

Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses?¹

Martha C. Muntzel

Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, D.F.

La investigación en el campo de la adquisición de segunda lengua (ASL), primordialmente en el ámbito pedagógico, nos puede dar pautas para resolver el conflicto que existe entre el aprendizaje de una segunda lengua y su adquisición. “Conflicto” porque, en contraste con el aprendizaje, se supone que el proceso de la adquisición del lenguaje requiere poco esfuerzo y resulta en un dominio perfecto del idioma, mientras que el aprendizaje de segunda lengua implica un esfuerzo que suele derivar en un manejo poco adecuado de L2.

En este trabajo se discute la relación entre aprendizaje y adquisición desde la perspectiva de la Gramática Universal. Concluye que para que el aprendizaje se convierta en adquisición de L2 hay que recrear las condiciones que existieron para la adquisición de L1.

Research in the field of second language acquisition (SLA) particularly in pedagogical situations can give clues to resolving the conflict that exists between learning and acquiring a second language. There exists a “conflict” because, in contrast with learning, it is assumed that the process of language acquisition requires little effort and results in perfect command of the language, while learning a second language implies an effort that usually results in inadequate handling of L2.

This article will discuss the relationship between learning and acquisition from the perspective of Universal Grammar. It concludes that in order for learning to be changed into L2 acquisition the conditions which existed in the acquisition of L1 have to be recreated.

0. Introducción

Nace el interés en este tema por el deseo de comprender la relación que existe entre la adquisición de la lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2) y definir las diferencias entre los conceptos de adquisición y de aprendizaje. La primera pregunta es: ¿La adquisición de L1 y L2, responde al mismo proceso? Si no, ¿cómo es la adquisición de la segunda lengua? Y luego, ¿difiere, en esencia, la adquisición espontánea de L2 de su aprendizaje formal? Este artículo combina propuestas que surgen de la teoría de Krashen (1981, 1982), la cual establece la distinción entre adquisición y aprendizaje, y de la teoría de la gramática universal, que no contempla la distinción.

La investigación en el campo de la adquisición de L2, primordialmente en lo pedagógico, nos puede dar pautas para resolver el conflicto entre el aprendizaje de L2 y su adquisición. “Conflicto” porque, en contraste *con el aprendizaje*, se supone que el proceso de *adquisición* de L1 requiere poco esfuerzo y resulta en el dominio perfecto del idioma, mientras que el *aprendizaje* de L2 exige un esfuerzo que suele dar como resultado un manejo poco adecuado de L2.

Si la adquisición y el aprendizaje de L2 son procesos distintos, entonces, ¿se refleja en la secuencia de enseñanza de L2? ¿Podemos manipular el proceso de adquisición de L2 mediante ciertos métodos de enseñanza? Si se aplicara eficazmente lo que se sabe acerca del proceso de adquisición a los programas de aprendizaje de L2 deberían aumentar las posibilidades de éxito.

Si, efectivamente* existe un conflicto de intereses entre el aprendizaje y la adquisición, seguir un procedimiento que vaya de acuerdo con los principios universales facilitaría el aprendizaje. Esclarecer el punto sería útil para los programas de educación bilingüe y de revitalización de lenguas. A continuación, se definen los conceptos *de aprendizaje y adquisición* (1.) y se discute la relación entre ellos; se introduce el concepto de *gramática universal* (GU) y cómo opera ésta para la adquisición del lenguaje (2. j. Dentro de esta teoría, los *principios y parámetros* (2.1.) permiten explicar lo universal y lo específico de cada idioma. La GU no ¿es la única teoría capaz de explicar la adquisición

La reflexión desarrollada en este trabajo es el resultado de la experiencia como asesora del programa de alfabetización en inglés para adultos hablantes de español, Lectura Familiar, del Centro Latino de San Francisco, California (1992-1994); de la enseñanza de segunda lengua (español) a adolescentes hablantes de inglés (1991-1994) y de la observación de la adquisición de segunda lengua por parte de dos niños preescolares (inglés y español). Se enmarca en el convenio de colaboración celebrado el 1° de septiembre de 1992 entre el Instituto Nacional de Antropología e Historia de México y el Centro Latino de San Francisco, California, a quienes agradezco las facilidades que me brindaron para trabajar en este campo. También agradezco a Ignacio Guzmán Betancourt y a Eréndira Nansen por revisar la primera versión de este artículo; a Bruna Radelli por una discusión sobre la Gramática Universal; a Carmen Herrera, un profundo análisis sobre el contenido y la forma; a Eva Grosser, por revisar la última versión y a los lectores anónimos sus sugerencias valiosas, algunas de las cuales se tomaron en cuenta para la elaboración de este trabajo. Por supuesto, soy la única responsable de esta última presentación.

del lenguaje y existe una polémica con otras teorías sobre universales (3.). Se recurre a la GU para plantear la discusión y ver el papel que juega en la adquisición de L2 (4.).

La teoría de la GU propone que para la adquisición de L2 se ñjan de nuevo los parámetros de L1. Las grámaticas de transición del hablante que está adquiriendo L2 se conocen como etapas de su *interlengua* (4.1.), y esta gramática puede fosilizarse antes de llegar a un dominio total en la adquisición de L2. La *proyección* de la GU (4.2.) se refiere al hecho de que los hablantes nativos desarrollan una gramática compleja que supera a la información recibida. Pero no todas las personas desarrollan una gramática de L2 que supere los datos verbales del insumo (*input*). Esto se llama la *paradoja* de la GU, y se justifica por la existencia de un *acceso parcial* (4.3.) a la GU para la adquisición de L2, cuyo éxito también se debe a factores extralingüísticos. Se discute la corrección de *errores* y la *evidencia negativa* (5.) en el *aprendizaje* de L2 (6.) y cómo, en un momento dado, se “activa” el proceso de adquisición (6.1.). Para finalizar, se aborda la *dimensión práctica* (7.) y la utilidad de la discusión del “conflicto” entre aprendizaje y adquisición para programas de enseñanza de segunda lengua.

1. Definiciones: Aprendizaje y adquisición

El *aprendizaje* de la lengua consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. En el proceso hay una búsqueda expresa de las formas lingüísticas que se van a emplear y, cuando se han adquirido esas formas, la “búsqueda” permite acceder a los recursos de la comunicación.

La *adquisición*, en cambio, ocurre en forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural (Krashen 1982). Se enfoca sobre el significado y la forma se adquiere incidentalmente. La adquisición produce un habla fluida y consistente en la intemalización de un conjunto de reglas.

Se entiende el aprendizaje y la adquisición de la lengua como la capacidad para comprenderla y hablarla; no contempla la lectoescritura, o sea, la alfabetización.

Una posición radical en cuanto a la enseñanza de L2 sostiene que el *aprendizaje* no contribuye a la *adquisición*, es decir, los logros conscientes en el conocimiento lingüístico pueden no influir en el desarrollo inconsciente del lenguaje.

Es probable que no constituya una dicotomía, sino que son más bien las partes de una experiencia integrada compleja. Muchos expertos sugieren que ambos, la adquisición y el aprendizaje, son necesarios para una competencia comunicativa (Oxford 1990:4). Es la postura que se adopta en este trabajo.

La adquisición del lenguaje a veces se describe como un “problema de aprendizaje”, porque no hay una correlación directa entre la información lingüística básica del insumo (*input*) que recibe el niño, y el sistema resultante (*output*). Es decir, no coincide

lo que escucha el niño con la gramática que desarrolla. La solución propuesta al problema es la *mediación* de la adquisición a través de la *gramática universal*.

2. La gramática universal y la adquisición del lenguaje

La GU se formula como el conjunto de principios innatos que restringe la forma y el funcionamiento de las gramáticas posibles. El niño “conoce” de antemano muchas de las propiedades abstractas y complejas del lenguaje, de tal forma que no necesita *aprenderlas* mediante un modelo lingüístico externo, es decir, mediante el insumo (*input*). Tampoco aprende estas propiedades mediante las estrategias generales del aprendizaje (sobre las evidencias a favor de la GU, véase el capítulo 1 en White 1989:1-33, y Contreras 1992). En la adquisición del lenguaje hay una interacción entre la GU innata y la recepción de datos verbales del idioma que se está adquiriendo.

¿Cómo sabemos que existe la GU²? Podemos argumentar, por ejemplo, que la *analogía* es un mecanismo para el aprendizaje del idioma. Se basa en la comparación de las similitudes a nivel de superficie con formas conocidas. Pero ¿cómo explicar nuestro conocimiento acerca de lo que NO es aceptable en nuestra lengua? Incluso, el *tipo de error* que podemos cometer en el proceso de la adquisición está limitado por las restricciones de la GU. Muchos principios de la GU proveen información sobre lo que no es aceptable en las lenguas naturales, especialmente a nivel sintáctico.

La GU permite explicar que muchos aspectos del habla están determinados por lo que el niño oye, pero muchas propiedades del idioma no se aprenden explícitamente. Utilizamos la analogía y la generalización para ampliar nuestro conocimiento lingüístico, pero el conocimiento de la distribución, la extensión y la interpretación de ciertas formas no se adquiere por el aprendizaje, ni por principios cognoscitivos generales que no sean lingüísticos.

2.1. Principios y parámetros

Los *principios* de la gramática universal son invariantes, pero los *parámetros* varían en el nivel sintáctico de acuerdo con los diversos idiomas que disponen de las propiedades

² Véase Heles Contreras (1992) para una serie de datos del español que dan sustento a la idea de la existencia de una facultad del lenguaje. Contreras (1992:139,153) dice: “Se concibe el conocimiento de una lengua como derivado de dos fuentes: por una parte, una base biológica uniforme para los seres humanos en la forma de principios generales (lo que a veces se denomina una gramática universal), y por otra, algunos parámetros cuyos valores son fijados sobre la base de la experiencia, y que dan origen a la variación lingüística” y, “...una teoría adecuada de este saber (lingüístico) tiene necesariamente que asumir la existencia de un componente biológico innato bastante específico.” Véase también, Bloom, Barss, Nicol y Conway (1994:70).

relevantes para su aplicación (por ejemplo, lenguas acusativas versus ergativas). La variación entre las lenguas se explica por estas diferencias.

Los parámetros toman en cuenta conjuntos de propiedades relacionadas que limitan las hipótesis que el niño tendría que tomar en cuenta. Así, el niño que está adquiriendo un idioma percibe ciertos datos lingüísticos que van prefigurando un escenario para activar los parámetros específicos a la lengua que está adquiriendo. Por ejemplo, la secuencia lineal de los constituyentes de la cadena hablada establece un parámetro que tiene que fijarse. Otro parámetro rige la formación de oraciones con sujeto tácito en idiomas como el español.

Las propiedades propuestas para el *sujeto tácito* son:

- 1) *La omisión del pronombre sujeto*
“Va al cine esta tarde.”
- 2) *La inversión de sujeto y verbo en las oraciones declarativas*
“Llegó Juanita.”
- 3) *Al extraer el sujeto de una cláusula que contiene un complementizador, queda la huella ‘que’*
“¿Quién dijiste *que* había venido?”

Un idioma puede tener todas estas propiedades o ninguna de ellas. Cabe advertir que todavía existe polémica acerca de cuáles propiedades se relacionan con cuáles parámetros (véase Gass y Selinker 1994:128-129).

Los parámetros se fijan con base en un cierto desarrollo lingüístico: los niños adquieren los sonidos de su lengua y empiezan a reconocer las palabras (es decir, la relación entre la forma y el significado). Luego adquieren la estructura constituyente; escuchan frases como “la casa” y logran reconocer que son dos palabras, y que son de diferente tipo (*la*, clase cerrada, *casa*, clase abierta); analizan el insumo lingüístico en el contexto comunicativo; operan con representaciones que logran analizar parcialmente, por ejemplo, (niños) (de) (la) (escuela). O sea que el insumo provee los datos necesarios para activar la GU y fijar los parámetros de la lengua materna.

Lightfoot (1991:18-19) afirma que aunque los niños registran sólo una parte de su ambiente lingüístico, no se sabe con exactitud qué es lo que registran. Todo niño tiene acceso a una cantidad no restringida de enunciados lingüísticos, incluso producción lingüística defectuosa, que constituye el insumo necesario para el desarrollo del lenguaje. Un acceso a datos no restringidos implica que el niño requiere “echar mano” de la gramática universal para desarrollar el sistema específico de su idioma.

Los valores de las opciones posibles se llaman *escenarios para parámetros* (White 1989:29-30). Es decir, al oír ciertos datos lingüísticos, el niño selecciona de manera inconsciente entre diferentes escenarios. Por ejemplo, el parámetro que relaciona el núcleo de la oración con sus complementos. Estos son de dos tipos, núcleo-complemento y complemento-núcleo. Por lo tanto, este parámetro tiene dos valores; sus escenarios son

núcleo-inicial, o *núcleo-final*, y determina el ordenamiento de los núcleos y sus complementos para muchas categorías de frases. No se aprenden de forma aislada. La selección es automática de acuerdo con el escenario del parámetro núcleo-inicial o núcleo-final.

Los principios y los parámetros de la GU permiten la adquisición de fenómenos lingüísticos complejos y sutiles que no formaron parte de los datos lingüísticos percibidos. Pero las propiedades que son específicas a una lengua se tienen que aprender. Por ejemplo, el léxico- las palabras y su significado- además de sus categorías sintácticas y sus requisitos de subcategorización. La adquisición de los morfemas es particular a cada lengua y, por lo tanto, tampoco es posible explicar la secuencia de su adquisición a través de la GU. En general, la gramática universal ejerce las restricciones sobre las etapas de adquisición; es decir, éstas tienen que obedecer a los principios de la GU.

Todavía está en desarrollo esta teoría. El estudio y la identificación de parámetros específicos, y su funcionamiento en diferentes idiomas, permitirá llegar a una caracterización general de la forma de los parámetros (Contreras 1992:150).

3. La polémica entre la GU y otro tipo de universales

La GU proporciona una impresión de lo que sería la gramática, pero requiere de los datos del idioma que se está adquiriendo para que esta huella cobre contenidos específicos. Bates y MacWhinney (1987) opinan que las secuencias semejantes que se dan en la adquisición de diferentes idiomas, y los mismos tipos de errores en el habla de los niños, se deben a universales que no pertenecen a la forma de la GU. Slobin (1986) atribuye la universalidad a los principios de procesamiento y de funcionamiento de que disponen los niños. También hay investigadores que opinan que, en lugar de la GU, existen otros principios cognoscitivos más generales, y no sólo de orden lingüístico (véase Atkinson 1982). Langacker (1987) propone la "Gramática Cognoscitiva" ("Cognitive") o "Espacial", por reflejar una concepción "menos mecanicista y más afín con los sistemas biológicos". La gramática cognoscitiva, a diferencia de la teoría generativa, no permite la separación entre la estructura gramatical y la estructura semántica (Langacker 1995: 5,8).

Por el momento, no sabemos bien cuáles serían otros principios no-lingüísticos para explicar la adquisición del lenguaje, pero conviene mantener presente la posibilidad del papel que puede jugar un componente cognoscitivo u otros tipos de universales. Una visión completa del lenguaje humano contemplaría la interacción de la gramática con otros sistemas mentales como el conocimiento pragmático y la percepción.

4. El papel de la GU en la adquisición de segunda lengua

Ahora bien, ¿qué papel juega la GU en la *adquisición de la segunda lengua*?³ ¿Existe sólo para la adquisición de la lengua materna? ¿Existe un acceso parcial para la adquisición de la segunda lengua?

Los estudios sobre adquisición del lenguaje demuestran que los procesos para la adquisición de la lengua materna y para la de una L2 son distintos. En términos muy sencillos, empezamos en blanco con nuestra gramática universal al emprender el proceso de la adquisición de la primera lengua (Chomsky 1981). Dotados con la lengua materna, ésta se convierte ineludiblemente en el punto de referencia para el aprendizaje de una L2, o como puente entre la GU y L2. Por ello, existen dudas acerca de si la GU opera también en la adquisición de una L2.

Bley-Vroman (1989:50-51,54) opina que los adultos no tienen acceso a los principios de la GU para la adquisición de una L2 ya que el lenguaje del niño y el del adulto son diferentes. La *Hipótesis de la Diferencia Fundamental* (Bley-Vroman 1989:50) plantea que el niño tiene acceso a los principios de la GU y un sistema innato que opera para la adquisición del dominio específico del lenguaje; mientras que en la adquisición de una L2 el adulto sólo tendría acceso a algunos de los principios a través de su lengua materna. El adulto, hablante de L1, ya tiene nociones gramaticales acerca de la naturaleza del lenguaje y utiliza un conjunto de procedimientos generales para el aprendizaje de L2. Según Bley-Vroman, lo que existe para el adulto es un sistema general para resolver problemas -la habilidad de tratar con sistemas formales abstractos- no un acceso a la GU.

No se sabe si hay acceso o no a la GU para la adquisición de L2, pero es lógico pensar que sí porque la adquisición de L1 y L2 son procesos similares, y tanto para el hablante nativo como para el hablante de L2 el conocimiento de la lengua constituye una gramática mental, un sistema abstracto de principios y reglas (sintaxis, semántica, léxico y morfología).

La lengua materna se adquiere en un ámbito natural, sin aislar los elementos lingüísticos de su contexto. En ocasiones, éste también es el caso para L2. Al principio, los mensajes son vagos para el niño. Tiene que identificar las características de un concepto o darse cuenta de una relación entre una forma nueva y otra que ya conoce.

Tanto en L1 como en L2 existen etapas de adquisición en las que va cambiando la competencia.⁴ En cualquier momento del proceso de adquisición de L2, el hablante cuenta con una gramática mental mediante la cual organiza los datos lingüísticos que percibe y recibe. Es decir, la competencia en la adquisición de la segunda lengua se representa mediante una serie de gramáticas internas que son sistemas de transición, o gramáticas de la "interlengua".

³ A favor de esta relación, véase la discusión acerca de la disponibilidad de la GU para la adquisición del reflexivo en inglés por parte de hablantes de chino, japonés y coreano, en Boping Yuan (1994).

Para Finer y Broselow (1986), el aprendiz de L2 adopta una fijación intermedia de parámetros entre la de L1 y la de la lengua-meta L2 para producir su interlengua. Para ellos, la GU es la que determina la fijación intermedia de parámetros, no la L1 ni la L2. White (1992) sugiere la posibilidad de que los aprendices mantienen más de un valor para cada parámetro durante el proceso de adquisición de L2.

Lo que no explica la GU es que el lenguaje humano es un sistema funcional que se relaciona con contextos comunicativos: adquirir competencia en L2, además de saber expresarse en L2, es saber usar el idioma en diferentes contextos sociales.

4.1. “Interlingua”: El sistema lingüístico del aprendiz de una segunda lengua

La gramática de la *interlengua* no tiene la misma forma que la gramática del hablante nativo (Selinker 1972). Es un sistema único, diferente del de L1 y del de L2; es la manifestación del proceso que tiene como finalidad la adquisición de L2. La hipótesis de la *interlengua* supone que el proceso es sistemático y está gobernado por un sistema de reglas abstractas.

Para producir enunciados en L2 entran en juego la transferencia de algunas reglas de L1 y las estrategias del aprendizaje de L2, tales como formular hipótesis, examinarlas y generalizarlas, así como las habilidades comunicativas asociadas a L2 y la hipergeneralización de ciertas formas. Estos procesos interactúan en una estructura cognoscitiva diferencialmente, de acuerdo con la edad del que está aprendiendo la lengua. Según algunos estudiosos, un periodo crítico para la adquisición concluye al iniciar la adolescencia,⁵ teoría que aún no se comprueba empíricamente.

Además, se produce la *fosilización* de algunas formas que divergen o se desvían de L2, a pesar del contacto prolongado con ésta y de la corrección que se dé a estas formas. La fosilización impide un dominio en la producción verbal de L2 y es una de las razones para proponer que hay un acceso parcial a la GU en la adquisición de L2.

4 Estudios sobre la adquisición de morfemas y el desarrollo sintáctico sugieren que son semejantes las construcciones transicionales y las estrategias para el aprendizaje y la adquisición de L1 y L2 (Véase Dulay, Burt y Krashen, 1982; Ellis 1985; Ellis y van Patten, 1985).

5 Algunas de las explicaciones para la diferencia en habilidad en la adquisición del lenguaje por parte de los niños versus los adultos son las siguientes: Para el niño, la necesidad o urgencia de adquirir la lengua materna (L1) está asociada con el desarrollo de su identidad social. Difiere en este aspecto la adquisición de L2 por parte del adulto, por tener completamente desarrollada su identidad social que se asocia con L1. Incluso le puede dificultar al adulto adquirir L2 por el mismo deseo de proteger su identidad, ya que el idioma es el medio por el cual se expresan los valores y costumbres de la sociedad. Aunque se dice que la adquisición de L1 es fácil y espontánea, el niño tarda alrededor de 5 años inmerso en el contexto de uso de L1 para adquirir las estructuras básicas. Aún así, no controla algunas estructuras sintácticas hasta llegar a la adolescencia. La *teoría del periodo crítico* para la adquisición del lenguaje asume que entre los dos años de edad y la adolescencia el cerebro humano tiene la plasticidad que permite la adquisición de L1. Después de la adolescencia el cerebro es menos plástico y, como resultado, la adquisición de L2 es más difícil.

4.2. La competencia lograda en L2 y el problema de la proyección

Para establecer si existe la GU en la adquisición de la segunda lengua surge el problema de la *proyección*; es decir, la diferencia o el contraste entre lo que el aprendiz percibe/recibe y la forma de su gramática. Los hablantes nativos desarrollan una gramática compleja que supera los datos lingüísticos que hayan recibido. El resultado consiste en el conocimiento de lo que es gramatical, agramatical o ambiguo y de las relaciones de paráfrasis y otras figuras retóricas que sugieren que ciertos principios universales deben matizar la adquisición y configurar el conocimiento lingüístico.

Puede ser que los principios lingüísticos innatos estén presentes en la adquisición de L2 y participen también en la solución del problema de la proyección. También es posible que se resuelva sin la GU, a partir del conocimiento obtenido de la gramática de la lengua materna. Otra alternativa es no resolver el problema de la proyección ni llegar al desarrollo de una gramática mucho más compleja que el insumo (*input*) original. En este último caso, el hablante no logra superar la etapa de interlengua para pasar a la adquisición de la segunda lengua. Su interlengua se fosiliza.

4.3. La paradoja de la GU y un acceso parcial en L2

Algunas personas que aprenden una L2 adquieren nuevos principios y parámetros que no actúan en L1, pero no todos desarrollan una gramática de L2 que supere los datos verbales del insumo (*input*). A esto se le denomina la “paradoja de la gramática universal” en la adquisición de L2 (White 1989:174).

Actualmente se está formando un consenso en favor de que existe un *acceso parcial* a la GU. Otros factores -como la L1 o un sistema de procedimientos para resolver problemas- pueden influir en la operación de la GU. Pero todavía no se sabe cuáles son las condiciones para el acceso a la GU y qué factores inhiben la operación de la GU en la adquisición de L2.

Los hablantes alcanzan diferentes niveles de competencia lingüística en L2 y se supone que esta variación se debe a que, conforme aumenta el aprendizaje y la adquisición de L2, más interviene la GU.

Las características individuales, así como la motivación social, influyen en el nivel de competencia alcanzado y en si se supera el conocimiento básico de L2. El individuo es participante activo en el proceso de aprendizaje y puede esforzarse por vencer las formas fosilizadas. Esto se da en la lengua materna por la misma exigencia de la comunicación.

5. Los errores y la evidencia negativa

Procesamos muchos datos de una lengua sin adquirirlos necesariamente todos. Por estudios recientes sabemos que los *errores* no sólo se deben a la estructura de la lengua materna en la adquisición de la segunda; más bien ocurren como parte del proceso de aprendizaje y de adquisición. Schachter (1974), al examinar la producción de las cláusulas relativas inglesas en hablantes de japonés, chino, árabe y persa, observó que, en lugar de originar errores, las estructuras de L2 más difíciles de producir fueron evitadas por completo por el hablante.

La corrección explícita de los errores no es obligatoria para la adquisición de L2. Puede llamar la atención sobre el error, pero sólo se procesará la corrección en el momento propicio del proceso de adquisición.

La *evidencia negativa*, es decir, la información acerca de frases agramaticales, tampoco es necesaria para la adquisición de L1 o L2. Este tipo de información puede ser útil pero no es indispensable. Lo indispensable es escuchar suficiente habla correcta de L1 o L2 para poder ajustarse al modelo verbal del hablante nativo.

6. El aprendizaje de la segunda lengua

La persona que adquiere una L2 mediante un aprendizaje instruido puede llegar a dominar las estructuras más complejas (por ejemplo, la formación de relativas), superar las formas fosilizadas, controlar mejor los rasgos redundantes de L2 y dejar de hipergeneralizar. Pica (1983) mostró que sus estudiantes evitaron las estrategias comunes de la pidginización y utilizaron la morfología gramatical en mayor medida que un grupo que aprendió L2 sin ningún adiestramiento.

La enseñanza explícita de L2 ayuda a progresar más rápidamente, pero sólo cuando se está “propenso” o dispuesto a aprenderla de acuerdo con cierto grado de madurez cognoscitiva. La enseñanza no tiene efecto cuando el aprendiz no está “listo”, es decir, cuando no ha alcanzado la etapa preliminar necesaria para adquirir ciertos elementos lingüísticos de L2.

Tampoco puede saltarse una etapa de la secuencia de adquisición, en la adquisición de L2 (Pienemann 1984). Por ejemplo, procesar secuencias lingüísticas complejas requiere la adquisición previa de secuencias más sencillas. La enseñanza formal debe tomar en cuenta el proceso inconsciente de la adquisición para introducir estructuras gramaticales de L2.

A pesar de una secuencia en la adquisición, las estrategias de *aprendizaje* son flexibles. No son siempre secuencias predecibles ni paradigmas precisos y regulares. Existen formas individuales para elegir, combinar y dar secuencias a las estrategias (por ejemplo, la compensación mediante la adivinación o el uso de sinónimos, etc. Oxford 1990:8-22) de acuerdo con su propio contexto sociolingüístico.

6.1. Del aprendizaje de la segunda lengua a la adquisición

La reflexión en torno a la diferencia entre la adquisición y el aprendizaje, dentro del marco de la GU, me lleva a concluir que opera un tipo de GU para la adquisición de L1 y de L2. Para los dos procesos, la GU requiere de un contexto comunicativo con suficiente insumo para activarla e iniciar el proceso de la adquisición. En términos de la GU, los parámetros de L1 tienen que fijarse de nuevo para la adquisición de L2, situación en la que se puede decir, propiamente hablando, que ha habido adquisición.

En el caso del aprendizaje, si no existe un contexto comunicativo con suficiente insumo cuyo contenido sea relevante, no se activa la GU y no se da la adquisición de L2, sino un aprendizaje que se restringe a los datos aprendidos, u obtenidos por estrategias de aprendizaje.

Una vez activado el proceso de adquisición, sigue presente el aprendizaje en situaciones informales y formales. La relación entre aprendizaje y adquisición es más bien una interacción constante. En el *contexto natural*, el niño escucha una forma verbal, la aprende, la usa, llega a ser parte de su repertorio y la adquiere. Una vez adquirida la forma, el niño o aprendiz la puede reproducir inconscientemente y dispone de ella para crear otras estructuras verbales. Lo adquirido se combina con lo que se está aprendiendo para que, en su momento, lo adquiera también.

En el *aula*, la relación entre el aprendizaje y la adquisición es semejante. Pero tradicionalmente el maestro determina las formas de L2 que deben aprenderse. Lo interesante es que las formas propuestas para el aprendizaje no son siempre las formas que se van a adquirir. El ser humano no controla el proceso de adquisición. Puede estudiar para aprender a dominar la L2, pero eso no garantiza la adquisición. Sin embargo, dada una cantidad aceptable de insumo relevante y la oportunidad para la interacción verbal, un hablante normal adquirirá un cierto nivel de competencia en L2 por la presencia de la GU y su capacidad para adquirir el lenguaje.

Hechas estas observaciones sobre la adquisición y el aprendizaje de segunda lengua, se retoman las preguntas planteadas al iniciar la discusión:

1) *¿La adquisición de L1 y L2 corresponde al mismo proceso?*

La adquisición de L1 y de L2 no es el mismo proceso, porque al emprender el proceso de adquirir L1 el niño dispone de todas las opciones lingüísticas. Existe el “filtro” o “puente” de L1 al emprender el aprendizaje y la adquisición de L2. Ambos procesos, la adquisición de L1 y de L2, participan de una base biológica (sea ésta de la forma de la GU o de otro tipo) que provee la capacidad para adquirir un lenguaje, dado el contexto comunicativo adecuado.

El proceso de adquisición de L1 y de L2 es semejante en el sentido de ser un proceso de abstracción a nivel del sistema, en el que se da la construcción mental de L1 y de L2 a partir de una base biológica.

2) *¿Cómo es la adquisición de L2?*

Al iniciar el aprendizaje y la adquisición de L2 existe una base lingüística desarrollada/madura. El aprendiz utiliza esta base como punto de partida. La madurez lingüística alcanzada en L1 sirve de base en el proceso de aprendizaje y adquisición de L2. En cierto momento, supera el apoyo que le brinda L1 (todavía en la fase del aprendizaje de L2) para iniciar la adquisición de L2. El aprendizaje alimenta la adquisición y la construcción de la gramática mental de L2.

La fosilización de formas lingüísticas es común en la adquisición de L2, mientras se da la perfección y el dominio en la adquisición de L1.

3) *¿Difiere en esencia la adquisición espontánea de L2 del aprendizaje formal de la misma?*

Se supone que la adquisición espontánea se da cuando el aprendiz se encuentra inmerso en el contexto sociolingüístico de L2. Experimenta todo tipo de situaciones básicas en las cuales tiene que interactuar para comunicarse. El aprendizaje formal en el aula está escindido del contexto natural de uso de L2 y el alumno está expuesto a un insumo limitado y dirigido.⁶

<i>ADQUISICION ESPONTANEA:</i>	<i>VS.</i>	<i>APRENDIZAJE FORMAL:</i>
CONTEXTO NATURAL		EL AULA
INSUMO LIBRE		INSUMO DIRIGIDO Y LIMITADO

La recreación de las condiciones que existieron para la adquisición de L1 favorece la adquisición de L2: a) El deseo de lograr una verdadera comunicación, b) Recibir una cantidad suficiente de insumo en contextos comunicativos significativos que logre activar el proceso de adquisición y, c) La oportunidad para expresarse con libertad en su propia interlengua.

7. La dimensión práctica: utilidad de la discusión para programas de enseñanza de L2

Para entrar en el ámbito pedagógico, ¿en el salón de clases coincide el procedimiento de enseñanza con el proceso de adquisición de L2? Por lo general no, porque en el aula normalmente se da una cierta secuencia a la *presentación* de los datos lingüísticos de L2 (por ejemplo, presentar primero los verbos regulares y después los irregulares, o presen-

⁶ Según algunos estudios (Félix 1981, Lightbown 1983a, 1983b) existe evidencia de que la adquisición de L2 también ocurre en las aulas, aun en clases muy formales en donde se da muy poco uso comunicativo del lenguaje.

tar primero los pronombres singulares y después los pronombres plurales, etcétera). La adquisición del lenguaje en contexto natural, en cambio, no obedece a una secuencia especial.

Para hacer coincidir el procedimiento de aprendizaje con el proceso de adquisición de L2 tienen que reproducirse en el aula las tres condiciones antes mencionadas. No se necesita introducir un orden específico al insumo, sino que debe ser un insumo que el aprendiz pueda entender y ser presentado en suficiente número de contextos para proporcionar un modelo lingüístico que pueda aprender y adquirir. Además, el aprendiz necesita la oportunidad de expresarse en interacciones sociales auténticas. La ventaja del aula es la posibilidad de aclarar dudas, orientar la comprensión o memorización de ciertas estructuras y enfocar el desarrollo de la interlengua de los individuos.

Por último, ¿podemos manipular el proceso de adquisición de L2 mediante ciertas técnicas de enseñanza? Sí, por medio de métodos que permitan reproducir las tres condiciones mencionadas, los cuales se describen a continuación.

La premisa básica es que se adquiere L2 tal como la lengua materna, por medio del uso en contextos comunicativos. La adquisición del lenguaje es producto de la intercomunicación.

1) El deseo de lograr una verdadera comunicación

La conversación que se realiza en la vida cotidiana toma como punto de partida las características, los intereses y las actividades de los interlocutores. Por lo mismo, si el material presentado y las oportunidades para comunicar se basan en contextos auténticos relevantes para los participantes, habrá el deseo de lograr una verdadera comunicación. Por ejemplo, si los estudiantes son adultos -padres de familia- lo relevante será dialogar acerca de sus hijos y temas relacionados como son la disciplina, el estudio, los hábitos, etcétera.

Énfasis sobre el mensaje, no la forma gramatical

Para motivar al estudiante hay que crear un ambiente de confianza en el que se ponga énfasis en el mensaje y no en la enseñanza explícita de formas gramaticales, excepto para aclarar dudas o a petición del estudiante. El lenguaje del maestro debe ser un lenguaje que los estudiantes puedan comprender o descifrar, y el contenido de la clase se basará en las experiencias y los conocimientos de los alumnos para garantizar un insumo entendible. Se complementa la interacción con referencias contextuales concretas: la comunicación se combina con gestos, pantomima, apoyos visuales, objetos y hasta escenarios.

Crear un ambiente de confianza y libertad de expresión

En las primeras etapas de la enseñanza formal de L2 se propone no exigir una respuesta verbal a los alumnos. Tal como en la adquisición de L1, el maestro les permite un periodo de silencio en el cual escuchan y acumulan datos de L2. El estudiante que quiera intervenir verbalmente tiene la opción, pero no la obligación, de participar. También

se acepta la intervención en L1. Ejemplo de un método que incorpora el periodo de silencio es la Respuesta Física Total (RFT): el estudiante de L2 escucha y acumula datos lingüísticos de L2 e intenta comprender lo que escucha, mientras obedece a los imperativos dirigidos por el maestro u otros alumnos.

Interacción entre parejas y grupos pequeños

También crean un ambiente de confianza las oportunidades para conversar que se organizan entre parejas o en grupos pequeños, a diferencia de la forma tradicional de diálogo entre maestro y alumno, con la clase como público que espera su turno para responder a las preguntas dirigidas por el maestro. Esto elimina el temor a responder en L2 y ofrece más oportunidades para intervenir en el intercambio verbal. Por ejemplo, el alumno pregunta a su pareja qué planes tiene para el fin de semana; intercambian sus planes y luego comparten la información obtenida con otros miembros de la clase.

2) Recibir una cantidad suficiente de insumo en contextos comunicativos significativos que logre activar el proceso de adquisición

Insumo entendible

Todo lo que apoya el insumo y lo hace más fácil de comprender fomenta la adquisición de L2. El contenido del lenguaje cuidadoso del maestro incorpora nuevos elementos expresivos a los temas ya conocidos. El uso de lenguaje corporal, dibujos y material visual (objetos físicos, representaciones gráficas, etc.) provee un contexto que ayuda a hacer comprensible el mensaje.

El aprendiz recupera lo que comprende y lo incorpora a sus intentos verbales, arriesgándose a producir un mensaje o respuesta en L2.

Contenido de la comunicación

Tal como en la adquisición de L1, el contenido de la comunicación es siempre relevante al aprendiz y a su vida, lo cual incentiva la participación verbal. La base de la comunicación es la experiencia personal y educacional adquirida por los alumnos en su L1. Las actividades de clase se personalizan para responder a las necesidades e intereses de los alumnos.

L2 puede ser el medio para aprender o conocer otros temas de interés: deportes, recetas de cocina, canciones populares, mascotas, etc. El insumo verbal se complementa también con la lectura libre de lo que sea de interés para el individuo: revistas, libros, periódicos, poesía, propaganda.

3) La oportunidad para expresarse con libertad en su propia interlengua

Ser libre de no hablar en L2 o, si quiere, de expresarse en L1, permite atender al mensaje, sentirse en confianza, enfocarse sobre la comunicación, acumular y adquirir insumos de L2.

Corrección de errores

Cuando inicia su participación al conversar en L2, la corrección de errores en el habla puede inhibir al alumno. No es necesario corregir al hablante de L2 de manera explícita porque el habla normal contiene todas las estructuras lingüísticas necesarias que sirven de modelo para el aprendizaje y la adquisición del lenguaje. El maestro puede “modelar” el uso correcto de la forma léxica, la conjugación o inflexión morfológica o la estructura sintáctica, sin corregir al alumno directamente. El enfoque es sobre el contenido del mensaje, no sobre la forma.

Parejas y el aprendizaje por grupos cooperativos

Como ya se mencionó, la interacción verbal se da más fácilmente entre parejas y en grupos pequeños. Los grupos heterogéneos (por género, habilidad, grupo étnico, etc.) de cooperación se forman para realizar una tarea en conjunto. Todos los miembros del grupo son interdependientes. Cada uno contribuye para lograr el éxito en la tarea por realizar. Trabajar en conjunto fortalece el contexto social de la interacción verbal porque se basa en la interdependencia de los miembros del equipo. Tienen que comunicarse entre sí para realizar la tarea, y el enfoque es sobre el mensaje. Por ejemplo, la tarea puede ser tener que entrevistar a todos los miembros del grupo (¿Cómo podrías obtener paz en la tierra?, ¿Quiénes son tus actores favoritos?, ¿Qué haces en tus momentos de descanso?, etcétera), elaborar un poster en grupo de todas las palabras de L2 relacionadas con un concepto general, o un sin fin de posibilidades. Una actividad que les gusta mucho a los jóvenes es crear una breve obra de teatro. Después de un tiempo límite, los equipos presentan sus resultados a los otros grupos de la clase.

A grandes rasgos, propiciar la adquisición de L2 es crear un ambiente en el que la comunicación se enmarca en el contexto auténtico y se combina con la participación cognoscitiva activa de los aprendices.

Algunos de los métodos de enseñanza de L2 que cumplen con aspectos de las tres condiciones son el Método Natural, el Método Directo, el Método Nocional-Funcional y el ya mencionado método de la Respuesta Física Total.

Comentarios finales

El estudio de los principios y parámetros de la GU constituye un área muy provechosa de investigación de la lingüística actual, en la que todavía existen muchas dudas por aclarar. En cuanto al acceso a la GU para la adquisición de segunda lengua, todavía no tenemos pruebas tangibles, pero la experiencia de enseñanza de L2 con el método reseñado, apunta al hecho de que la adquisición de L2 puede prescindir del aprendizaje de las formas específicas. Con base en esta experiencia se plantea el acceso a la GU para la adquisición de la segunda lengua.

La estructura de la GU no necesita aceptarse como dogma para que la labor realizada en ese campo contribuya a nuestro conocimiento acerca de la naturaleza y adquisición del lenguaje. Por medio de la GU podemos trazar y contrastar *explícitamente* las etapas de la adquisición de diferentes idiomas.

La discusión del conflicto entre el aprendizaje y la adquisición de L2 se enriquece por el marco teórico de la GU. Al aceptar la distinción conceptual entre aprendizaje y adquisición se puede buscar su relación con los procesos empíricos. La ventaja de la teoría de la GU es que permite enmarcar el estudio de la adquisición dentro de una teoría formal rigurosa y ofrece un modelo para estudios comparativos.

Bibliografía

- ATKINSON, M. (1982) **Explanation in the study of child language development**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BATES, E. y B. MACWHINNEY (1987) "Competition, variation and language learning." En: B. MacWhinney, (Ed). **Mechanisms of language acquisition**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BLEY-VROMAN, R. (1989) What is the logical problem of foreign language learning. En: Gass, S. y Schachter, J. (Eds.). **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOM, P. BARSS, A. NICOL J., y CONWAY L. (1994) "Children's knowledge of binding and coreference: evidence from spontaneous speech". **Language** 70.1:53-71.
- CHOMSKY, N. (1981) **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N. y PIAGET. J. (1983) **Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje**. Barcelona: Editorial Crítica. Grupo Ed. Grijalbo.

- CONTRERAS, H. (1992) Principios y Parámetros sintácticos. En: Rebeca Barriga Villanueva y Josefina García Fajardo, (Eds.). **Reflexiones Lingüísticas y Literarias. Vol. I. Lingüística**. México: El Colegio de México. 139-154.
- CORDER, S.P. (1967) "The significance of learners' errors". **International Review of Applied Linguistics (IRAL)**, 5(4), 161-170.
- DULAY, H., M. BURT y S. KRASHEN (1982) **Language Two**. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1985) **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R., y VAN PATTEN, B. (1985) "Processing strategies and morpheme acquisition." En: F. Eckman, L. Bell y D. Nelson, eds., **Universals of Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House.
- FELIX, S. (1981) The effect of formal instruction on second language instruction. **Language Learning** 31, 86-112.
- FELIX, S. y WEIGL, W. (1991) "Universal Grammar in the classroom: the effects of formal instruction on second language acquisition". **Second Language Research** 7,2:162-181.
- FINER, D. y BROSELOW E. (1986) "Second language acquisition of reflexive binding". **North Eastern Linguistic Society** 16.154-68.
- GASS, S. M. y SELINKER, L. (1994) **Second Language Acquisition**. Londres: Lawrence Erlbaum Publishers.
- KRASHEN, S.D. (1981) **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. (1982) **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon.
- LANG ACKER, R. W. (1987) **Foundations of Cognitive Grammar. Vol 1. Theoretical Prerequisites**. Stanford, CA: Stanford U. Press.
- LANGACKER, R. W. (1995) "Raising and transparency." **Language**, Vol. 71, No. 1:1-62.
- LIGHTBOWN, P. (1983a) "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition". En: H. Seliger y M. Long, (Eds.). **Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House.
- LIGHTBOWN, P. (1983b) "Classroom language as input to second language acquisition". En: Carol W. Pfaff, (Ed.). **First and Second Language Acquisition Processes**. Cambridge: Newbury House.
- LIGHTFOOT, D. (1991) **How to set parameters: Arguments from language change**. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- OXFORD, R. L. (1990) **Language learning strategies. What every teacher should know**. New York: Newbury House Publishers.
- PICA, T. (1983) Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. **Language Learning** 33(4), 465-497.
- PIENEMANN, M. (1984) "Psychological constraints on the teachability of languages". **Studies in Second Language Acquisition**. 6(2), 186-214.
- SCHACHTER, J. (1974) "An error in error analysis". **Language Learning** 24,205-214.
- SELINKER, L. (1972) Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics** 10(3), 209-231.
- SLOBIN, D., (Ed.) (1986) **The cross linguistic study of language acquisition**. Vols. 1 y 2. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- WHITE, L. (1989) **Universal grammar and second language acquisition**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- _____ (1991) "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom". **Second Language Research** 7,2:133-161.
- _____ (1992) On triggering data in L2 acquisition: A reply to Schwartz and Gubala-Ryzak. **Second Language Research** 8.120-37.
- YUAN, B. (1994) "Discussion Note: Second language acquisition of reflexives revisited". **Language**. Vol.70. Núm. 3, pps. 539-545.