

EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN LA ADOLESCENCIA*

¿Son los adolescentes buenos o malos aprendices de idiomas? Este artículo intenta dar respuesta a este interrogante, repasando algunos de los rasgos más relevantes del perfil psicológico de los adolescentes, y extrae una serie de implicaciones prácticas para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

M^a MAR GONZÁLEZ

Entre los profesionales de la enseñanza de lengua extranjera se halla bastante extendida la idea de que adolescentes y adultos son peores aprendices de una segunda lengua que los niños, basándose implícita o explícitamente en la hipótesis de la existencia de un periodo crítico para este aprendizaje. Este periodo abarcaría supuestamente desde el nacimiento a la pubertad, momento a partir del cual se perdería la plasticidad cerebral necesaria para el aprendizaje de otra lengua, con lo que ésta sería más difícil y nunca alcanzaría los niveles de eficacia que podría lograr en la infancia. La evidencia empírica, sin embargo, no permite mantener esta hipótesis (Ver Ellis, 1986; Scarcella y Higa, 1982, o Snow, 1987). Veamos algunos resultados:

1. Es un hecho probado que tanto en ambientes naturales como en marcos escolares formales, preadolescentes y adolescentes son más rápidos y más eficaces que los niños en el aprendizaje y dominio de la morfología, la sintaxis y el léxico de una segunda lengua. Con el paso del tiempo, estas diferencias se acortan y los niños acaban alcanzando niveles parecidos en estas dimensiones.

2. Los niños, por su parte, parecen aventajar inicialmente a los aprendices de más edad en algunos aspectos de las habilidades comunicativas orales más contextualizadas, aunque las diferencias también acaban desapareciendo pasado un tiempo.

3. Los adolescentes, sin embargo, parecen ser los mejores negociadores en la interacción en segunda lengua, desarrollando con mayor probabilidad estrategias destinadas a hacer más comprensible el discurso de su interlocutor.

4. El desarrollo de una pronunciación parecida a la nativa parece estar más al alcance de los aprendices desde niños que de los aprendices adolescentes o adultos, pero las diferencias entre ellos no son en términos absolutos, sino relativos; de hecho, hay evidencias de que algunos adultos acaban teniendo un acento muy similar al de los nativos, y que, paralelamente, algunos niños no lo alcanzan.

Por tanto, nuestros adolescentes no parecen partir en tanta desventaja como suponíamos de cara al aprendizaje de una segunda lengua. Si bien en determinados ámbitos parecen contar con mayores problemas que los niños, en otros claramente les aventajan. La hipótesis que mantenemos es que quizá haya que buscar en las características psicológicas de los adolescentes las razones de este desempeño diferencial. Veamos en síntesis cómo es el perfil psicológico de nuestros adolescentes.

Perfil psicológico de los adolescentes e implicaciones para el aprendizaje de segundas lenguas

En nuestro dibujo de los adolescentes comenzaremos por sus características cognitivas y continuaremos por aquellas otras que tienen que ver con el desarrollo social y de la personalidad. Para cada una de ellas intentaremos sintetizar sus implicaciones educativas, entendiendo como tales las que tiene que ver tanto el aprendizaje como con la enseñanza; es decir, probaremos a relacionarlas con las características del aprendizaje de una segunda lengua que afectan a los adolescentes, así como a derivar sus implicaciones de cara al diseño de la intervención educativa.

Por lo que respecta al pensamiento adolescente, asistimos en estos años al nacimiento y afianzamiento de un tipo de pensamiento al que Inhelder y Piaget (1955) bautizaron con el nombre de pensa-

miento lógico formal. Una de sus características principales es el hecho de *concebir lo real como un subconjunto de lo posible*, es decir que, enfrentados a un problema, adolescentes y adultos son capaces de tener en cuenta no sólo los datos presentes sino también los potenciales o posibles, de considerar la realidad como parte de un aspecto mucho más amplio de posibilidades que pueden existir; muy relacionado con lo anterior es su *carácter hipotético-deductivo*, o sea, la capacidad de analizar ante un problema las distintas variables que pueden estar incidiendo y, por ello, formular y probar de modo sistemático las diversas hipótesis; otra característica básica será su *carácter interproposicional*, es decir, los adolescentes serán capaces de analizar la verdad o falsedad de una afirmación no sólo sobre su adecuación a la realidad sino también por su propia lógica interna o por su relación con otra afirmación; es decir, los adolescentes van a ser capaces de razonar de modo lógico sin la apoyatura de los datos, de la realidad, sino simplemente sobre enunciados verbales; el lenguaje será, así, un contexto y un vehículo de análisis en sí mismo.

Las *implicaciones educativas* de este tipo de pensamiento son claras; los adolescentes van a contar con un instrumento cualitativamente distinto a la hora de acercarse a una segunda lengua: su capacidad para analizar y reflexionar de modo lógico sobre ella (habilidad metalingüística) les permitirá examinar su estructura, relacionar los aspectos formales con las funciones que cumplen, o efectuar juicios lingüísticos acerca de la corrección o incorrección de un enunciado. Podrán así mismo contrastar el conocimiento que ya poseen de su propia lengua con la nueva que se les presenta. En definitiva, van a poder construir un espacio de reflexión consciente sobre la nueva lengua, que con bastante probabilidad constituye la base sobre la que se asientan sus rápidos progresos en morfosintaxis. Esta es una circunstancia de la que los profesores pueden sacar bastante partido si, primando siempre el dominio de los aspectos instrumentales, prevén en paralelo, y para un segundo momento, tareas de reflexión acerca de la lengua

que ya han aprendido a usar, tareas que permitirán afianzar los aprendizajes efectuados. Con esto no estamos abogando por la práctica tradicional en la enseñanza de segundas lenguas que convertiría a éstas fundamentalmente en objetos de estudio formal; más bien lo que planteamos es que el análisis formal es útil, pero debe ser siempre posterior y complementario al dominio de la lengua como un instrumento de comunicación.

Por lo que respecta al desarrollo que experimenta la memoria (Moreno, 1985), en contra de una idea bastante extendida, no tenemos constancia de que a la llegada de la adolescencia se haya incrementado el volumen de información que un sujeto es capaz de almacenar, sino que más bien lo que parece aumentar es el uso espontáneo de estrategias de memorización cada vez más adaptadas al tipo y cantidad de información a recordar. Es decir, nos encontramos en los albores de la adolescencia con sujetos que cada vez conocen mejor los procedimientos que han de desarrollar para recordar algo a largo plazo, y que son crecientemente sensibles a las dificultades que comporta la memorización de determinados materiales. Este mayor conocimiento de la propia memoria y de sus posibilidades de uso (o metamemoria), se va a ver, además, complementado por el conocimiento cada vez más rico y complejo que del mundo van a tener los adolescentes, y que les permitirá elaborar e integrar mejor la nueva información.

No es difícil imaginar las implicaciones educativas de estos avances en memoria. Con bastante probabilidad están en la base del hecho de que los adolescentes se hayan revelado como los mejores y más rápidos aprendices de vocabulario de una segunda lengua. Creemos que los profesores deben prever y alentar esta capacidad mediante el diseño de actividades que propicien el afianzamiento y recuerdo a largo plazo del nuevo léxico implicado en un determinado tema de trabajo. Estas actividades, lógicamente, no deben pasar por la repetición sin sentido de las palabras o por la realización de listas en las que, de modo arbitrario, aparecen vocablos absolutamente diversos que no guardan relación entre sí. Más bien las actividades deben ir destinadas a su almacenamiento contextualizado, mediante su inserción en un contexto narrativo, la búsqueda de nuevos sentidos a estos términos aprendidos, su "enganche" con los conocimientos previos del sujeto, o su puesta en relación con otras palabras con las que están vinculadas semánticamente (por pertenecer a la misma categoría léxica, ser antónimas, sinónimas, hipónimas, etc).

"Los adolescentes parecen ser los mejores negociadores en la interacción en lengua extranjera, desarrollando con mayor probabilidad estrategias destinadas a hacer más comprensible el discurso de su interlocutor".

Aún hay otra característica cognitiva de los adolescentes que es relevante para el tema que nos ocupa: el desarrollo de sus habilidades metacognitivas (Moreno, 1989). Con el término metacognición hacemos referencia tanto al conocimiento y comprensión de nuestros propios procesos y productos cognitivos como a la capacidad de intervención, regulación y planificación de ellos. De alguna de estas habilidades hemos hablado ya, cuando comentábamos la capacidad de los niños para reflexionar acerca del lenguaje (metalenguaje) o para conocer sus procesos de memoria (metamemoria). En los adolescentes también están más desarrolladas que en los niños otras habilidades metacognitivas que desempeñan un papel importante en el aprendizaje de segundas lenguas. Son las que tienen que ver con la "metacompreensión" y el "metaaprendizaje", o sea, la capacidad para evaluar hasta qué punto se ha comprendido o se ha aprendido algo respectivamente, y para utilizar las estrategias destinadas a alcanzar uno u otro objetivo.

En cuanto a sus *implicaciones educativas*, las habilidades de metacompreensión de que hacen gala los adolescentes pueden estar en la base de su demostrada mejor capacidad para la negociación en la interacción: los adolescentes, con más probabilidad que los niños, son capaces de analizar lo que han comprendido o no de un discurso en otra lengua y de hacer preguntas, pedir repetir el discurso o utilizar otros índices que permiten al interlocutor tener una percepción más acertada de si la comunicación ha sido efectiva y, en caso contrario, de la razón de tal fisura. Ello permite al enseñante adecuar mejor el discurso al nivel de comprensión del estudiante, con lo que éste recibe un input más adaptado. Por lo que respecta al aprendizaje, los adolescentes van a ser más capaces que los niños de autoevaluar si alcanzaron los resultados deseados, y, si no fue así, analizar si la estrategia de aprendizaje fue correcta, y modificarla si fuera necesario. Creemos que los profesores pueden sacar partido de esta circunstancia, implicando a sus alumnos en el diseño de su propio proceso de aprendizaje; de este modo, conociendo los objetivos a conseguir y pudiendo del análisis de sus avances, pero tam-

"Las actividades destinadas a la adquisición de nuevo léxico deberán asegurar su almacenamiento contextualizado, mediante su inserción en un contexto narrativo, la búsqueda de nuevos sentidos, y su "enganche" con los conocimientos previos del sujeto".

bién de sus errores o dificultades, cada alumno o grupo de alumnos realizaría distinto tipo de actividades, en función de su propio ritmo y particulares necesidades.

Desarrollo psicosocial y de la personalidad adolescente

Adentrándonos en el desarrollo de la personalidad, (McKinney et al., 1977) nos encontramos con que los adolescentes están profundamente implicados en la construcción de una identidad organizada, estable y coherente, que les permita sentirse satisfechos consigo mismo al tiempo que lograr la aceptación social. Es por ello que en estos años los adolescentes se muestran extremadamente conscientes de sí mismos, muy sensibles al ridículo y obsesionados por la opinión que de ellos puedan formarse los otros (a esto último se lo conoce con el nombre de "audiencia imaginaria"). Para hacer frente a la inseguridad que les provoca la indefinición, los adolescentes van a desarrollar distintos mecanismos que irán desde la sobreidentificación con alguna persona o personaje admirado (y la imitación de su apariencia o sus gestos), hasta la adopción de una "identidad grupal" (el uso de una forma común y particular de comportarse, vestir o hablar dentro del grupo de amigos). Persiguiendo el mismo fin, el logro de una definición personal satisfactoria, en la adolescencia asistiremos a un gran interés por todo tipo de culturas e ideologías (religiosas, políticas, etc) por los distintos sistemas de valores, por las grandes causas. Auspiciados por su avance en pensamiento, que les permite mundos y realidades hipotéticas, será la edad del cuestionamiento de lo establecido y del planteamiento de alternativas revolucionarias que, sólo con pensarlas, tomarán carta de realidad para ellos.

En cuanto a las *implicaciones educativas* de estas características de personalidad, cualquier profesor de segunda lengua sabe que es mucho más fácil conseguir que los niños de 6º realicen una pequeña representación teatral en la segunda lengua que lograr lo mismo con los estudiantes de 8º o de enseñanzas medias; su excesiva conciencia de sí mismos les cohibe



para mostrarse espontáneos en situaciones que les puedan parecer ridículas. Sin embargo, y paralelamente, su profundo idealismo y su cuestionamiento de lo establecido son características a las que se pueden sacar mucho partido puesto que de ellas pueden derivarse multitud de temas de discusión que tendrían la garantía de partir de y contar con el interés del alumno. Por otra parte, y enlazando estas características de personalidad con las que veíamos acerca de su pensamiento, tiene sentido aprovechar la capacidad de reflexión lógica acerca de realidades no presentes para introducirles en el análisis de la cultura "marco" de la nueva lengua; no hay que decir que el estudio y comprensión de los hábitos y costumbres de esa otra cultura, permite entender la realidad social de la que es producto la lengua, y con ello se facilita su comprensión.

Sólo unas palabras para dejar constancia de un aspecto básico del desarrollo social de estos años. Si algo lo caracteriza sintéticamente es la pérdida de influencia de los adultos significativos hasta entonces: los padres y profesores dejan de ser los dioses que eran durante la infancia para pasar a ser profundamente discutidos. Los preadolescentes y adolescentes ya no asumirán la opinión de un adulto como buena por definición, ni aceptarán que se establezca con ellos relaciones totalmente asimétricas, en las que sus opiniones o deseos no sean tenidos en cuenta. Paralelamente, obra una importancia creciente el grupo de amigos, que va a ser un fuerte apoyo afectivo, y que será el lugar de aprendizaje de multitud de comportamientos, desde los de solidaridad o reciprocidad, hasta los relativos al rol ligado a cada sexo; será también el foro de discusión de valores, principios, ideologías, etc.

Las implicaciones educativas de esta característica son obvias: aprovechemos esta circunstancia y organicemos actividades de discusión, de diálogo en pequeño grupo que no sólo serán más acordes con su organización social habitual, sino que también multiplicarán las oportunidades de cada alumno para intervenir en la interacción; además, y enlazando con lo comentado anteriormente acerca de las características cognitivas de los adolescentes, los estudiantes no sólo son capaces

"Partiendo del análisis de sus progresos, pero también de sus errores y dificultades, cada alumno o grupo de alumnos podría realizar distinto tipo de actividades, en función de su propio ritmo de aprendizaje y particulares necesidades"

de efectuar juicios lingüísticos acerca de la corrección de sus propias producciones sino que también podrán efectuar los mismos procesos con sus compañeros, así como hacerles partícipes de las propias estrategias de aprendizaje o sus descubrimientos acerca del origen de sus errores.

Como vemos, hay bastantes argumentos para relacionar las características específicas de los adolescentes a la hora de aprender una lengua extranjera con su perfil psicológico, y esperamos haber convencido al lector de que tienen ante ellos unos buenos aprendices potenciales. Una cuestión aparte es que en ambientes institucionales nuestros adolescentes se sitúan ante la lengua extranjera con la misma falta de motivación que ante otras materias escolares, lógicamente, ensombrecen su tanto la imagen. No corresponde sin embargo a este trabajo el adentrarse en esta problemática; ésa será una historia que deberá ser contada otro día.

* Las sugerencias y comentarios de J. Zanón me fueron de mucha utilidad para la realización de este trabajo, y por ello me siento especialmente agradecida.

Referencias bibliográficas

- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Harley, B. 1986. *Age in second acquisition*. Cleveolon: Multilingual Matters.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France. Trad castellana: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- McKinney, J. P.; Fitzgerald, H. E. y Strommen, E. A. (1977) *Developmental Psychology: the adolescent and young adult*. New York: Dorsey. Trad Castellana: *Psicología del desarrollo. Edad adolescente*. México: El manual moderno, 1982.
- Moreno, A. (1985). "Cómo se desarrolla (la memoria)". *Cuadernos de Pedagogía*, 130, 4-7.
- Moreno, A. (1989). "Metaconocimiento y aprendizaje escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 53-58.
- Scarcella, R. y Higa, C. 1982. Input and age differences in second language acquisition. En S. D. Krashen, R. Scarcella y M. Long (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Snow, C. 1983. Age differences in second language research findings and folk Psychology. En K. M. Bayley, M. Long y S. Pek (eds.), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, Mass.: Newbury House.