

## Capítulo 14

Enseñanza del español como lengua extranjera.  
El conocimiento de las teorías de adquisición y  
las metodologías derivadas de éstas como  
herramientas para mejorar nuestras prácticas

Ingrid Viñas Quiroga

En Rezzano, Susana y Laura E. Hlavacka, eds. (2013)

*Lenguas extranjeras. Aportes teórico-descriptivos y propuestas pedagógicas.*

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 203-221.

ISBN 978-950-774-232-3

Disponible en <http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3834>

### Resumen

A pesar de que hace tres décadas que se enseña el español como lengua extranjera (ELE) en el sistema formal en nuestro país, en los encuentros científicos los trabajos versan sobre implementación de Programas de ELE, experiencias personales de enseñanza, propuestas metodológicas, discusiones sobre qué variedad de español enseñar, sobre la falta de materiales didácticos propios y sobre evaluación y certificación de competencia lingüística, pero no abundan los planteos teóricos que sirven de base para explicar los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua. Por lo tanto, creímos conveniente llenar parte de este vacío. Por otro lado, comprender los procesos de adquisición brinda herramientas al docente para reflexionar críticamente sobre sus prácticas. En esta exposición presentamos las distintas teorías de adquisición de la lengua materna, luego examinamos los enfoques que explican la adquisición de una L2/LE, señalando sus aportes y sus limitaciones, y finalmente abrimos la discusión sobre las diferencias entre ambos procesos y los aspectos de cada teoría que pueden ser útiles al profesor de español como lengua extranjera.

Ingrid Viñas Quiroga

204 S. Rezzano y L. E. Hlavacka, eds. (2013)

## **1 Introducción**

En esta comunicación presentamos las distintas teorías de adquisición de la lengua materna y luego examinamos los enfoques que explican la adquisición de una L2/LE con más brevedad porque varios conceptos y categorías habrán sido desarrollados anteriormente. Señalamos sus aportes y sus limitaciones y finalmente abrimos la discusión sobre las diferencias entre ambos procesos y los aspectos de cada teoría que pueden ser útiles al profesor de español como lengua extranjera. Comprender los procesos de adquisición brinda herramientas al docente para reflexionar críticamente sobre las prácticas y aplicar metodologías más útiles para la enseñanza de otra lengua. La decisión de presentar las teorías sobre la adquisición de la lengua materna obedece a que el desarrollo teórico sobre segundas lenguas tuvo como referencia los modelos y paradigmas sobre la adquisición de primeras lenguas debido a la idea, no siempre consciente, de que ciertas estrategias o comportamientos que usan los niños al adquirir la lengua materna pueden aplicarse a la enseñanza de una lengua extranjera en el aula. En lugar de optar por un criterio cronológico para presentarlas, como habitualmente ocurre, hemos elegido exponerlas en un continuum que tiene en un extremo los enfoques que le otorgan un peso considerable al componente innato y menos a la entrada lingüística y que hablan de uniformidad en las etapas de adquisición y, en el otro extremo, aquellos que postulan que el *input* provee más información que la reconocida por los chomskianos y defienden que hay mucha variabilidad entre las distintas lenguas en cuanto al orden en que se adquieren ciertos aspectos de la gramática, como así también diferencias entre los individuos al aprender su lengua materna. En el medio encontramos teorías que no aceptan la autonomía de dominio para el lenguaje y sostienen que su desarrollo depende del desarrollo cognitivo, como las piagetianas y las teorías sociopragmáticas, que asignan un papel relevante a la interacción social. Las innatistas serán desarrolladas con más detalle para aprovecharlas para introducir algunas categorías teóricas y conceptos fundantes que sirven de referencia a los demás enfoques, ya sea para confirmarlos o marcar una oposición. Así como el innatismo y el constructivismo implican una reacción al conductismo, varias teorías han surgido adhiriendo a algunos de sus postulados u oponiéndose absolutamente a todos, pero siempre en el discurso de sus teóricos están presentes estos paradigmas. Cada uno de los paradigmas implica la asunción de un concepto sobre la naturaleza de nuestro objeto - el lenguaje -, sobre la arquitectura y funcionamiento de la mente humana, sobre cómo se produce el aprendizaje y, desde una mirada didáctica, sobre los factores ambientales e interpersonales que entran en juego en nuestras prácticas docentes.

Enseñanza del español como lengua extranjera

## **2 Teorías de adquisición de la primera lengua**

### **2.1 Teorías innatistas**

Su teórico principal es Chomsky (1971, 1988, 1999), quien defiende una visión naturalista – en oposición a la cultural - e internista. Chomsky sostuvo que cada niño nace con un conjunto de principios invariantes que subyacen a todas las lenguas y también con una serie de parámetros que hacen que unas lenguas difieran de otras. Hay una especie de plantilla, la sintaxis, gracias a la cual es más rápida la adquisición. Todas las lenguas tienen un conjunto limitado de elementos y de categorías y cada tipo de unidad puede ser llenado por distintos ítems léxicos, es decir, que con pocas unidades (reutilizadas, incrustadas) podemos tener un conjunto infinito de oraciones. Esta es una operación típica humana, que sólo se manifiesta en el dominio lingüístico y en el matemático. Postuló además la especificidad del lenguaje (tanto en la especie como en la mente) y la autonomía de dominio (representaciones y procesos propios no compartidos con otros dominios cognitivos). La mente no funciona de manera holística, sino que tiene desarrollos diferenciados. Con especificidad de dominio aludió, adhiriendo a Fodor (1983), a que existen mecanismos psicológicos que se caracterizan por actuar sobre dominios estímulares diferenciados a través de computaciones idiosincrásicas. El módulo del lenguaje opera con un tipo de información particular que no comparte con ningún otro sistema de procesamiento. Prueba de esto es la patología denominada Trastorno Específico del Lenguaje. Se da en niños con pobre desarrollo lingüístico a nivel gramatical, pero buen desarrollo de otras capacidades. También existe el caso contrario: niños con síndrome de Down, pero con gran desarrollo lingüístico. Esta diferencia en el desarrollo de distintas capacidades se explica teóricamente a partir de la idea de dominio específico. Otra característica propia del lenguaje humano es la predicatividad: decir algo acerca de algo o alguien (Chomsky 1971; Demers 1987). La especificidad de dominio se liga a otra propiedad ya introducida: el innatismo. Se ve al lenguaje como un objeto natural desarrollado por los niños sin un esfuerzo deliberado y consciente en sus primeros años. Lo hacen de modo tan similar que todos los niños del mundo adquieren las estructuras sintácticas de las lenguas de su entorno entre los 2 y 5 años. Otra distinción teórica relevante dentro del enfoque chomskiano es entre competencia y actuación. La primera corresponde al conocimiento que los hablantes tienen de su lengua. Dicho conocimiento es en gran medida implícito, es decir, los hablantes no tienen acceso consciente pleno a sus representaciones, mecanismos y contenidos. La segunda es la puesta en uso de dicho conocimiento, es lo observable, las manifestaciones concretas de los hablantes. Desde la concepción chomskiana, la “competencia” corresponde a la “Lengua I (internalizada)”,

Ingrid Viñas Quiroga

mientras que la “actuación” corresponde a la “Lengua E (externalizada)”. La primera corresponde a lo que se denomina “gramática mental”, que se actualiza en cada uso de la lengua. Los nativistas también hablan de la pobreza del estímulo. Los datos tienen un carácter degenerado, parcial y finito. La estructura subyacente no es evidente en lo que el niño oye; a pesar de ello, los niños son capaces de proyectar este conocimiento con dos particularidades: no infrageneran ni suprageneran. Existe un fuerte desfase entre los datos al alcance del aprendiz y la riqueza del conocimiento que este llega a dominar; por eso los innatistas se preguntan cómo es posible que, a partir de una experiencia limitada, el aprendiz pueda adquirir un objeto tan complejo como el lenguaje con tanta rapidez. La respuesta es que este conocimiento es independiente de la experiencia. Es decir, la experiencia es fundamental, pero pasiva; no construye al individuo, sino que dispara capacidades preexistentes. Se opone *aprendizaje por selección* a *aprendizaje por instrucción* (Longa 2006a, 2006b, 2012). Si el conjunto de conocimiento alcanzado va mucho más allá de lo que pueden proporcionar los datos, hay que remitirse a la dotación biológica. ¿Cómo puede saber el niño que debajo de la linealidad de las expresiones verbales se esconde la jerarquía? Este conocimiento tiene que preexistir. El niño no tiene que perder tiempo explorando todas las hipótesis. Los chomskianos tampoco aceptan que los padres o cuidadores del niño le enseñen explícitamente gramática ni que el *maternés* -habla con características propias que usan las madres para dirigirse a los niños, también denominado *Child-directed-speech*- sea un factor decisivo en la adquisición de la gramática, porque se ha descubierto que en otras culturas en las que los adultos no hablan con los niños estos adquieren los elementos de la gramática a la misma edad que nuestros niños. Incluso pequeños privados de un *input* lingüístico formal (niños sordos de padres que oyen) inventan espontáneamente lenguas en las cuales, por ejemplo, el gesto inventado para el verbo *dar* se asocia con tres sintagmas nominales, el gesto para *patear* con dos y el gesto para *dormir* con uno (Senghas 2003).

A pesar de las repercusiones, esta teoría también ha recibido muchas críticas. Algunos lingüistas, como Víctor Longa (2006a, 2006b, 2012), desde una perspectiva desarrollista y al amparo de las nuevas teorías biológicas, argumentan que la forma emerge en interacciones sucesivas. La información no tiene que existir sino que se puede ir generando durante el desarrollo. Los rasgos no se transmiten como tales, no existen antes de la ontogenia; la información no preexiste, es imposible equiparar a lo innato con lo genético. Lo innato está conformado por distintos factores, algunos genéticos, otros no. Asimismo se objeta que estas teorías explican qué se aprende, pero no cómo se aprende la sintaxis; se muestra un modelo, el de la gramática adulta, pero no cómo se llega a este, cómo es el curso completo de su desarrollo. Creemos también que Enseñanza del español como lengua extranjera

son modelos muy estáticos y deterministas y que conciben al niño como muy pasivo (aunque en el modelo minimalista se rebaje el componente innato).

Dentro de los enfoques que se solapan con los innatistas encontramos otras tres teorías que, en cierta forma, intentan cumplir con este déficit de la teoría chomskiana, es decir, intentan explicar el proceso de adquisición. Las consideramos cercanas a la línea innatista porque postulan la existencia de algún aspecto innato universal (para unos, la fonología; para otros, la semántica; y para otros, la sintaxis) que los niños usan como apoyo o andamiaje para adquirir otros aspectos de su lengua. Los niños se valen de algo que ya conocen para inferir aspectos desconocidos. Tenemos entonces tres hipótesis: a) la del iniciador o facilitador prosódico y fonológico; b) la del iniciador semántico; y c) la del iniciador sintáctico.<sup>40</sup>

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

a) El iniciador prosódico y fonológico. El defensor de esta teoría es Peter Jusczyk (1997). Sus estudios junto a sus colaboradores Gerken *et al.* (1990, 2005) y Mandel *et al.* (1994) demuestran la utilidad de las claves prosódicas para marcar los límites sintácticos. Realizan experimentos con bebés usando el método de testeo de inserción de pausas en un enunciado. En algunos pasajes las insertan en coincidencia con los límites sintácticos; en otros, no lo hacen así. Dado que es improbable que los niños comprendan los pasajes, la explicación posible para su habilidad de discriminar y, en consecuencia, preferir las pausas concordantes por sobre los pasajes mal pausados, es que ellos hayan notado, a través de su experiencia, la correlación en inglés de la duración de las sílabas y la reubicación del tono de voz. Estos investigadores sostienen que las lenguas agrupan palabras en unidades estructurales mayores (como serían los sintagmas, cláusulas, oraciones) y a estas unidades les asignan una envoltura prosódica. Los niños desde bebés prestan atención a la información prosódica para determinar los límites de los sintagmas y oraciones. Jusczyk (1997) afirma que el modo en que la entonación agrupa determinados bloques lingüísticos refleja, hasta cierto punto, la estructura de la gramática. Aclara que esto no implica que existe una correspondencia transparente y directa entre sintaxis y prosodia; pero sí que la prosodia es una pista probabilística, no determinista, de los límites entre estructuras gramaticales. Las madres al dirigirse a los niños en el *maternés* tienden a agrupar sus emisiones marcando con la prosodia los distintos sintagmas. Y se sabe, además, que los bebés se valen también del acento, del ritmo, de la fonética y de la fonotáctica para segmentar la cadena hablada en unidades relevantes e ir descubriendo los límites entre las palabras. Se piensa que el bebé hace

Ingrid Viñas Quiroga

este procesamiento automáticamente porque viene equipado de manera innata con ciertas predisposiciones iniciales relevantes para dominio o sesgos atencionales que lo hacen prestar atención a determinadas entradas de sonido, por ejemplo, las voces humanas por sobre el canto de un pájaro o cualquier otro ruido. Se le puede objetar a este enfoque que no siempre los límites prosódicos coinciden con los sintácticos y que no es posible que la entonación por sí misma ayude al niño a determinar el significado de cada palabra ni a qué tipo de categoría sintáctica corresponda cada bloque entonacional.

b) Iniciador semántico. Es asumido por Steven Pinker (1999), quien sostiene que el niño usa el significado como camino facilitador de la adquisición de la sintaxis. Cabe aclarar que tanto en esta hipótesis como en la que se tratará a continuación de esta, los estudios llevados a cabo han sido en su mayoría sobre verbos. Pinker parte del siguiente supuesto: los niños usan entidades semánticas innatas (acción, cosa, agente causal, ruta atravesada desde el origen a la meta), cuyo significado ya comprenden, para detectar los correspondientes universales sintácticos innatos (nombre, sujeto, objeto directo, verbo) en los enunciados que escuchan. Antes de desarrollar la sintaxis, en sus primeros meses, el niño realiza la interpretación de las oraciones valiéndose de la transparencia de los contextos. Para ello, primero debe conocer el significado de varias palabras; luego construye una representación semántica de la oración que oye usando los significados de las palabras conocidas más algunas pistas del contexto del mundo que lo rodea, esto es, se vale de una combinación de mecanismos cognitivos y perceptivos; y, en tercer lugar, usará como apoyo otras pistas no sintácticas como la entonación. Por último, Pinker afirma que el niño debe nacer con un conocimiento especificado de modo innato de determinados universales lingüísticos, como que los agentes de los verbos transitivos se expresan por lo general como sujetos, las cosas afectadas como objetos, y que los nombres de objetos o personas concretos son sustantivos. Además considera que las representaciones iniciales de los niños son sintácticas, esto es, desde el principio sus representaciones lingüísticas ya tienen las formas de sintagma verbal, sintagma preposicional, sintagma nominal, etc. El iniciador semántico es una buena estrategia por omisión para el desarrollo de la sintaxis, representa un atajo hacia la sintaxis en las primeras etapas lingüísticas del niño cuando las oraciones que escucha de su madre suelen ser simples, activas, pero, más adelante, no ofrece una respuesta satisfactoria frente a enunciados que son más complejos. Asimismo, aunque el facilitador semántico resulte una buena guía para aprender el significado de ciertos verbos en contextos transparentes, no obstante, no puede ser la base para aprenderlos todos porque no todas las situaciones reales son tan transparentes.

Enseñanza del español como lengua extranjera

c) El iniciador sintáctico: sus defensoras son Barbara Landau y Lila Gleitman (1985) y discípulos. Indican que la sintaxis puede usarse para descubrir el significado. La estructura sintáctica juega un rol necesario en restringir el espacio de búsqueda del significado de los verbos. Este modelo empieza la explicación por el extremo opuesto al de Pinker. Postula que hay un conocimiento sintáctico básico que guía las hipótesis de los niños sobre el significado de nuevas palabras. Declaran que hay evidencia de que los nombres pueden ser adquiridos emparejando cada sonido (por ejemplo, *silla*) con un concepto inferido del contexto real en el que tiene lugar el enunciado. Ahora bien, esto no ocurre con el significado de los verbos, puesto que la gente no siempre usa un verbo en el momento en que ocurre el evento que describe; por eso los investigadores argumentan que se requiere de un modelo sobre estos mediado por la atención a la estructura sintáctica (Gleitman y Landau 1996; Gleitman 1990). Presentan varios experimentos que examinan la interacción entre la influencia conceptual y la sintáctica, en tanto ambas contribuyen conjuntamente a las conjeturas de los pequeños sobre los significados de verbos nuevos. En uno, les muestran a los niños escenas ambiguas con dos interpretaciones (*dar/recibir*) y les piden que adivinen el significado de nuevos verbos que describen las escenas, presentados en contextos sintácticos variables. Tanto las restricciones conceptuales como las sintácticas influyeron en sus respuestas, pero la información sintáctica superó ampliamente a la conceptual. Los resultados confirman la hipótesis de que las palabras funcionales, y más en general la estructura sintáctica, facilitan la adquisición temprana del léxico. En otro experimento –que devino un ejemplo clásico en la bibliografía sobre esta teoría- trabajan con “perseguir a” o “huir de” – to chase and to flee, en inglés – en oraciones como *El niño huye del perro* o *El perro persigue al niño*. Las oraciones difieren sólo por la perspectiva que se elige de los eventos que denotan. Nótese que la situación no es transparente porque la escena es idéntica y no puede ayudar a su interpretación, pero los niños la comprendían sin inconvenientes. Por lo tanto, según estos investigadores, es la sintaxis la que provee de pistas a los pequeños para determinar el significado. El verbo “perseguir” requiere un objeto directo, en tanto que el verbo “huir” es intransitivo. Una prueba interesante es la que realizan con muñecos. A los niños se les presentaron verbos que ya conocían en otros contextos sintácticos y los pequeños sistemáticamente alteraron el significado del verbo para que encajara con el significado asociado a ese nuevo entorno sintáctico. Los pequeños ya conocían el verbo *venir* y se les pidió que representaran la oración: “Noé viene el elefante al arca”; entonces tomaron primero a Noé, luego al elefante y los pusieron juntos en el arca. Esto es, el verbo ditransitivo *venir* significó algo así como *llevar/traer BRING*. En este sentido, los niños pequeños son obedientes a los marcos de subcategorización y alteran sus concepciones

Ingrid Viñas Quiroga

sobre el significado de los verbos ya conocidos para que encajen en su nuevo entorno sintáctico. En consecuencia, son las restricciones de los contextos lingüísticos de las expresiones de los padres los que facilitan claves sintácticas para que los niños diferencien los verbos con significados parecidos. Así, Landau y Gleitman (1985) prueban que el iniciador semántico solo – como mantiene Pinker (1999)- no siempre puede usarse en la adquisición del lenguaje. Sin embargo, creemos que tampoco es posible que toda la gramática pueda desarrollarse únicamente partiendo de pistas sintácticas. No se deben soslayar las claves que ofrecen los elementos prosódicos y asimismo algún conocimiento del significado de las palabras o de universales semánticos que podrían tener ya los niños.

## **2.2 Teorías sociopragmáticas**

El interés se desplaza del sujeto individual y su gramática mental a la interacción social. Jerome Bruner (1986) y sus seguidores trataron de determinar qué características de la interacción social facilitan que algunos aspectos de la estructura gramatical se conviertan en centro de interés para el niño. Consideran que en la adquisición del lenguaje hay rasgos de la interacción humana, como la atención conjunta, la intervención por turno y la información sucesiva, que juegan un rol relevante y prueban que los niños se sensibilizan tempranamente a estas características. A diferencia de los innatistas, no defienden que haya gramáticas lingüísticas abstractas especificadas de forma innata en las mentes de los niños. Bruner indica que las correspondencias entre el significado y la sintaxis se realizan directamente en lo que los niños oyen. Considera que las contribuciones conversacionales y enunciados que escuchan los niños son más que un simple desencadenante o activador de la gramática, como en las teorías nativistas, sino un elemento formante. Se sabe que el habla dirigida al niño se caracteriza por rutinas habituales, como las secuencias de preguntas y respuestas. Catherine Snow (1972) y otros investigadores probaron que el habla dirigida a los niños -el *Child-directed speech* (CDS)- suele consistir en emisiones cortas, bien formadas, que no contienen falsos principios ni titubeos, contrariamente a lo argumentado por Chomsky, que incluye pocas oraciones complejas y subordinadas, muchas repeticiones y oraciones pronunciadas a un ritmo más lento y con mejor articulación, con entonación exagerada y ligadas al contexto inmediato. Los padres y los cuidadores no utilizan el diálogo con niños para transmitir información, sino que lo usan para involucrar al niño en las conversaciones y mejorar las emisiones de éste. Las investigaciones indican que sólo en raras oportunidades los niños mejoran su gramática por la simple corrección de los padres. Sin embargo, no podemos desconocer su efecto en el plano Enseñanza del español como lengua extranjera

social. A través de las interacciones los niños son estimulados a prestar atención al lenguaje y tener una actitud positiva hacia los intercambios lingüísticos, aprenden rutinas sociales y fórmulas de cortesía, aprenden sobre los intercambios conversacionales, aumentan el vocabulario y mejoran la pronunciación. En síntesis, todas las características de la interacción madre-niño reducen la carga de procesamiento del niño, liberándolo para que se competente en el aprendizaje de la gramática. Los puntos débiles de estos enfoques son que los estudios llevados a cabo se han centrado, en su mayoría, en el aumento del vocabulario infantil y no tanto en el desarrollo de la gramática. Además, se realizaron con niños de familias angloparlantes, de clase media, que recibían un *input* muy rico y variado; por consiguiente, no explicarían cómo adquieren la gramática niños educados en ambientes lingüísticos y sociales diversos, tal como han probado varios estudios de inspiración innatista. En tercer lugar, pensamos que la interacción en sí no facilita al niño información suficiente para construir un sistema estructurado de manera completa como la gramática y que la corrección tiene un efecto indirecto en la fase inicial. Por añadidura, se ha encontrado que los mismos rasgos del habla dirigida a los niños (*CDS*) aparecen también en el habla dirigida a los extranjeros, en el habla de los mismos niños cuando conversan entre ellos, en el habla dirigida a los perros (Hirsh-Pasek y Treiman 1982, citadas por Pine 1994: 17), por lo cual se deduce que estos rasgos son producto de un intento por comunicarse con un hablante no competente más que el resultado de la motivación por enseñar la lengua.

### **2.3 El constructivismo de Piaget y sus discípulos o enfoques psicogenéticos**

Estos enfoques no aceptan la autonomía de dominio para el lenguaje y sostienen que su desarrollo depende del desarrollo cognitivo. Todo el aprendizaje -sea del espacio, del número, del lenguaje - se apoya en un conjunto común de mecanismos cognitivos, los mismos que se usan también para analizar el reconocimiento de objetos, el control motor, la memoria. No suponen ningún conocimiento lingüístico innato ni modelos sociales específicos. El aprendizaje del lenguaje no tiene nada de particular. Piaget acepta que el crecimiento de la cognición se hace por principios innatos, pero niega que haya conocimiento preespecificado. Las etapas en el desarrollo se aplican a todos los ámbitos, todas las áreas van al mismo ritmo. En cambio, para Fodor y Chomsky pueden ir a distintas velocidades. El enfoque psicogenético estipula que el niño atraviesa diversas etapas cognitivas durante el desarrollo y que el principio del lenguaje representa los comienzos de la etapa simbólica, alrededor del año y medio, momento en el que el niño ya puede pensar en objetos, acciones y acontecimientos que han dejado de estar presentes.

Ingrid Viñas Quiroga

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

## **2.4 Enfoques de procesamiento**

### **2.4.1 Principios operativos**

Daniel Slobin (1985) desarrolló la teoría de los principios operativos específicos del lenguaje para explicar la adquisición del orden de las palabras y de los marcadores morfológicos. Realizó el recorrido contrario al de Chomsky; esto es, en lugar de partir de la gramática adulta para inferir la infantil, usó las producciones reales de niños en distintas lenguas para descubrir los principios operativos que tienen lugar en esta gramática básica infantil. No le interesa estudiar la competencia o sensibilidad del niño a las características abstractas del lenguaje adulto, sino que su foco está en la actuación. Sostiene que la gramática se va formando durante el desarrollo, no está dada desde que nacemos, que la gramática básica infantil tiene diferencias cualitativas respecto de la adulta y que niños y adultos emplean estrategias distintas. Al contrario de Chomsky, estima que todos los niños no se enfrentan con la misma tarea en la adquisición del lenguaje, sino que, según la lengua de su entorno, van a encontrar distintos problemas. Chomsky, al postular una Enseñanza del español como lengua extranjera

carga innata mayor, supone un aprendiz más pasivo, en cambio, el niño de Slobin es más activo. Para desarrollar su gramática, el aprendiz slobiano, por un lado, se vale de principios específicos del lenguaje que son innatos y son empleados para analizar activamente su entorno lingüístico y determinar unidades relevantes y, por otro, los complementa con una serie de principios generales de resolución de problemas válidos para hacer inferencias, relacionar comprensión y producción, reforzar las representaciones y reorganizar los datos de su memoria. Slobin se centra en cómo los niños usan estos principios para determinar lo que está gramaticalizado o no en su lengua. A este modelo le criticamos que, al no proponer restricciones, la gramática básica del niño podría tener numerosos principios que volverían arduo el aprendizaje. Tampoco aborda en qué orden se aplican los principios ni cómo interactúan unos y otros, ni explica cómo actúan los principios en las estructuras sintácticas más complejas con las que se enfrenta el niño al ir creciendo. Le observamos, por último, que no da cuenta de qué ocurre cuando el niño se enfrenta a principios que compiten entre sí. Justamente, a este problema trata de responder el modelo que resumimos a continuación.

#### **2.4.2 El modelo de competencia de Bates y Mac Whinney**

Este es un modelo funcionalista y, como tal, establece que “las formas de las lenguas naturales son creadas, gobernadas, restringidas, adquiridas y usadas al servicio de funciones comunicativas” (Mac Whinney y Bates 1984: 128. Mi traducción). Se distinguen de la propuesta de Slobin en que, si bien son especulaciones sobre la actuación y no la competencia, su foco está puesto en la comprensión (en el procesamiento on-line o en tiempo real) y no en la producción. Asimismo, Bates y Mac Whinney (1989) proponen un modelo de la gramática no sólo infantil, sino también de los adultos. A pesar de que no niegan que los mecanismos innatos y psicológicos sean responsables del aprendizaje del lenguaje, el modelo de competencia no asume que haya un órgano mental especial con propiedades lingüísticas determinadas. Además, parten de varios supuestos contrarios a los innatistas. En primer lugar, defienden que la naturaleza del lenguaje no es determinista, sino probabilística, y que los humanos no nacemos con una gramática universal (casi) completa y fija, sino que la vamos organizando y completando de manera permanente, aun siendo adultos, cada vez que escuchamos un enunciado. En segundo lugar, aceptan que hay una base común en cuanto a los patrones generales de adquisición en todas las lenguas e individuos, pero destacan que hay también fuertes diferencias individuales intra-lingüísticas como asimismo diferencias inter-lenguas relativas al momento y modo en que se adquieren los distintos elementos de la gramática. Estas variaciones habían sido soslayadas por los

Ingrid Viñas Quiroga

enfoques nativistas. Y, en tercer lugar, aseguran que el *input* no es pobre como aseguran los chomskianos, sino que las entradas lingüísticas contienen una gran riqueza y mucha información gramatical y son aprovechadas por los hablantes. Postulan que las características propias de cada lengua condicionan su adquisición. Realizan un estudio exhaustivo de muchas lenguas. Afirman que las claves como el acento, la morfología, el ritmo, la entonación o el orden de las palabras compiten siempre que un oyente escucha una oración. La importancia de cada clave varía de una lengua a otra. Entonces, el niño debe descubrir cuál es la clave más destacada en su idioma y luego dejar que opere libremente la competencia entre ellas para poder así determinar qué forma transmite cada significado e interpretar la oración que oye. En este modelo tienen un lugar destacado la pragmática y la semántica. Al principio los niños pequeños se guían mucho por pistas pragmáticas y semánticas, pero, a medida que van desarrollando su gramática, las claves sintácticas pasan a ser más importantes. Si bien el modelo de competencia no es de dominio general a lo Piaget (no creen que mecanismos que se usan para procesar el lenguaje sean los mismos que se usan para el procesamiento del espacio, del número, etc.), tampoco admiten que, como postula Pinker, los niños nazcan con representaciones innatas de categorías abstractas y establezcan una correspondencia entre lo que oyen y estas categorías preexistentes. Por el contrario, Bates y Mac Whinney aseguran que, ante cada nuevo enunciado, los oyentes calculan de manera dinámica la información recibida como una red de conexiones probables entre formas y significados y de ahí derivan las categorías. En nuestra opinión, este modelo explicaría también de alguna manera cómo desarrolla la gramática un adulto aprendiz de una lengua extranjera en un contexto institucional.

### **2.5 Enfoques conductistas y sus continuaciones**

Si bien el conductismo es anterior cronológicamente a las teorías desarrolladas más arriba, resumiremos algunos de sus postulados porque actualmente hay modelos conexionistas que parten de concepciones similares. El científico más destacado del conductismo fue Skinner (1957). El conductismo ve al lenguaje como un conjunto de estructuras y a la adquisición como resultado de la formación de hábitos. Ignora los mecanismos internos y toma en cuenta el entorno lingüístico y el estímulo que produce. El aprendizaje es una conducta observable y se adquiere automáticamente por medio de estímulos y respuestas en forma de una repetición mecánica. Por lo tanto, adquirir el lenguaje es adquirir hábitos lingüísticos. La conducta verbal, al igual que otras conductas, es controlada por sus consecuencias: si una conducta determinada es premiada, de modo verbal o no verbal, tiende a mantenerse, a

Enseñanza del español como lengua extranjera

incrementarse su intensidad y su frecuencia. Si, por el contrario, no recibe ningún tipo de refuerzo o es castigada, se debilita y tiende a desaparecer. En la teoría del aprendizaje de la lengua tuvo gran influencia el modelo conexionista clásico, el de “procesamiento distribuido en paralelo” (McClelland y Rumelhart 1988). Actualmente, los modelos conexionistas usan programas informáticos con redes para simular el procesamiento de la información que ocurre en el cerebro humano cuando se aprende el lenguaje. Postulan que con un fuerte mecanismo de aprendizaje y un *input* variado y bien estructurado las redes neuronales del cerebro humano son capaces de aprender reglas sin un conocimiento innato previo. Pensamos que estos modelos no reflejan el aprendizaje por parte de un humano, puesto que, cuando los niños adquieren un elemento de la gramática lo hacen poniéndolo en relación –ya sea de manera consciente o automática- con otros elementos del sistema, con información de otros dominios cognitivos y con pistas del entorno físico y social. Las redes neuronales no actúan como niños.

### **3 Teorías de la adquisición de la lengua extranjera**

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

#### **3.1 Teorías nativistas**

Tuvieron gran difusión a través de Krashen (1985, 1992). Influído por los postulados chomskianos del lenguaje como una facultad innata, Krashen desarrolló una teoría de mucha repercusión para explicar la adquisición de una segunda lengua. Su primer nombre fue *Modelo de Monitor* (Krashen 1978), con énfasis en el contraste entre aprendizaje y adquisición atribuyendo al primero un proceso consciente y voluntario y a la adquisición un mecanismo no inconsciente. Esta teoría luego fue llamada la *Hipótesis del Input* (Krashen 1985), porque puso en relieve los datos que promueven la adquisición y más recientemente la *Hipótesis del Input Comprensible* (Krashen 1992), la cual enfatiza el proceso mental responsable de la adquisición. Sólo se adquiere la lengua que se oye o se lee y se entiende. La lengua que no se entiende, sólo significa ruido para

Ingrid Viñas Quiroga

el sistema. Según Krashen (1992: 1), la Hipótesis del *input* comprensible está muy relacionada con otras hipótesis. Para que el aprendiz progrese en el orden natural, el *input* deberá tener sólo un grado de dificultad mayor al nivel sintáctico, léxico o morfológico que el alumno posee, porque, si es muy difícil, excesivo o desconocido, no es posible la adquisición. El resultado de proveer a los aprendices con *input* comprensible es la emergencia de estructuras gramaticales en un orden predecible. Un fuerte filtro afectivo (por ej., una alta ansiedad, pobre autoestima, falta de motivación) impedirá que el *input* alcance esas partes del cerebro que promueven la adquisición del lenguaje. Es decir, la afectividad positiva es necesaria y fundamental para la adquisición de una segunda lengua. En el modelo de Krashen, al preceder la comprensión a la producción, las estructuras desconocidas se pueden entender gracias a la dotación innata pero también gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, a los conocimientos previos, tanto generales como lingüísticos, a las ayudas del interlocutor (gestos, traducciones, explicaciones, soporte visual). Asimismo, Krashen atribuye un papel muy importante en la adquisición a los ajustes lingüísticos y conversacionales que efectúa el instructor. Hablar es el resultado y no la causa de la adquisición, y surge como consecuencia de un aumento de la competencia, que a su vez se logra mediante la comprensión de ejemplos de la lengua meta. Para ello el *input* ha de tener no sólo calidad sino también ser suficiente en cantidad. Otro requisito es que ese *input* ha de ser interesante, es decir, debe captar la atención del estudiante, para lo cual deberá estar centrado en el significado y no en la forma. El modelo de Krashen considera la adquisición en una perspectiva lineal, que no sólo establece una relación de causa-efecto entre el *input* y la adquisición, sino que también establece que las estructuras gramaticales son adquiridas en un orden predecible. Como aspectos negativos de la propuesta de Krashen, pensamos que queda atado a la explicación de la adquisición de las estructuras gramaticales y deja de lado lo que hay más allá de la oración, es decir, no se ocupa del discurso. El modelo de Krashen, además, enfatiza el *input* y considera el *output* consecuencia directa de él. Sin embargo, por más que haya una excelente comprensión, para aprender a hablar es necesaria una práctica específica de la que no da cuenta este modelo. Por añadidura, su teoría postula un orden natural en la adquisición de la segunda lengua, pero no da cuenta de las secuencias del desarrollo de la interlengua.

### **3.2 Teorías interaccionistas**

Hatch (1978) es el representante de este enfoque que intenta explicar la adquisición de una segunda lengua proponiendo la *Hipótesis de la Interacción* en contraposición a la *Hipótesis del Input* de Krashen.

Enseñanza del español como lengua extranjera

Estipula que el *input* solo no es suficiente para adquirir una lengua extranjera y, con el fin de probar su teoría, usa grabaciones de conversaciones libres o de tareas de conversaciones controladas como metodología de investigación. No acuerda con que los estudiantes primero aprendan estructuras y luego las usen en el discurso, sino que defiende el proceso opuesto. Se aprende verbalmente a interactuar y como consecuencia de esta interacción se desarrollan las estructuras sintácticas. El aporte fundamental del interaccionismo es que fue el primer enfoque que vio al lenguaje no sólo desde el plano sintáctico sino también desde lo discursivo.

### **3.3 Teorías cognitivas**

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

#### **4 ¿Se adquiere igual el español como lengua materna que como lengua segunda o extranjera? ¿Qué podemos tomar de cada teoría los profesores de español como lengua extranjera?**

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado varias explicaciones. Podríamos decir que, en cierta forma, las explicaciones han sido pendulares: desde afirmar que la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua extranjera son procesos completamente diferentes a que son procesos idénticos. Empecemos por deslindar aprendices y situaciones. En el caso de niños bilingües o de niños que se trasladan desde pequeños a otra comunidad idiomática en la que se integran, sus procesos de adquisición de la L2 son muy similares a los de

Ingrid Viñas Quiroga

la L1. Es decir, la aprenden de una manera espontánea, inconsciente, sin analizar la lengua que están usando. Además la adquieren hablando y practicando y sin instrucción (algunas de estas características es lo que tratan de reproducir los programas escolares de inmersión). El *input* al que están expuestos estos niños es muy rico y variado, y los niños pueden interactuar con el entorno. En cuanto a los adultos, nos encontramos con al menos dos situaciones: una es la de adultos inmigrantes, en cuyo caso la adquisición dependerá de su proceso de adaptación a la nueva cultura o aculturación; y otra, la de adultos que adquieren la LE en situaciones formales de instrucción. También entre los adultos que aprenden la lengua en contextos institucionales haríamos una salvedad: no es lo mismo aprender la lengua en un contexto de inmersión –como por ejemplo, para un joven oriental aprender el español en un país hispanohablante como parte de un Programa de intercambio estudiantil- que aprenderlo en un país donde el estudiante sólo tiene contacto con la lengua meta y su cultura unas pocas horas semanales y en el aula. Salvo que incidan factores individuales que obstaculicen la integración del primer joven en la comunidad hispanohablante –su percepción de la distancia social y psicológica respecto de otros miembros de la comunidad de esa LE o su falta de motivación- este joven logrará la competencia más rápidamente. Por esa razón, en estos contextos, cuando se ha intentado establecer las causas del avance de los aprendices en la lengua meta, los investigadores se encontraron con la dificultad de deslindar cuánto del progreso se debió a los efectos del enfoque, la metodología áulica y a la retroalimentación docente o al efecto de la inmersión en la comunidad lingüística. En cuanto a aprender una lengua sólo en el aula, sabemos que hay limitaciones, en concreto, relativas a la cantidad de *input* al que están expuestos los estudiantes y a la falta de los beneficios de la interacción con hablantes de esa lengua. Ahora bien, la pregunta clave sobre la relación entre la GU (o un conocimiento similar) y la adquisición de una L2 es: ¿el dispositivo del lenguaje postulado por Chomsky y sus seguidores es accesible para los aprendientes de una LE? La investigación sugiere que la sintaxis se vuelve inaccesible a cierta edad –*período crítico*- y que los aprendientes dependen de la enseñanza explícita. En otras palabras, aun cuando el lenguaje sea gobernado por la GU, los aprendientes adultos tendrían grandes dificultades para acceder a las estructuras subyacentes de la lengua meta por medio de *input* positivo solamente. No pasa lo mismo con el vocabulario, porque en su aprendizaje intervienen otros procesos. Un especialista en el área de ELE, Bill Van Patten (2007) resumió los resultados de las investigaciones actuales. La adquisición de la L1 por parte de los niños y la adquisición de una L2 por parte de adultos se parecen en que, en ambos casos, se requieren *mecanismos y datos* para que ocurra la adquisición; pero son diferentes en términos del “outcome”

Enseñanza del español como lengua extranjera

o resultado que se puede rastrear en las principales variables de la L2. Valga una aclaración: estamos hablando de casos generales. No desconocemos que muchos adultos en situaciones formales de enseñanza logran un dominio excelente de una LE y pueden expresarse con mayor riqueza, adecuación y corrección que bastantes hablantes nativos, como señala Baralo (1999). Es evidente que los mecanismos que regulan la adquisición del lenguaje no nativo parecen poseer más semejanzas con un sistema de *resolución de problemas* que con los procedimientos de dominio específico de la lengua materna y que intervienen otras variables cognitivas como la deducción, la inferencia y la memoria compleja, y la conciencia metalingüística. No obstante, hay puntos comunes en la adquisición del lenguaje nativo y no nativo que no pueden interpretarse sólo a partir de un sistema de resolución de problemas. Coincidimos con Liceras (1996) en su interpretación. Esta lingüista afirma que a los datos de la segunda lengua se accederá a partir de los procedimientos secundarios de dominio específico que se habrán creado como consecuencia de la *redescripción de las representaciones* (véase Karmiloff-Smith 1994), lo que implica que los hablantes de una interlengua poseen intuiciones sobre esa interlengua. Esas intuiciones, no obstante, son distintas de las de la L1 porque sólo son accesibles a través de representaciones redescritas a nivel secundario. En otras palabras, los procedimientos de dominio específico que generan las representaciones de segundo nivel de las que dispone el adulto que adquiere una lengua extranjera no son sensibles a los activadores del entorno del mismo modo como lo son los procedimientos de primer nivel con que se tratan los datos en la adquisición de la lengua materna. Así, al momento de construir sus gramáticas respectivas, quienes adquieren una primera lengua y quienes adquieren una segunda se valen de una información diferente. En el caso de la materna, es posible que sea la fijación de parámetros lo que guíe la adquisición, en tanto que la adquisición de la segunda o extranjera será el resultado de un mecanismo diferente (Liceras 1996: 28-30). Hasta aquí, ¿qué consecuencias tienen estos conceptos en la enseñanza?

Ante todo, compartimos la convicción de otros lingüistas (Van Patten 2007; Liceras 1992, 1996) de que la instrucción tiene ciertos efectos facilitadores. Consideramos que va a depender del tipo de aprendiente y de las competencias que nos proponemos desarrollar con cada metodología o actividad. Por empezar, creemos que, de manera general, para los niños pequeños la metodología más fructífera será la basada en la interacción con el docente y los otros niños, apuntando al desarrollo de destrezas orales; es decir, el enfoque comunicativo sería el más adecuado o el de respuesta física total. En este último se enfatiza el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se pone en foco el significado más que la forma y se trata de minimizar el estrés del

Ingrid Viñas Quiroga

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

## **5 Conclusiones**

En este capítulo revisamos los enfoques y perspectivas que indagan la adquisición de la lengua materna y la extranjera partiendo de los supuestos en que se apoya cada línea, de qué explican y cómo lo hacen, de qué datos se valen, cuáles han sido sus aportes y cuáles son sus Enseñanza del español como lengua extranjera

*Lenguas extranjeras. Aportes teórico-descriptivos y propuestas pedagógicas 221*

puntos débiles. Expusimos qué teorías eran deterministas y cuáles probabilísticas, cuáles son de dominio general y cuáles defienden la especificidad de dominio para el lenguaje, cuáles explican la gramática adulta y cuáles la de los niños y qué enfoques le otorgan un papel importante a la interacción social y cuáles al medio, entre otras variables. Repasamos además las diferencias entre los procesos de adquisición de una lengua materna y una lengua extranjera. A pesar de que ciertas teorías se oponen tajantemente porque están englobadas en paradigmas distintos, una explicación acerca de cómo se adquiere la lengua debe tener en cuenta ciertos aspectos de cada una de ellas para aplicar con más provecho las metodologías derivadas de estas. Consideramos que, para los profesores de ELE, revisar y poner en tensión los saberes teóricos sobre los procesos lingüísticos, con la complejidad que implica la actividad didáctica, habilita la reflexión sobre nuestras prácticas y brinda herramientas para optimizarlas.