un hablante. Mientras algunos lingüistas consideran bilingüe a aquellos individuos que emplean dos lenguas, otros autores atribuyen esta capacidad exclusivamente a aquellos individuos capaces de dominar esas lenguas. Las teorías que defienden la segunda postura, es decir, que la competencia debe ser de dominio en ambas lenguas para que un individuo pueda ser considerado bilingüe implican, para Grosjean (2015: 15-16), la existencia de una categoría de personas que no podrían ser consideradas ni bilingües ni monolingües. En contraposición a la postura de Siguan y Grosjean, quienes hablan de niveles parecidos e incluso de dominancia, respectivamente, Hagège (2005) insiste en afirmar que ser un auténtico bilingüe implica tener igual soltura al hablar, comprender, leer y escribir en dos lenguas.

De esta forma, queda evidenciado lo complejo que resulta elaborar una definición del fenómeno del bilingüismo, ya que parece presentar varias posibilidades en sí mismo, es decir, una «gradación en la que cada bilingüe podría identificar su propia situación, que además refleja el desarrollo de su personal bilingüismo —así como su organización cognitiva—» (Cabrera, 2017: 26). Así, algunos lingüistas han acuñado varios tipos de bilingüismo en base a criterios como la edad en el proceso de la adquisición bilingüe, el orden de adquisición de las dos lenguas, el uso que hace el bilingüe de sus dos lenguas y la organización mental de estas, la competencia lingüística o el contexto psicosocial de la adquisición bilingüe (Signoret Dorcasberro, 2003: 1).

## 2.1. TIPOS DE BILINGÜISMO

La primera oposición se da entre el bilingüismo temprano y simultáneo *vs.* el bilingüismo tardío (McLaughlin, 1984) y sucesivo (Sánchez-Casas, 1999). El bilingüismo temprano y simultáneo ocurre cuando se desarrollan al mismo tiempo dos sistemas

---

<sup>2</sup> «Bilinguals know their languages to the level that they need them, and many are dominant in one of them» (Grosjean, 2010).

lingüísticos en los primeros años de la niñez, mientras que el tardío ocurre después de la adolescencia y la L2 se adquiere posteriormente. Por otro lado, encontramos el bilingüismo activo *vs.* el bilingüismo dormido (Grosjean, 1982): en el primer caso, el individuo bilingüe emplea ambas lenguas en su día a día, mientras que, en el segundo, por razones personales y socioculturales (como en casos de inmigración), ya no habla alguna de ellas. El bilingüismo productivo engloba aquellos casos en los que los hablantes desarrollan una competencia comunicativa tanto en la comprensión como en la producción en ambas lenguas, y se opone al bilingüismo receptivo (Lambert, 1974), que describe a aquellos individuos que pueden comprender dos lenguas, pero no hablar ambas. El bilingüismo funcional externo describe aquellas situaciones en las que el bilingüe, por la presión de su entorno sociocultural, maneja las funciones externas, es decir, puede comunicarse en ambas lenguas, pero no maneja las funciones internas que conllevan pensar o soñar en una de ellas (Skutnabb-Kangas, 1984; Grosjean, 1982).

Por su parte, el lingüista Weinreich (1953) propone que existen, al menos, dos tipos de bilingüismo: el coordinado y el compuesto. En el primero, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Dispone de dos significantes y de dos significados para una palabra, lo cual implica una estructura psico y neurolingüística que permite al sujeto hablar las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe en cada lengua, sin interferencias o mezclas (Paradis, 1987: 433). En el compuesto, el niño tiene un solo significado para dos significantes, es decir, necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse, ya que no es capaz de detectar las diferencias conceptuales entre los dos idiomas (Signoret Dorcasberro, 2003: 2). De esta manera, mientras que en el bilingüismo coordinado los términos *casa* y *house* (en caso de bilingüismo de español e inglés) serían independientes, en el bilingüismo compuesto ambas palabras establecerían una relación de correspondencia: *casa* = *house*.<sup>3</sup>

También se puede clasificar el bilingüismo en función del nivel lingüístico que el individuo bilingüe tenga de cada lengua. Así, Weinreich (1953) habla de bilingüismo subordinado para referirse a un desequilibrio en el desarrollo lingüístico de las dos lenguas.

---

<sup>3</sup> Basado en Signoret Dorcasberro (2003: 2).

Esto ocurre cuando la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua aún está en proceso de desarrollo, observándose así transferencias de la L1 hacia la L2.

Por otro lado, Hagège (1996) distingue entre bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual, en función del estatus social que cada lengua ocupa en la sociedad. Así, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación. Podemos relacionar esta clasificación de Hagège con el concepto de diglosia de Ferguson. Si los usos sociales de ambas lenguas están equiparados en todos sus aspectos, es decir, tanto la lengua A como la lengua B ocupan todo el espectro de la diastratía (es decir, de las situaciones sociales) y de la diafasia (si se utilizan en todas las situaciones comunicativas: estilos informales, medios y formales), entonces estaremos hablando de un bilingüismo socialmente equilibrado. Por el contrario, si una lengua tiene más resortes sociales que la otra, estaremos hablando de bilingüismo socialmente desequilibrado o diglosia. En este caso, la lengua A tiene absoluta normalidad de uso, sin restricciones, mientras que la lengua B tiene déficits de uso social: su uso decrece a medida que ascendemos en la escala social y cuanto más formal sea la situación comunicativa. Es decir, la lengua A opera como variedad alta de la lengua B.

También podemos clasificar el bilingüismo en función del proceso de adquisición de la segunda lengua. Así, nos encontramos:

- a) los hablantes que adquieren la L2 al mismo tiempo que adquieren la L1, lo cual suele ocurrir en los hogares en los que se hablan dos lenguas;
- b) los que adquieren la L2 más tarde de forma espontánea, es decir, de forma similar a como se adquirió la L1;
- c) los que adquieren la L2 después de la L1 a través del estudio intencional, es decir, de forma académica, a partir de un análisis de la estructura de la L2, con base en la competencia adquirida en la L1 (Menéndez-Ponte, 1995: 25).

Aunque etiquetas como estas pueden ayudarnos a desglosar el fenómeno del bilingüismo, también pueden considerarse reduccionistas, ya que acaban de revelar sus complejidades intrínsecas por completo.

Algunas de estas tipologías hacen referencia al nivel de los individuos bilingües en las lenguas que hablan. Dice Grosjean (1989: 4) que los bilingües han sido descritos y

evaluados precisamente en función de su fluidez en las lenguas que hablan y del dominio de ambas<sup>4</sup> y que esto puede ser problemático, ya que establece un modelo de bilingüe «real», «ideal» o «verdadero» que no se corresponde con la realidad, dejando a quienes no dominan ambas lenguas al mismo nivel en una categoría inferior o incluso fuera del bilingüismo. Esto se debe a una concepción monolingüe del bilingüismo, idea que desarrollaremos en el siguiente apartado.

EN FUNCIÓN DE...	TIPOS DE BILINGÜISMO
El proceso de adquisición de la L1 y L2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temprano y simultáneo</li> <li>• Tardío y sucesivo</li> </ul> <p>(McLaughlin, Sánchez-Casas)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L2 a la vez que L1</li> <li>• L2 espontánea y posterior a L1</li> <li>• L2 intencional y posterior a L1</li> </ul> <p>(Menéndez-Ponte)</p>
El hábito de uso de las lenguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activo</li> <li>• Dormido</li> </ul> <p>(Grosjean)</p>
El grado de comprensión y habla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Productivo</li> <li>• Receptivo</li> </ul> <p>(Lambert)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcional externo</li> </ul> <p>(Skutnabb-Kangas, Grosjean)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subordinado</li> </ul> <p>(Weinreich)</p>
Las estructuras psico y neurolingüísticas del individuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinado</li> <li>• Compuesto</li> </ul> <p>(Weinreich)</p>
El estatus social que cada lengua ocupa en la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualitario</li> <li>• Desigual</li> </ul> <p>(Hagège)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialmente equilibrado</li> <li>• Socialmente desequilibrado (diglosia)</li> </ul> <p>(Ferguson)</p>

Tabla 1. Cuadro resumen: tipos de bilingüismo.

<sup>4</sup> «Bilinguals have usually been described and evaluated in terms of the fluency and balance they have in their two languages» (1989: 4).

## 2.2. LA CONCEPCIÓN MONOLINGÜE DEL BILINGÜISMO

Una de las principales tesis de Grosjean es que el individuo bilingüe no es dos monolingües en una persona:

Una versión fuerte de la visión monolingüe (o fraccionada) del bilingüismo es que el bilingüe tiene (o debería tener) dos competencias lingüísticas separadas y aislables; estas competencias son (o deberían ser) similares a las de los dos monolingües correspondientes; por lo tanto, el bilingüe es (o debería ser) dos monolingües en una persona. Esta opinión, que prevalece entre muchos investigadores, educadores y los propios bilingües, es el resultado del fuerte sesgo monolingüe que ha prevalecido en las ciencias del lenguaje. Los hablantes monolingües han sido el estándar de hablante-oyente "normal", y los métodos de investigación desarrollados para estudiar el habla y el lenguaje monolingües se han utilizado sin apenas modificaciones para estudiar a los individuos bilingües (traducción M. Fonfría).<sup>5</sup>

Esta visión del bilingüismo acarrea numerosas consecuencias negativas para la comprensión de este fenómeno. Una de ellas es que, debido a esta conceptualización, las competencias lingüísticas bilingües casi siempre se han evaluado siguiendo estándares monolingües. Las pruebas aplicadas a los individuos bilingües rara vez tienen en cuenta las necesidades diferenciales del bilingüe para los dos idiomas o las diferentes funciones sociales que tiene cada lengua para el hablante.

Otro efecto de esta visión monolingüe es que las consecuencias cognitivas y de desarrollo que tiene el bilingüismo han sido objeto de un minucioso escrutinio, ya que se considera el bilingüismo una excepción cuando, en realidad, la mitad de la población mundial es bilingüe. Así, se considera que el conocimiento y el uso de dos lenguas tendrán profundos efectos (negativos o positivos) en la psicología y el funcionamiento cognitivo de una persona. De hecho, numerosos autores piensan que el bilingüismo promueve el

---

<sup>5</sup> A strong version of the monolingual (or fractional) view of bilingualism is that the bilingual has (or should have) two separate and isolable language competencies; these competencies are (or should be) similar to those of the two corresponding monolinguals; therefore, the bilingual is (or should be) two monolinguals in one person. This view, which is prevalent among many researchers, educators, and bilinguals themselves, is a result of the strong monolingual bias that has been prevalent in the language sciences. Monolinguals have been the models of the "normal" speakerhearer, and the methods of investigation developed to study monolingual speech and language have been used with little, if any, modification to study bilinguals (Grosjean, 1989: 4).

desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. En sus teorías, Cummins, Peal y Lambert, Tunmer y Myhill, y Bain

plantean que los bilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior a la de los monolingües. Esta superioridad se puede medir y observar en pruebas de inteligencia, de formación conceptual, de razonamiento global, de resolución de problemas, y de conocimiento y reflexión acerca de sistemas abstractos y simbólicos como los sistemas lingüísticos y matemáticos (Signoret Dorcasberro, 2003a: 16).

Sin embargo, otros autores como Grosjean afirman que los estudios no han podido demostrar una relación causal directa e inequívoca entre el uso de dos (o más) lenguas en la vida cotidiana y diversos efectos cognitivos o de desarrollo (Grosjean, 1989: 5).

Una consecuencia más de la visión monolingüe del bilingüismo es que el contacto de las dos lenguas se considera accidental y anómalo, teniendo que ser los dos sistemas lingüísticos autónomos en todo momento. Otro efecto es que no existe una aceptación real entre los lingüistas de que las dos gramáticas del bilingüe puedan diferir de las correspondientes gramáticas monolingües, o de que la competencia lingüística (y especialmente la competencia en la primera lengua) puede cambiar cuando se adquiere otra lengua y se empieza a dominarla. Un último efecto es que los bilingües rara vez evalúan sus competencias lingüísticas como adecuadas. A menudo asumen el punto de vista monolingüe y, por tanto, critican su propia competencia lingüística en una o ambas lenguas (Grosjean, 1989: 4-6).

### **2.3. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DEL BILINGÜISMO: *ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE***

Si bien, como hemos visto, existe una amplia casuística en el fenómeno del bilingüismo, «nadie es bilingüe por capricho» (Siguan, 1995: 6). Es decir, deben darse unas condiciones específicas e ineludibles para que una persona llegue a desarrollar el bilingüismo:

- 7.º que en el contexto social en el que se encuentra se utilicen varias lenguas;
- 8.º que el conocimiento de esas lenguas le resulte útil o inevitable. Es decir, el deseo de aprender una segunda lengua no será suficiente para convertirse en un

hablante bilingüe si este deseo no va acompañado de una necesidad social de integración (Siguan, 1995: 6).

Estas condiciones para el desarrollo del bilingüismo nos llevan directamente a lo que José Miguel Martín denomina «la dicotomía fundamental» entre aprender una lengua por lo que denomina *vía natural*, es decir, por exposición a la lengua de forma inconsciente, sin profesor ni libros de texto, o por *vía formal o explícita*, esto es, de forma consciente, con presentación paulatina de la L2 (Martín, 2000: 53). Palmer se refería a esta misma dicotomía como la *adquisición espontánea del lenguaje* y el *aprendizaje consciente del lenguaje*, respectivamente.

La distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* solía emplearse para referirse a las circunstancias que se daban al entrar un hablante en contacto con una L2. Sin embargo, el teórico de la lingüística aplicada Stephen Krashen utiliza esta dicotomía para describir «la forma en la que el conocimiento lingüístico es interiorizado y almacenado» (Martín, 2000: 54). Esta diferencia es importante porque mientras que para los teóricos anteriores *adquisición* y *aprendizaje* eran elementalmente sinónimos de los términos *vía natural* y *vía explícita* anteriormente citados, Krashen, aunque sigue considerando la *adquisición* el camino natural de aprender la L1 y el *aprendizaje* una forma consciente de conocimiento de una lengua, niega el contacto entre ambos procesos, es decir, afirma que «el aprendizaje no se convierte en adquisición» (Krashen, 1982: 83). Esta *Hipótesis del aprendizaje / adquisición* es solo una de las varias hipótesis recogidas en la filosofía en enseñanza de idiomas conocida como *Enfoque natural*, resultado de la colaboración entre Krashen y el profesor Tracy Terrel en *The Natural Approach* (1983). En su propuesta,

el aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula para que se produzca de manera satisfactoria la adquisición de una segunda lengua (Centro Virtual Cervantes, 2023).

El resto de las hipótesis incluidas en el seno del *Enfoque natural* son las siguientes (Martín, 2000: 48-49):

- a) *Hipótesis del monitor*, según la cual el aprendizaje consciente únicamente puede actuar como «monitor», esto es, como corrector, pero no iniciador, de mensajes;
- b) *Hipótesis del orden natural*, según la cual la adquisición de las estructuras de una L2 se hace en un orden predecible, sin depender de instrucción o de la L1 del hablante;
- c) *Hipótesis del input*, según la cual el individuo podrá adquirir una lengua si está lo suficientemente expuesto a ella. Así, la adquisición tendrá lugar cuando se combinen elementos comprensibles (*input* comprensible) con elementos novedosos, que son los que permiten que haya avances en la adquisición de la L2;
- d) *Hipótesis del filtro afectivo*, según la cual existe una disposición mental (motivación, autoestima...) que puede modificar los efectos que se esperan del *input*.

Si bien Miquel Siguan hablaba de la existencia de unas condiciones para el desarrollo del bilingüismo y, por tanto, para la adquisición de una segunda lengua, estas hipótesis describen, además, diferentes posibilidades dentro del propio proceso de adquisición bilingüe, y no solo los factores externos que afectan a su desarrollo. La relevancia del *Enfoque natural* para el tema de este trabajo radica en su mayor enfoque en «la comprensión y el significado que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos» (Centro Virtual Cervantes, 2023), lo cual constituye una aproximación del proceso de aprendizaje de una L2 al de la adquisición de una L1, aunque manteniendo las distancias, pues, como mencionábamos más arriba, «lo que se aprende no se adquiere» (Martín, 2000: 54).

Una vez hemos explorado todas estas cuestiones, podemos empezar a indagar sobre la adquisición, ahora sí bilingüe, y sus diferentes etapas.

### 3. ESTADIOS DE LA ADQUISICIÓN BILINGÜE

La adquisición bilingüe es la asimilación gradual de dos lenguas consistente en la siguiente serie de estadios, según la investigación realizada por Virginia Volterra y Traute Taeschner, en la que estudiaron el desarrollo del lenguaje de dos hermanas, Lisa y Giulia, cuyos padres eran hablantes de italiano y alemán, respectivamente, y cada uno les hablaba solo y exclusivamente en su lengua nativa (Volterra y Taeschner, 1983: 24-36):

- 1.º El sistema lexical del niño incluye palabras de ambas lenguas entre los doce y veinte meses de edad (edad correspondiente con la etapa de la palabra única y la etapa telegráfica en la adquisición monolingüe). Las palabras en una lengua no tienen una palabra correspondiente en la otra. En este momento, el desarrollo del lenguaje se parece al de un niño monolingüe. Así, palabras de ambas lenguas aparecen en una misma construcción corta de dos o tres palabras. Las reglas sintácticas aún son difíciles de describir.
- 2.º En torno a los dos años y medio, el niño ya distingue entre ambos sistemas lexicales, pero les aplica las mismas reglas sintácticas. En este momento, para casi cada palabra de una lengua el niño tiene una palabra correspondiente en la otra. Ahora palabras de ambas lenguas ya no aparecen en una misma construcción.
- 3.º A partir de los tres años, el niño habla dos lenguas bien diferenciadas en léxico y sintaxis, asociando cada lengua con la persona o personas con las que la emplea.

#### 3.1. ESTADIO 1

Pese a las características que acabamos de asignarle a este primer estadio de la adquisición bilingüe, cabe hacer una serie de consideraciones que maticen el verdadero sentido de esta primera etapa.

En primer lugar, como habíamos mencionado, en este momento del proceso de adquisición las palabras en una lengua no tienen una palabra exactamente correspondiente en la otra. Así, en este primer estadio observamos que en el uso de las palabras *là* y *da* (formas italiana y alemana para decir *ahí*), Lisa empleaba el término *là* para cosas no visibles en el momento de habla y *da* para cosas presentes. De esta forma, se crea una relación de semi-correspondencia entre palabras de ambas lenguas, siguiendo el siguiente esquema:

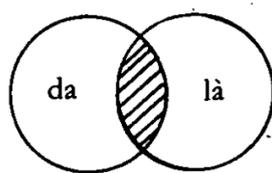


Figura 1. Dos términos con el mismo significado en diferentes lenguas adquieren matices distintos, sin alcanzar la total correspondencia (Volterra y Taeschner, 1983: 26).

En segundo lugar, algunos pares de palabras que en el lenguaje adulto no se considerarían correspondientes adquieren esta consideración por parte de los niños bilingües. Volterra y Taeschner ponen el ejemplo de las palabras *da* y *daki*, en italiano y alemán, respectivamente. Las hermanas que eran sujeto del estudio utilizaban el término *daki* para dar gracias, dar algo a alguien o conseguir algo. Una vez hubieron aprendido la palabra *da*, que se encuentra en relación de correspondencia con *daki*, la utilizaban solo al dar algo a alguien. Así, *daki* sería un término más generalizado que *da*, con un uso más restringido:

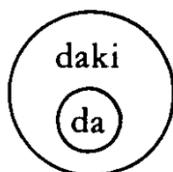


Figura 2. La correspondencia entre *da* y *daki* no es total, sino que se establece una relación de hiponimia entre ambos términos (Volterra y Taeschner, 1983: 26).

De esta forma, podríamos interpretar que en esta primera etapa entre los doce y veinte meses, el uso de una lengua u otra dependerá, no tanto de la lengua en que se le hable, sino de lo que el niño busque comunicar. Como adelantábamos antes, las escasas construcciones producidas en esta etapa están compuestas por dos o tres palabras de ambas lenguas, indistintamente. En la práctica, dice Leopold (1970: 179), «el niño bilingüe habla una sola lengua que es su propio sistema lingüístico» (Volterra y Taeschner, 1983: 28).

En tercer y último lugar, para terminar las consideraciones sobre el primer estadio de la adquisición bilingüe temprana, es importante recordar que la presencia de sinónimos no es algo exclusivo del vocabulario de los niños bilingües, sino que también ocurre en los niños monolingües.

### 3.2. ESTADIO 2

En el segundo estadio, el niño alcanza un punto en el que se puede decir que posee dos sistemas lexicales: esto, es puede referirse a la misma realidad con dos palabras diferentes de dos lenguas distintas. Este proceso de diferenciación de los sistemas lexicales es un proceso gradual. En primer lugar, el niño debe obtener la capacidad de generalización que le permita entender que ambos significantes, aunque pertenecientes a diferentes lenguas, tienen el mismo significado. Este proceso de generalización conlleva un gran esfuerzo cognitivo, ya que el niño debe desvincular la palabra de un contexto de habla específico e identificarla con el término correspondiente en otra lengua. Una vez que los niños han alcanzado esta capacidad de generalización, parece que las condiciones pragmáticas en las cuales aprendieron primero la palabra afectan a su uso en el día a día, ya que, además, las palabras correspondientes no suelen aprenderse a la vez, sino algún tiempo aparte. Solo en este momento, cuando el proceso de generalización ya es habitual, se puede decir que el niño distingue entre los dos códigos lexicales. De esta forma, deja de utilizar construcciones lingüísticas con términos de ambas lenguas, y la mayor parte de sus frases las produce en una u otra lengua, en función de quién sea su interlocutor.

Los niños son capaces de traducir de una lengua a otra muy temprano. Sin embargo, su flexibilidad lingüística no es igual a nivel sintáctico que a nivel léxico. Así, el niño puede aplicar las mismas reglas sintácticas a ambas lenguas durante un tiempo. Más que imitar el sistema adulto de una de las dos lenguas y aplicarlo a ambas, parece que el niño usa un sistema sintáctico propio pero consistente. Por ejemplo, para indicar posesión, Giulia empleaba la misma estrategia en alemán que en italiano: *Giulia Buch* ('Giulia libro'), *Lisa bicicletta* ('Lisa bicicleta')<sup>6</sup>. Sin embargo, esta es una construcción que no utilizarían los hablantes adultos de ninguna de las dos lenguas.

### 3.3. ESTADIO 3

En este punto, el proceso de adquisición bilingüe está prácticamente completo. El niño domina los planos léxico y sintáctico al mismo nivel, con una ya clara diferenciación

---

<sup>6</sup> Para más ejemplos de la aplicación de un sistema sintáctico propio por parte de los niños en proceso de adquisición bilingüe, *vid.* Volterra y Taeschner (1983: 31-34).

las reglas sintácticas de cada lengua. Sin embargo, esto no descarta la posibilidad de que se den interferencias entre ambos sistemas, especialmente cuando el niño está en una situación de conflicto en la que deba pasar rápidamente de una lengua a otra o en la que deba expresar en una lengua algo que está acostumbrado a expresar en la otra. Precisamente para minimizar el riesgo de interferencias, es en este estadio cuando el niño asocia más rígidamente a cada persona una lengua, principio que Ronjat (1913) denominaba «one person-one language» ('una persona-una lengua'). De esta forma, se automatiza la elección de palabras y reglas sintácticas, reduciendo el esfuerzo necesario. Un ejemplo opuesto a este principio sería el dado en el estudio de caso de Fabricius y Jarovinskij (1987: 179) de un niño bilingüe en húngaro y ruso, en el que observaron que, cuando su madre le formulaba en húngaro una experiencia asociada con su padre ruso-parlante, el niño respondía en ruso. Sin embargo, esto ocurría antes de alcanzar los dos años, una edad más temprana a la correspondiente a este tercer estadio. Al final de esta última etapa, el niño ya es capaz de hablar cada lengua con la misma fluidez de un niño monolingüe con cualquier persona.

#### 4. LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Si bien es habitual que el bilingüismo se desarrolle en edad temprana como veíamos hace un momento, también es necesario tener en cuenta la posibilidad de que el hablante ya cuente con una primera lengua a la hora de adquirir la segunda. En estos casos, cabe preguntarse si el proceso cognitivo es el mismo o si, por el contrario, existen variaciones. Dejando a un lado el modelo conductista que dominaba el panorama de la psicología y la lingüística en los años cincuenta (el cual sostenía que la adquisición de la lengua materna se basaba en la influencia del entorno sobre el niño y, por tanto, en la imitación y memorización de lo que oye), la teoría de Chomsky sobre la Gramática Universal revolucionó la manera de entender la adquisición del lenguaje y, en consecuencia, la adquisición de una L2.

Según la Gramática Universal de Chomsky, niños de todo el mundo utilizan los mismos procesos de aprendizaje y siguen unas mismas etapas, independientemente de su entorno o de la lengua a la que estén expuestos. Por tanto, debe haber algo innato común a todos los niños, pues son capaces de desarrollar procesos de aprendizaje similares en entornos diferentes. Esta capacidad innata es lo que Chomsky denomina *dispositivo de adquisición del lenguaje* (DAL), específico para la adquisición de la lengua materna y que permite al niño aprender un sistema complejo en un espacio corto de tiempo, además de a producir mensajes originales que nunca había escuchado antes. Por tanto, el DAL es un dispositivo que permite *crear* y la Gramática Universal implica un conjunto de principios que limitan la manera en la que el niño puede construir la gramática de su L1 (Martín, 2000: 46-47).

La cuestión relevante al hablar de bilingüismo es, como se pregunta José Miguel Martín, si el DAL sigue activo o no cuando se aprende una segunda lengua (2000: 48). Ante esta pregunta sobre el papel de la Gramática Universal en la adquisición de una L2, existen varias interpretaciones (Liceras, 1991: 24).

A) *Acceso indirecto a la GU*: según esta interpretación, la L1 sirve como intermediario en la fijación de los parámetros de la L2. Esto implica un período crítico para el aprendizaje de la L2, quedando este reducido al momento en el que se han fijado los parámetros de la L1, es decir, antes de la adolescencia.

B) *Inexistencia de acceso a la GU*: se ve la GU como un factor no interviniente en el aprendizaje de una L2, sino más bien la utilización de mecanismos de aprendizaje general. Según Liceras, esto es perfectamente compatible con la consideración del período crítico para el aprendizaje de la L2 en la pubertad.

C) *Acceso directo a la GU*: según esta interpretación, no se recurre a los parámetros de la L1 para fijar los de la L2, por lo que no existe un período crítico para el aprendizaje.

Estas interpretaciones nos llevan a formular la siguiente pregunta: ¿se aprenden de la misma manera la L1 y una L2, y qué papel juega la edad en este proceso de aprendizaje?

#### 4.1. APRENDER UNA LENGUA EN EDAD ADULTA

Esta cuestión ha generado numerosas polémicas y el conocimiento limitado actual sobre el funcionamiento del cerebro humano no permite formular una respuesta contundente. Pese a ello, existen cuestiones subyacentes a esa gran pregunta sobre las que algunos especialistas han teorizado y llegado a algunos consensos.

##### 4.1.1. ¿PUEDEN ALCANZAR LOS ADULTOS QUE APRENDEN UNA L2 EL MISMO NIVEL QUE LOS NIÑOS CUANDO ADQUIEREN SU L1?

Esta cuestión está relacionada con la existencia o no de un período crítico de aprendizaje de una lengua, controversia que ya veíamos con las interpretaciones sobre la presencia del DAL en el aprendizaje de la L2 (véase § 4. La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua). De esta forma, vuelven a existir varias hipótesis (Martín, 2000: 66):

- a) existe un período crítico en la adquisición de la L1 y extensible a la L2, que Lenneberg establece entre los dos y doce años, período tras el cual sería muy difícil conseguir un acento nativo (Lenneberg 1967: 176);
- b) no existe un período crítico, pero sí un período sensible que admite diferencias individuales y varía en función de los componentes de la lengua (por ejemplo, la adquisición fonológica de la segunda lengua es para un adulto más compleja que la adquisición léxica);
- c) no existe un período crítico ni un período sensible, sino que cualquiera puede aprender una segunda lengua independientemente de la edad.

Quienes defienden la existencia de un período crítico se basan en la mayor plasticidad del cerebro infantil. Algunos teóricos sitúan el fin de este período en los 12 años, mientras que otros como Krashen lo sitúan a los 15 años en función de cuándo consideren que finaliza la especialización de las funciones cerebrales, es decir, la *lateralización*. Otros incluso sitúan diferentes períodos críticos para las diferentes funciones de la lengua (morfosintaxis, fonología, léxico y pragmática). Sin embargo, los estudios comparativos realizados por Krashen, Long y Scarcella (tomado de Martín, 2000: 67) ponen de relieve que, pese a estas discrepancias, se pueden hacer las siguientes generalizaciones:

- 1.º los adultos avanzan más rápidamente que los niños al principio del aprendizaje;
- 2.º a corto plazo, los niños de entre ocho y doce años también progresan más rápidamente que los menores;
- 3.º a largo plazo, los niños alcanzan un nivel mejor que los adultos.

Además, desde el punto de vista de los resultados en comparación con la adquisición de la L1, Bley-Vroman (1983: 43-49) observa que el aprendizaje de la L2 en adultos:

- 1.º presenta una gran variedad en éxito, estrategias y recorrido;
- 2.º se fosiliza<sup>7</sup>;
- 3.º carece de intuiciones gramaticales.

De esta forma, la respuesta a la pregunta que formulábamos al principio de este apartado es negativa: los adultos no alcanzan en una segunda lengua el mismo nivel que el de los niños al adquirir su L1.

#### 4.1.2. ¿POR QUÉ UN ADULTO Y UN NIÑO APRENDEN LENGUAS DE MANERA DIFERENTE?

Por último, una vez establecido que los aprendizajes de los niños y adultos son diferentes, cabe preguntarnos por los motivos de estas diferencias. Larsen-Freeman y Long (1991: 163-167) mencionan cuatro posibles razones.

- 1.º *Explicación sociopsicológica*. En términos de Krashen, el *filtro afectivo* del adulto es más activo que el del niño, tanto cuando aprende su L1 como con una L2. Esto

---

<sup>7</sup> El concepto de *fosilización* forma parte de la *Teoría de la Interlingua* de Selinker (1972). Se consideran fenómenos lingüísticos fosilizables aquellos aspectos de la L1 que tienden a perdurar en la L2.

es, la disposición mental del adulto (motivación, autoestima...) tiene un mayor impacto en su aprendizaje.

- 2.º *Explicación cognoscitiva*. La cuestión radica en si el DAL continúa funcionando una vez se ha alcanzado la edad de las operaciones formales (entre los 12 y los 15 años) o si en su lugar entran en acción mecanismos de resolución de problemas, los cuales perjudicarían la adquisición de la L2.
- 3.º *Explicación del input*. Parece que el *input* que reciben los niños es de mejor calidad y lo reciben en mayor cantidad, además de en contextos más propicios para su asimilación, como el hogar o la escuela.
- 4.º *Explicación neurológica*. Existen dos posiciones: por un lado, la que defiende que es la pérdida de plasticidad del cerebro la causante de una pérdida de facilidad articuladora, entre otras cosas; y por otro, la que considera que existen varios períodos críticos y atribuye la pérdida de plasticidad a causas neurofisiológicas.

Estas explicaciones constituyen hipótesis con críticas tanto a favor como en contra, ya que, en palabras de José Miguel Martín, «todavía nos está vedado el examen objetivo de los procesos mentales» (2000: 70).

## CONCLUSIONES

Al inicio de este trabajo, planteábamos algunas preguntas que considerábamos relevante responder para tener una idea más clara sobre el fenómeno del bilingüismo. ¿Es bilingüe solo quien adquiere la L2 o también quien la aprende? ¿Solo es bilingüe quien tiene un dominio total de ambas lenguas? Hemos podido ver que existen diferentes opiniones entre los teóricos, lo cual dificulta llegar a conclusiones contundentes. Para algunos, el bilingüismo consiste en tener un nivel similar en ambas lenguas, que permita desenvolverse en el día a día. Sin embargo, para otros solo será bilingüe el hablante que presente un completo e idéntico dominio en las diferentes lenguas. Tal vez podamos dar respuesta a este problema a partir de la distinción entre *aprendizaje* y *adquisición* que hemos visto. Los estudios realizados por Krashen, Long y Scarcella (tomado de Martín, 2000: 67) demuestran que los adultos no alcanzan en una segunda lengua el mismo nivel que el de los niños al adquirir su L1. Por tanto, si quienes aprenden una L2 no alcanzan el mismo nivel en esa lengua que en la L1 que han adquirido previamente, las dos preguntas que planteábamos (¿es bilingüe solo quien adquiere la L2 o también quien la aprende?, ¿solo es bilingüe quien tiene un dominio total de ambas lenguas?) se fusionan en una sola, ya que el aprendizaje de una L2 ya implica un menor nivel con respecto a la L1 adquirida.

La cuestión queda reducida a lo siguiente: ¿es necesario tener un dominio total de dos lenguas para considerar que un individuo es bilingüe? La respuesta a esta pregunta quedará supeditada al marco teórico en el que nos situemos, incluso pudiendo clasificar al individuo como un tipo de bilingüe u otro en función de la tipología que decidamos emplear. Pero, de entre todas las opiniones expuestas a lo largo de este trabajo, he de posicionarme del lado de Grosjean. Efectivamente, existe una generalizada visión monolingüe del bilingüismo, la cual parece ser el origen mismo de la pregunta que nos planteamos responder ahora. ¿Por qué si no íbamos a poner en duda la condición bilingüe de individuos que son capaces de desenvolverse en varias lenguas? ¿Qué es esto si no utilizar al monolingüe como vara de medir? Además, ¿acaso tiene el monolingüe un absoluto dominio de su lengua? ¿Y por qué se le exige esto al bilingüe? Estas exigencias generan una errónea creencia sobre la existencia del bilingüe «real», «ideal» o «verdadero» que no se corresponde con la realidad, pues cada sociedad y cada individuo bilingües hará un uso u otro de sus lenguas en función de sus características y contextos particulares. Parece que es

---

precisamente la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* (que parecía poder ayudarnos a encontrar una respuesta) la que genera unas exigencias para con el individuo bilingüe que no ha experimentado una adquisición bilingüe, sino una adquisición monolingüe y un posterior aprendizaje de una o varias L2. Por tanto, podemos volver a reformular la pregunta que nos planteábamos, quedando finalmente así: ¿debe un individuo experimentar el proceso de adquisición bilingüe para poder considerarse bilingüe? Tal vez si consideráramos la *adquisición* y el *aprendizaje* no como una dicotomía, sino como dos procesos totalmente diferentes de asimilación de una lengua, la respuesta a esta pregunta dividiría menos a los lingüistas. Por mi parte, teniendo en cuenta esta consideración, diré que no es una condición ineludible. Una vez más, afirmar que sí sería aceptar la existencia de un bilingüe «real», lo cual, teniendo en cuenta la disparidad de realidades entre los millones de hablantes monolingües del mundo, no parece tener mucho sentido.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLEY-VROMAN, R. (1983) «The comparative fallacy in inter-language studies: The case of systematicity», *Language Learning*, 33 en MARTÍN, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.
- BLOOMFIELD, L. (1984) *Language*. Chicago: The Chicago University Press.
- CABRERA VERGARA, I. (2017) «Dominar dos idiomas vs. bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo», *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. Madrid: Ediciones Complutense.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2023) *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoque\\_natural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_natural.htm) [Consultado 16-05-2023].
- ESCANDELL VIDAL, M. A., MARRERO AGUIAR, V., CASADO FRESNILLO, C., GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, E., RUIZ-VA PALACIOS, P. (2009) *El lenguaje humano*, Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- FABRICIUS, I. y JAROVINSKIJ, A. (1987) «On Communicative Competence of a Bilingual Child: A Case Stud», *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, Vol. 37, No. 1/4.
- GROSJEAN, F. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge Massachusetts en A. SIGNORET DORCASBERRO (2003). *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.
- (1989) «Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person». *Brain and Language*, 36, 3-15. François Grosjean. Disponible en: <https://www.francoisgrosjean.ch/> [Consultado 15-04-2023].
- (2010) «What bilingualism is not». François Grosjean. Disponible en: <https://www.francoisgrosjean.ch/> [Consultado 15-04-2023].
- (2015) *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel, en I. CABRERA VERGARA (2017). «Dominar dos idiomas vs. bilingüismo. Definiendo

un bilingüismo inclusivo y operativo», *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. Madrid: Ediciones Complutense.

HAGEGE, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Editions Jabob, París, en A. SIGNORET DORCASBERRO (2003). *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.

–(2005) en F. GROSJEAN, (2015) *Parler plusieurs langues: Le monde des bilingues*. Paris, Albin Michel, p. 14.

HAUGEN, E. (1953) *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, en Braj B. KACHRU. (1980) «Bilingualism», *Annual Review of Applied Linguistics*, I, Cambridge University Press, 2-18. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190500000441>

KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon Press en MARTÍN, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.

–TERRELL, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

LAMBERT, W.E. (1974) “Culture and language as factors in learning and education”, en A. SIGNORET DORCASBERRO (2003). *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman. Versión Española de I. Molina Martos y P. Benítez Pérez. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos en MARTÍN, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.

LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley en MARTÍN, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.

LICERAS, J. M. (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor en MARTÍN, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.

- MARTÍN, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones.
- MCLAUGHIN, B. (1984) *Second Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1. Preschool Children. Hillsdale, Londres, en A. SIGNORET DORCASBERRO (2003). *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.
- MENÉNDEZ- PONTE, M. (1995) «El bilingüismo». *Padres y maestros / Journal of Parents and Teachers*, (204), 25-27. DOI: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/3460>
- PARADIS, M. (1987) “Bilinguisme”, en A. SIGNORET DORCASBERRO (2003). *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.
- RONJAT (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*. Paris: Champion, en VOLTERRA, V. y TAESCHNER, T. (1983) «La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües», *Infancia y Aprendizaje*, No. 21: 23-36.
- SÁNCHEZ-CASAS, R.M. (1999) «Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe» en A. SIGNORET DORCASBERRO (2003). *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.
- SIGNORET DORCASBERRO, A. (2003a) «Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?», *Perfiles Educativos*, Vol. XXV, No. 102: 6-21. UNAM: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- (2003b). *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.
- SIGUAN, M. (1995) *El Ciervo*, Año 44, No. 531: 5-15.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984) *Bilingualism or Not*. Multilingual Matters, Clevedon, en A. SIGNORET DORCASBERRO (2003) *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.
- VOLTERRA, V. y TAESCHNER, T. (1983) «La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües», *Infancia y Aprendizaje*, No. 21: 23-36.
- WEINREICH, U. (1953) *Language in contact. Findings and problems*. Publications of the linguistic Circle of New York 1, Nueva York. (Segunda Edición en 1968). The Hague, en A. SIGNORET DORCASBERRO (2003). *Tipos de bilingüismo y cognición*. UNAM.

YULE, G. (2006) *The Study of Language 3th Edition*, Cambridge University Press. Versión Española de BENÍTEZ BURRACO, ANTONIO. 2008. *El lenguaje*, Madrid: Ediciones Akal.