¿ES POSIBLE HACER UN RETRATO ROBOT DE LOS APRENDICES DE LENGUAS QUE LLEGAN A UN NIVEL NATIVO?

JESÚS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca

Introducción

Los aprendices de lenguas extranjeras (LE) que alcanzan un nivel nativo o próximo al nativo son objeto de una gran admiración. Su logro se antoja excepcional, inalcanzable. Esa meta parece reservada a los niños que adquieren su(s) lengua(s) materna(s) (L1). Lo habitual en el aprendizaje de una lengua no nativa es llegar a una suerte de estabilización en algún punto intermedio de la escala de dominio lingüístico más o menos distante de ese ideal. El término *interlengua* define precisamente cualquiera de esos estadios. En realidad, el objetivo de la enseñanza de LE no es tanto conseguir la etiqueta de nativo sino más bien tener una competencia instrumental adecuada a las necesidades del aprendiz. Con todo, explorar por qué algunas personas alcanzan un nivel nativo o muy próximo a él puede arrojar alguna luz sobre cómo mejorar el aprendizaje del resto. A tal efecto, las preguntas sobre las que se articula este trabajo son las siguientes: 1) ¿qué es un hablante nativo?, 2) ¿es posible alcanzar un nivel nativo sin ser nativo?, 3) ¿hay realmente hablantes no nativos que no se distinguen de los nativos?, y 4) ¿qué características comparten los aprendices que pasan por nativos?, ¿qué pueden enseñarnos?

1. ¿Qué es un hablante nativo?

Las características que se han atribuido a los hablantes nativos son de muy diverso tipo. Entre las más repetidas se incluyen las siguientes: 1) adquisición y desarrollo de L1 tras el nacimiento y en la primera infancia, 2) uso de L1 en la comunicación cotidiana en sus diferentes entornos, 3) producción de un habla fluida, espontánea, natural y creativa, 4) intuiciones sobre lo que es posible o no en su L1. Este último punto se concreta en la posibilidad de establecer juicios de identidad, gramaticalidad y aceptabilidad. En otras palabras, el hablante nativo puede determinar si otro hablante es o no nativo; si una determinada secuencia es o no posible en su lengua, esto es, es gramatical o no; o si una determinada secuencia se dice o no en un determinado contexto, es decir, si es o no pragmáticamente adecuada.

Como señala Davies:

> The concept of a native speaker seems clear enough, doesn't it? It is surely a commonsense idea, referring to people who have a special control over a language, insider knowledge about 'their' language. They are the models we appeal to for the 'truth' about the language, they know what the language is ('Yes, you can say that') and what the language isn't ('No, that's not English, Japanese, Swahili…'). (Davies, 2003, p. 1)

Algunos de los versos del poema *Song of the Native Speaker* escrito por Cassidy (1962)[1] recogen también esta idea: "He can never go wrong […]. He knows his own vernacular to every last detail, he simply cannot fail, there isn't room for any trace of doubt".

Desde el punto de vista del dominio de los niveles lingüísticos, las diferencias con el no nativo son palmarias. En el léxico, por ejemplo, el hablante nativo almacena, puede reconocer y usar una gran cantidad de unidades[2] y construcciones sin equivocarse. Asimismo, maneja un mayor número de sinónimos y, en consecuencia, despliega un mayor número de matices léxicos que el no nativo. Este tiende, por lo general, a servirse de un vocabulario más básico. El hablante nativo, además, detecta usos

[1] https://muse.jhu.edu/article/458933/pdf.

[2] Las estimaciones sobre el número de palabras que conocen los hablantes nativos están en torno a las decenas de miles, las colocaciones en los centenares de miles. No es tan fácil encontrar cuantificaciones de expresiones idiomáticas u otro tipo de estructuras dentro del lenguaje formulario.

no naturales del vocabulario básico, discrimina mejor las palabras reales de las posibles, utiliza adecuada y naturalmente las unidades pluriverbales y es capaz de reconocerlas a partir de un único elemento. La palabra *juntillas* activará en su mente de manera automática e inmediata la expresión *a pies juntillas*, única en la que aparece este vocablo[3].

Por lo que se refiere a la actuación lingüística, el hablante nativo se caracteriza por la fluidez y la naturalidad. De manera intuitiva, la fluidez se observa en la aparente facilidad con la que es capaz de traducir el pensamiento en palabras. Una soltura que cuesta mucho tiempo conseguir al aprendiz de L2. El nativo muestra un alto ritmo de articulación (270-300 sílabas por minuto para el inglés), rara vez hace pausas largas y apenas comete errores. La naturalidad, por su parte, es tan difícil de definir como fácil de percibir. La falta de naturalidad llama inmediatamente la atención al no nativo. Una determinada secuencia puede ser gramatical, incluso pragmáticamente adecuada, pero no sería lo esperable en boca de un nativo. Tiene que ver tanto con la adecuación pragmalingüística como sociopragmática, pero de alguna manera las trasciende[4]. Esa indefinición de lo que es natural es la que hace que el no nativo, inseguro de si algo que quiere decir o escribir se dice en L2, recurra a motores de búsqueda como Google para cerciorarse de si es o no posible.

Si de la actuación vamos a la competencia, el hablante nativo muestra una gran asertividad lingüística, es decir, no se frustra porque no entienda a otro hablante de su lengua, sea o no nativo, porque no sea capaz de comprender un mensaje emitido por la megafonía de una estación, porque le cueste descifrar lo que dice alguien hablando con una mascarilla detrás de una pantalla de metacrilato, o porque le resulte ininteligible la letra de una canción en la radio o lo que dice una actriz en una serie. El no nativo buscaría la culpa en él, el nativo sabe que no la tiene.

Desde la óptica de la sociología del lenguaje, el concepto de hablante nativo es una realidad contable. Cada lengua tiene un número determinado de ellos. Al español, por ejemplo, se le atribuyen más de 496 millones[5]. Hablamos de lenguas muertas cuando ya no los tienen. De hecho, es a veces posible identificar con nombre y apellidos al último de ellos.

Con todo, al margen de la demolingüística, los rasgos que definen al nativo plantean un doble inconveniente: por un lado, podrían seguramente hallarse también en una minoría de hablantes no nativos, justamente los que consideramos idénticos o casi nativos; por otro, algunas de esas características quizá no sean tan obvias en los presuntamente nativos. Una persona puede adquirir su L1 en la infancia y perderla después por avatares personales. Así sucede, por ejemplo, en el caso de las adopciones internacionales. Igualmente, la lengua del entorno familiar puede no hablarse fuera de ese ámbito como ocurre en los casos de migrantes. Ello puede dar lugar a adquisiciones parciales y variables de la L1. Por último, algunos hablantes nativos, especialmente si no tienen muchos estudios, pueden sentirse inseguros respecto a la corrección o no de lo que dicen.

A ello se añade que, en contextos multilingües, el concepto de lengua materna o de hablante nativo suele resultar mucho más fluido. Medgyes presenta el siguiente ejemplo:

> Let's take Juan, for example, aged 9, who has been living in the United States for five years. His father is a Mexican immigrant, his mother comes from Norway. They both speak to Juan in their own mother tongue. Which is his native language, English, Spanish or Norwegian? All three of them? None of them? (Medgyes, 1992, p. 341)

De hecho, pese a la dificultad para cuantificarlo, se estima que la mayoría de la población del planeta se desenvuelve en contextos bilingües, desde los barrios multiculturales de las grandes ciudades hasta los pueblos más aislados[6]. La inestabilidad del término nativo está, por tanto, también presente en los casos de bilingüismo y multilingüismo. ¿Son nativos, por ejemplo, los bilingües simultáneos con una lengua dominante? ¿Lo son los secuenciales, incluso en un contexto en el que las dos lenguas convivan en una relación de equilibrio?

[3] Véase Spadaro (2013), Webber (2018) y Bardel (2016).
[4] Véase Fernández González (2012).
[5] Dato extraído del informe anual correspondiente a 2022 del Instituto Cervantes, *El español una lengua viva* (https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm).
[6] Como ilustración, véase Sorensen (1967), Stenzel (2006), Cook and Singleton (2014, p. 18).

Como han mostrado Fraurud y Boyd (2006), en contextos urbanos multiculturales, si se tienen en cuenta determinados parámetros como 1) la edad de llegada a un nuevo país, 2) la edad del primer contacto con la lengua del país de acogida, 3) la(s) lengua(s) que se hablan en casa y por quién, 4) el nivel de dominio de la lengua, 5) el uso de las lenguas según los contextos, 6) el nivel educativo, etc., la adscripción de la etiqueta *nativa* a una u otra lengua resulta muy difícil.

Por si fuera poco, el concepto de hablante nativo ha sido criticado por su sesgo ideológico. En palabras de Schimtz: "Underlying the notion of native speaker, there lie dangerous ideologies of superiority, racial purity, asymmetrical power relationships, the native having the upper hand while the nonnative is often viewed as deviant and deficient" (2013, p. 137). En la misma línea, Paikeday afirma: "…sometimes you begin to wonder, when people start recruiting «native speakers», of English, for example, whether they don't really mean «White Anglo-Saxon protestants»; Scots, maybe, but no Irish need apply" (Paikeday, 1985, pp. 46-47). En términos parecidos, Skutnabb-Kangas y Philipson exponen:

> There are more multilinguals than monolinguals in the world. Monolingual people are thus a minority in the world, but many of them belong to a very powerful minority, namely the minority which has been able to function in all situations through the medium of their mother tongue, and who have therefore never been forced to learn another language. (Skutnabb-Kangas y Philipson, 1989, pp. 468)[7]

Con todo, como señalan Koike y Liskin-Gasparro:

> Si no consideramos al hablante nativo como el modelo a imitar, entonces ¿cuál será ese modelo? […] Sin el hablante nativo, los profesores y aprendices de una lengua extranjera se quedan sin (1) una norma lingüística meta, y (2) sin el sueño irrealizable de convertirse en hablantes que pasan por nativos. (2003, p. 263)

2. ¿Es posible alcanzar un nivel nativo sin ser nativo?

La opinión popular es la de que si no se adquiere una lengua desde niño es prácticamente imposible tener un dominio nativo. Hyltenstam lo resume así:

> Most people who have experienced acquiring a second language (L2) know that the command of a new language does not come altogether easily. Second language acquisition is a complex and often laborious enterprise, and, in brief, represents a vast challenge. It goes on for many years, and the learner often feels that the task never becomes entirely accomplished. Compared to the fluency, lexical access, and intuition for what is an accurate expression that the learner has in his/her first language, the obstacles felt during second language use may be both tiring and irritating. The complicated nature of second language acquisition is, perhaps, perceived more clearly by older, or adult learners than by young learners, but the complexity of the task is in no way to be dismissed even in the case of child L2 learners. (Hyltenstam, 2016, p. 1)

Las diferencias entre los dos procesos han sido destacadas, entre otros, por Herschensohn (2007) y Bley-Vroman (1989; 1990; 2009). De manera esquemática, pueden resumirse así:

Tabla 1 - Diferencias entre la adquisición de L1 y L2

	L1	L2
Estadio final	Nivel nativo / Éxito	Interlengua / variable
Desarrollo	Con etapas pautadas / uniforme	Ausencia aparente de cronograma / variable
Competencia	Total	Borrosa
Instrucción formal	Ausente	Conveniente, no imprescindible
Factores afectivos	Irrelevante	Relevante

[7] Observaciones parecidas pueden verse en Dewaele *et al.* (2021) o en Tan *et al.* (2021).

Convergencia de sistemas	Sistemas virtualmente idénticos	Sistemas diferentes
Intencionalidad	Inexistente	Presente
Biología	Periodos sensibles	Mecanismos compensatorios

La hipótesis de que los mecanismos cognitivos que actúan en la adquisición de L1 sean diferentes de los que operan en L2 ha sido propuesta por diferentes investigadores (Bley-Vroman, 1989; Bley-Vroman, 1990; Bley-Vroman, 2009; Felix, 1985; Felix, 1987; Finn *et al*., 2014). Mecanismos estrictamente lingüísticos intervendrían en L1 frente a otros más generales de la cognición humana en L2. Incluso el procesamiento de las oraciones sería diferente entre nativos y no nativos, incluyendo en este último grupo a los más avanzados o casi nativos. En los no nativos se caracterizaría por ser menos detallado y más dependiente de la información léxica, menos automático y con interferencias de la L1 (Clashen y Felser, 2006). Así en la oración *Someone shot the servant of the actress who was standing on the balcony*, los hablantes nativos de inglés identificarían a la actriz como el antecedente de la relativa frente a los hablantes nativos de alemán, español, alemán o griego para los que sería el criado.

Las diferencias entre nativos y no nativos se relacionarían con el tradicionalmente denominado periodo crítico, esto es, una fase biológica en la cual se produce una adquisición completa y natural de una lengua. Cruzado ese umbral, la adquisición es siempre incompleta. La existencia de esta ventana temporal ha suscitado numerosas discusiones e interrogantes. Las más recurrentes son las siguientes: 1) ¿existe un periodo crítico para la adquisición de L1?, 2) ¿existe un periodo crítico para la adquisición de L2?, 3) si existe ¿cuándo empieza y cuándo termina?, y 4) ¿cuáles son las causas?

En relación con la segunda de ellas, la existencia de un periodo crítico para L2, las posturas son contrapuestas. Por un lado, están los que defienden una correlación entre la edad y el grado y tipo de dominio lingüístico[8]. Desde el experimento seminal de Johnson y Newport (1989) al de Hartshorne *et al.*[9] (2018) con centenares de miles de participantes, se ha comprobado que el acierto en los juicios de gramaticalidad está relacionado con la edad del aprendiz. Ahora bien, determinar cuál es esa edad dista de estar claro. Por otro lado, se sitúan los que relativizan la importancia de este condicionante y atribuyen las diferencias a factores de otro tipo[10]. Para ellos es perfectamente posible llegar a un nivel de dominio nativo. Van Boxtel (2005) señala que es posible alcanzar este nivel incluso en lenguas tipológicamente lejanas a la L1. Debe observarse, no obstante, que este autor se sirve únicamente de un test gramatical. En la misma línea, la hipótesis del periodo crítico ha sido atacada con diversos argumentos. Singleton y Lerniewska (2021) aluden a la falta de acuerdo entre los autores que lo defienden en cuanto a su punto de corte: Hyltenstam y Abrahamsson (2003), 6 años; Meisel (2008), 3-4 años; Dollman *et al.* (2020), 9 años; Hartshorne *et al.* (2018), la pubertad. Asimismo, muestran cómo se señalan diferentes periodos en función del nivel lingüístico. Long (2013, p. 6) establecía el límite del fónico entre los 0 y 6 años, con una reducción entre los 6 y 12 años, y el del léxico y el sintáctico entre los 6 y 16 años. Otra prueba de la fragilidad de la hipótesis del periodo crítico es aducida por Singleton (2005, p. 279) al mostrar la multiplicidad de causas que se han aducido para justificarlo: 1) biológicas (disminución de la plasticidad cerebral, lateralización, localización, diferentes periodos de maduración de las células cerebrales, mielinización, diferente representación espacial en el cerebro); 2) cognitivas (interferencias de las estructuras cognitivas de resolución de problemas, disminución de la capacidad para el aprendizaje implícito de sistemas abstractos complejos, etc.); 3) afectivo-motivacionales (reforzamiento del filtro afectivo, aumento de la autoconciencia del ego, distancia social y psicológica, etc.).

3. ¿Hay hablantes no nativos que no se distinguen de los nativos?

El primer escollo para contestar a la pregunta son los matices terminológicos. Denominaciones como *aparentemente nativo*, *casi nativo*, *no nativo no distinguible*, *políglota*, *hiperpolíglota*, *bilingüe*, *hablante de herencia*, etc.

[8] Hyltenstam y Abrahamsson (2003, 2009), Long (2005, 2007), DeKeyser y Larson-Hall (2005), entre otros.
[9] Cualquiera puede realizarlo para el inglés en la página web http://archive.gameswithwords.org/WhichEnglish/.
[10] Birdsong (1992, 2005), Bongaerts (2003), Muñoz y Singleton (2007, 2011), Kinsella (2009).

hacen referencia a hablantes con niveles de dominio que de una forma u otra lindan con la competencia nativa.

Esa aproximación al nivel nativo tiene matices. Algunos hablantes tienen un excelente dominio de la lengua, llegan a puestos de altísimo nivel o a los más altos reconocimientos y, sin embargo, se delatan por su acento. Dos casos paradigmáticos son los del que fuera secretario de Estado de Estados Unidos en los años setenta del siglo pasado, Henry Kissinger, y el del escritor en lengua inglesa, Joseph Conrad.

Henry Kissinger nació en Alemania, emigró a los 15 años a Estados Unidos y llegó a tener uno de los cargos más altos en la administración de ese país. Su nivel de inglés puede considerarse claramente nativo, pero su pronunciación mantuvo siempre el deje alemán. En cambio, su hermano, Walter, un año más joven, consiguió hablar inglés sin acento. Cuando le preguntaban por qué él lo había conseguido y su hermano no, Walter solía contestar "Because I listened". Este tipo de hablantes con un dominio prácticamente nativo, pero con restos de acento es relativamente frecuente en personas que han pasado una gran parte de su vida en un país al que han llegado en la adolescencia y en el que se han integrado familiar y profesionalmente.

Conrad es un ejemplo parecido. Su lengua materna era el polaco. Aprendió francés de niño, pero su contacto con el inglés —la lengua que le llevaría a la fama literaria— solo se produjo pasados los veinte años. Durante toda su vida conservó un fuerte acento polaco, e incluso la influencia del polaco y el francés se deja entrever en sus obras. Eso no fue obstáculo, en cambio, para que escribiera obras cumbre de la literatura inglesa como *Heart of darkness* en un idioma que no era su lengua materna.

El caso inverso es también posible. Como indica Archibald:

> There are many cases of highly proficient L2ers with strong accents (Henry Kissinger, Joseph Conrad). Conversely, we may be able to achieve by mimicry quite native-like speech on isolated phrases in a language we do not even understand. (Archibald, 2018, p. 241)

Otro grupo interesante en este sentido lo constituyen los políglotas o los hiperpolíglotas. El primer término suele reservarse para los que hablan más de dos lenguas, el segundo para los que hablan más de seis. Hyltenstam (2016) recoge una nómina de 91 hombres y 3 mujeres que encajarían en esta categoría. De ellos, más de un 25 % resultan ser lingüistas profesionales, traductores o intérpretes. Todos ellos comparten una alta motivación y una gran inversión de tiempo en el aprendizaje. Hablan lenguas que pueden ser tipológicamente distantes, pero es frecuente también que haya varias de la misma familia lingüística.

Con la aparición de canales como YouTube, han proliferado también los hiperpolíglotas[11] mediáticos. Estos hacen ostentación de su talento hablando en más de una decena de lenguas. Richard Simcott, Lindie Bottes, Steve Kaufmann, Patrick Khoury o Daniel Tammet son solo algunos ejemplos[12]. Sus aparentes proezas llegan incluso, como muestra Tammet, a aprender una lengua como el islandés en una semana. Así lo demuestra en una entrevista en la televisión de ese país[13].

La duda que surge ante estas exhibiciones es hasta qué punto son reales. Sin un análisis pormenorizado y sujeto a condiciones de control adecuadas es imposible determinar hasta qué punto estos hablantes son competentes en las lenguas que dicen hablar. Dicho en otros términos, en qué medida podemos fiarnos del autotestimonio, cuál es el nivel real en cada lengua, por qué no hay análisis contrastados de su capacidad lingüística o de las diferencias cognitivas o incluso neurológicas que se dan en estos sujetos. De hecho, en el propio canal de YouTube ya han surgido escépticos como Language Simp o Language Jones, que ponen en entredicho las hazañas lingüísticas de estos hiperpolíglotas[14].

Hyltenstam (2016), uno de los pocos investigadores que se ha interesado por este tema, formula además una serie de preguntas interesantes: 1) ¿es verdad que si sabes una lengua es más fácil aprender

[11] Una visión divulgativa del tema puede verse en Erard (2012).

[12] Pueden verse sus vídeos en https://speakingfluently.com (Simcott); https://www.youtube.com/watch?v=3GntDYJx8JA (Botes); https://www.youtube.com/watch?v=ZHpOYWeASyA (Kaufmann); https://www.youtube.com/watch?v=Nfu30AbwNMA (Khoury).

[13] https://www.youtube.com/watch?v=adJ2ZbN7kYA.

[14] https://www.youtube.com/watch?v=7L9Uia16zjA; https://www.youtube.com/watch?v=w76CdytaL9w.

otra?, 2) ¿es necesario tener una aptitud especial o características singulares para ser políglota?, 3) ¿son los políglotas aprendices excepcionales o utilizan las mismas técnicas, estrategias y esfuerzo que el resto?, 4) ¿son capaces de mantener un alto nivel de dominio en todas las lenguas a pesar de la exposición limitada a cada una de ellas?, y 5) ¿qué motivación les impulsa a estudiar tantas lenguas?

Otro caso interesante, más documentado en la bibliografía, es el de Christopher Taylor (Smith y Tsimpli, 1995), un inglés, diagnosticado con retraso mental, y que, curiosamente, muestra una gran fascinación y capacidad de aprendizaje para las lenguas. En diferente grado de dominio maneja unas 20. Es verdad, no obstante, que esta habilidad parece centrarse sobre todo en el vocabulario. La sintaxis está muy influida por la de su lengua materna; la pragmática presenta déficits propios del trastorno del espectro autista. Si este caso prueba la debatida disociación entre lenguaje y cognición general es todavía una cuestión controvertida.

Ahora bien, al margen de los casos señalados en los párrafos anteriores, hay que volver a la pregunta central: ¿hay no nativos que hablan una lengua como nativos?, ¿por qué se distingue entre *native-like* (como nativo) y *near-native* (casi nativo)?, ¿cuál es la diferencia? En ocasiones, estos términos se usan indistintamente; en otros casos, se observan matices. Los *native-like* serían los que utilizan la L2 como un nativo en todos los sentidos, incluso cuando se analiza su producción escrupulosamente; los *near-native* serían los que son percibidos como nativos en interacciones orales o escritas normales (Bardel, 2016; Moyer, 2021; Hyltenstam, 2016). Habría, pues, no nativos realmente nativos y no nativos solo aparentemente nativos.

Ioup *et al.* (1994) presentan dos de los casos más citados en la bibliografía de *native-like*: 1) el de Julie, una mujer inglesa casada con un egipcio que aprendió árabe en un contexto no académico y cuyo nivel de dominio fue examinado tras haber vivido 26 años en Egipto, y 2) el de Laura, que estudió árabe de manera formal, se casó con un egipcio y cuya competencia lingüística fue valorada tras 10 años en Egipto[15]. La evaluación la llevaron a cabo 13 jueces nativos, 8 de ellos las calificaron de hablantes nativas.

Este tipo de hablantes plantean problemas de diverso tipo: 1) ¿son realmente nativos o pasan por nativos?, 2) ¿son un contraejemplo a la hipótesis del periodo crítico o llegan a este nivel mediante mecanismos compensatorios?, y 3) ¿en qué medida influyen la aptitud, la cantidad y calidad del input y la motivación? (Zubrzycki, 2018). A juicio de Abrahamsson y Hyltenstam (2008), los niños alcanzan su competencia nativa con independencia de su aptitud, los aprendices de L2 casi nativos muestran, por el contrario, un alto grado de aptitud para aprender lenguas. Esto les permite compensar el haber pasado el periodo crítico. A su entender, este tipo de hablantes son casi nativos, pero no completamente nativos como puede comprobarse cuando se les expone a condiciones lingüísticamente exigentes. El estudio de Abrahamsson y Hyltenstam (2009) es muy significativo en este sentido. Estos autores tomaron a un grupo de hablantes de sueco como L2 y español como L1 que habían llegado a Suecia a diferentes edades. Todos ellos habían residido al menos 10 años en este país y había estado escolarizados un mínimo de 12 años. Su competencia era aparentemente nativa: hablaban sueco sin acento y sin aparentes errores gramaticales. Junto con un grupo de control de hablantes nativos suecos fueron sometidos a una serie de sofisticadas pruebas lingüísticas. Estas incluían: 1) la producción y percepción del intervalo temporal entre la explosión de una oclusiva y el inicio de la sonoridad en la vocal (*voice onset time*), 2) la percepción de habla en condiciones de ruido, 3) juicios de gramaticalidad, 4) inferencia léxica, semántica y gramatical por medio de un *cloze test* y 5) dominio del lenguaje formulario. Las conclusiones del estudio mostraron que 1) los mejores resultados eran los de los que habían tenido el contacto inicial con la lengua entre los 1 y 5 años; 2) que entre los 6 y 9 la valoración disminuía ligeramente; y 3) que, pasada la pubertad, esa valoración caía sensiblemente. Algunos años después, Hyltenstam lo resumía así:

> At very advanced levels, in particular at near-native or nativelike levels, the degree of accuracy is high – which explains why native listeners often cannot distinguish this L2 use from native language use – but still significantly different from the level of accuracy among native speakers. Errors are not limited to complex grammar but also involve areas of grammar that may be considered simple and even create problems at initial and intermediate levels. (Hyltenstam, 2016, p. 9)

[15] Véase también Moyer (2021).

En términos semejantes, Long, Granena y Montero hacían notar que:

> Research findings from CPH studies converge in showing that native-like L2 ultimate attainment among (late) L2 learners is not possible. These are studies with multi-task designs that have tested multiple linguistic domains and compared the extent to which the end-state of L2 knowledge resembles that of an NS. This does not mean that some advanced learners are not able to pass as NSs in everyday life or perform tasks like NSs. In fact, a number of them do. Neither does it mean that they are unable to learn certain linguistic items to native-like levels. What CPH research tells us is that native-like attainment across all the linguistic items within a subdomain (phonology, lexis, or morphosyntax) is not possible, and that the number of items that will be acquired to a native-like level will depend on AO. (Long, Granena y Montero, 2018, p. 66)

Igualmente, Cook y Singleton (2014, pp. 17-25) insistían en que los no nativos no pueden llegar a niveles nativos. Los mecanismos de adquisición son diferentes a los de los niños. De hecho, requieren un esfuerzo consciente que no se aprecia en L1.

4. ¿Qué características comparten los aprendices que pasan por nativos? ¿Qué pueden enseñarnos?

Con independencia de que los aprendices que llegan a un nivel nativo o casi nativo sean una minoría, es interesante ver qué características tienen en común. Un pequeño metaanálisis de los factores compartidos nos presenta el siguiente panorama.

Abrahamsson y Hyltenstam (2008) aluden a un interés grande y generalmente académico por temas relacionados con el lenguaje y el aprendizaje de idiomas. Kormos (2013) distingue tres tipos de elementos: 1) afectivos, como la alta motivación y el control de la ansiedad; 2) de personalidad, como la apertura a nuevas experiencias, el perfeccionismo, la extraversión, la simpatía, la estabilidad emocional; y 3) cognitivos, como la inteligencia, la aptitud para el aprendizaje de lenguas y la memoria de trabajo. Moyer (2021), por su parte, diferencia entre rasgos 1) cognitivos, 2) experienciales y 3) psicológicos. Por lo que se refiere a los cognitivos, subraya el talento o aptitud para las lenguas, la tendencia a monitorizar su aprendizaje y prestar atención a los aspectos más complicados, el recurso a la imitación como estrategia de aprendizaje, el interés por practicar, tomar notas, prestar atención a los detalles, evaluar su progreso, etc. Respecto de los experienciales, señala el uso de la lengua en todos los entornos posibles, así como la búsqueda de ocasiones para interactuar. Se da también la circunstancia de que muchos de ellos han vivido al menos 8 años en el país en el que se habla la L2 y de que en no pocos casos la L2 puede llegar a ser la dominante. Moyer se refiere también a la importancia del aprendizaje formal, ya se académico o autodidacta. En cuanto a los psicológicos, llama la atención sobre 1) el planteamiento del aprendizaje como un desafío personal, 2) el sentido autocrítico sobre su progreso, 3) la identificación con la L2 y su cultura, 4) el deseo de sonar como nativos y 5) la búsqueda de oportunidades de comunicación favorecida por un carácter extravertido. Bongaerts *et al.* (2000) destacan la abundancia entre este tipo de aprendices de profesores de lenguas en educación superior. En este perfil entran también su valoración de la importancia de tener un acento nativo, el alto grado de motivación y la vinculación familiar con nativos (cónyuges, hijas/os). Winke y Gass (2018) inciden en variables tales como la experiencia en el extranjero, la lengua de herencia, el uso de recursos auténticos en L2 y la motivación.

Personalmente, tras una cala basada en entrevistas a 6 sujetos cuyo nivel es nativo o casi nativo en español, hablantes de 6 lenguas maternas (ucraniano, griego, polaco, italiano, francés e inglés), he recogido los denominadores comunes:

(1) gran abundancia de input, que se manifiesta en la residencia en un país hispanohablante (4 casos),
(2) pareja hispanohablante (4 casos),
(3) interés por lecturas, input audiovisual y comunicación con nativos (6 casos),
(4) frecuente interacción con nativos (6 casos),
(5) interés por el español y otras lenguas (los 6 hablan mayor o menor medida otras lenguas),
(6) atención a formas, estructuras y significados (6 casos),

(7) alta motivación (6 casos),
(8) personalidad extravertida y un entorno académico y frecuentemente relacionado con temas lingüísticos (4 casos),
(9) estudios o profesión relacionada con los idiomas, la lingüística o la literatura (4 casos).

Los factores descritos inciden principalmente en lo que podríamos llamar actitud hacia la lengua. Cabría preguntarse, no obstante, si es posible también determinar una aptitud para el aprendizaje de idiomas que, combinada con la actitud, diera como resultado una especial coyuntura para llegar a los más altos niveles de dominio. Los test de aptitud lingüística se basan en la idea de que algunas personas tienen una mayor facilidad para aprender L2 que otras. Para calibrar esa supuesta ventaja se han desarrollado a partir de los años 50 del siglo XX una serie de pruebas[16] que suelen incluir ejercicios de sensibilidad fonética, capacidad memorística, sensibilidad gramatical y razonamiento inductivo.

Dos de las más recientes son LLAMA[17] (Meara, 2005) y Hi-LAB (Doughty *et al.*, 2007; Linck, 2013). Esta última está específicamente diseñada para predecir un alto nivel de dominio en el aprendizaje de L2. Esto supone "learning complex linguistic systems, including elements that are not particularly salient in the input" (Doughty, 2014, p. 34). LLAMA tiene un corte más lingüístico, Hi-LAB incide más en capacidades cognitivas con repercusiones lingüísticas. Aunque el poder predictivo parece prometedor, todavía es pronto para determinar su validez.

Igualmente es necesario desarrollar modelos que integren diferentes variables internas y externas que permitan valorar las posibilidades de éxito como las condiciones que pueden favorecerlo. Un ejemplo de ello es el propuesto por Han *et al.* (2017). A su juicio, la adquisición de L1 es resultado de la maduración biológica; la L2, en cambio, es producto de una conjunción de factores. Los dos motores iniciales serían la motivación y la aptitud. Su acción, no obstante, es limitada. El factor principal en el desarrollo es la tracción que ejerce el input de la L2. Este factor se ve favorecido o limitado por la distancia interlingüística entre L1 y L2. Cuanto mayor sea esta, más difícil es llegar a niveles avanzados o nativos. El modelo es intuitivamente interesante. No obstante, requiere una cuantificación de los cuatro factores que no es fácil de establecer. Es posible recurrir a un test de aptitud y a una escala de distancia interlingüística, al menos aproximada. Calibrar la motivación y el input parece bastante más escurridizo. En cualquier caso, solo estudios a gran escala pueden determinar su valor.

Conclusiones

Responder a las preguntas propuestas en la introducción es todavía más un desiderátum que una realidad. En todo caso, se pueden apuntar algunas respuestas siquiera de manera tentativa.

Parece claro que la distinción entre hablante nativo y no nativo no es categórica. En algunos casos puede parecer obvia, por ejemplo, entre un hablante de español, nacido en Ávila, que ha vivido toda su vida en España, frente a un inglés de Bath que está haciendo un curso de español en esta ciudad. En otros, parece más adecuado establecer una amplia gama de grises. En contextos multilingües y de inmigración esa dicotomía se desdibuja y da lugar a transiciones más graduales. En términos de aprendizaje de L2, la filosofía suele ser la siguiente: el ideal, la meta generalmente no alcanzable, es un cierto prototipo de hablante nativo. Las escalas de dominio en certificación, por ejemplo, se establecen con base en ese límite terminal. La realidad de la enseñanza, sin embargo, no aspira tanto a alcanzar el final del trayecto cuanto a quedarse en algún punto lo suficientemente cercano para garantizar una comunicación cómoda, eficaz y eficiente.

Se acepta también que un número generalmente pequeño[18] de aprendices puede alcanzar un nivel aparentemente nativo una vez cruzado un determinado umbral temporal. Llámese periodo crítico o conjunto de periodos sensibles, lo cierto es que las diferencias entre la adquisición de L1 y L2 parecen

[16] Véase Smith y Stansfield (2016) para una síntesis del tema.
[17] El test es abierto y puede hacerse en https://www.lognostics.co.uk/tools/LLAMA_3/index.htm.
[18] Birdsong (2005, p. 120) lo cifra entre el 5 % y el 15 %. Véase también la bibliografía allí citada que presuntamente lo corrobora.

más fácilmente explicables si se recurre a una explicación biológica que a otras de carácter psicológico o social. Más difícil es determinar específicamente cuál es el condicionante biológico concreto. Estos aprendices parecen tener un talento excepcional frente a la variabilidad en los resultados del resto. En este ámbito de la excepcionalidad se encuadran también los denominados políglotas o hiperpolíglotas, los migrantes que podrían haber superado el periodo crítico y algunos otros tipos de aprendices. En todo caso, conviene ser muy cauto con las apreciaciones. Son necesarios estudios mucho más afinados y rigurosos sobre las características de hablantes de alto nivel. Hay muchas generalizaciones sin suficiente evidencia, mucho ruido mediático sin suficiente contraste.

De hecho, como hemos visto, estudios como los de Abrahamssom y Hyltenstam (2009) cuestionan con pruebas muy afinadas y argumentadas que los no nativos, pasada una determinada fase temporal, puedan realmente equiparse a los nativos. Visto de otra manera, aunque en apariencia el resultado pueda ser el mismo, en realidad, tanto el grado de competencia en matices sutiles como los procesos que subyacen al aprendizaje son probablemente distintos. En este sentido, una línea de investigación prometedora es replicar, refinar y complementar este tipo de investigaciones con los pujantes avances en psico y neurolingüística.

Por último, el retrato robot de los aprendices de alto nivel parece ser un compuesto de capacidades cognitivas, ambientales e interlingüísticas. Los desarrollos de los test de aptitud y su experimentación con distintos tipos de aprendices y en diferentes contextos abren un camino para determinar qué mecanismos cognitivos compensatorios son los más importantes en el aprendizaje. Probablemente, la capacidad de imitación, la memoria, la sensibilidad a patrones estructurales distintos entren en esa nómina. En segundo lugar, la relevancia de la motivación resulta innegable. Podría definirse como una condición necesaria, pero no suficiente. Los ejemplos de aprendices de alto nivel muestran un elevado interés, cuando no una pasión por aproximarse al máximo a la norma nativa. En un círculo virtuoso, el interés promueve el aprendizaje, el aprendizaje lleva a un mayor dominio, que, a su vez, incentiva el interés. En tercer lugar, la necesidad de un input abundante es indiscutible. Aunque es probable que interactúe con la cognición de manera diferente a la de la L1, constituye una fuerza motriz imprescindible. De todas formas, es justamente esa interacción que traduce, en términos krashenianos, el *input* en *intake*, lo que determina el progreso. Es, de nuevo, una condición necesaria, pero tampoco suficiente. Finalmente, la distancia interlingüística es un factor quizá no suficientemente estudiado. Aunque hay ejemplos de aprendices que llegan a niveles muy avanzados en lenguas de familias lingüísticas alejadas —los ejemplos de Julie y Laura citados lo atestiguan—, no se recogen en la bibliografía casos de lenguas más distantes. Dicho de otra manera, 1) ¿es posible que un hispanohablante aprenda mandarín como un nativo pasada la pubertad?, 2) ¿podría un anglohablante aprender navajo a ese nivel?, 3) ¿hay una relación inversa entre la distancia interlingüística y la probabilidad de alcanzar un nivel próximo al nativo?, y 4) ¿cómo se codifica esa distancia interlingüística?

La última pregunta es quizá la de mayor trascendencia práctica. ¿Pueden enseñarnos algo este tipo de aprendices o no tiene sentido mirarse en su espejo dado su carácter singular? A nuestro modo de ver, hay una característica que los define y que no es tan frecuente en el resto: todos ellos han tomado el control de su aprendizaje. Tienen interés, se sumergen en el entorno en búsqueda de oportunidades de aprendizaje y de comunicación, reflexionan sobre el *input* que reciben, invierten tiempo y esfuerzo en mejorar, agradecen ser corregidos cuando se equivocan, muestran una alta empatía lingüística, esto es, intentan minimizar el condicionante que supone la propia o propias lenguas, y ansían mimetizarse con los nativos. En síntesis, son protagonistas y no espectadores de una "película" titulada *Aprendiendo una L2*. Su comportamiento es proactivo, no pasivo. Con demasiada frecuencia el aprendiz estándar cree que con asistir a clase o con realizar una estancia en el país donde se habla la lengua será suficiente para dominarla. No es así. Los aprendices excepcionales así lo demuestran.

Referencias bibliográficas

Abrahamsson, N. y Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, pp. 401-509.

Abrahamsson, N. y Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59 (2), pp. 219-306.

Archibald, J. (2018). Advanced L2-Phonology. En P. A. Marlovrh y A. G. Benatti (Eds.), *The handbook of advanced proficiency in second language acquisition*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 241-263.

Bardel, C. (2016). The lexicon of advanced L2 learners. En K. Hyltenstam (Ed.), *Advanced proficiency and exceptional ability in second languages*. Boston: De Gruyter, pp. 73-110.

Birdsong, D. (2005). Interpreting language effects in second language acquisition. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism*. Oxford: Oxford University Press, pp. 109-127.

Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68 (4), pp. 706-755.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-68.

Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20 (1/2), pp. 3-47.

Bley-Vroman, R. (2009). The evolving context of the fundamental difference hypothesis, *Studies in Second Language Acquisition*, 31, pp. 175-198.

Bongaerts, T. (2003). Effets de l' âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en la langue étrangère*, 18, pp. 79-98.

Bongaerts, T., Mennen, S. y Van der Slik, F. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: the case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica*, 54 (2), pp. 298-308.

Clashen, H. y Felser, C. (2006). How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Science*, 10 (12), pp. 564-570.

Cook, V. y Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevendon: Multilingual Matters.

Dewaele, J. M., Bak, T. H. y Ortega, L. (2021). Why the mythical "native speaker" has mud on its face. En N. Slavkov, N. Kerschofer-Puhalo y S. M. Melo-Pfeifer (Eds.), *Changing face of the "native speaker": Perspectives from multilingualism and globalization*. Berlín: Mouton De Gruyter, pp. 23-43.

Dollman, J., Kogan, I. y Weissman, M. (2020). Speaking accent-free in L2 beyond the critical period: The compensatory role of individual abilities and opportunity structures. *Applied Linguistics*, 41, pp. 787-809.

Doughty, C. J. (2014). Assessing aptitude. En A. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 25-46.

Doughty, C. J., Campbell, S. G., Bunting, M., Bowles, A. y Haarmann, H. (2007). *The development of the high-level language aptitude battery* (Technical Report). College Park, MD: University of Maryland, Center for Advanced Study of Language.

Erard, M. (2012). *Babel, no more: the search for the world's most extraordinary language learners*. Nueva York: Free Press.

Felix, S. W. (1985). More evidence on competing systems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1 (1), pp. 47-72.

Fernández González, J. (2012). Sounding natural in a foreign language. En G. Ruiz Fajardo (Ed.), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 193-217.

Finn, A. S., Lee, T., Kraus, A. y Hudson Kam, C. L. (2014). When it hurts (and helps) to try: The role of effort in language learning. *PLOS*, 9 (7), s. p. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101806.

Fraurud, K. y Boyd, S. (2006). The native-non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles in young people in Swedish multilingual suburban contexts. En F. Hinskens (Ed.), *Language variation European Perspectives. Selected papers from the Third International Conference on Language Variation in Europe*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 53-69.

Granena, G. y Long, M. H. (2013). *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Han, Z., Bao, G. y Wiita, P. (2017). Energy conservation: A theory of L2 ultimate attainment. *International Review of Applied Linguistics*, 55 (2), pp. 133-164.

Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B. y Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, pp. 263-277.

Herschensohn, J. (2007). *Language development and age*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyltenstam, K. (2016). Introduction: Perspectives on advanced language proficiency. En K. Hyltenstam, (Ed.), *Advanced proficiency and exceptional ability in second languages*. Boston: De Gruyter, pp. 1-13.

Hyltenstam, K. y Abrahamsson, N. (2008). Maturational constraints in SLA. En C. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell, pp. 539-588.

Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M. y Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis. A case study of successful adult second language acquisition in a naturalistic context. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 73-98.

Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21 (1), pp. 60-99.

Kinsella, C. (2009). *An investigation into the proficiency of successful late learners of French*. [Tesis doctoral]. Dublín: Trinity College.

Koike, D. A. y Liskin-Gasparro, J. E. (2003). Privilege of the nonnative speaker meets practical needs of the language teacher. En C. Blyth (Ed.), *The sociolinguistics of foreign-language classrooms*. Boston: Heinle, pp. 263-266.

Kormos, J. (2013). New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. En G. Granena y M. H. Long (Eds.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 131-152.

Linck, J. A. *et al.* (2013). Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. *Language Learning*, 63 (3), pp. 530-566.

Long, M. H. (2013). Maturational constraints on child and adult second language acquisition. G. Granena y M. H. Long (Eds.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 3-41.

Long, M. H., Granena, G. y Montero, F. (2018). What does the critical period research reveal about advanced L2 proficiency? En P. A. Marlovrh y A. G. Benatti (Eds.), *The handbook of advanced proficiency in second language acquisition*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 51-71.

Meara, P. (2005). *LLAMA language aptitude tests: The manual*. Swansea: Lognostics.

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more. *ELT Journal*, 46 (4), pp. 340-349.

Meisel, J. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? En B. Haznedar y E. Gavruseva (Eds.), *Current trends in child second language acquisition. A generative perspective*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 55-80.

Moyer, A. (2021). *The gifted language learner*. Cambridge: Cambridge University Press.

Muñoz, C. y Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44 (1), pp. 1-35.

Muñoz, C. y Singleton, D. (2007). Foreign accent in advanced learners: two successful profiles. *The EUROSLA Yearbook*, 7, pp. 171-190.

Paikeday, T. M. (1985). *The native speaker is dead*. Toronto: Paikeday Publishing Company.

Schimtz, J. R. (2013). The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? *Calidoscópio*, 11 (2), pp. 135-152.

Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics*, 43 (4), pp. 269-285.

Singleton, D. y Leśniewska, J. (2021). The critical period hypothesis for L2 acquisition: An unfalsifiable embarrassment? *Languages*, 6 (149), pp. 1-15.

Skutnabb-Kangas, T. y Philipson, R. (1989). "Mother tongue": the theoretical and sociopolitical construction of a concept. En U. Ammon (Ed.), *Status and function of languages and language varieties*. Berlín: De Gruyter, pp. 450-477.

Smith, M. y Stansfield, Ch. W. (2016). Testing aptitude for second language learning. En E. Shohamy *et al.* (Eds.), *Language testing and assessment. Encyclopedia of Language and Education*. Nueva York: Springer, pp. 1-14.

Smith, N. y Simpli, I. (1995). *The mind of a savant: language, learning and modularity*. Oxford: Blackwell.

Sorensen, A. P. (1967). Multilingualism in the Northwestern Amazon. *American Anthropologist*, 69, pp. 670-684.

Spadaro, K. (2013). Maturational constraints on lexical acquisition in a second language. En G. Granena y M. H. Long (Eds.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 43-68.

Stenzel, K. (2005). Multilingualism in the Northwestern Amazon, revisited. *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II*. University of Texas at Austin, pp. 1-28.

Tan, K. H. *et al.* (2021). Speak like a Native English Speaker or Be Judged: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, s. p.

Van Boxtel, S. (2005). *Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax*. Utrecht: LOT.

Weber, S. A. (2018). Advanced lexical development. En P. A. Marlovrh y A. G. Benatti (Eds.), *The handbook of advanced proficiency in second language acquisition*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 419-441.

Winke, P. y Gass, S. M. (2018). Individual differences in advanced proficiency. En P. A. Marlovrh y A. G. Benatti (Eds.), *The handbook of advanced proficiency in second language acquisition*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 157-178.

Zubrzycki, K. (2018). Near native, native like? Some terminological and conceptual remarks on L2 ultimate attainment research. *Linguistik online*, 93 (6/18), pp. 115-131.