

LA VALORACIÓN DEL BILINGÜISMO EN EL ORDEN DEL DÍA: ¿POR QUÉ HAY QUE SEGUIR DISCUTIENDO LAS COMPETENCIAS DEL HABLANTE NO NATIVO?

Sabrina Lafuente Gimenez¹

RESUMEN

Objetivamos discutir el concepto de bilingüismo del hablante no nativo a través de la teoría de la multicompetencia (COOK, 1992) en detrimento del concepto de bilingüismo monolingüe comúnmente aplicado al hablante no nativo. Para eso, haremos una revisión de las teorías de la competencia lingüística (CHOMSKY, 1965) y comunicativa (HYMES, 1971), así como del modelo de competencia comunicativa (CANALE, 1983) y el de multicompetencia. Pretendemos traer al primer plano la necesidad de discutir los principios del bilingüismo no nativo, desvinculando la suposición de que las competencias de los hablantes no nativos tendrán los mismos niveles de los nativos.

Palabras clave: hablantes no nativos; multicompetencia; bilingüismo.

Introducción

En el campo de la lingüística aplicada, hace mucho que se viene debatiendo acerca de las competencias lingüísticas tanto de los hablantes nativos (HN) como de los no nativos (HNN). Está claro que hay diferencias entre aprender una lengua en contextos naturales *versus* formales, diferencias estas que, obviamente, deben ser llevadas en cuenta por profesores e investigadores. En estas páginas, nos proponemos examinar algunas de las principales características de estas dos actividades, principalmente aquellas ligadas al desarrollo de las competencias del hablante no nativo.

A nuestro entender, para discutir el concepto de bilingüismo, primeramente habrá que entender las nociones de competencia lingüística y comunicativa que lo

¹ Profesora del Departamento de Letras Extranjeras de la Universidade Federal de Sergipe. Doctoranda en Filología y Culturas Europeas en la Universitat Jaume I – España y la Universidade Federal de Santa Catarina. Maestría en Estudios de la Traducción – UFSC. Miembro del Grupo de Investigación DInterLin. E-mail: sabrigimenez@yahoo.com.br

subyacen. Menos conocida pero más abarcadora parece ser la noción de multicompetencia, la cual podría acercarnos a un bilingüismo más realista en relación a las verdaderas capacidades de los aprendices no nativos. Por ello, nos proponemos a realizar un breve repaso de estas teorías según sus creadores (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1971; CANALE, 1983; COOK, 1992).

Nuestra discusión tiene especial interés en las diferencias en aprender un idioma en un contexto bilingüe desde el punto de vista sociolingüístico, de aquellas competencias desarrolladas en contextos de enseñanza formal donde los aprendices no tienen contacto con la lengua meta de forma natural fuera de clase y la lengua extranjera es el objeto de estudio durante un número limitado de horas semanales. En tales circunstancias, tanto las teorías de adquisición como las de las competencias se ven afectadas por una perspectiva distinta si relacionadas a contextos naturales o de inmersión. En países predominantemente monolingües como Brasil, en el que se desarrolla la presente investigación, la enseñanza de la LE (especialmente la enseñanza de español como lengua extranjera, a la que nos dedicamos) tiene muchos retos. Uno de ellos es la discusión en lo que toca a las limitaciones de la enseñanza formal tal y como está planteada y otro, acerca del grado de bilingüismo que deben alcanzar aquellos individuos cuya segunda lengua no se ha procesado en ambientes naturales. Con este trabajo, pretendemos contribuir al debate sobre tales retos, y también a la reflexión sobre esos niveles el bilingüismo de los aprendices de segundas lenguas en contextos académicos.

Competencia y actuación

Como es sabido, Chomsky (1965) desarrolló los conceptos de competencia y actuación dentro de su teoría de la competencia lingüística. Para ese autor, *grosso modo*, la competencia es lo que un hablante de una lengua sabe de modo implícito. La actuación (*performance*), por su parte, es lo que hace con lo que sabe (CHOMSKY, 1965). Chomsky estaba especialmente interesado por todo lo que se refería a lo implícito, es decir, a la competencia. Decía que en el sentido técnico, la teoría lingüística es mentalista, por ello intentaba descubrir la realidad mental que subyace el comportamiento natural (CHOMSKY, 1965). Con todo, en otro trabajo (CHOMSKY, 1977), describía la importancia de estudiar la actuación para llegar a la competencia:

La actuación proporciona datos para la investigación de la competencia. Al mismo tiempo, un interés primario por la competencia no supone descuidar los hechos de la actuación y el problema de explicar estos hechos. Por el contrario, es difícil entender cómo puede estudiarse seriamente la actuación si no es sobre la base de una teoría explícita de la competencia que la subyace y, de hecho, las contribuciones a la comprensión de la actuación han sido en gran parte subproductos del estudio de las gramáticas que representan la competencia. (CHOMSKY, 1977, p. 130)

La teoría de la competencia lingüística está asentada en el concepto de hablante nativo ideal. El hablante nativo ideal hipotético albergaría el conocimiento perfecto de su lengua, cuya actuación no se ve afectada por circunstancias tales como las limitaciones de la memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés, etc. En efecto, esta abstracción hacia un hablante ideal motivó la principal crítica que se hizo hacia el modelo, y que encontramos en autores como Lyons (1970), Campbell y Wales (1970) y Hymes (1972), entre otros (*apud* CENOZ, 2004, p. 450). Esos autores consideraban inadecuado limitar la competencia lingüística a un hablante ideal o a una sociedad homogénea, cuando en realidad la mayoría de los humanos viven en situaciones comunicativas plurilingües. A pesar de esta visión reduccionista de la competencia del hablante, los postulados de Chomsky representan un punto de partida hacia enfoques posteriores. La discusión sobre la competencia lingüística favoreció la introducción del concepto de *competencia comunicativa* como criterio fundamental en los contextos de adquisición y enseñanza de lenguas (CENOZ, 2004).

Competencia lingüística y competencia comunicativa

La concepción de competencia comunicativa tiene destacada relevancia dentro de la Lingüística Aplicada, principalmente en lo que concierne al estudio de las segundas lenguas y a su enseñanza. Esta noción tiene un carácter interdisciplinar, puesto que tiene origen en la gramática generativa, pero recibió influencia de otras disciplinas como la antropología y la sociolingüística (CENOZ 2004, p. 449). En el contexto de aprendizaje de lenguas, busca dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿en qué consiste aprender una lengua? ¿qué conocimientos, capacidades o destrezas se necesitan para

hablar una lengua? ¿cuál es el objetivo de la enseñanza de lenguas? (CENOZ 2004, p. 449).

Hymes (1971) creó, y a la vez fue uno de los principales impulsores de este nuevo concepto. Abogaba por que el análisis de la actuación debería tener en cuenta los rasgos socioculturales de los aprendices y criticaba que la actuación se concibiera como una “adulteración de la competencia ideal” en la teoría de Chomsky (1965) (HYMES, 1971, p. 29)². A diferencia del concepto de competencia lingüística de Chomsky, la competencia comunicativa incluye la importancia no solo de la gramaticalidad de las oraciones, sino también de la adecuación de los enunciados a los contextos socioculturales en los que se utilizan.

Según la situación, los hablantes pueden usar diferentes registros, considerando los factores que intervienen en la comunicación, como, por ejemplo, las características de los interlocutores, o las relaciones que les unen a estos. Así, los conceptos de aceptabilidad y gramaticalidad forman parte de la competencia comunicativa. Hymes (1971, p. 37) distingue cuatro puntos para entender el lenguaje integrado en la cultura:

- a) Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*;
- b) Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles;
- c) Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que utiliza y evalúa;
- d) Si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva.

Sobre el primer punto, Hymes se refiere a si determinado enunciado es gramaticalmente posible dentro de la cultura. Si es factible, depende ya de las características psicolingüísticas del hablante (como el procesamiento de la información o la limitación de memoria, por ejemplo), lo que se acercaría a lo que entendemos por la actuación de Chomsky (1965). Por su parte, lo apropiado o adecuado de un enunciado está intrínsecamente relacionado con el contexto en que se utiliza; de este modo, tiene relación con dos esferas complementarias: la lingüística y la cultural. Y, por último, “puede que algo resulte posible, factible, apropiado y no llegue ocurrir” (HYMES,

² Como vemos, Hymes y Chomsky entienden la competencia y la actuación de manera muy distinta. De hecho, Hymes (1971) realizó duras críticas a las definiciones de ambos conceptos ofrecidas por Chomsky (1965), las cuales sobrepasan los objetivos y límites de nuestro estudio, por lo que no las discutiremos aquí en profundidad.

1971, p. 41). El grado en que algo se da en realidad tiene relación con la capacidad del usuario, aunque sea de manera inconsciente, de predecir o intuir si una estructura es utilizada también por otros usuarios en determinada situación. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, se identificaría, por ejemplo, con la impresión que los hablantes de la L2 tienen de que una determinada estructura “suena mal o bien” en la lengua objeto.

En suma, y como bien subrayan Canale & Swain (1980, p. 16), en estos cuatro puntos se identifican cuatro perspectivas complementarias: la gramatical, la psicolingüística, la sociolingüística y la probabilística.

Autores como Cenoz (2004, p. 452) hacen hincapié en que la conceptualización de las competencias lingüística y comunicativa está relacionada con dos perspectivas distintas que muchas veces se confunden. Mientras que Chomsky entendía la competencia como el conocimiento gramatical, un estado mental que subyace a la lengua, Hymes la interpreta como una habilidad para usar esa lengua. El conocimiento gramatical es un recurso, un componente de la competencia comunicativa, que se convierte en uso.

La misma autora defiende también que la competencia comunicativa no es simplemente una extensión de la competencia lingüística, o, una serie de reglas que se han sumado a una teoría existente, sino un concepto cualitativamente distinto. De este modo, el concepto de competencia lingüística es intrapersonal, y se refiere al conocimiento de determinadas reglas de forma innata, de base biológica y de carácter absoluto, mientras que la competencia comunicativa es interpersonal, representa la habilidad para utilizar el conocimiento de la lengua, tiene dinamicidad y depende de la negociación de significado habida entre los interlocutores (CENOZ 2004, p. 451-452).

El modelo de la competencia comunicativa de Canale (1983)

Para Cenoz (2004), entre los principales modelos que han desarrollado la noción de competencia comunicativa se encuentran los propuestos por Canale & Swain (1980), Bachman (1990) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). En esta sección, nos centraremos en el primero de ellos, más específicamente en la revisión hecha del modelo inicial por Canale (1983), puesto que es la que mejor se adapta a los intereses de nuestra discusión.

En la propuesta inicial de Canale & Swain (1980), fruto de las observaciones del modelo de inmersión lingüística adoptado en Canadá desde los años setenta del pasado siglo, los autores profundizaban en las teorías sobre la competencia comunicativa desarrolladas hasta el momento de la publicación de su artículo, que, a su juicio, no abarcaban todos los aspectos necesarios para especificar unas habilidades comunicativas mínimas (CANALE & SWAIN, 1980, p. 10). De esta manera, en su propuesta distinguían tres componentes de la competencia comunicativa: el gramatical, el estratégico y el sociolingüístico. De este último, Canale (1983) desgajó el componente discursivo, transformando el modelo inicial en cuatro subcompetencias que conforman el esquema que podemos observar en la siguiente figura:

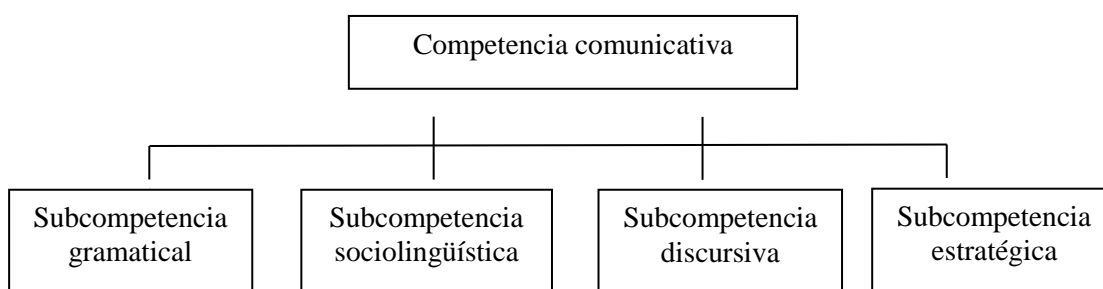


Figura 1: Modelo de Competencia Comunicativa de Canale (1983).

La *subcompetencia gramatical* implica el conocimiento del código (verbal o no verbal) en todos sus niveles: la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica (CANALE, 1983, p. 66). En otras palabras, la subcompetencia gramatical, es la responsable de utilizar y entender el sistema de forma adecuada. Una muestra de ello sería, por ejemplo, el conocimiento de que enunciados como “*Yo soy en esta ciudad de visita*” son incorrectos en español. Durante mucho tiempo, el desarrollo de la competencia gramatical fue el único objetivo de la enseñanza de LE, pero, tras la incorporación de la competencia comunicativa al debate, la enseñanza de la gramática y su norma se vieron visiblemente afectadas. Hoy en día, la subcompetencia gramatical tiene reconocida la importancia que indudablemente tiene, aunque esta comparte con las demás subcompetencias, el espacio de acción con el objetivo fundamental de facilitar/concretar la comunicación.

La *subcompetencia sociolingüística*, por otro lado, se rige por las normas de uso y de discurso según las diferentes situaciones sociales, las cuales requieren diferentes comportamientos lingüísticos. Tales situaciones especifican el empleo de una oración en función del contexto. Para Canale (1983, p. 67), la adecuación de los enunciados está asociada a la adecuación al significado y la forma, por eso, un nivel bajo de competencia social puede apreciarse, por ejemplo, cuando un joven le dice a una persona mayor: *¿Qué pasa tío, qué hora es?*, en lugar de dirigirse a él con un enunciado más apropiado: *Oiga señor ¿me podría decir qué hora es?* Gracias a la competencia sociolingüística – en definitiva, de saberes socio-lingüísticos- somos conscientes de que tenemos que cambiar el discurso de un registro formal a otro informal o viceversa, dependiendo de la distancia social que exista entre los interlocutores. Los cimientos de la competencia sociolingüística son la lengua, la cultura y la sociedad, vistas como un conjunto indisociable. El conocimiento de ese conjunto es fundamental para que haya efectiva comunicación.

Como se ha indicado anteriormente, la *subcompetencia discursiva* fue separada de la competencia sociolingüística en una segunda revisión hecha por el propio Canale (1983). Esta se refiere a “la manera en que se combinan las formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito en diferentes géneros” (CANALE, 1983, p. 68). De esta forma, los diferentes enunciados se unen para formar un todo coherente y cohesionado, facilitando de esta manera la comprensión del texto. El objetivo principal aquí es, pues, desarrollar la habilidad de producir diferentes géneros de discurso, tanto orales como escritos, de manera cohesionada, coherente, adecuada a la situación comunicativa y correcta desde el punto de vista de la estructuración del código.

La *subcompetencia estratégica*, por su parte, se caracteriza por permitir formar una serie de maniobras verbales y no verbales requeridas para compensar las posibles dificultades comunicativas, derivadas de una competencia o actuación deficientes por parte del hablante (CANALE, 1983, p. 69). Estas deficiencias son fácilmente observables tanto en estudiantes de lenguas como en hablantes nativos, y son empleadas para hacer frente a una falta de conocimiento de determinados signos lingüísticos que surgen en el acto de la comunicación. Algunos ejemplos de esta competencia estratégica

podrían ser: utilizar mímicas, parafrasear o describir un objeto cuando no se sabe o no se recuerda su nombre.

En resumen, desde el punto de vista de la competencia comunicativa, se entiende que los estudiantes no deben desarrollar tan solo aspectos formales de la lengua, como se predicó en un pasado, sino que, al mismo tiempo en que desarrollan ese tipo de conocimientos, deben aprender a interactuar adecuadamente en diferentes contextos. Para ello, son necesarios diferentes tipos de conocimientos enmarcados dentro del concepto más general de competencia comunicativa.

En la comunidad científica, existe un animado debate acerca de si los aprendices deberían alcanzar un grado de competencia comunicativa al mismo nivel que los nativos, punto de especial interés para nuestro estudio. La perspectiva en la cual los aprendices deben lograr una competencia nativa en la lengua meta es conocida como la *visión monolingüe del bilingüismo* (CENOZ, 2004) y ha sido criticada por autores como Cook (1992), el cual propone el término *multicompetencia* en referencia a una única competencia del aprendiz, eso es, no comparable con las competencias del hablante nativo, como veremos en el apartado siguiente.

El bilingüismo y las competencias del hablante no nativo

La discusión sobre las competencias que el HNN debería poseer ha estado presente en los debates científicos de los últimos años. Como hemos mencionado en el apartado anterior, Cook (1992) ha criticado la *visión monolingüe del bilingüismo*, por la cual los aprendices de una lengua deberían perseguir la misma competencia que un nativo. De hecho, para este autor (véase también en el mismo sentido GROSJEAN, 1992 y EDWARDS, 1994) un bilingüe o plurilingüe que sea completamente equilibrado resulta excepcional.

Paradójicamente, en la enseñanza reglamentaria de LE, se suele tener como referencia la competencia monolingüe, así como el modelo del hablante ideal de la lengua extranjera de la lingüística generativa. Resultado de ello es la sensación de fracaso en la enseñanza, puesto que el aprendiente casi nunca llega a alcanzar el nivel de hablante ideal. Todo eso hace que muchas veces la enseñanza de lenguas se considere deficitaria, ya que no se toman los aprendices por sus reales necesidades o por la competencia real que puede llegar a tener un estudiante de lenguas (CENOZ, 2004).

Una visión contraria al bilingüismo ideal fue presentada por Grosjean (1992 apud CENOZ, 2004, p. 459), quien propuso un modelo holístico de las competencias. Según este estudioso, la lengua de los bilingües no debería compararse con las competencias monolingües, sino en relación con el repertorio total de los hablantes, puesto que los bilingües son hablantes especiales que han desarrollado sus competencias comunicativas en dos lenguas según el contexto en que las han aprendido y utilizado. Así, dos o más lenguas formarían un único sistema lingüístico al revés de un sistema para cada lengua adquirida.

En la misma línea de pensamiento, Cook (1992) describe el término *multicompetencia*, que se caracteriza por ser una forma única de competencia no comparable a la de un hablante nativo. Al igual que Grosjean, Cook entiende la *multicompetencia* como un estado de la mente que tiene dos gramáticas o el conocimiento total de las lenguas del hablante, en oposición a una mente con una única lengua. Desde su punto de vista, el usuario de L2 debe verse desde la perspectiva de sus diferencias más que por sus deficiencias. Sobre estas últimas, Cook (1997) realiza una dura crítica al hecho de que algunos investigadores fomenten la idea de fracaso basada en el intento fallido de llegar a una competencia similar a la de un HN. Para ello, presenta una colección de citas recogidas en una serie de trabajos hasta el momento de la publicación de su artículo seminal. Abajo listamos algunas de las más representativas (extraídas de COOK, 1997, p. 3)³:

- a. El fracaso en adquirir la lengua objeto es típico. (Birdsong, 1992: 706).
- b. Los aprendices a menudo fracasan en la producción de sentencias correctas y muestran un lenguaje que es marcadamente desviante en relación con las normas de la lengua objeto. (Ellis, 1994: 15)
- c. Por otro lado, en la adquisición de la L2, es común que el aprendiz falle en la adquisición completa la lengua objeto. (White, 1989: 41)
- d. Los niños suelen alcanzar plena competencia (en cualquier idioma a que sean expuestos), mientras que los adultos suelen fallar en convertirse en hablantes. (Felix, 1987: 140)
- e. Muy pocos alumnos de L2 parecen ser plenamente exitosos en la forma en que lo son hablantes nativos. (Towell y Hawkins, 1994:14)
- f. La garantía de falta de éxito es la característica más sorprendente de los adultos aprendices de un idioma extranjero. (Bley-Vroman, 1989: 43).

³ Traducción nuestra.

g. Lamentablemente, con frecuencia el dominio de la lengua no es el resultado de la adquisición de lenguas segundas. (LARSEN-FREEMAN y LONG, 1991, p. 153)

El problema del fracaso está, sin duda, en la expectativa de que el aprendiz de L2 debe alcanzar el nivel lingüístico del hablante nativo, como se comprueba en las citas recién expuestas. Y, lamentablemente, mientras intentemos seguir comparando los dos sistemas, afirmaciones inapropiadas como las anteriores seguirán formando parte de las investigaciones en Lingüística Aplicada. Nuestra posición, basada en las ideas de Cook, (1973; 1977; 1992; 1997) es que el usuario de L2 no alcanzará, efectivamente, el nivel de HN, pero no por ello debemos hablar de “fracaso”, o de un “deficiente nativo” (COOK, 1997, p. 5). De esta manera, los bilingües no deben considerarse meros imitadores de la L1, ya que albergan formas únicas de competencia. En uno de sus trabajos más importantes, Cook (1992) presenta una serie de argumentos, fundamentados en diversas investigaciones empíricas, que demostrarían, efectivamente, que los usuarios de una L2 poseen un sistema lingüístico único:

- a) La L1 y L2 comparten el mismo léxico;
- b) El procesamiento de la L2 no puede ser dissociado de la L1;
- c) L1 y L2 se encuentran en las mismas áreas en el cerebro;
- d) Los bilingües tienen conocimientos distintos de la L1 que los monolingües;

Aunque el concepto de multicompetencia no esté totalmente asentado en la comunidad científica (CENOZ, 2004), lo cierto es que invita a reflexionar sobre qué grado de competencia podemos llegar a adquirir en una o más lenguas extranjeras. De acuerdo con Gómez Martínez (2004, p. 154), las principales aportaciones de la teoría de la multicompetencia son:

- a) Se lleva a cabo una reevaluación de la idea del hablante nativo como norma a seguir, a favor de la defensa del aprendiz o usuario de segundas lenguas en beneficio propio;
- b) La transferencia se entiende como un proceso bidireccional en el que la L1 influye sobre la L2 (concepto tradicional), pero que también tiene lugar en sentido contrario;
- c) Dos son las principales repercusiones en la enseñanza de segundas lenguas: por un lado, el objetivo a conseguir no es llegar a la perfección de un hablante

nativo, sino ser un experto o un hablante competente en la L2; por otro lado, recuperar el uso de la lengua materna, el cual desempeña un papel muy importante a pesar del ostracismo al que estaba sometido.

La multicompetencia es, claramente, una perspectiva distinta a las propuestas sobre la competencia que veíamos en el apartado anterior, puesto que da por sentado que las posibilidades de llegar a niveles de adquisición nativos son muy bajas. La misma noción de interlengua (SELINKER, 1972), tan ampliamente aceptada, refleja esta misma idea.

Para nosotros, en este concepto de multicompetencia, se entiende que los HNN pueden llegar a tener un nivel muy alto de la lengua extranjera, desarrollando las mismas competencias que un HN, pero en niveles distintos que variarán en cada individuo según una variedad de factores, tales como el estudio formal de la lengua, el contacto con hablantes nativos de la LO, la posibilidad del contacto con la LE de forma natural o artificial y la frecuencia con que el aprendiente lo hace, las creencias respecto a la lengua materna y la LE, al aprendizaje y la comunicación, las herramientas cognitivas que posee el individuo, el conocimiento de otras lenguas, la edad, la personalidad, entre otros.

Es decir, no se puede esperar que el sujeto que aprende una LE de manera formal, y fuera del contexto natural de esta lengua desarrolle las mismas competencias que el hablante nativo. Algunas competencias, como la sociolingüística⁴ por ejemplo, dependen del contacto con otros hablantes para ser desarrolladas y este proceso se lleva a cabo gradualmente durante toda la vida del hablante (Blas Arroyo 2004, p. 204). Otras, claro está, como la gramatical, la discursiva o la estratégica, pueden ser llevadas a cabo con una interacción mínima con los hablantes nativos y aun así ser desarrolladas con éxito. Lo que no quiere decir que se desarrollarán en los mismos niveles que en un HN, puesto que se aprenderá de forma consciente y limitada de estímulos e input (Krashen 1985), pero pueden llegar a ser suficientes para entablar una comunicación efectiva con un HN, hacer uso de las cuatro destrezas en un nivel muy alto, reconocer y enseñar estructuras formales de la lengua.

⁴ Entendemos que la competencia pragmática está incluida en la sociolingüística, por ello no haremos distinción entre ambas.

Para autores como Cenoz (2004), aunque el concepto de *multicompetencia* resulte de gran interés, aún debe desarrollarse a nivel práctico, en el sentido de que es necesario que se encuentren formas de medir la multicompetencia como un todo, para que pueda estudiarse a fondo.

Sea como fuere, la exigencia de que las competencias de los HNN sean desarrolladas y tengan el mismo nivel de los hablantes nativos resultará siempre en un fracaso absoluto, puesto que, principalmente en el caso del bilingüismo individual, las condiciones en que se aprenden los idiomas no es la misma del bilingüismo social y esto afectará al aprendizaje de la LE en todas sus esferas.

Consideraciones finales

Como hemos visto en este recorrido teórico, tanto en el contexto formal de la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, aquellos contextos donde no hay propiamente contacto de lenguas y donde la lengua meta no se utiliza como vehículo de comunicación en la comunidad estudiada, como en los más naturales del bilingüismo social o la inmersión lingüística, el aprendizaje de la lengua objeto se ve afectado por una serie de razones tanto intrínsecas como extrínsecas al aprendiz. Estas hacen que las competencias del HNN puedan variar en relación con quienes han aprendido la L2/LE en un contexto de inmersión o de contacto de lenguas por bilingüismo social.

Los factores que afectan el aprendizaje de las lenguas deben ser cuidadosamente analizados tanto por los profesores como por los investigadores, para que las necesidades de los estudiantes sean contempladas como se merecen y así estos puedan lograr el éxito en los usos comunicativos de la lengua objeto. No obstante, no todo depende del profesor o del contexto de clase, y el interés del alumno y su comportamiento fuera del ámbito formal ante la lengua meta pueden afectar decisivamente a la competencia comunicativa alcanzada.

En este breve recorrido teórico hemos pretendido traer al primer plano de la discusión el reflexionar sobre el por qué hay que seguir discutiendo las competencias del hablante no nativo. La respuesta parece ser bastante sencilla: porque aún estamos exigiendo de nuestros alumnos un ideal que, como hemos visto, comprobadamente no existe. Deberíamos, por tanto, sustituir esta indagación por la siguiente: ¿cuál sería el modelo realista del bilingüismo para el HNN? De todos los conceptos que hemos

discutido, para nosotros tiene una especial relevancia el debate acerca de las competencias del usuario de la L2 y la comparación con el HNN o el hablante ideal propuesto por la multicompetencia. Ello hace posible entender el bilingüismo de una manera más sensata, relacionada con las características personales y los objetivos comunicativos del usuario.

En resumen, creemos en la necesidad de entender el bilingüismo del HNN en relación con sus propias características, donde la lengua y la identidad materna juegan un importante papel, que debe considerarse más allá de la comparación con el sistema lingüístico del hablante nativo. Por ello, hacemos hincapié en que, desde la perspectiva de la formación de los profesores de lenguas extranjeras en contextos formales, es preciso modificar ideas preconcebidas de que la lengua extranjera debe alcanzar los mismos niveles que en la lengua materna. Esta concepción, además de retrógrada e ilusoria, supone un freno a las destacadas aportaciones de la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas, las cuales han demostrado que los bilingües tienen diferentes niveles de competencias, y que eso es absolutamente normal y comprensible.

Para terminar, nos gustaría añadir que, lógicamente, una mirada más razonable sobre el bilingüismo no significa un abandono de los esfuerzos por parte de los docentes ni mucho menos de los discentes en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Al revés, pensamos que es posible buscar un modo más humano y cercano de entender la enseñanza y el aprendizaje de una LE. De esta manera, las competencias pueden desarrollarse teniendo en cuenta las dificultades individuales de los aprendices, pero, sobre todo, sin perder de vista el objetivo de alcanzar de un nivel comunicativo realista, en consonancia con los propósitos y límites del alumnado.

Referências

BACHMAN, Lyle. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BLAS ARROYO, José Luis. *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra, 2004.

CANALE, Michael. *De la competencia a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Traducción de Javier Lahuerta del artículo. From communicative competence to communicative language pedagogy. Publicado en Richards & Smith: Language and

Comunication. Longman Group, 1983. p. 63-81.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1980. v. 1, p. 1-47.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltan.; THURRELL, Sara. *A pedagogically motivated model with content specifications*. Issues in Applied Linguistics, 1995. v. 6, n. 2, p. 5-35.

CENOZ, Jasone. *El concepto de competencia comunicativa*. In: LOBATO, Jesús; GARGALLO, Isabel. (Eds). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua Extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 449-65.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1965.

_____. *Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1977.

COOK, Vivian. The comparison of language development in native children and foreign adults. *IRAL*, 1973, v. 15, p. 1-20.

_____. Cognitive process in second language learning. *IRAL*, 1977, v. 15, p. 1-20.

_____. Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 1992, v. 44, n. 4, p. 557-91.

_____. Monolingual bias in second language acquisition research. *Revista canaria de estudios ingleses*. 1997, v. 34, p. 35-50.

EDWARDS, John. *Multilingualism*. London: Routledge, 1994.

GÓMEZ MARTÍNEZ, Susana. *La teoría de la multicompetencia y su aplicación en el marco universitario español: propuesta, diseño y estudio de un modelo de análisis aplicado a los estudiantes de empresariales*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, 2004.

GROSJEAN, Francois. *Another view of bilingualism*. In: HARRIS, R. J. (ed). *Cognitive processing in bilingualism*, Amsterdam: North Holland, 1992, p. 51-62.

HYMES, Dell. 1971. *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducción de Pedro Horrillo Calderón Del Artículo: On Communicative Competence, Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Publicado en Pride & Holmes: Sociolingüistics, Penguin Education, 1972.

KRASHEN, Stephen. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê: Interfaces Sociolingüísticas, Sinop, v. 9, n. 20, p. 52-66, outubro 2016.

A AVALIAÇÃO DO BILINGUISMO NA ORDEM DO DIA: POR QUE É PRECISO CONTINUAR DISCUTINDO AS COMPETÊNCIAS DO FALANTE NÃO NATIVO?

RESUMO

O objetivo do presente artigo é discutir o conceito de bilinguismo do falante não nativo através da teoria da multicompetência (COOK, 1992) em detrimento do conceito de bilinguismo monolíngue, comumente aplicado ao falante não nativo. Para tanto, faremos uma revisão das teorias da competência linguística (CHOMSKY, 1965) e comunicativa (HYMES, 1971), bem como o modelo de competência comunicativa (CANALE, 1983) e o de multicompetência. Com isso, pretendemos salientar a necessidade de discutir os princípios do bilinguismo não nativo, dissociado do pressuposto de que as competências dos falantes não nativos devem apresentar os mesmos níveis dos nativos.

Palavras-chave: falantes não nativos, multicompetência, bilinguismo.

Recebido em 16/03/2016.

Aprovado em 02/06/2016.