

***Gramática del español lengua materna y lengua extranjera.
Conexiones y distancias, ¿qué podemos tomar de la teoría los
profesores de ele?***

[Ingrid Viñas Quiroga](#)

ingrid@ffyh.unc.edu.ar

Resumen

El objetivo de esta exposición es revisar qué aspectos de cada enfoque teórico sobre adquisición de la lengua nativa y no nativa y las metodologías derivadas de dichas teorías pueden favorecer nuestras prácticas docentes en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, primero abordaremos brevemente las diversas perspectivas que explican el aprendizaje y la adquisición de la lengua materna empezando por los enfoques innatistas (gramáticas chomskianas y las denominadas de los facilitadores: iniciador prosódico, semántico y sintáctico) y siguiendo por las teorías psicogenéticas, las sociopragmáticas, los modelos de procesamiento (principios operativos slobianos y el modelo de competencia de Bates y McWhinney) y los modelos conductistas, para pasar a tratar luego las teorías de adquisición de una lengua segunda/extranjera (los modelos nativistas, los interaccionistas, los cognitivos). Señalamos aportes y limitaciones. Luego nos detendremos en las diferencias entre ambos procesos (adquisición de una L1 y de una L2). Rescataremos a continuación los aspectos de cada teoría con que se puede abordar la enseñanza de ELE. Finalmente nos preguntamos si algunas de las teorías que gozaron de aceptación en las aulas de nuestro país para la enseñanza de la gramática en lengua materna podrían aplicarse a ELE. Conocer el objeto de enseñanza y los procesos de aprendizaje en general y en particular de la lengua brinda herramientas al docente para reflexionar críticamente sobre sus prácticas y seleccionar metodologías y recursos más provechosos.

Palabras clave: español lengua extranjera, español lengua materna, puntos de contacto, enseñanza

Abstract

The purpose of this presentation is to examine which aspects and derived methodologies of the different mother tongue and second language acquisition theories can benefit the teaching practices and learning process of Spanish as a foreign language. We will briefly approach the different mother tongue learning and acquisition perspectives starting with the Innatist approaches (Chomsky's and the so-called Bootstrapping approaches: the prosodic, semantic and syntactic initiators), then we will go through the psychogenetic and the socio-pragmatic theories, the processing models (slobian operative principles and Bates and McWhinney's competence model) and the behavioral models, to end up with the second/foreign language acquisition theories (the nativist, the interactionist and the cognitive models). We will mention their contributions and limitations. Later, we will analyze the differences between both processes (mother tongue and second language acquisition) and we will recover every useful teaching aspects proposed by several of the Spanish as a foreign language theories. Finally, we will consider if any of our country's best accepted theories for the teaching of the mother tongue grammar could be applied to the teaching of Spanish as a foreign language. Knowledge about the teaching object and the language learning processes in both their general and particular aspects will provide the teacher with the necessary tools to think critically about his/her practices and to select more profitable methodologies and resources.

Keywords: Spanish as a foreign language, Spanish as mother tongue, contact points, teaching

1. Introducción

Una pregunta frecuente entre los profesores de ELE es qué gramática enseñar. Para responderla debemos conocer las explicaciones sobre cómo se adquiere la lengua materna y la segunda/extranjera e indagar si hay similitudes entre ambos procesos. Plantear la adquisición de la lengua materna obedece a que el desarrollo teórico sobre segundas lenguas tuvo como referencia los modelos y paradigmas sobre la adquisición de la primera debido a la idea, no siempre consciente, de que ciertas estrategias o comportamientos que usan los niños al adquirir la lengua materna pueden aplicarse a la enseñanza de una lengua extranjera en el aula. Recién entonces podremos proponer un enfoque para la enseñanza de la gramática en un contexto institucional. Y teniendo en cuenta los objetivos y concurrentes al Congreso, reflexionaremos para finalizar si las teorías que gozaron de aceptación en las aulas de nuestro país para la enseñanza de la gramática materna guardan relación con algunos los enfoques reseñados y si podrían aplicarse a ELE. Es habitual presentar las teorías en orden cronológico, sin embargo, aquí serán expuestas en un continuum que tiene en un extremo los enfoques que le otorgan un peso considerable al componente innato y menos a la entrada lingüística y hablan de uniformidad en las etapas de adquisición y, en el otro extremo, aquellas que postulan que el input provee más información que la reconocida por los chomskianos y defienden que hay mucha variabilidad entre las distintas lenguas en cuanto al orden en que se adquieren ciertos aspectos de la gramática, como así también diferencias entre los individuos al aprender su lengua materna. En el medio encontramos teorías que no aceptan la autonomía de dominio para el lenguaje y sostienen que su desarrollo depende del desarrollo cognitivo, como las piagetianas y las teorías sociopragmáticas que asignan un papel relevante a la interacción social.

2. Teorías de adquisición de la primera lengua

2. 1. *Innatistas*: como sabemos, su principal teórico es Chomsky (1971, 1988, 1999) quien defiende una visión naturalista -en oposición a la cultural- e internista del lenguaje. Ve al lenguaje como un objeto natural desarrollado por los niños sin un esfuerzo deliberado y consciente en sus primeros años. Realiza una distinción entre competencia -conocimiento que los hablantes tienen de su lengua, en gran medida implícito, pues no tienen acceso consciente pleno a sus representaciones, mecanismos y contenidos- y actuación -puesta en uso de dicho conocimiento, es lo observable, las manifestaciones concretas de los hablantes. Postuló además la

especificidad del lenguaje (tanto en la especie como en la mente) y, adhiriendo a Fodor (1983), postuló la autonomía de dominio (representaciones y procesos propios no compartidos con otros dominios cognitivos). El módulo del lenguaje opera con un tipo de información particular que no comparte con ningún otro sistema de procesamiento. También habla de la pobreza del estímulo. La estructura subyacente no es evidente en lo que el niño oye, pero a pesar de ello, los niños son capaces de proyectar este conocimiento con dos particulares: no infrageneran ni suprageneran. Existe un fuerte desfase entre los datos al alcance del aprendiz y la riqueza del conocimiento que éste llega a dominar, por eso se preguntan cómo, a partir de una experiencia limitada, el niño adquiere un objeto tan complejo como el lenguaje con tanta rapidez. La respuesta es que este conocimiento es independiente de la experiencia, la experiencia es fundamental, pero pasiva; no construye al individuo, sino que dispara capacidades preexistentes. Se opone aprendizaje por selección a aprendizaje por instrucción (Longa, 2006, 2012). Si el conjunto de conocimiento alcanzado va mucho más allá de lo que pueden proporcionar los datos, hay que remitirse a la dotación biológica. ¿Cómo puede saber el niño que debajo de la linealidad de las expresiones verbales se esconde la jerarquía? Este conocimiento tiene que preexistir. Los chomskianos tampoco aceptan que los padres del niño le enseñen explícitamente gramática ni que el *maternés* o Child-directed-speech CDS -habla con características propias que usan las madres para dirigirse a los niños- sea un factor decisivo en la adquisición de la gramática. A pesar de las repercusiones, esta teoría también ha recibido críticas. Algunos lingüistas como Víctor Longa (2006, 2012), desde una perspectiva desarrollista y al amparo de las nuevas teorías biológicas, argumentan que es imposible equiparar lo innato con lo genético, que la forma emerge en interacciones sucesivas, la información no tiene que existir sino que se puede ir generando durante el desarrollo. Los rasgos no se transmiten como tales, no existen antes de la ontogenia, la información no preexiste. Lo innato está conformado por distintos factores, algunos genéticos; otros, no. Asimismo se objeta que estas teorías explican qué se aprende, pero no cómo se aprende la sintaxis; se muestra un modelo, el de la gramática adulta, pero no cómo se llega a éste, cómo es el curso completo de su desarrollo. Creemos también que son modelos muy estáticos y deterministas y que conciben al niño como muy pasivo (aunque en el modelo minimalista se rebaje el componente innato).

Dentro de los enfoques que se solapan con los innatistas encontramos otras tres teorías que, en cierta forma, intentan cumplir con este déficit de la teoría chomskiana, es decir, explican el proceso de adquisición. Postulan la existencia de

algún aspecto innato universal que los niños usan como apoyo o andamiaje para adquirir otros aspectos de su lengua. Tenemos entonces tres hipótesis: a) El *iniciador prosódico y fonológico*. Su defensor es Jusczyk (1997). Sostiene que el modo en que la entonación agrupa determinados bloques lingüísticos refleja, hasta cierto punto, la estructura de la gramática. Las lenguas engloban palabras en unidades estructurales mayores (sintagmas, cláusulas, oraciones) y a estas unidades les asignan una envoltura prosódica. Los niños desde bebés prestan atención a la información prosódica para determinar los límites de los sintagmas y oraciones. Esto no implica una correspondencia transparente y directa entre sintaxis y prosodia; pero sí que la prosodia es una pista probabilística, no determinista, de los límites entre estructuras gramaticales. Se piensa que el bebé hace este procesamiento automáticamente porque viene equipado de manera innata con ciertas predisposiciones iniciales relevantes para dominio o sesgos atencionales que lo hacen prestar atención a determinadas entradas de sonido, por ejemplo, las voces humanas por sobre el canto de un pájaro u otro ruido. Se le puede objetar a este enfoque que no siempre los límites prosódicos coinciden con los sintácticos y que no es posible que la entonación por sí misma ayude al niño a determinar el significado de cada palabra ni a qué tipo de categoría sintáctica corresponda cada bloque entonacional. b) *Iniciador semántico*. Es asumido por Pinker (1999) quien sostiene que el niño usa el significado como camino facilitador de la adquisición de la sintaxis. Parte del siguiente supuesto: los niños usan entidades semánticas innatas (acción, cosa, agente causal, ruta atravesada desde el origen a la meta) cuyo significado ya comprenden para detectar los correspondientes universales sintácticos innatos (nombre, sujeto, objeto directo, verbo) en los enunciados que escuchan¹. Antes de desarrollar la sintaxis, en sus primeros meses, el niño realiza la interpretación de las oraciones valiéndose de la transparencia de los contextos. Para ello, primero debe conocer el significado de varias palabras; luego construye una representación semántica de la oración que oye usando los significados de las palabras conocidas más algunas pistas del contexto del mundo que lo rodea, esto es, se vale de una combinación de mecanismos cognitivos y perceptivos; y en tercer lugar, usará como apoyo otras pistas no sintácticas como la entonación. Por último, Pinker afirma que el niño debe nacer con un conocimiento especificado de modo innato de determinados universales lingüísticos, como que los agentes de los verbos transitivos se expresan por lo general como sujetos; las cosas afectadas como objetos. El iniciador semántico es una buena estrategia por omisión para el desarrollo de la sintaxis, representa un atajo en las primeras etapas lingüísticas del niño cuando las

oraciones que escucha suelen ser simples, activas, pero no ofrece una respuesta satisfactoria frente a enunciados más complejos. Asimismo, aunque el facilitador semántico resulte es una buena guía para aprender el significado de ciertos verbos en contextos transparentes; no obstante, no puede ser la base para aprenderlos todos porque no todas las situaciones reales son tan transparentes. c) *El iniciador sintáctico*: sus defensoras son Gleitman y Landau (1996). Indican que la sintaxis puede usarse para descubrir el significado. La estructura sintáctica juega un rol necesario en restringir el espacio de búsqueda del significado de los verbos. Este modelo empieza la explicación por el extremo opuesto al de Pinker. Postula que hay un conocimiento sintáctico básico que guía las hipótesis de los niños sobre el significado de nuevas palabras. Presentan varios experimentos que examinan la interacción entre la influencia conceptual y la sintáctica, en tanto ambas contribuyen conjuntamente a las conjeturas de los pequeños sobre los significados de verbos nuevos y determinan que la información sintáctica supera ampliamente a la conceptual. Los resultados confirman la hipótesis de que las palabras funcionales, y más en general la estructura sintáctica, facilitan la adquisición temprana del léxico. Sin embargo, creemos que tampoco es posible que toda la gramática pueda desarrollarse únicamente partiendo de pistas sintácticas, no se deben soslayar las claves que ofrecen los elementos prosódicos y asimismo algún conocimiento del significado de las palabras o de universales semánticos que deberían tener ya los niños.

2.2. *Sociopragmáticas*: con ellas el interés se desplaza del sujeto individual y su gramática mental a la interacción social. Bruner (1986) y sus seguidores investigaron qué características de la interacción social facilitan que algunos aspectos de la estructura gramatical se conviertan en centro de interés para el niño. Consideran que en la adquisición del lenguaje hay rasgos de la interacción humana, como la atención conjunta, la intervención por turno y la información sucesiva, que juegan un rol relevante. Prueban que los niños se sensibilizan tempranamente a estas características. A diferencia de los innatistas, no defienden que haya gramáticas lingüísticas abstractas especificadas de forma innata en las mentes de los niños. Bruner indica que las correspondencias entre el significado y la sintaxis se realizan directamente en lo que los niños oyen. Estima que las contribuciones conversacionales y enunciados que escuchan los niños son más que un simple desencadenante o activador de la gramática, como en las teorías nativistas, sino un elemento formante. Snow (1972) probó que esta habla dirigida a los niños -el CDS - suele consistir en emisiones cortas, bien formadas, con pocas

subordinadas, pronunciadas a ritmo lento y con mejor articulación, con muchas repeticiones y entonación exagerada y sin falsos principios ni titubeos – contrariamente a lo argumentado por Chomsky-. Los padres no utilizan el diálogo con niños para transmitir información, sino para involucrar al niño en las conversaciones y mejorar sus emisiones. Aunque sólo en raras oportunidades los niños mejoran su gramática por la corrección de los padres, no podemos soslayar su efecto en el plano social. A través de las interacciones, los niños son estimulados a prestar atención al lenguaje, aprenden rutinas sociales y fórmulas de cortesía, aprenden los intercambios conversacionales, aumentan el vocabulario y mejoran la pronunciación. En síntesis, todas las características de la interacción madre-niño reducen la carga de procesamiento del niño, liberándolo para que se compenetre en el aprendizaje de la gramática. Los puntos débiles de estos enfoques son que los estudios se han centrado más en el aumento del vocabulario infantil que el desarrollo de la gramática. Además, se realizaron con niños de familias angloparlantes, de clase media, que recibían un input muy rico y variado, por consiguiente no explicarían cómo adquieren la gramática niños educados en ambientes lingüísticos y sociales desfavorecidos, tal como han probado varios estudios innatistas. En tercer lugar, pensamos que la interacción en sí no facilita al niño información suficiente para construir un sistema estructurado de manera completa como la gramática y que la corrección tiene un efecto indirecto en la fase inicial. Por añadidura, se ha encontrado que los mismos rasgos del habla dirigida a los niños aparecen también en el habla dirigida a extranjeros, en el habla de los mismos niños cuando conversan entre ellos, en el habla dirigida a los perros (Hirsh-Pasek y Treiman 1982, citadas por Pine, 1994, p. 17), por lo cual se deduce que estos rasgos obedecen más a un intento por comunicarse con un hablante no competente que a la motivación por enseñar la lengua.

2.3 Psicogenéticas o constructivistas: Son los enfoques desarrollados por Piaget y sus discípulas. No aceptan la autonomía de dominio para el lenguaje y sostienen que su desarrollo depende del desarrollo cognitivo. Todo el aprendizaje –sea del espacio, del número, del lenguaje – se apoya en un conjunto común de mecanismos cognitivos, los mismos que se usan también para analizar el reconocimiento de objetos, el control motor, la memoria. No suponen ningún conocimiento lingüístico innato ni modelos sociales específicos. El aprendizaje del lenguaje no tiene nada de particular. Piaget acepta que el crecimiento de la cognición se hace por principios innatos, pero niega que haya conocimiento preespecificado. Las etapas en el desarrollo se aplican a todos los ámbitos, todas las áreas van al mismo ritmo. En

cambio, para Fodor y Chomsky pueden ir a distintas velocidades. Los enfoques sociopragmáticos y constructivistas comparten una idea: la refutación de que los niños nazcan con mecanismos de procesamiento específicos para el lenguaje. Suponen la interacción de mecanismos muy generales de aprendizaje con aspectos específicos del ambiente. Las teorías sociopragmáticas asignan valor a la dinámica de la interacción humana. Las psicogenéticas minimizan la influencia de la interacción social en beneficio del rol del entorno físico. Las críticas a las posturas piagetianas es que son incoherentes, por ejemplo, con los sistemas corporales; el sistema circulatorio es independiente del visual, cada área tiene que enfrentarse con problemas propios (Longa, 2006, 2012). Tampoco explican los casos de individuos con lesiones cerebrales. Ellos son prueba de lo que uno deja de saber cuando hay un problema en un área específica. Otra prueba de la modularidad es el reconocimiento de rostros. Desde el nacimiento, el bebé reconoce caras humanas. Pensamos además que, al no ser lingüistas, no manejan un modelo completo sobre el lenguaje ni de sus distintos aspectos -sintácticos, léxicos, conceptuales, articulatorios. Finalmente se les puede objetar que no explican cómo los niños segmentan el flujo del habla en partes gramaticalmente relevantes y que ignoran todos los hallazgos que muestran la temprana sensibilidad infantil a las restricciones léxicas y gramaticales antes del inicio de la etapa simbólica.

2.4 *Enfoques de procesamiento.* a) *Principios operativos* y b) el *Modelo de competencia*.

a) Daniel Slobin desarrolló la teoría de los *Principios operativos* específicos del lenguaje para explicar la adquisición del orden de las palabras y de los marcadores morfológicos. Realizó el recorrido contrario al de Chomsky, en lugar de partir de la gramática adulta para inferir la infantil, usó las producciones reales de niños en distintas lenguas para descubrir los principios operativos que tienen lugar en esta gramática básica infantil. No le interesa estudiar la competencia o sensibilidad del niño a las características abstractas del lenguaje adulto, sino que, su foco está en la actuación. Sostiene que la gramática se va formando durante el desarrollo, no está dada desde que nacemos, que la gramática básica infantil tiene diferencias cualitativas respecto de la adulta y que niños y adultos emplean estrategias distintas. Al contrario de Chomsky, estima que todos los niños no se enfrentan con la misma tarea en la adquisición del lenguaje, sino que, según la lengua de su entorno, van a encontrar distintos problemas. Chomsky, al postular una carga innata mayor, supone un aprendiz más pasivo, en cambio, el niño de Slobin es más activo. El aprendiz slobiano para desarrollar su gramática se vale, por un lado, de

principios específicos del lenguaje que son innatos y son empleados para analizar activamente su entorno lingüístico y determinar unidades relevantes y, por otro, los complementa con una serie de principios generales de resolución de problemas válidos para hacer inferencias, relacionar comprensión y producción, reforzar las representaciones, reorganizar los datos de su memoria. Slobin se centra en cómo los niños usan estos principios para determinar lo que está gramaticalizado o no en su lengua. A este modelo le criticamos que, al no proponer restricciones, la gramática básica del niño podría tener numerosos principios que volverían arduo el aprendizaje. Tampoco aborda en qué orden se aplican los principios ni cómo interactúan unos ni da cuenta de qué ocurre cuando el niño se enfrenta a principios que compitan entre sí. b) El *modelo de competencia* de Bates y MacWhinney. Es un modelo funcionalista y como tal establece que "las formas de las lenguas naturales son creadas, gobernadas, restringidas, adquiridas y usadas al servicio de funciones comunicativas". (MacWhinney, Bates, 1984, p. 128. Mi traducción). Se distinguen de la propuesta de Slobin en que, si bien son especulaciones sobre la actuación y no la competencia, su foco está puesto en la comprensión (en el procesamiento on-line o en tiempo real) y no en la producción. Asimismo, proponen un modelo de la gramática no sólo infantil, sino también adulta. A pesar de que aceptan que los mecanismos innatos y psicológicos sean responsables del aprendizaje del lenguaje, el modelo no asume que haya un órgano mental especial con propiedades lingüísticas determinadas. Además, parten de varios supuestos contrarios a los innatistas. Primero, defienden que la naturaleza del lenguaje no es determinista, sino probabilística y que los humanos no nacemos con una gramática universal (casi) completa y fija, sino que la vamos organizando y completando de manera permanente, aun siendo adultos, cada vez que escuchamos un enunciado. Segundo, aceptan que hay una base común en cuanto a los patrones generales de adquisición en todas las lenguas e individuos, pero destacan que hay también fuertes diferencias individuales intra lingüistas e inter lenguas relativas al momento y modo en que se adquieren los distintos elementos de la gramática. Estas variaciones habían sido soslayadas por los enfoques nativistas. Y, en tercer lugar, aseguran que el *input* no es pobre como aseguran los chomskianos, sino que las entradas lingüísticas contienen una gran riqueza y mucha información gramatical y son aprovechadas por los hablantes. Postulan que las características propias de cada lengua condicionan su adquisición. Las claves como el acento, la morfología, el ritmo, la entonación o el orden de las palabras compiten siempre que un oyente escucha una oración. La importancia de cada clave varía de una lengua a otra. Entonces, el niño debe descubrir cuál es la clave más destacada en su idioma y

luego dejar que juegue libremente la competencia entre ellas para poder así determinar qué forma transmite cada significado e interpretar la oración que oye. En este modelo tienen un lugar destacado la pragmática y la semántica. Si bien el modelo de competencia no es de dominio general a lo Piaget, (no creen que mecanismos que se usan para procesar el lenguaje sean los mismos que se usan para el procesamiento del espacio, del número, etc), tampoco admiten que, como postula Pinker, los niños nazcan con representaciones innatas de categorías abstractas y establezcan una correspondencia entre lo que oyen y estas categorías preexistentes. Por el contrario, Bates y Mac Whinney aseguran que, ante cada nuevo enunciado, los oyentes calculan de manera dinámica la información recibida como una red de conexiones probables entre formas y significados y de ahí derivar las categorías. En nuestra opinión, este modelo explicaría también de alguna manera cómo desarrolla la gramática un adulto aprendiz de una lengua extranjera en un contexto institucional.

2.5 *Conductismo*: si bien es anterior cronológicamente a las teorías antes desarrolladas, lo citamos porque actualmente hay *modelos conexionistas* que parten de concepciones similares. Su referente Skinner (1957) vio al lenguaje como un conjunto de estructuras y a la adquisición como resultado de la formación de hábitos. Ignoró los mecanismos internos y tomó en cuenta el entorno lingüístico y el estímulo que produce. El aprendizaje es una conducta observable y se adquiere automáticamente por medio de estímulos y respuestas en forma de una repetición mecánica. Por lo tanto, adquirir el lenguaje es adquirir hábitos lingüísticos. La conducta verbal, al igual que otras, es controlada por sus consecuencias: si una conducta determinada es premiada, tiende a mantenerse. Si no recibe ningún tipo de refuerzo, desaparece. En la teoría del aprendizaje de la lengua tuvo gran influencia el modelo conexionista clásico, el de "procesamiento distribuido en paralelo" (McClelland y Rumelhart, 1988). Actualmente, los modelos conexionistas usan programas informáticos con redes para simular el procesamiento de la información que ocurre en el cerebro humano cuando se aprende el lenguaje. Postulan que con un fuerte mecanismo de aprendizaje y un input variado y bien estructurado las redes neuronales del cerebro humano son capaces de aprender reglas sin un conocimiento innato previo. Pensamos que estos modelos no reflejan el aprendizaje por parte de un humano, puesto que, cuando los niños adquieren un elemento de la gramática lo hacen poniéndolo en relación, sea de manera consciente o automática, con otros elementos del sistema, con información de otros

dominios cognitivos y pistas del entorno físico y social. Las redes neuronales no actúan como niños

3. Teorías de la adquisición de la lengua extranjera

Las distintas teorías de adquisición L2/LE desarrolladas en las últimas décadas se han apoyado tanto en los avances sobre el funcionamiento de la mente humana como en los efectos de la intervención docente y las consecuencias de la interacción entre pares. La diferencia entre ellas reside en el papel otorgado a los factores intervinientes en el proceso de adquisición de la lengua: mecanismos innatos, variables neurológicas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, situacionales, interacciones entre habilidades innatas, habilidades aprendidas y factores ambientales, características del alumno y del *input* lingüístico. Presentaremos sólo aquéllas que gozan de mayor aceptación.

3.1 *Nativistas*: Tuvieron gran difusión a través de Krashen (1985,1992). Influidos por los postulados chomskianos del lenguaje como una facultad innata, Krashen desarrolló una teoría de mucha repercusión en la adquisición de una segunda lengua. Su primer nombre fue Modelo de Monitor, con énfasis en el contraste entre aprendizaje y adquisición, atribuyendo al primero un proceso consciente y voluntario y a la adquisición un mecanismo no consciente. Luego desarrolló la Hipótesis del *Input* donde puso en relieve los datos que promueven la adquisición y posteriormente la Hipótesis del *Input* Comprensible, la cual enfatiza el proceso mental responsable de la adquisición. Solo se adquiere la lengua que se oye o se lee y se entiende. La lengua que no se entiende, solo significa ruido para el sistema. Para que el aprendiz progrese en el orden natural, el *input* deberá tener solo un grado de dificultad mayor al nivel sintáctico, léxico o morfológico que el alumno posee, porque si es muy difícil, excesivo o desconocido no es posible la adquisición. El resultado de proveer a los aprendices con *input* comprensible es la emergencia de estructuras gramaticales en un orden predecible. Un fuerte filtro afectivo (una alta ansiedad, pobre autoestima, falta de motivación) impedirá que el *input* alcance esas partes del cerebro que promueven la adquisición del lenguaje. Es decir, la afectividad positiva es necesaria y fundamental para la adquisición de una segunda lengua. Hablar es el resultado y no la causa de la adquisición y surge como consecuencia de un aumento de la competencia, que a su vez se logra mediante la comprensión de ejemplos de la lengua meta. Para ello el *input* ha de tener no sólo calidad sino también ser suficiente en cantidad. Otro requisito es que ese *input* ha de ser interesante, para lo cual deberá estar centrado en el significado y no en la

forma. Como aspectos negativos de su propuesta, pensamos que queda atado a la explicación de la adquisición de las estructuras gramaticales y deja de lado lo que hay más allá de la oración, no se ocupa del discurso. Además enfatiza el *input* y considera el *output* consecuencia directa de él, pero, por más que haya una excelente comprensión, para aprender a hablar es necesaria una práctica específica de la que no da cuenta este modelo. Por añadidura, su teoría postula un orden natural en la adquisición de la segunda lengua, pero no detalla las secuencias del desarrollo de la interlengua.

3.2 Teorías *interaccionistas*: Hatch (1978) es el representante de este enfoque que intenta explicar la adquisición de una segunda lengua proponiendo la Hipótesis de la Interacción en contraposición a la Hipótesis del *Input* de Krashen. Estipula que el *input* solo no es suficiente para adquirir una lengua extranjera y, con el fin de probar su teoría, usa grabaciones de conversaciones libres o de tareas de conversaciones controladas como metodología de investigación. No acuerda con que los estudiantes primero aprendan estructuras y luego las usen en el discurso, sino que defiende el proceso opuesto. Se aprende verbalmente a interactuar y como consecuencia de esta interacción se desarrollan las estructuras sintácticas. El aporte fundamental del interaccionismo es que fue el primer enfoque que vio al lenguaje no sólo desde el plano sintáctico sino también desde lo discursivo.

3.3 Teorías *cognitivas*: varios psicolingüistas defienden un modelo de procesamiento de la información y, entre ellos, el más destacado es Barry McLaughlin (1985). Este enfoque pone el acento en el rol del procesamiento mental interno que tiene lugar en el proceso de adquisición del conocimiento y la función de la memoria. Para ello se proponen indagar cómo se adquiere el nuevo conocimiento, cómo se automatiza dicho aprendizaje y cómo el nuevo aprendizaje se integra en el sistema cognitivo ya existente. Se considera que el estudiante es consciente del aprendizaje lingüístico en las primeras etapas de la adquisición de la L2 y, a medida que va logrando la competencia comunicativa en base a la práctica y al tiempo, dicha consciencia va disminuyendo, las habilidades controladas se convierten en automáticas y se reduce así la carga de procesamiento de la información. Se van integrando nuevos conocimientos y se van reestructurando los ya presentes produciéndose un cambio cualitativo. Esto habilita, en otra fase, un proceso de explicitación y accesibilidad cada vez mayor del conocimiento. En palabras de Karmiloff-Smith, sería representar explícitamente la información implícita en las representaciones procedimentales en que se apoya la estructura de la conducta (1994, p. 22).

4 Similitudes y diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la lengua segunda o extranjera. Aportes de cada teoría a la enseñanza de gramática del ELE

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado varias explicaciones. En cierta forma, éstas han sido pendulares, desde afirmar que son procesos completamente diferentes a que son procesos idénticos. Empecemos por deslindar aprendices y situaciones. En el caso de niños bilingües o de niños que se trasladan desde pequeños a otra comunidad idiomática en la que se integran, sus procesos de adquisición de la L2 son muy similares a los de L1. Es decir, la aprenden de una manera espontánea, inconsciente, sin analizar la lengua que están usando. Además la adquieren hablando y practicando y sin instrucción (algunas de estas características es lo que tratan de reproducir los programas escolares de inmersión). El *input* al que están expuestos estos niños es muy rico y variado y los niños pueden interactuar con el entorno. En cuanto a los adultos, nos encontramos con al menos dos situaciones: una es la de adultos inmigrantes, en cuyo caso la adquisición dependerá de su proceso de adaptación a la nueva cultura o aculturación y otra, la de adultos que adquieren la LE en situaciones formales de instrucción. También entre los adultos que aprenden la lengua en contextos institucionales haríamos una salvedad: no es lo mismo aprender la lengua en un contexto de inmersión –como por ejemplo, para un joven oriental aprender el español en un país hispanohablante como parte de un programa de intercambio estudiantil- que aprenderlo en un país donde el estudiante sólo tiene contacto con la lengua meta y su cultura unas pocas horas semanales y en el aula. Salvo que incidan factores individuales que obstaculicen la integración del primer joven en la comunidad hispanohablante –su percepción de la distancia social y psicológica respecto de otros miembros de la comunidad de esa LE o su falta de motivación- este joven logrará la competencia más rápidamente. En cuanto a aprender una lengua sólo en el aula, sabemos que hay limitaciones, en concreto, relativas a la cantidad de *input* al que están expuestos los estudiantes y a la falta de los beneficios de la interacción con hablantes de esa lengua. Ahora bien, volviendo al interrogante clave sobre la relación entre la GU (o un conocimiento similar) y la adquisición de una L2, ¿el dispositivo del lenguaje postulado por Chomsky y sus seguidores es accesible para los aprendientes adultos de una LE en el contexto áulico? La investigación sugiere que la sintaxis se vuelve inaccesible a cierta edad - período crítico- y que los aprendientes dependen de la enseñanza explícita. En otras palabras, aun cuando el lenguaje sea gobernado por la GU, los aprendientes

adultos tendrían grandes dificultades para acceder a las estructuras subyacentes de la lengua meta por medio de *input* positivo solamente. No pasa lo mismo con el vocabulario, porque en su aprendizaje intervienen otros procesos. Un especialista en el área de ELE, Bill Van Patten (2006) resumió los resultados de las investigaciones actuales. La adquisición de la L1 por parte de los niños y la adquisición de una L2 por parte de adultos se parecen en que, en ambos casos, se requieren mecanismos y datos para que ocurra la adquisición; pero son diferentes en términos del “*outcome*” o resultado que se puede rastrear en las principales variables de la L2. Valga una aclaración, estamos hablando de casos generales, no desconocemos que muchos adultos en situaciones formales de enseñanza logran un dominio excelente de una LE y pueden expresarse con mayor riqueza, adecuación y corrección que bastantes hablantes nativos, como señala Baralo (1999). Es evidente que los mecanismos que regulan la adquisición del lenguaje no nativo parecen poseer más semejanzas con un sistema de resolución de problemas que con los procedimientos de dominio específico de la lengua materna y que intervienen otras variables cognitivas como la deducción, la inferencia y la memoria compleja y la conciencia metalingüística. No obstante, hay puntos comunes en la adquisición del lenguaje nativo y no nativo que no pueden interpretarse sólo a partir de un sistema de resolución de problemas. Coincidimos con Liceras (1996) en su interpretación. Esta lingüista afirma que a los datos de la segunda lengua se accederá a partir de los procedimientos secundarios de dominio específico que se habrán creado como consecuencia de la redescipción de las representaciones (véase Karmiloff-Smith, 1994). En otras palabras, los procedimientos de dominio específico que generan las representaciones redescipadas de las que dispone el adulto que adquiere una lengua extranjera no son sensibles a los activadores del entorno del mismo modo como lo son los procedimientos de primer nivel con que se tratan los datos en la adquisición de la lengua materna. Así, al momento de construir sus gramáticas respectivas, quienes adquieren una primera lengua y quienes adquieren una segunda se valen de una información diferente. En la materna, es posible que sea la fijación de parámetros lo que guíe la adquisición, en tanto que la adquisición de la segunda o extranjera será el resultado de un mecanismo diferente (Liceras, 1996, pp. 28-30). Hasta aquí, ¿qué consecuencias tienen estos conceptos en la enseñanza? Ante todo, compartimos la convicción de otros lingüistas (Van Patten, Liceras) de que la instrucción tiene ciertos efectos facilitadores. Consideramos que va a depender del tipo de aprendiente y de las competencias que nos propongamos desarrollar con cada metodología o actividad. Por empezar, creemos que, de manera general, para los niños pequeños la

metodología más fructífera será la basada en la interacción con el docente y los otros niños, apuntando al desarrollo de destrezas orales, es decir, el enfoque comunicativo sería el más adecuado o el de respuesta física total. En este último se enfatiza el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se pone en foco el significado más que en la forma y se trata de minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego. Con estas prácticas no se persigue un conocimiento consciente, sino intuitivo, que se activa cuando se dirige a la comprensión o producción del contenido y que no hace tanto hincapié en la forma como en su función y significado. En cuanto a los adultos, la enseñanza explícita de la gramática y un enfoque más analítico es el sugerido porque el desarrollo cognitivo de un adulto es mayor que el de los niños. En la enseñanza a los adultos se busca consolidar un conocimiento diferente: un conocimiento explícito, descriptivo con la atención puesta en la forma además del contenido. En ambos aprendientes será clave que trabajemos con *input* comprensible y que sea abundante y con un grado de dificultad no excesivamente mayor al nivel sintáctico, léxico o morfológico que posea el alumno. Esto es lo que rescataríamos de Krashen. Las teorías sociopragmáticas para la lengua materna, como las reseñadas más arriba, y sus socias, las destinadas a explicar la lengua no nativa, las que llamamos interaccionistas con su foco puesto en el discurso, nos dan el apoyo teórico a la inclusión de actividades que propenden a la interacción en ambos destinatarios (niños y adultos) puesto que, como se ha señalado, si bien esta no favorece la adquisición de la gramática, sí promueve el desarrollo de destrezas conversacionales y crea una actitud positiva hacia los intercambios lingüísticos, aumenta el vocabulario y mejora la percepción y articulación. Esto es, se aprende verbalmente a interactuar. Paralelamente, al trabajar en el desarrollo de habilidades orales, sugerimos no dejar de lado actividades que destaquen la prosodia. Gracias a los fundamentos teóricos que nos brinda el enfoque del Iniciador Fonológico, sabemos que la entonación, al agrupar bloques sintácticos, provee pistas a los oyentes sobre la segmentación gramatical. Como aclaramos, no estamos afirmando que, por identificar sintagmas, un hablante de una lengua muy distinta del español como por ejemplo de chino, pueda determinar con exactitud de qué categoría son, pero en las etapas iniciales de aprendizaje la prosodia resulta una pista sobre la sintaxis y el significado. El oyente descubrirá cuál es la clave más destacada en la lengua meta (el acento, la morfología, el ritmo, la entonación o el orden de las palabras) y luego dejará que opere libremente la competencia entre ellas para poder así determinar qué forma transmite cada significado, derivar las

categorías e interpretar el enunciado que oye. Esto nos lo aporta el modelo de competencia.

Las teorías que gozaron de aceptación en nuestras aulas ¿pueden aplicarse a ELE?

Vale aclarar que, al hablar de estas teorías, del estructuralismo o las líneas que conforman el enfoque comunicativo (lingüística del texto, pragmática, sociolingüística), se hace referencia a modelos diseñados con el objeto de describir, explicar o interpretar el lenguaje, pero que no tuvieron como propósito ser aplicados a la didáctica de la lengua. De todos modos, la pregunta contiene una trampa porque supone que no se han aplicado esas teorías y, en realidad, lo que ha sucedido en Argentina es lo contrario. La enseñanza de L2 siempre se ha apropiado de los avances teóricos en el campo del lenguaje mucho antes que la enseñanza del español L1. El enfoque comunicativo empezó a usarse en la didáctica de LE antes de que fuera institucionalizado para el español L1 por la reforma educativa de 1994. Así, nos parece interesante apoyarnos en una gramática sistémico-funcional dada su filiación con los enfoques comunicativos porque privilegia el significado y contexto sobre la sintaxis. Ve a la sintaxis como un tipo de organización condicionada semánticamente. La información gramatical se pone en relación con la semántica y el contexto extralingüístico que permite la interpretación discursiva. Su aporte es permitir descubrir posiciones ideológicas en los textos. Ahora bien, para poder aplicarla los estudiantes deben contar con un inventario – no olvidemos que estamos ante hablantes de lengua no materna- y conocer las categorías léxicas y funcionales de la lengua meta además de disponer de bastante vocabulario. Entonces, el mejor provecho de la sistémico-funcional pueden obtenerlo los estudiantes con nivel avanzado. En cuanto al generativismo, creemos que no es posible aplicarlo en niveles iniciales –nos referimos al generativismo tal como se lo suele proponer para la enseñanza de la gramática de la L1 partiendo de las exigencias argumentales del verbo- porque los hablantes de una L2/LE no las conocen, no tienen conocimiento de todo el léxico aún. Esta teoría sí sería viable en la enseñanza de la gramática a estudiantes de Profesorados de ELE porque sus conocimientos gramaticales son mayores y porque el objetivo de estos cursos también es otro.

5 Conclusiones

En esta exposición revisamos los enfoques y perspectivas que indagan la adquisición de la lengua materna y la extranjera partiendo de los supuestos en que se apoya cada línea, en qué explican y cómo lo hacen, de qué datos se valen, cuáles han sido sus aportes y cuáles son sus puntos débiles. Expusimos qué teorías eran deterministas y cuáles probabilísticas, cuáles son de dominio general y cuáles defienden la especificidad de dominio para el lenguaje, cuáles explican la gramática adulta y cuáles la de los niños y qué enfoques le otorgan un papel importante a la interacción social y cuáles al medio, entre otras variables. Repasamos además las diferencias entre los procesos de adquisición de una L1 y de una LE y luego propusimos qué aspectos de cada enfoque podría rescatar el docente según sus aprendientes, la situación de enseñanza y sus objetivos. A pesar de que ciertas teorías se oponen en forma tajante porque están englobadas en paradigmas distintos, una explicación de cómo se adquiere la lengua debe tener en cuenta ciertos aspectos de cada una de ellas para aplicar con más provecho las metodologías derivadas de estas. Consideramos que, para los profesores de ELE, revisar y poner en tensión los saberes teóricos sobre los procesos lingüísticos con la complejidad que implica la actividad didáctica habilitan la reflexión sobre nuestras prácticas y brindan herramientas para optimizarlas.

Bibliografía

- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros.
- BATES, E. y B. MAC WHINNEY (1989). "Functionalism and the competition model", en B. MacWhinney y E. Bates, (eds.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, pp. 3-76. New York, Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1986). "From communication to language: a psychological perspective". *Cognition* 3: 255-287.
- CHOMSKY, N. (1971). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar
- _____. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press,
- _____. (1999). *El programa minimalista*. Madrid. Alianza.
- FODOR, J. A. (1983). *The modularity of Mind*. Cambridge: MA: MIT Press.
- GLEITMAN, L. y B. LANDAU (1996) *The acquisition of the lexicon*, Cambridge: Mit Press.

- JUSCZYK, P. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge: MIT Press.
- HATCH, E (ed) (1978). *Second language acquisition: a book of reading*, Rowley, Mass: Newbury House.
- KARMILOF SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- KARMILOF, K. y A. KARMILOFF-SMITH (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid. Morata.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- _____.(1992). The Input Hypothesis: An update. En J. Alatis (ed.), *Georgetown Roundtable on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- LICERAS, J. M. ed. (1992).: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor
- _____. (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid. Síntesis
- LONGA, V. M. (2012). "El papel de la experiencia y de los genes desde una verdadera perspectiva de desarrollo". En A. Domínguez Rey (ed.), *Actas del VIII Seminario de Traducción y Poética (S/D)*.
- _____. (2006a). "Sobre el significado del descubrimiento del gen FOX2". En *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante 20: 177-207.
- _____. (2006b). "Una visión crítica sobre la noción de 'programa genético' desde la biología y la lingüística: consecuencias para la conceptualización de la ontogenia del lenguaje". En *Verba* 35: 347-385
- MACCLELLAND, J. L. & RUMELHART, D. E. (1988). *Explorations in parallel distributed processing: A handbook of models, programs, and exercises*. Boston, MA: MIT Press. Disponible en <http://psych.stanford.edu/~jlm/papers/>
- MAC LAUGHLIN, B. (1985). *Second-language acquisition in childhood*. 2. ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PINE. J. "The language of primary caregivers". En Gallaways, C y B Richards (1994: 15-37)
- PINKER, S. (1999). *El instinto del lenguaje*, Madrid: Alianza
- SLOBIN, D. I. ed. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol.2: *Theoretical Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SNOW, C. E. (1972) "Mothers' speech research: from input to interaction". En *Child Development*, 43, 549-565
- VAN PATTEN, B. (2006). *Fundamental similarity/Fundamental difference: How adults SLA is just like child L1 Adquisition? Well, almost... Formal Talk*, University of Texas at Austin

Ingrid Viñas Quiroga

Magíster en Lingüística Aplicada. Doctoranda en Letras. Docente regular cátedras Gramática I, Psicolingüística y Seminario de Enseñanza de la Lengua, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Visiting Professor en la University of Texas at Austin (USA). Investigadora y autora de artículos sobre temas de lenguaje y del libro *Lingüística y Contexto Institucional*. Profesora de ELE en cursos de Gramática, de Escritura y de Conversación en los Programas de español y cultura latinoamericana de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba.

[Subir](#)

ⁱ A partir de ahora, para la presentación de estas teorías, seguiremos a los autores a cuyas publicaciones tuvimos acceso y a Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005)