

## CUESTIONES RELATIVAS A LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

**E**l estudio de la adquisición del lenguaje se ha realizado a lo largo de los años desde diferentes perspectivas. A finales de los años cincuenta e inicio de los sesenta, polemizaron dos puntos de vista encontrados entre sí. De una parte, Skinner proclamó la naturaleza conductual del lenguaje y propuso que su adquisición, como toda conducta, estaba sometida y constreñida por las leyes del aprendizaje. De hecho, su análisis era rabiosamente funcional, primando por encima de todo los aspectos adaptativos del lenguaje en el ámbito de las relaciones sociales. Por la otra, Chomsky avaló su carácter formal, destacando la sintaxis como algo inherente al propio lenguaje. En sus manos, las del lingüista, el estudio de la adquisición del lenguaje remitía al estudio de las capacidades individuales que permitían la construcción de dicho objeto formal. No cabe decir que dichas capacidades no eran construidas por el sujeto a lo largo de su desarrollo. Por el contrario, esencialmente eran biológicas o connaturales a la especie humana.

El resultado del debate, en el ámbito de la psicolingüística, fue la derrota de las tesis de Skinner y el triunfo de las tesis de Chomsky. De esta forma, las investigaciones sobre la comprensión, la producción y la adquisición del lenguaje centraron sus esfuerzos en encontrar apoyo empírico a las propuestas sostenidas por la gramática generativa. Evidentemente, el hecho de adquirir una primera o una segunda lengua era relativamente irrelevante desde estos presupuestos. Por eso, en aquellos años y posteriormente se mantuvo la creencia en la existencia de un orden natural en la adquisición de las distintas lenguas, de forma que la adquisición de una segunda lengua se realizaba de forma semejante a la manera en que un infante adquiriría su primera lengua. Más tarde, dichas semejanzas se han matizado, pero en aquello que nos concierne, los estudiosos de la adquisición de una segunda lengua defensores de esta perspectiva continúan manteniendo la existencia de un orden natural, inherente a cada lengua, que se realiza a lo largo de la adquisición independientemente de la lengua familiar del sujeto. El hecho de que los aprendices de una segunda lengua cometan algunos errores semejantes a los que realizan los niños y las niñas cuando empiezan a hablar avalaba esta explicación.

Sin embargo, más allá del éxito de las tesis de Chomsky en el terreno de la psicolingüística, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas el funcionalismo rabioso proclamado por Skinner tuvo un éxito mucho mayor. Las razones son obvias.

De hecho, la propuesta chomskiana dejaba muy poco espacio a la intervención consciente. En su forma radical, se trataba de exponer al sujeto a la mayor cantidad de "input" lingüístico en la segunda lengua y dejar que creciera su competencia en dicha lengua a medida que se fueran activando sus capacidades. Por el contrario, de las afirmaciones de Skinner se deducían un gran número de principios básicos de intervención consciente, dibujados por las leyes del aprendizaje, que se tradujeron en diversas metodologías. No obstante, al cabo del tiempo los resultados no fueron los esperados y ni una ni otra perspectiva respondieron a las expectativas que habían suscitado en los ámbitos en que acababan de triunfar.

Por ejemplo, la psicolingüística, a lo largo de los años setenta, descubrió la semántica y, sin abandonar completamente los presupuestos chomskianos, introdujo en sus planteamientos las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico. En otras palabras, se trataba de no hacer depender exclusivamente la adquisición del lenguaje de capacidades lingüísticas innatas, sino también de las capacidades cognitivas que el sujeto construía a lo largo del desarrollo. Incluso, algunos autores fueron más lejos y firmaron la dependencia del crecimiento lingüístico del desarrollo cognitivo, negando cualquier relación entre la adquisición del lenguaje y la existencia de capacidades lingüísticas de carácter biológico.

La enseñanza de segundas lenguas tampoco vio modificados en esencia sus anteriores presupuestos. Ciertamente, en esta perspectiva se invocaban las capacidades individuales del sujeto (memoria, atención, razonamiento, etc.) y se introducían actividades, ejercicios, etc., que respondían a términos nuevos como, por ejemplo, conceptualización, pero, en esencia, no supuso ningún cambio en profundidad ya que la cuestión determinante continuaba centrada en el establecimiento de técnicas adecuadas para que el sujeto APRENDIERA una estructura determinada llamada lengua X.

Las cuestiones comenzaron a cambiar cuando la lingüística recuperó el término de función frente al de estructura. Evidentemente, el uso del término función, como veremos, al igual que el funcionalismo que ha posibilitado, tiene poco o nada que ver con el uso de dicho término en las propuestas conductuales relacionadas con Skinner en psicología o Bloomfield en lingüística. Me refiero a la corriente que en lingüística se conoce con el nombre de funcionalismo pragmático.

En pocas palabras, se afirma el carácter instrumental del lenguaje, explicitando su valor de uso para regular y controlar los intercambios sociales, sin negar por ello su carácter estructurado. Así, junto a las relaciones signo-objeto, inherentes a la naturaleza simbólica del lenguaje, se destacan las relaciones signo-signo implícitas en todo discurso cohesionado. Por tanto, sin cuestionar la estructura lingüística, se reivindica la plurifuncionalidad de las partículas que dan coherencia y cohesionan el sistema. Igualmente, el significado del material que constituye el lenguaje se aborda desde sus relaciones intralingüísticas y extralingüísticas en los contextos de uso más

que desde unas supuestas relaciones fijadas por una unión estable en el signo lingüístico entre el significante y el significado.

Desde esta perspectiva, el estudio de la adquisición del lenguaje ha experimentado cambios importantes. Tanto los trabajos enmarcados en la gramática generativa como los provenientes de las concepciones cognitivistas, desde una perspectiva semiótica, en sus raíces son semejantes. Por ejemplo, Chomsky aboga por una teoría formal del lenguaje, imbricada biológicamente en la naturaleza humana, que constituye la base de la estructura formal de todas las lenguas. En este marco teórico, el término función se entiende en el mismo sentido que en el estructuralismo de Bloomfield: basta simplemente realizar la descripción funcional de las relaciones, encaradas desde un punto de vista distribucional, entre los términos lingüísticos en el seno de la estructura. Por eso, en las investigaciones inspiradas en este modelo primaban los aspectos estructurales del lenguaje sobre los funcionales. En un primer momento, la sintaxis fue la encargada de establecer el nexo entre lo biológico y el habla, pero pronto fue sustituida por la semántica, que sin cambiar lo fundamental, introdujo los prerequisites cognitivos. De esta forma se consumaba el círculo. Estructura y representación se saldaban en la función simbólica y en sus antecedentes.

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas la cuestión tampoco es muy diferente. Independientemente de la tecnología adoptada, el objetivo era fundamentalmente el mismo: el dominio de la estructura por parte del aprendiz, entendida ésta como algo fijo y estable que poco o nada tiene que ver con los contextos de uso lingüísticos y extralingüísticos en los que aparece.

Ya he señalado que las cosas comienzan a cambiar notablemente a partir de la aparición del funcionalismo pragmático. Por primera vez se explicita que el progreso en el dominio del lenguaje no responde a un mayor conocimiento de la estructura formal sino a una mayor estratificación funcional. Por tanto, la adquisición del lenguaje no responde a un continuo en el dominio de la estructura sino a cambios cualitativos en el reconocimiento de su valor de uso, de forma que no se apoya en el surgimiento de una función simbólica y su posterior desarrollo que permite conductas representativas cada vez más complejas, sino que es vista como un proceso que culmina en la elaboración y reestructuración de símbolos que tienen su origen en las interacciones sociales. Los ejemplos que avalan esta perspectiva son numerosos.

Annette Karmiloff-Smith y Maya Hickmann evidencian que la adquisición de la lengua familiar es un proceso largo y complejo que dista mucho de acabarse a los seis ó siete años. Sus trabajos muestran que, independientemente del momento de aparición de una partícula determinada en el habla de un aprendiz de la lengua, su uso sufre repetidas transformaciones a lo largo del desarrollo, culminando a los doce ó trece años. De hecho, en sus investigaciones aparecen diferentes etapas entre la aparición de una partícula en el habla infantil hasta su uso según sus distintas funciones en un discurso cohesionado, tal y como lo realizamos los adultos.

Esta perspectiva, especialmente la desarrollada por Maya Hickmann, retoma una concepción del lenguaje que prima su valor como instrumento de comunicación y, por tanto, la necesidad de encarar el estudio de su adquisición desde un punto de vista instrumental en sus contextos de uso; es decir, las relaciones sociales. A la vez, proclama la naturaleza simbólica de su material y, en consecuencia, la necesidad de contemplar los procesos de negociación implícitos entre los interlocutores en la situación de diálogo. Metafóricamente, este punto de vista proclama que aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje, aprendizaje que sólo es posible en el intercambio social. Sin embargo, esta afirmación requiere una matización importante. Por aprendizaje del uso del lenguaje no se entienden, exclusivamente, las distintas funciones que una producción lingüística puede cumplir (requerimiento, control de la atención, etc.) en el proceso de comunicación, sino algo más importante: el dominio de las relaciones signo-signo que posibilitan un discurso cohesionado. En otras palabras, se trata de dominar el contexto lingüístico y el contexto extralingüístico como contextos de referencia, posibilitando así un discurso cohesionado, eficaz y económico, en el que las partículas (artículos, pronombres, etc.) son plurifuncionales y en el que su significado se negocia constantemente entre los interlocutores según una estructura del tipo tema-comentario.

Evidentemente, las implicaciones de esta perspectiva son importantes en relación a la adquisición de una segunda lengua. Si aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje, aprender a hablar de forma diferente es aprender a usar unas especificaciones distintas dentro de una capacidad general que ya se posee. Ello, independientemente de las implicaciones biológicas que permiten la adquisición del lenguaje, supone que la adquisición de una segunda lengua comporta aspectos diferentes en relación a la adquisición del lenguaje por parte de los niños y las niñas. Por ejemplo, la lengua que ya posee un individuo influirá notablemente en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Igualmente, las diferencias individuales a lo largo del proceso pueden ser importantes, etc.

A la vez, queda claro que las posibilidades de avanzar en el conocimiento de una segunda lengua se relaciona con las posibilidades de incorporarse a situaciones sociales en las que sea imprescindible el uso del nuevo instrumento. Esta afirmación, recogida en los enfoques comunicativos, sin embargo, debe matizarse en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Ciertamente, es válida cuando nos referimos a procesos naturales de adquisición de una segunda lengua, pero es discutible cuando de ello se hace un principio universal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje sistemático de una segunda lengua persigue que el aprendizaje sea significativo; es decir, que se incorpore y, a la vez, reestructure el conocimiento que ya tiene el sujeto. Las condiciones para conseguirlo son varias: la necesaria estructuración del material a aprender, su relación con el conocimiento que ya posee el sujeto, etc., pero, igualmente, comporta una condición que normalmente se olvida: la motivación del sujeto a lo largo del proceso. Difícilmente el aprendizaje

será significativo si aquel que aprende no está motivado para aquello que se le EXIGE que conozca.

Este planteamiento añade un nuevo aspecto al proceso: el aprendiz debe tener la posibilidad de negociar aquello que pretende conocer, así como las estrategias para lograrlo. Por eso, no siempre se puede adoptar una metodología única (incluso aquella que esté más acorde con los planteamientos que se derivan de la psicolingüística), sino que, a veces, es necesario dar un rodeo para alcanzar el mismo objetivo. Por tanto, la cuestión de la adquisición de una segunda lengua en una situación sistemática de aprendizaje consiste en huir del transplante mecánico de los planteamientos que se derivan del proceso natural de adquisición de una segunda lengua y, a la vez, afirmar el papel privilegiado de la interacción alumno-profesor en dicho proceso. Sólo de esta forma se podrá mantener la motivación y, por tanto, conseguir en último término una auténtica situación comunicativa que permita la negociación progresiva de las producciones lingüísticas y el dominio de los nuevos procedimientos por parte del aprendiz para cumplir sus intenciones comunicativas.

Los problemas sobre la adquisición de una segunda lengua no se acaban en este punto. Por el contrario, continúan existiendo puntos oscuros. Por ejemplo, la existencia de errores sistemáticos en las producciones de los hablantes de una segunda lengua que recuerdan a los errores que cometen los niños y las niñas que aprenden dicha lengua o la existencia de fases semejantes en el dominio de las estructuras más allá de las diferencias individuales. Todo esto es cierto y permite que algunos autores continúen afirmando la existencia de una relación biológica entre la naturaleza humana y la adquisición del lenguaje. Sin embargo, como ya he señalado, más allá de esta consideración el sujeto debe aprender a usar dichas regularidades porque el lenguaje, en último término, es un instrumento para regular y controlar los intercambios sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D.P.; J.D. NOVAK y H. HANESIAN (1983): *Psicología Educativa*. México. Trillas.

CHOMSKY, N. (1959): "Review of Verbal Behaviour, B. F. Skinner". *Language*, 35, 26-58.

ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

HICKMANN, M. (1984): "Fonction et contexte dans le développement du langage". En *Langage et Communication a l'Age préscolaire*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes 2.

HICKMANN, M. (1987): "The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory". En M. Hickmann (ed.): *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York. Academic Press.

KARMILOFF-SMITH, A. (1985): "Language and cognitive processes from a developmental perspective". *Language and Cognitive Processes*, 1 (1), 61-85.

SILVERSTEIN, M. (1985): "The functional stratification of language and ontogenesis". En J.V. Wertsch (ed.): *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge. Cambridge University Press.

SINCLAIR, H. (1973): "Language acquisition and cognitive development". En T.E. Moore (ed.): *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York. Academic Press.

SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. Englewood Clifts, N.J. Prentice Hall.

VILA, I. (1987): "Notas acerca de un modelo sobre la ontogénesis del lenguaje". En M. Siguán (ed.): *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona. Anthropos.