

El modelo de desarrollo de la aculturación y el desarrollo del interlenguaje de una lengua extranjera

Aline Signoret Dorcasberro
CELE-UNAM

El modelo de la aculturación de Schumann (1978a) ofrece un marco de discusión que pone en relación factores de diferente naturaleza —sociales, psicológicos, interactivos, afectivos y lingüísticos—, para explicar la desigualdad que se observa entre los alumnos de una lengua extranjera, en cuanto al desarrollo de su interlenguaje.

A pesar de su riqueza, este modelo omite la descripción de los mecanismos cognitivos que subyacen a las diferentes progresiones lingüísticas de los alumnos. Ciertos autores (Meisel, 1980, 1983; Andersen, 1981, 1983, 1990) complementan este modelo al aportar esta dimensión cognitiva, y explicitan las estrategias que el alumno utiliza en las diferentes etapas del desarrollo de la lengua meta. Enriquecido por estos aportes, esta explicación teórica proporciona un sistema de relación en donde ciertos factores sociopsicológicos determinan el input y las estrategias cognitivas que utiliza el alumno para el desarrollo de su interlenguaje, y éstos a su vez definen el producto lingüístico que construye.

De por su diversidad, esta propuesta explicativa es un marco de referencia que podría permitir entender con rigor el desempeño lingüístico desigual de los alumnos principiantes de francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM.

Schumann's Acculturation Model (1978a) offers a frame for discussion that relates different factors —social, psychological, interactive, affective and linguistic— to explain the heterogeneity in interlanguage observed among students of a foreign language.

Despite its richness, this model omits the description of the cognitive mechanisms that underlie the different linguistic progression of the students. Some authors (Meisel 1980, 1983; Andersen 1981, 1983, 1990) complement this model by contributing the cognitive dimension, and explain the strategies that the student uses in different stages of development of the target language. Enriched by these contributions, this theoretical explanation provides a system in which certain sociopsychological factors determine the input and the cognitive strategies that the student uses to develop his interlanguage, and these in turn define the linguistic product that he constructs.

Due to its diversity, this explanatory model is a frame of reference that could permit us to understand more fully the linguistic development of beginning students of French, in the Center of Foreign Language Teaching of the UNAM.

El campo de estudio de La Adquisición de Segundas Lenguas (L2) ofrece varias propuestas explicativas que permiten entender las desigualdades que se observan entre los alumnos de lenguas extranjeras (LE), en cuanto al desarrollo de su interlenguaje (véase Ellis 1985; McLaughlin 1987; Larsen-Freeman y Long 1992). Permiten entender por qué ciertos alumnos desarrollan con flexibilidad su sistema lingüístico hacia la norma de la lengua meta, mientras que otros no logran rebasar las marcas de simplificación que caracterizan las etapas iniciales del proceso de adquisición.

Entre estas propuestas resaltan los modelos teóricos que se centran en las variables sociopsicológicas; uno de ellos es el modelo de la aculturación de Schumann (1976, 1978a,b,c, 1986). Este modelo ofrece un marco de discusión que pone en relación factores de diferente naturaleza —sociales, psicológicos, interactivos, afectivos y lingüísticos—. Omite en cambio la descripción de los mecanismos cognitivos que subyacen a las diferentes progresiones lingüísticas de los alumnos. Ciertos autores (Meisel 1980, 1983; Andersen 1981, 1983, 1990) complementan este modelo al aportar esta dimensión cognitiva, y explicitan las estrategias que el alumno utiliza en las diferentes etapas del desarrollo de la lengua meta. Enriquecido por estos aportes, esta explicación teórica proporciona un sistema de relación en donde ciertos factores sociopsicológicos determinan el *input* y las estrategias cognitivas que utiliza el alumno para el desarrollo de su interlenguaje, y éstos a su vez definen el producto lingüístico que construye.

Esta versión “enriquecida o ampliada” del modelo ofrece una panorámica pluri-disciplinaria que, a nuestro parecer, permite analizar con rigor las causas de las progresiones lingüísticas desiguales de los alumnos de una lengua extranjera. Es importante, por ende, que el profesionista de la enseñanza de idiomas conozca esta propuesta explicativa, y que la tome en cuenta para comprender la variación lingüística que ocurre en el escenario pedagógico.

1. El modelo de la aculturación

I.A. Objetivos

Entre 1975 y 1986, Schumann consolida el modelo de la aculturación con el propósito de entender por qué ciertas marcas de simplificación lingüística se fijan en el discurso de algunos inmigrantes que adquieren una segunda lengua en situaciones bilingües, sin entrenamiento lingüístico. A pesar de centrar su estudio en segundas lenguas que se desarrollan en situaciones naturales de contacto, menciona que su propuesta puede también servir para explicar el estancamiento lingüístico de otros grupos, por ejemplo de estudiantes universitarios que aprenden un idioma extranjero en un contexto formal.

I.B. Descripción del modelo

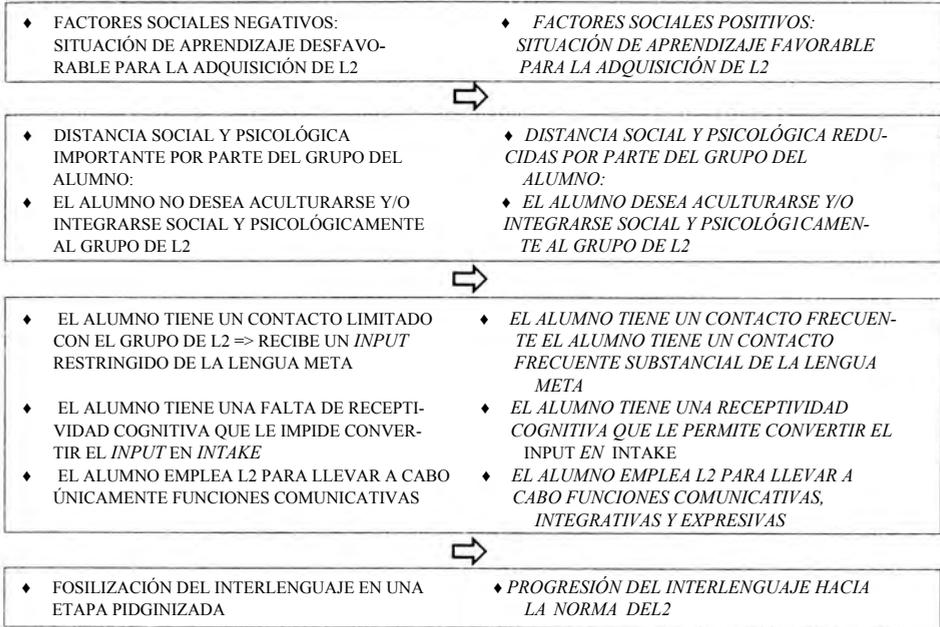
Según este autor, determinados factores —entre los cuales se encuentran los factores de índole social—, son los responsables de que la situación de aprendizaje sea o no desventajosa para el desarrollo de L2. Si los factores son negativos, y por ende la situación también, los dos grupos en contacto construyen una distancia social y psicológica importante, es decir, una falta de solidaridad social de uno hacia otro, y una falta de receptividad o apertura psicológica hacia la otra comunidad. A causa de la distancia social y psicológica marcada, o de la falta de solidaridad social y de apertura psicológica, el grupo del alumno no desea aculturarse, no desea integrarse social y psicológicamente al grupo de la lengua extranjera. Por ello, no propicia las ocasiones para interactuar con los miembros del grupo de L2 y recibe un *input* escaso de la lengua meta. Además, vive un bloqueo cognitivo que le impide convertir el *input* en *intake*. Por este *input* pobre y por este bloqueo mental, la comunidad del alumno tiene dificultad en hacer progresar su interlenguaje más allá de las primeras etapas de la adquisición. Schumann (1986) considera así que la persistencia de un sistema simplificado es el resultado de la adquisición que se realiza a partir de un *input* restringido, o de una falta de receptividad cognitiva que impide convertir el *input* en *intake*.

Otro de los factores que provoca que el interlenguaje se paralice en una etapa simplificada es el hecho de que, por vivir una resistencia socioafectiva que le impide acercarse e interesarse al grupo huésped, el alumno necesita únicamente transmitir información básica con la segunda lengua —información denotativa y referencial—. En cambio, no utiliza la lengua meta para llevar a cabo otras funciones como la función integrativa —no utiliza la lengua meta para integrarse y pertenecer a un grupo social—, o la función expresiva —no utiliza la lengua meta para hacer virtuosidades lingüísticas como contar cuentos y escribir poemas—. Por esta restricción funcional, los miembros del grupo del alumno se contentan en manejar un sistema simplificado de L2 dado que éste satisface sus necesidades comunicativas (Schumann 1976; 1978a,b,c). Si este contexto sociolingüístico persiste, el grupo del alumno fosiliza su sistema lingüístico en una etapa simplificada.

Este autor plantea entonces que la situación de aprendizaje, y el deseo de aculturarse que resulta de ella, desencadenan una serie de factores —la calidad del *input*, el bloqueo o la receptividad cognitiva del alumno, la variedad funcional de L2—, y que éstos, a su vez, afectan negativamente o positivamente la adquisición de la segunda lengua. El deseo de aculturarse es así una de las variables centrales de este modelo dado que determina el éxito o el fracaso del alumno en su desempeño lingüístico. En efecto, para Schumann, “la adquisición de una segunda lengua es un aspecto de aculturación, y el grado con el cual un alumno se acultura al grupo de la lengua meta controla el grado con el cual adquiere la segunda lengua” (1978c: 34; 1986: 384). El concepto de *aculturación* no implica que el alumno deba perder su identidad nacional; denota en cambio que el deseo de aculturarse o de integrarse social y psicológica-

mente a la cultura extranjera, puede ocurrir sin que tenga que dejar de conservar los valores de su cultura nativa.

El modelo de la aculturación puede ser representado de la siguiente forma:



Cuadro 1. El modelo de la aculturación de Schumann (1978a,b; 1986).

I.C. Los factores sociales

Los factores sociales que determinan si el contexto de aprendizaje es benéfico o no para la adquisición de una segunda lengua, son los siguientes (Schumann 1976; 1978a, b; 1986):

1). Patrones de dominación social entre los dos grupos:

el grupo del alumno es dominante, no-dominante o subordinado políticamente, culturalmente, técnicamente o económicamente;

2). Estrategias de integración del grupo del alumno:

- *la asimilación* = abandono del estilo de vida y de los valores propios, y adopción de los del otro grupo;

- *la adaptación* = adopción del estilo de vida y de los valores del grupo de la

- lengua meta, y conservación de los propios para interactuar dentro de su comunidad;
- *la preservación* = rechazo del estilo de vida y de los valores del grupo de la lengua meta, y conservación de los propios;
- 3). **Grado de encierro del grupo del alumno;**
 - 4). **Grado de cohesión del grupo del alumno;**
 - 5). **Tamaño del grupo del alumno;**
 - 6). **Similitud entre los rasgos culturales de los dos grupos;**
 - 7). **Actitudes, o estereotipos étnicos, que cada grupo tiene hacia el otro;**
 - 8). **Duración de la estancia del grupo del alumno en el área geográfica del grupo de la lengua meta.**

Más específicamente, una situación de aprendizaje desventajosa se presenta cuando los dos grupos en contacto establecen una relación de fuerza y de conflicto entre ellos, cuando uno es dominado y el otro subordinado; cuando el estilo de vida, el nivel de educación, el desarrollo técnico, la actividad profesional y la organización política de una de las dos comunidades son percibidos como superiores por los dos grupos, y los de la otra comunidad como inferiores.

La situación negativa se produce también cuando las dos comunidades en contacto se oponen a la integración del grupo del alumno al tejido social de la lengua meta; cuando ambas comunidades desean que este grupo se preserve y que su encierro físico y su marginación institucional —el tener instituciones que excluyen al grupo de la lengua meta— sea importante.

Esta situación ocurre además cuando el grupo del alumno es un grupo altamente cohesivo, y/o unido, compacto y homogéneo en cuanto a los valores que comparten sus miembros; este tipo de comunidad tiende a permanecer marginada por tener poco interés y receptividad hacia las costumbres diferentes a las suyas.

Por otro lado, el contexto negativo se genera cuando el grupo del alumno es grande; en estas circunstancias sus miembros disponen de una diversidad de situaciones de interacción y de relaciones *intragrupa* que satisfacen sus necesidades afectivas, psicológicas y sociales y, por ello, no necesitan establecer contactos *intergrupo* frecuentes.

Se gesta, por otra parte, cuando las dos culturas en contacto no son coherentes —cuando tienen costumbres religiosas y sociales muy distintas—, y cuando los dos grupos se evalúan negativamente uno a otro a través de actitudes y estereotipos negativos.

Finalmente, se genera cuando la estancia que el grupo del alumno prevé quedarse en el país extranjero es de corta duración; en estas circunstancias no propicia el contacto con el grupo huésped y no busca promover las condiciones necesarias para la adquisición de L2.

Se observa así que una segunda lengua tiene dificultad en evolucionar cuando se desarrolla en una situación de marginación y de conflicto social; de aislamiento

lingüístico y de *input* restringido; de características afectivas negativas y de falta de receptividad cognitiva por parte de los miembros de los dos grupos; y de contacto lingüístico limitado.

En oposición, una buena situación de adquisición conlleva las siguientes características sociales:

1. El grupo de la segunda lengua y el del alumno se perciben como socialmente iguales (relación de no-dominación).
2. Los dos grupos desean que el grupo del alumno sea asimilado al de la lengua meta.
3. Ambas comunidades esperan que el grupo del alumno comparta las facilidades sociales del grupo de L2.
4. El grupo del alumno es pequeño y no muy cohesivo.
5. Las culturas de ambos grupos son coherentes.
6. Ambas comunidades tienen buenas actitudes hacia la otra.
7. El grupo del alumno prevé quedarse un largo tiempo en el área del grupo de L2
(Schumann 1978a,b; Ellis 1985).

Bajo estas condiciones, la distancia social de los miembros del grupo del alumno es reducida. Tienen entonces la disponibilidad para involucrarse en la problemática social del grupo de L2, para desarrollar una solidaridad social y para acercarse a este grupo extranjero; desean aculturarse; promueven el contacto con la otra comunidad y reciben un *input* substancial de L2; tienen además la receptividad cognitiva necesaria para integrar el capital lingüístico del *otro* grupo a su propio repertorio, aprovechan así gran parte del *input* al convertirlo en *intake*; desarrollan la lengua meta con fines comunicativos, integrativos y expresivos, para ello necesitan extender sus recursos lingüísticos, y reestructuran su sistema simplificado para integrar en él elementos de la lengua meta.

Algunos de los factores sociales descritos justo arriba, además de influir en el desarrollo de una segunda lengua, afectan la progresión del interlenguaje de una lengua extranjera. Por ejemplo, a pesar de no encontrarse en una situación natural de lenguas en contacto, el grupo del alumno de LE desarrolla también estereotipos y actitudes positivas o negativas frente a la comunidad de la lengua meta, y éstos influyen en su desempeño lingüístico en el salón de clase (Maple 1982; Schumann 1986).

Charaudeau *et al* (1992) confirman el hecho de que tanto los grupos en contacto, como los que no lo están, construyen un capital de estereotipos y de actitudes hacia los grupos foráneos. Para ambos grupos este capital tiene la función de construir una identidad propia por medio de un sistema de diferenciación. En efecto,

cada comunidad, categoría, o grupo se define por “diferenciación”. Busca en su memoria colectiva, en su consumo cultural (literatura, cine, medios masivos de

comunicación), en su experiencia económica (importaciones/exportaciones, empresas extranjeras inscritas en el país o empresas nacionales instaladas en el extranjero), en sus experiencias de intercambios no solamente económicos, financieros, o políticos, sino también artísticos, científicos o universitarios, elementos pertinentes para elaborar un sistema de diferencias más o menos estereotipadas y compartidas (1992: 77).

1.D. Los aportes de Meisel y de Andersen al modelo de la aculturación

Como se pudo apreciar, en su modelo, Schumann tiene el interés de explicar en términos socioafectivos un proceso de simplificación y de fosilización que ocurre en la estructura superficial de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

Este modelo, a pesar de su riqueza, conlleva un vacío importante. No profundiza en los mecanismos cognitivos —en los mecanismos de la estructura profunda—, que sustentan el proceso de simplificación lingüística. Meisel (1980, 1983) y Andersen (1981, 1983, 1990) ayudan a entender el proceso psicolingüístico de la simplificación que caracteriza el desarrollo del interlenguaje y, al aportar esta dimensión cognoscitiva, enriquecen el modelo de la aculturación.

1.D.a. Las simplificaciones restrictivas

Meisel propone que en las primeras etapas de la adquisición el alumno lleva a cabo determinada estrategia de simplificación, denominada *simplificación restrictiva*. Con ésta, elimina los rasgos lingüísticos que no maneja inconscientemente, y que entorpecerían la interacción. Sin embargo, cuidando sus propósitos comunicativos, el estudiante no omite cualquier elemento; omite generalmente los elementos gramaticales redundantes, que no son indispensables para la comunicación. La omisión de las flexiones verbales y adjetivales, de ciertas categorías de la frase como los artículos y las preposiciones, son ejemplos de simplificaciones restrictivas.

Con este tipo de simplificaciones, el estudiante reduce entonces sus conocimientos de manera a encontrar una variedad de su competencia transitoria que maneja con destreza, es decir automáticamente, y que, por ello, le permite comunicarse con agilidad. Lleva a cabo así un proceso de restricción o de retroceso dado que dispone de reglas y de una serie de categorías pero, para su performance, selecciona únicamente las que puede emplear de manera automática, y evita los elementos con los cuales se siente aún inseguro. Para este autor, el proceso de simplificación de las etapas tempranas de la adquisición tiene entonces un objetivo comunicativo. Las simplificaciones restrictivas “cumplen el propósito de lograr un resultado óptimo en la comunicación al reducir la gramática de tal manera de que ésta sea fácil de ser manejada” (1980: 36).

I.D.b. *La nativización*

Por su parte, Andersen (1983) resalta el papel central que ocupa la gramática universal, nuclear e innata —y/o la gramática que comparten todos los idiomas—, en las etapas iniciales del desarrollo lingüístico. Plantea que en los primeros momentos de la adquisición, el proceso de simplificación consiste en elaborar hipótesis sencillas acerca de L2 o de LE, basándose en la intuición gramatical innata. El individuo construye así la lengua en *circuito cerrado*, con base en una norma interna, a conocimientos ya existentes y, en un principio, considera poco a la norma externa, al *input*. Casi no elabora hipótesis a partir del entorno lingüístico porque no puede relacionar su estructura de conocimientos con lo que escucha.

Por causa de este proceso de simplificación realizado en función de estructuras universales, por causa de este desarrollo en dirección de una norma interna, el alumno crea un sistema lingüístico en parte independiente del *input*, un sistema lingüístico con formas idiosincrásicas. A esta creación de un nuevo sistema a partir de la gramática innata, Andersen la denomina *nativización*. La nativización es “el compuesto de procesos y de principios probablemente universales que guían al alumno en la construcción de las representaciones internas del idioma que está adquiriendo” (1990: 47). Propone este término al considerar que, para el desarrollo de L2/LE, el individuo utiliza los mismos mecanismos mentales que utilizó previamente para construir su lengua *nativa*.

Uno de los rasgos de la gramática universal es el utilizar material no-marcado antes de la contraparte marcada (Mazurkewich 1984a,b) —“las reglas no-marcadas son aquellas que se pueden deducir de la facultad del lenguaje sin estar representadas directamente en el *input*” (Zobl 1983, 1984 en Ellis 1985: 203); en oposición, las reglas marcadas son las que se fijan en la gramática del individuo gracias al contacto con los modelos incluidos en él.

I.D.c. *Las simplificaciones restrictivas y la nativización en el modelo de la aculturación*

Los planteamientos de Andersen y de Meisel pueden ser complementarios e incluyentes. Se puede pensar, en efecto, que algunas de las simplificaciones restrictivas —y *lo* algunos de los elementos automatizados que utiliza el individuo al principio de su adquisición y que emplea para comunicarse exitosamente—, son aquellos que fueron construidos en *circuito cerrado* a partir de la nativización, a partir de la intuición innata.

En otras palabras, para lograr sus metas comunicativas, el alumno principiante utiliza tanto la estrategia de Meisel como la de Andersen. Restringe su gramática para utilizar aquellos constituyentes y reglas que ya han sido automatizados —utiliza la estrategia de la simplificación restrictiva— pero, para ello, ha construido previamente

estos elementos simplificados a partir de la elaboración de hipótesis sencillas, y con base en conocimientos universales —utiliza la estrategia de la nativización.

Según estos dos autores, la simplificación restrictiva y la nativización son estrategias que, de manera natural, permiten el desarrollo temprano del interlenguaje. Desde la lógica de Schumann, se puede considerar que el alumno que no desea aculturarse sigue empleando insistentemente estas estrategias en etapas en donde debería empezar a consolidar las reglas de su sistema aproximativo a partir del *input*. Insiste entonces en construir su interlenguaje a partir de mecanismos cognitivos que en un inicio eran naturales e idóneos; insiste en construir su sistema en circuito cerrado, sin considerar al entorno lingüístico; insiste en recurrir a sus conocimientos lingüísticos innatos y a sus conocimientos existentes para comunicarse. Como consecuencia de la utilización reiterada de estas estrategias, las categorías simplificadas y no-marcadas que aparecen en las etapas tempranas de su adquisición, permanecen en su interlenguaje.

Se puede considerar así que, además del *input* restringido, de la falta de apertura psicológica y cognitiva que permite convertir el *input* en *intake*, de una reducción funcional de L2/LE, el estancamiento del interlenguaje en una etapa inicial de la adquisición es provocada también por el uso insistente de determinadas estrategias cognitivas —de la simplificación restrictiva y de la nativización.

Con el fin de lograr mayor claridad, en la figura 2 se incorporan los aportes de estos dos autores al modelo de la aculturación.

- ◆ FACTORES SOCIALES Y PSICOLOGICOS DESFAVORABLES:
La situación de aprendizaje en donde se encuentra el alumno es adversa a su adquisición de L2/LE
- ◆ LA DISTANCIA SOCIAL Y PSICOLÓGICA DEL ALUMNO SON IMPORTANTES:
El alumno no muestra una solidaridad social, o una apertura psicológica, hacia la comunidad de L2/LE
- ◆ EL ALUMNO NO TIENE EL DESEO DE ACULTURARSE:
No tiene el deseo de integrarse social y psicológicamente a la comunidad de L2/LE



- ◆ EL ALUMNO PROPICIA POCO LAS SITUACIONES DE CONTACTO CON LOS HABLANTES NATIVOS Y, POR ENDE, RECIBE Y PROCESA UN *INPUT* RESTRINGIDO
- ◆ NO TIENE UNA RECEPTIVIDAD COGNITIVA QUE LE PERMITE CONVERTIR EL *INPUT* EN *INTAKE*
- ◆ UTILIZA L2/LE ÚNICAMENTE CON FINES COMUNICATIVOS
- ◆ UTILIZA REITERADAMENTE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE LA NATIVIZACIÓN Y DE LA SIMPLIFICACIÓN RESTRICTIVA



- ◆ EL INTERLENGUAJE DEL ALUMNO SE ESTANCA EN UNA ETAPA INICIAL DE LA ADQUISICIÓN Y, EN ÉL, PERSISTEN LOS RASGOS NO-MARCADOS

Cuadro 2. Factores sociales, psicológicos, afectivos, interactivos y cognitivos que influyen en el desarrollo lingüístico de un alumno que no desea aculturarse.

LD.d. *La desnativización*

En oposición, el estudiante que desea aculturarse —el que, en consecuencia, busca tener contacto con los hablantes nativos de la lengua meta, el que es receptivo psicológicamente a esta lengua y a la cultura que le corresponde, el que desea emplear L2/LE para llevar a cabo funciones complejas y variadas—, utiliza la nativización y la simplificación restrictiva únicamente en las etapas iniciales de la adquisición y, posteriormente, las sustituye por otras estrategias cognitivas que le permiten incrementar los recursos de su sistema simplificado, que le permiten convertir su sistema reducido en un sistema creativo, con reglas de transformación. Utiliza las estrategias de *la desnativización* (Andersen 1981, 1983, 1990) y de *la simplificación elaborativa* (Meisel 1980, 1983) para complejizar su sistema simplificado.

Durante la desnativización, el objetivo cognitivo del alumno es reacomodar o remodelar su sistema interiorizado para hacer caber en él la norma de la segunda lengua. Para ello rebasa las fuerzas innatas de la adquisición —aquellas que le sirvieron a construir su primera gramática, su gramática nativizada—, y recurre al *input*. Capta entonces la información sistemática de su entorno lingüístico y, con base en ésta, elabora hipótesis cada vez más complejas; reemplaza ciertos elementos nativizados de su interlenguaje por los que han sido modelados a partir de la lengua meta y, gradualmente, reformula y reestructura estos elementos para lograr manejarlos conforme a las reglas de la segunda lengua o de la lengua extranjera. Los reestructura frecuentemente al agregarles nuevos constituyentes de L2/LE. Para hacer crecer su interlenguaje, toma entonces en cuenta una norma externa y construye así su sistema interiorizado en *circuito abierto*. De esta forma, absorbe los rasgos que son específicos al idioma meta, asimila los rasgos periféricos y/o marcados que son los que se desarrollan gracias al contacto con los modelos incluidos en el *input* (Zobl 1983, 1984).

Para referirse a este proceso evolutivo que se logra gracias al entorno lingüístico, Andersen habla del proceso de *desnativización*. La desnativización es “la reestructuración gradual de la representación interna e idiosincrásica del idioma que se está adquiriendo en función del *input* que se procesa durante la adquisición del lenguaje” (1990: 47). Utiliza este término para ilustrar el hecho de que, para que el interlenguaje evolucione y se acerque a la lengua meta, es necesario dismantelar y extender paulatinamente la primera gramática transitoria, la que fue desarrollada en circuito cerrado.

LD.e. *Las simplificaciones elaborativas*

La propuesta de *las simplificaciones elaborativas* de Meisel (1980, 1983) es parecida a la de *la desnativización* de Andersen. Comparte la idea de este autor de que el sistema simplificado y reducido del alumno se expande gracias a la elaboración de hipótesis basadas en el *input*, y a la incorporación gradual de elementos que provienen del entorno lingüístico al sistema interiorizado.

Meisel propone que en las etapas intermedias y avanzadas de la adquisición, el alumno aplica ciertas estrategias de simplificación pero con un objetivo diferente a las etapas iniciales. En vez de usar la simplificación restrictiva para obtener un resultado óptimo en la comunicación, el alumno utiliza la simplificación elaborativa para hacer progresar su interlenguaje.

Con la simplificación elaborativa, el alumno elabora hipótesis a partir del entorno lingüístico, pero determina la dificultad de estas hipótesis en función del nivel de su gramática interiorizada, en función de lo que pueda entender desde su competencia transitoria. En otras palabras, esta estrategia consiste en simplificar la complejidad del *input* al captar y al asimilar únicamente los elementos que puedan tener un sentido y una lógica para el interlenguaje. Adapta así lo que es adquirido a lo que fue adquirido previamente. Este mecanismo se define entonces como “el proceso del alumno de acomodar lo que acaba de adquirir a lo que fue adquirido anteriormente” (1983: 127).

La simplificación elaborativa consiste también en llevar a cabo un proceso de construcción gradual para aproximar la regla del interlenguaje a la regla representada en el *input*. En esta forma, con esta estrategia el alumno construye elementos menos complejos de los que están representados en el *input*, pero más complejos de los que incluye su sistema aproximativo.

En efecto, cuando el estudiante maneja suficientemente una versión hipotética de determinada regla o elemento, vuelve a reformular una hipótesis a partir del entorno lingüístico —hipótesis cuyo nivel es controlado por el nivel de su competencia transitoria de ese momento—, con la intención de integrar un nuevo constituyente a esta regla. Gracias a la simplificación elaborativa el alumno logra entonces “una extensión del sistema previo y un acercamiento a la variedad extranjera” (Meisel 1980: 37).

El elemento lingüístico que resulta de la estrategia de la simplificación elaborativa es sólo una de las versiones que conlleva el desarrollo completo de determinada regla de L2/LE. Cada versión permite la consolidación total de esta regla dado que es la base para que otra versión más elaborada se forme. La simplificación elaborativa es entonces la simplificación que “sustenta una etapa ulterior del desarrollo lingüístico del alumno hacia la norma de L2” (ibid., 13).

LD.f. La desnativización y las simplificaciones elaborativas en el modelo de la aculturación

Según Andersen y Meisel, la desnativización y la simplificación elaborativa caracterizan los momentos tardíos del desarrollo del interlenguaje. Meisel (1983) propone también que ciertos factores socio-afectivos determinan el uso de la simplificación elaborativa. En el mismo sentido que el modelo de la aculturación, muestra que es el alumno que presenta una orientación integrativa hacia la comunidad de L2/LE —en términos de Schumann, el que desea aculturarse—, quien utiliza esta estrategia para incrementar sus recursos lingüísticos.

En la siguiente figura se presentan las variables que participan en el desarrollo lingüístico de un alumno que desea aculturarse.

◆ FACTORES SOCIALES Y PSICOLÓGICOS FAVORABLES:

La situación de aprendizaje en donde se encuentra el alumno es benéfica para su adquisición de L2/LE

◆ LA DISTANCIA SOCIAL Y PSICOLÓGICA DEL ALUMNO SON REDUCIDAS:

El alumno muestra una solidaridad social, y una apertura psicológica, hacia la comunidad de L2/LE

◆ EL ALUMNO TIENE EL DESEO DE ACULTURARSE:

Tiene el deseo de integrarse social y psicológicamente a la comunidad de L2/LE



◆ EL ALUMNO PROPICIA LAS SITUACIONES DE CONTACTO CON LOS HABLANTES NATIVOS Y, POR ENDE, RECIBE Y PROCESA UN *INPUT* SUBSTANCIAL

◆ TIENE UNA RECEPTIVIDAD COGNITIVA QUE LE PERMITE CONVERTIR EL *INPUT* EN *INTAKE*

◆ UTILIZA L2/LE CON FINES COMUNICATIVOS, INTEGRATIVOS Y EXPRESIVOS

◆ USA REITERADAMENTE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE LA DESNATIVIZACIÓN Y DE LA SIMPLIFICACIÓN ELABORATIVA



◆ EL ALUMNO HACE PROGRESAR SU INTERLENGUAJE HACIA LA NORMA DE L2/LE; SU SISTEMA LINGÜÍSTICO CONLLEVA NUMEROSOS RASGOS MARCADOS

Cuadro 3. Factores sociales, psicológicos, afectivos, interactivos y cognitivos que influyen en el desarrollo lingüístico de un alumno que desea aculturarse.

Como se mencionó al inicio de este artículo, al unir los aportes de diferentes autores —los de Schumann, Meisel y Andersen— se obtiene una versión ampliada y enriquecida del modelo de la aculturación que permite entender de manera polifacética el proceso que lleva a cabo el alumno en el salón de clase de LE. Esta propuesta explicativa plantea, en efecto, que ciertos factores *sociopsicológicos* determinan el *input* así como los mecanismos *cognitivos* del alumno, y que éstos, a su vez, definen el producto *lingüístico* y el éxito *académico* que logra el estudiante. Al captar esta diversidad de variables que participan en el escenario pedagógico, se piensa entonces que este modelo es un instrumento básico para entender con rigor las desigualdades lingüísticas observadas en los alumnos de una lengua extranjera.

2. El modelo de la aculturación y la adquisición del francés-lengua extranjera

En el salón de clase de los alumnos principiantes de francés del CELE de la UNAM, se observan datos psicológicos y lingüísticos que dan testimonio de que una de las posibles redes de relación que presenta el modelo de la aculturación —la de las actitudes y su posible impacto sobre el desarrollo del interlenguaje—, podrían estar operando en este contexto pedagógico. De esta manera, a continuación se presentan estos datos y se resalta la importancia de estudiar la adquisición de una lengua extranjera bajo el lente de este modelo teórico.

2.A. Los factores sociales: las actitudes de los alumnos de francés del CELE-UNAM

Los factores sociales son el primer componente del cuadro explicativo de Schumann; como se detalló más arriba, éstos conllevan, entre otros elementos, las actitudes. Estas se entienden aquí como “una reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracto o concreto denotado” (Bruvold 1970 en Whittaker y Whittaker 1989: 391). Centrándonos en esta variable, en el semestre 1997-2, se realizó un estudio sobre las representaciones y la reacción afectiva que tienen los alumnos de primer nivel del CELE acerca de la *cultura francesa*.

El concepto de cultura se comprende en un sentido antropológico; desde una de las definiciones clásicas de la antropología, desde la definición de Tylor (1871), se entiende “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de una sociedad” (en Kahn 1974: 29).

Para hacer emerger estas representaciones, se utilizó la técnica del *Test de asociación* con dos grupos de primer nivel, y/o con 38 alumnos mexicanos. Esta técnica consiste en hacer surgir asociaciones en forma de palabras, con base en ciertos estímulos verbales (Charaudeau *et al.* 1992). Se les pidió así a los alumnos de escribir, inmediatamente después de oír ciertos conceptos, las palabras que les venían a la mente. Los tres conceptos que se les presentaron fueron *Francia, los franceses, las francesas*. Posteriormente, atribuyeron un valor —o valencia positiva (+) o negativa (-)— a cada una de estas asociaciones, y explicaron las palabras seleccionadas.

Con base en este estudio, se puede plantear que los indicadores del concepto de *cultura francesa* por parte de los estudiantes principiantes del CELE de la UNAM, son los siguientes.

◆ FRANCIA

1. *Las manifestaciones artísticas y culturales*
2. *El contexto social*
3. *La educación y la ciencia*
4. *La ideología y la política*

5. *La tecnología*
6. *Los valores y las costumbres cotidianas*
7. *El idioma*

◆ LOS FRANCESES Y LAS FRANCESAS

1. *Los rasgos físicos*
2. *Los rasgos psicológicos*
3. *Los rasgos intelectuales*
4. *El comportamiento sexual*
5. *La higiene*

Como se puede apreciar en el cuadro 4, las actitudes de los alumnos hacia la cultura francesa son diversas. Resaltan numerosas actitudes positivas hacia las manifestaciones artísticas, y hacia las prácticas educativas y científicas francesas. Los rasgos intelectuales —p.e. inteligentes, cultos, astutos e informados—, y los rasgos psicológicos —p.e. cariñosos, amorosos, soñadores—, son igualmente valorados favorablemente.

En cambio, los indicadores de la ideología y la política, el contexto social, los rasgos psicológicos, las prácticas sexuales e higiénicas, conllevan representaciones negativas que, bajo la lógica de Schumann, podrían afectar el desarrollo del interlenguaje. En efecto, según los alumnos que conformaron la muestra de este análisis, los franceses son, por ejemplo, nacionalistas, imperialistas, racistas, prepotentes, frívolos, y apestosos.

ESTIMULOS INDICADORES, ASOCIACIONES DE LOS ALUMNOS Y VALENCIAS VERBALES

FRANCIA 1. *Manifestaciones artísticas y culturales:*

+ vasta cultura, cultura amplia tanto antigua como actual, poesía, literatura, filosofía, teatro, pintura, cine, monumentos mundiales que hay que visitar como la torre Eiffel, museos, cabarets, perfumes (aromas maravillosos), buena comida, comida rara pero rica, vinos, pan, queso, acordeón, moda en la vanguardia mundial, gusto hacia lo bello, elegancia, buen gusto

2. *Contexto social:*

+ gran participación femenina en la vida social, alegría, diversión, solidaridad, organización, libertad, fraternidad, igualdad

- soledad, aburrido, miedo, suciedad, sudor, malos olores, discriminación, crimen, violencia, represión, conflicto con otras razas de trabajadores, racismo, gente seca no muy agradables con turistas, depravación, vicio, conveniencia, cultura vieja

3. *Educación y ciencia:*

+ preparación, inventos

4. *Ideología y política:*

+ socialismo, liberalismo, su historia tiene un papel transcendental en el desarrollo político de otras naciones, estrecha relación con los países latinos

- nacionalista, individualismo, colonizadores, imperialistas, vietnam, guerra, ensayos nucleares que nos afectan

5. *La tecnología:*

+ tecnología de vanguardia

6. *Valores y costumbres cotidianas:*

- + estrecha relación con las costumbres de los países latinos, deportistas
- extraños, costumbres diferentes a las nuestras, mujeres poco maternales y poco dedicadas al hogar, gente no religiosa y sin amor a su patria

7. *El idioma:*

- + se habla una lengua romance, lengua muy interesante y romántica
- fonética y gramática difíciles

LAS

FRANCESAS 1. *Rasgos físicos:*

- + se distinguen por su belleza, mujeres muy dedicadas a su imagen personal, buen gusto, sensuales, sexys, guapas, coquetería, elegantes, porte, delgadas, rubias, ojos claros
- pálidas, altas, ridículas, gordas, vellos en la axila

2. *Rasgos psicológicos:*

- + agradables, no son pedantes, simpáticas, sensibles, tiernas, gusto hacia lo bello, esquisitez, divertidas, independientes, románticas
- frías, enigmáticas, tristeza, posesivas, engreídas, prepotentes, autosuficientes, pesadas, altivas, mal educadas, enojonas, cursis, incrédulas, frívolas, egoístas, hipocrecia

3. *Rasgos intelectuales:*

- + cultas, inteligentes, con conciencia de lo que pasa, discutidoras, trabajadoras
- bobas

4. *Comportamiento sexual:*

- + "femmes fatales", apasionadas
- lujuria, sexo, frívolas, fáciles, demasiado liberadas, prostitutas, lesbianas

5. *Higiene:*

- poco higiénicas, sucias

LOS

FRANCESES 1. *Rasgos físicos:*

- + guapos, altos, delgados, rubios, ojos claros, barbones, sexys, bien vestidos
- raza blanca, demacrados, feos, altos, pequeños, narizones, flacos, gente descuidada, no elegantes

2. *Rasgos psicológicos:*

- + cariñosos, soñadores, entusiastas, sonrientes, realistas, divertidos, bohemios, sencillos, protestadores, educados, competitivos, abiertos, no son moralinos
- contradictorios, pedantes, engreídos, elitistas, antipáticos, intimidantes, groseros, cortantes, sangrones, cerrados, egocéntricos, racistas, imprudentes, cínicos, competencia, mentira, aprovechar, poco respetuosos, egoístas, no religiosos

3. *Rasgos intelectuales:*

- + inteligentes, informados, cultos, astutos, productivos
- escasez de ideas, simples,

4. *Comportamiento sexual:*

- + apasionados, románticos, seducción, amorosos, enamoradizos, sensuales, aventureros, homosexual,
- relaciones poco duraderas, mujeriegos, interesados mucho en el sexo

5. *Higiene:*

- + baño como un ritual diario
- apestosos, mugrosos, no se bañan, muy sucios por la escasez de agua, poco higiénicos, cochinos

Cuadro 4. Las actitudes de los alumnos principiantes del CELE-UNAM hacia la cultura francesa.

2.B. Las marcas lingüísticas: las marcas de simplificación de los alumnos de francés del CELE-UNAM

Por otro lado se observa que en el salón de clase de francés existe igualmente la desigualdad lingüística que pretende analizar el modelo de la aculturación. A finales de un ciclo semestral, se observa en efecto que mientras algunos alumnos han logrado hacer evolucionar las simplificaciones restrictivas y/o las marcas de nativización, y sustituir las por simplificaciones elaborativas y/o marcas de desnativización, otros han sido incapaces de rebasar las simplificaciones que caracterizan la adquisición temprana.

Esta observación se basa en un estudio que se realizó a finales del semestre 1996-1, después de 140 horas de clase, aproximadamente. Este se centró en recabar los errores que realizaban los estudiantes con respecto al sistema flexional del presente del indicativo. Para ello se aplicó un ejercicio de elicitación a dos grupos de francés-LE que sumaban, entre los dos, 25 alumnos. El ejercicio de elicitación consistió en escribir una carta a un amigo presentándose y presentando a la familia. De esta forma, la actividad se centró en una función específica del sistema verbal aquí estudiado —en la de **dar una información** acerca de sí mismo, acerca de la identidad, la nacionalidad, los gustos, la situación familiar, etcétera. La actividad se realizó en un mínimo de tiempo —30 minutos—, con el fin de obtener marcas lingüísticas representativas del francés vernáculo —y/o del estilo informal, natural, menos cuidado o monitoreado—, que es, según Labov (1970) y Tarone (1982, 1983), el estilo más adecuado para los estudios lingüísticos dado que es el más sistemático y estable de todos los estilos.

Los datos lingüísticos fueron recabados en forma escrita. Esta decisión se debe al hecho de que la mayoría de los morfemas del presente del indicativo son átonos y que, por esta razón, desde la variante oral no se hubiera podido saber si el alumno había omitido estos morfemas o si los había interiorizado correctamente en su interlenguaje. Por ejemplo, en el caso de *je m'appelle, tu études, il habite*.

Por otra parte, la similitud fonética de ciertos morfemas gramaticales hubiera impedido detectar cuándo el alumno estaba utilizando el infinitivo de los verbos del primer grupo (*er = /e/*), el participio pasado de estos mismos verbos (*é = /e/*) o la flexión de la segunda persona del plural del presente del indicativo (*ez = /e/*), dado que en la cadena hablada las desinencias de estas tres formas están representadas por el mismo fonema, el de la *e* cerrada del francés.

Los cuadros 5 y 6 presentan los errores recabados en este estudio lingüístico. Estos se clasificaron según la operación cognitiva que podría estar realizando el estudiante. Los errores de la categoría A —y/o cuadro 5— consisten en omitir la marca morfológica del presente del indicativo, o construirla *en circuito cerrado*, desde una norma innata (véase, por ejemplo, los errores del tipo A.3); son así el reflejo de las estrategias de la simplificación restrictiva o de la nativización. Los errores de la categoría B —y/o cuadro 6— tienen el objetivo de simplificar para construir dicha regla a partir de los modelos representados en la norma externa, en el *input*; dan entonces testimonio de las estrategias de la simplificación elaborativa y de la desnativización.

Con el objetivo de lograr la confiabilidad de la interpretación de estas marcas lingüísticas, se siguió la técnica del “observador adicional” (*inter-rater reliability*) mencionada por Seliger y Shohamy (1989). Esta consiste en recurrir a la evaluación de jueces suplementarios para confirmar o rechazar las percepciones del investigador. En este estudio colaboraron dos jueces, uno hablante nativo del francés y el otro del español, ambos con una amplia experiencia en la docencia y la investigación de la enseñanza de esta lengua meta.

CATEGORÍA A: MARCAS DE SIMPLIFICACIONES RESTRICTIVAS O DE NATIVIZACIÓN

♦ ***A.1. Adaptación de la srafía a la fonía:***

- je ve te presenter
- j'e deux soeur
- je ne se rien
- il e
- il é
- ne pas jeune*
- je detest_*
- je te present_*
- j'habit*
- je te embrass*
- je m'appel_*
- il étudi_*
- il travail_*
- je sui_*

♦ ***A. 2. Omisión de la forma verbal dentro de la frase:***

- mes parents ne pas rich
- (mon père) ne pas jeune *

♦ ***A.3. Supresión de la morfología verbal:***

- je detest_*
- je te present_*
- j'habit_*
- je te embrass_*
- je m'appel_*
- il étudi_*
- il travail_*
- je vai
- je sui_*
- il es_ etudiant*

♦ ***A. 4. Utilización de una categoría verbal distinta del presente del indicativo:***

- | <u>Infinitivo</u> | <u>Participio pasado</u> | <u>Participio presente</u> |
|-------------------|--------------------------|----------------------------|
| - je te écrire | - j'aimé | - j'esperant |

- | | | |
|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| - je te <u>écri</u> r | - je parl <u>é</u> | - mon filles entrant* |
| - je fa <u>ir</u> e | - je te <u>écri</u> re | - ils travaill <u>ant</u> * |
| - je prend <u>re</u> | - j' <u>préf</u> éré | |
| - je attend <u>re</u> | - elle habit <u>é</u> | |
| | - nous habit <u>é</u> | |
| | - mes soeurs étudi <u>é</u> | |

◆ **A. 5. Utilización de un verbo irregular en infinitivo y adopción de la flexión -er que es la marca del infinitivo de los verbos regulares del primer grupo:**

- mon père averer 43 ans

◆ **A.6. Ampliación de la función gramatical de ciertas palabras v utilización de una categoría de la frase diferente al verbo:**

- | <u>Preposición</u> | <u>Conjunción</u> | <u>Adjetivo o pronombre demostrativo</u> | <u>Sustantivo</u> |
|----------------------------|------------------------|--|----------------------|
| - il <u>à</u> dix huit ans | - elle <u>et</u> petit | - ma soeur <u>ce</u> très joly | - j' <u>att</u> ente |
| | | - <u>cette</u> tres petit | |
| | | - ma vie <u>ces</u> super | |

◆ **A.7. Préstamo de otro idioma:**

- | <u>Del español-L1</u> | <u>Del inglés-L2</u> |
|----------------------------------|-----------------------------|
| - il <i>es</i> <u>etudiant</u> * | - elle <i>est</i> 46 ans ** |
| - elles <u>van</u> | |
| - mon filles <u>entrant</u> * | |
| - ils <u>travaillant</u> * | |

(* , **): Las simplificaciones marcadas en cursivas tienen dos interpretaciones y, consiguientemente, están clasificadas en varios rubros. Las simplificaciones que están marcadas con un solo asterisco (*) pertenecen a una misma categoría (Categoría A o Categoría B). En cambio, las simplificaciones que tienen dos asteriscos (**) tienen una interpretación que pertenece a la categoría A y otra que pertenece a la categoría B.

Cuadro 5. Marcas de simplificaciones restrictivas y/o de nativización de los alumnos principiantes de francés del CELE, respecto al sistema flexional del presente del indicativo.

Cada uno de los enunciados de la categoría A presenta una marca de omisión particular; sin embargo, considerando que el objetivo de la actividad en la que dichos enunciados fueron producidos requiere del presente del indicativo, se puede decir que todas estas marcas tienen la misma función, la de omitir la morfología de este tiempo verbal.

- ◆ En los enunciados del tipo A.1., el alumno adapta la grafía a la fonía —escribe como oye—, y evita así la regla morfológica del presente del indicativo.
- ◆ En los enunciados del tipo A.2., la omisión de la flexión del presente del indicativo se logra al eliminar la categoría del verbo dentro de la frase.

- ◆ En los enunciados del tipo A.3., el alumno emplea la raíz del verbo sin marcas morfológicas. Aplica esta operación tanto en verbos regulares como irregulares. Es interesante notar que esta tendencia caracterizaba también la conjugación de la primera persona del singular del francés antiguo (Grévisse, 1975). Estas formas no-marcadas podrían ser el reflejo de la estrategia de nativización, de la construcción de una regla a partir de la facultad innata del lenguaje, de la gramática universal, sin recurrir a las formas representadas en el *input*. En este mismo sentido, Hudson (1981: 73) considera que el sistema flexional verbal podría ser “un mecanismo antinatural” y/o pertenecer a la gramática que caracteriza específicamente a un idioma, a la gramática periférica.
- ◆ En los enunciados del tipo A.4., la omisión flexional se logra al adoptar una forma verbal cuya morfología incluye menos información que la del presente del indicativo. De esta manera, con la flexión del infinitivo, del participio pasado y del participio presente, el alumno evita referirse al modo y a la persona.
- ◆ En los enunciados del tipo A.5., el alumno usa también un infinitivo —en este caso, el verbo *avoir*—, pero esta simplificación se distingue de la anterior por el hecho de que, además, generaliza la desinencia *-er* de los verbos regulares del primer grupo y la aplica a un verbo irregular.
- ◆ En los enunciados del tipo A.6., la omisión morfológica se muestra en la adopción de una categoría lexicológica diferente al verbo. Se observa en efecto que, en lugar de la forma verbal requerida, el alumno utiliza palabras funcionales —como la preposición “à” o la conjunción “et”—, determinantes —como los adjetivos demostrativos “ce, cette, ces”, y palabras de contenido— como el sustantivo “*attente*”-. La presencia de los adjetivos demostrativos se puede deber a que, en un inicio, el alumno usa indistintamente la estructura presentativa “C’est” y la conjugación “est” de la tercera persona del singular. Sin embargo, en estos errores, se puede sentir que, con respecto a la morfología verbal, el alumno no ha empezado a construir el sistema flexional del presente del verbo “être”.
- ◆ En los últimos enunciados de la primera categoría (enunciados de tipo A7), el alumno omite las marcas morfológicas del presente del indicativo al efectuar la transferencia de un elemento de un idioma distinto a LE; en —*il es, elle van, mon filles entrant, ils travaillant*— adopta las desinencias de la tercera persona del singular y del plural del presente del indicativo del español-lengua materna (L1), mientras que en —*elle est 46 ans*— adopta una estructura lexical de otra lengua extranjera, en este caso del inglés -“*she is 46*”.

Los errores del cuadro 6 testifican que el alumno utilizó las simplificaciones elaborativas —las simplificaciones que consisten en construir paulatinamente una regla lingüística—, o la estrategia de la desnativización —la construcción de una regla a partir de una norma externa, del *input*—. En efecto, en estos errores se percibe la presencia de los modelos representados en la norma del francés.

CATEGORÍA B: MARCAS DE SIMPLIFICACIONES ELABORATIVAS O DE DESNATIVIZACIÓN

♦ ***B.1. Generalización de una de las formas del verbo conjugado:***

<u>Contexto de la</u> <u>1a. persona</u> <u>del singular</u>	<u>Contexto de la</u> <u>2a. persona</u> <u>del singular</u>	<u>Contexto de la</u> <u>3a. persona</u> <u>del singular</u>	<u>Contexto de la</u> <u>3a. persona</u> <u>del plural</u>
1). - Je va(0) - j 'a(O) - je ve <u>u</u> t	1). - tu ét <u>u</u> dié 2). - tu e <u>s</u> t - tu a(0)	1).- il va <u>s</u> - elle ai(0) - il pe <u>u</u> x - il sorte <u>s</u>	1).- mes parents habit <u>o</u> ns
2).- je vous prése <u>n</u> tez	3). - tu me conai <u>s</u> sez	2). - il travaill <u>e</u> s - elle aime <u>s</u> - il e <u>s</u> t etudiant** - ma soer a <u>s</u> - il sorte <u>s</u> - il pe <u>u</u> x	
		3). - ma famille habit <u>e</u> t	

♦ ***B, 2, Generalización de una forma de otro verbo:***

- je suis un problème d'argente
- elle est 46 ans **
- j 'a grand

♦ ***B.3. Generalización de la morfología regular de los verbos del primer grupo:***

Morfología de la 1a. o 3a. persona del singular	Morfología de la 2a. persona del singular
- je fin <u>e</u>	- voules-vous
- je te décri <u>v</u> e	
- tu pouve <u>e</u>	

♦ ***B.4. Aplicación de varias morfologías verbales:***

- je studiet

♦ ***B.5. Generalización de la morfología irregular de los verbos del tercer grupo:***

- je croix

♦ ***B.6. Construcción parcial de alguna flexión del presente del indicativo:***

- nous somme
- nous somms
- nous soms

Cuadro 6. Marcas de simplificaciones elaborativas y/o de desnativización de los alumnos principiantes de francés del CELE, respecto al sistema flexional del presente del indicativo.

Para llevar a cabo las simplificaciones de la categoría B, el alumno aplica las siguientes operaciones lingüísticas:

- ◆ En los enunciados de tipo B.1., el estudiante generaliza una de las desinencias del verbo conjugado y la aplica a contextos de este mismo verbo en donde no ha desarrollado aún las formas requeridas. Se observa que lleva a cabo esta operación para los verbos de diferentes grupos, y tanto para los verbos regulares como irregulares.
- ◆ En los enunciados de tipo B.2., el alumno conjuga un verbo cuya carga semántica no equivale al contexto de la frase —p.ej. utiliza el auxiliar “*être*” en vez del auxiliar “*avoir*” o viceversa. Su proceso de simplificación consiste entonces en generalizar el uso de una forma verbal cuya morfología ya maneja, a contextos que requieren de una flexión que le hace falta consolidar. Dado los ejemplos recabados, se puede pensar que este proceso de simplificación se aplica específicamente a la formación de los auxiliares *être* y *avoir*; éste consiste entonces en construir, en un primer momento, un sólo auxiliar para ambos casos y, en un segundo momento, en consolidar las dos conjugaciones y utilizarlas de manera distinta.
- ◆ En los enunciados de tipo B.3., el estudiante emplea alguna de las flexiones del grupo verbal que muestra mayor sistematicidad en su conjugación —los verbos del primer grupo—, en vez de la conjugación regular de los verbos del segundo y tercer grupo (como en *finir* y *décrire*), y en vez de la conjugación de los verbos irregulares (como en *pouvoir*). Se puede intuir entonces que, una primera etapa de la construcción del sistema morfológico del presente del indicativo consiste en desarrollar las desinencias sistemáticas de los verbos del primer grupo, y generalizarlas al conjunto del sistema. Hay que notar que, de esta manera, el alumno muestra la misma tendencia que la que se observa en la evolución diacrónica del francés, es decir que los verbos irregulares tienden por la fuerza de la analogía a adoptar la conjugación de mayor sistematicidad (Grévisse, 1975).
- ◆ En el apartado B.4., el alumno aplica simultáneamente dos flexiones regulares; éstas podrían ser la de la tercera persona del singular (*e* y *t*), o, de la primera (*e*) y tercera persona (*t*). Por otra parte, es notorio el hecho de que el alumno reproduzca una flexión del francés antiguo, la flexión *-et* de la tercera persona del singular como en *chantet* (ibid.).
- ◆ En el apartado B.5., el estudiante generaliza una de las flexiones irregulares de los verbos del tercer grupo, la flexión *-x* y la aplica a un contexto en donde se requiere de una flexión regular, de la flexión *-s*. La flexión irregular *-x* es una variante ortográfica de la flexión regular *-s* (ibid.).
- ◆ En los últimos enunciados (enunciados de tipo B.6), el alumno muestra que ha construido parcialmente la marca morfológica del presente del indicativo dado que maneja ciertos constituyentes (como en *-omme*, *-omms*, *-oms*) pero omite otros (*-s*, *-e*, *me* = *-ommes*). Esta movilidad se presenta también en la evolución del francés; obsérvese por ejemplo la desinencia *-ornes* del francés antiguo y la desinencia *-ommes* del francés contemporáneo (ibid.).

Con este análisis lingüístico confirmamos que al final de un semestre existe una desigualdad lingüística en tomo al desarrollo del sistema flexional del presente del indicativo, por parte de los alumnos principiantes de francés del CELE-UNAM. Mientras algunos estudiantes producen categorías marcadas por esta regla del francés, otros han fosilizado en su interlenguaje categorías no-marcadas por la regla del presente del indicativo.

3. Conclusión

El analizar la desigualdad lingüística observada en los alumnos de una lengua extranjera con base en el modelo de la aculturación ofrece varias ventajas. Permite no sólo entender el desarrollo del interlenguaje como un fenómeno lingüístico, sino también como un proceso psicolingüístico en donde intervienen múltiples factores entre los cuales destacan las actitudes.

El modelo de la aculturación enriquecido por los aportes de Andersen y de Meisel —de las estrategias cognitivas de las simplificaciones restrictivas vs las simplificaciones elaborativas, y de la nativización vs la desnativización—, permite además entender la progresión o el estancamiento lingüístico de los estudiantes con base en la teoría de la gramática universal. En este sentido un estudio basado en esta propuesta explicativa podría también alimentar la discusión sobre los universales del lenguaje.

El modelo de Schumann puede también beneficiar los campos de la sociolingüística y de la pragmática, al participar en la discusión acerca de los códigos simplificados, de las causas que provocan su estancación, y de la importancia de reflexionar acerca del cómo promover su evolución de manera a que sus usuarios puedan afectar actos pragmáticos variados y complejos en una diversidad de géneros discursivos y de registros; para que puedan desarrollar un instrumento de comunicación y de acción que les permita lograr el reconocimiento, la inserción y la movilidad en el tejido social de determinada comunidad o país extranjero.

Dado la pluralidad y, por ello, la riqueza, de sus componentes, el modelo de la aculturación es uno de los modelos del campo de *La Adquisición de una Segunda Lengua* del siglo XX, que merece seguir siendo investigado. Es un modelo que permite entender desde variables de diferentes naturaleza el por qué determinados alumnos de lenguas extranjeras, o determinados grupos marginados, no logran que sus sistemas simplificados iniciales progresen, y no logran entonces llevar a cabo las funciones pragmáticas complejas que requieren generalmente las situaciones de comunicación intercultural.

Bibliografía de referencia

- ANDERSEN, R. W. (1981) "Two perspectives on Pidginization as Second Language Acquisition". En R.W. Andersen (ed.): *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, pp. 165-195.
- _____(1983) "Introduction: A language acquisition interpretation of pidginization and creolization". En R.W. Andersen (ed.): *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, pp. 1-58.
- _____(1990) "Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom". En VanPatten y Lee (eds.): *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters LTD, pp. 45-68.
- BRUVOLD, W. (1970) "Are beliefs and behavior consistent with attitudes?". *Western Psych Assn.*, Los Angeles, California. En Whittaker, J.O. y Whittaker, S.J. (1989) *Psicología*. México, McGraw-Hill.
- CHARAUDEAU, P., M. E. GÓMEZ DE MAS, D. ZASLAVSKY (coord.) (1992) *Miradas Cruzadas. Percepciones Interculturales entre México y Francia*. México, UNAM, IFAL.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- GRÉVISSE, M. (1975) *Le bon usage*. Duculot, Gembloux.
- HUDSON, R.A. (1981) *La sociolingüística*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- LABOV, W. (1970) "The study of language in its social context". *Studium Generale* 23, pp. 30-87.
- LARSEN-FREEMANN, D. y M. LONG (1992) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres, Nueva York, Longman.
- MAPLE, R.F. (1982) *Social distance and the acquisition of English as a second language: A study of Spanish-speaking adult learners*. Tesis doctoral no-publicada. Universidad de Texas, Austin.
- MAZURKEWICH, I. (1984a) "The acquisition of the dative alternation by second language learners and linguistic theory". *Language Learning* 34, pp. 91-109.
- _____(1984b) "Dative questions and markedness". En Eckmann, F.R., Bell, L.H. y Nelson, D. (eds.): *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- MCLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of Second-Language Teaching*. Londres, Nueva York, Melbourne, Auckland, Edward Arnold.
- MEISEL, J.M. (1980) "Linguistic simplification". En S. W. Felix (ed.): *Second Language Development*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 13-40.
- _____(1983) "Strategies of second language acquisition. More than one kind of simplification". En R.W. Andersen (ed.): *Pidginization and Creolization as language acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.

- SCHUMANN, J.H. (1976) "Social distance as a factor in second language acquisition". *Language Learning*, 26 (1), pp. 135-43.
- _____(1978a) *The Pidginization Process: A model for Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- _____(1978b) "Second language acquisition: The pidginization hypothesis". En E. Hatch (ed.): *Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, pp. 256-71.
- _____(1978c) "The acculturation model for second language acquisition". En R. Ginzgras (ed.): *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Center for Applied Linguistics, pp. 27-50.
- _____(1986) "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, pp. 379-93.
- SELIGER, H. y SHOHAMY, E. (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford, Oxford University Press.
- TARONE, E. (1982) "Systematicity and attention in interlanguage". *Language Learning* 32, pp. 69-82.
- _____(1983) "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics* 4/2, 143-63.
- TYLOR, E.B. (1871) "La ciencia de la cultura" En J.S. Kahn (comp.): *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. (1974) Barcelona, Editorial Anagrama, pp. 29-46.
- ZOBL, H. (1983) "Markdness and the projection problem". *Language Learning* 33, pp. 293-313.
- _____(1984) "Cross-language generalisations and the contrastive dimensions of the interlanguage hypothesis". En A. Davies, C. Criper y A.P.R. Howatt (eds.): *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburg, Edinburg University Press 14, pp. 79-97.