



Los lectores que alguna vez hayan pasado por un posgrado o máster ELE estarán familiarizados con la etiqueta “Adquisición de lenguas segundas”. También la mayoría de los profesores. Bajo ella, normalmente, solo buscan los más curiosos; los que están más preocupados por la psicolingüística o los más interesados por la versión más lingüística de la lingüística aplicada (valga la redundancia). Hoy nuestro reto es llegar a más público, extender la curiosidad hacia “cómo se va construyendo la lengua del aprendiz no nativo”.

¿Cómo? Pidiéndole a Juana Muñoz Liceras, una profesora y comunicadora experta en analizar el proceso de adquisición de lenguas y la descripción de la lengua de los aprendices en su evolución, que nos hable de ello.

Juana Liceras trabaja en Canadá. Es catedrática de la Universidad de Ottawa (Departamento de Lenguas Modernas y Literaturas, y del Departamento de Lingüística), donde investiga, también, en colaboración con otras instituciones desde el LAR-Lab [<http://aix1.uottawa.ca/~lalab>]. Conocida en EEUU (GALANA, GASLA, SLRF, GURT, HLS, LSRL, etc.), en Europa (SEL, AESLA, ASELE, Eurosla, Romance Turn, etc.) y en Latinoamérica (ALFAL y conferencias y cursos en Argentina, Brasil y México), en sus más de treinta años de investigación ha publicado cientos de artículos (¡que ni intento citar!) y varios libros (1986, 1992, 1993, 1996, 2002, 2003, 2008).

¿Temas? Sobre la interlengua española e inglesa; sobre los mecanismos de adquisición en lenguas primeras y segundas (parámetros, rasgos desencadenantes, tipología lingüística); sobre los factores que inciden en la adquisición (edad, lenguas primeras, bilingüismo como primera lengua, *input*); sobre los aspectos *diacrónicos* de las interlenguas, o su relación con los procesos de criollización; etc.

Especialmente destacables son sus facetas de docente y de conferenciante, donde acerca y comparte su entusiasmo por la materia, además de su conocimiento. En España, ha ejercido su magisterio y ha favorecido la formación de distintos grupos, creando escuela (País Vasco, Valladolid, Barcelona, Santander, Madrid, Zaragoza...). Su generosidad y entusiasmo son conocidos en la profesión. También su disponibilidad: acepta participar y dinamizar boletines de asociaciones, publicaciones incipientes o consolidadas.

En la Universidad de Ottawa, donde trabaja e investiga desde 1981, o en el Instituto Universitario Ortega y Gasset, o en colaboración con otras instituciones, Juana ha dirigido veinte tesis doctorales sobre la adquisición del español, del inglés, del alemán, del japonés y del árabe como lenguas primeras y/o segundas. También ha dirigido más de una cincuentena de trabajos de fin de máster (con incursiones a otras lenguas: griego,

coreano, japonés). Sabe, pues, qué le interesa a los jóvenes licenciados e investigadores que se acercan interrogadores al aula de lenguas y que buscan respuestas en la lingüística, desde posiciones más teóricas (“teoricones”) o más prácticas o empíricas (“datosos”). También sabe qué necesitan los profesores noveles, puesto que se ha ocupado del tratamiento de choque de los Asistentes de enseñanza que llegan a su primer trabajo en ELE...

Por todo ello, esta va a ser una entrevista que se va a hacer casi sola. Al final del texto, estará el inicio de lo mejor: ir más allá en Adquisición, a golpe de clic impulsado por la curiosidad del lector.

Le proponemos a Juana DIEZ preguntas guía, de más general a más especializada, y ponemos, al pie, algunos enlaces a participaciones recientes, para que el lector pueda saber más.

una

Para una persona con una licenciatura o un grado en Lingüística, Lingüística aplicada, Filología, Lenguas modernas, etc. interesada en trabajar como profesora de ELE ¿por qué sería útil saber algo de adquisición de lenguas? ¿por qué debería estar familiarizada con el concepto de interlengua?¹

Porque la mayoría de los trabajos de interlengua –y de adquisición- comparan al menos dos lenguas y lo hacen, si son trabajos serios, dentro de un marco teórico de corte “universal” que proporciona las herramientas necesarias para analizar (o sentirse cómodo) con el funcionamiento de cualquier lengua natural, incluidos los sistemas no nativos. Este familiarizarse con el funcionamiento de las lenguas de forma comparada le da al profesor una gran seguridad ante alumnos de lenguas maternas diferentes y le permite, además, hacer incursiones en el español como tal. Es decir, y en primer lugar, este profesor con formación psicolingüística no se queda en los aspectos en los que se hace hincapié en todos los libros de texto sino que puede establecer relaciones (sobre todo en los cursos más avanzados) con estructuras que, aparentemente, no están relacionadas con las que aparecen en los libros de texto al uso. Puede también transmitir a los estudiantes lo que se conoce como “intuiciones del nativo”, es decir, ese sentir la lengua que el hombre de la calle (e incluso algunos profesores) resumen como “porque sí” cuando les preguntan, por ejemplo, por qué se pone “le” en lugar de “lo” o por qué usan “supiera” en lugar de “sabía”. En segundo lugar, y dado que ha estado expuesto a distintas formas de explicar las construcciones idiosincrásicas de la interlengua del español (y probablemente de otras interlenguas) y ha visto cómo evoluciona la interlengua hacia la lengua meta, tendrá una actitud abierta y dinámica hacia lo que otros profesores consideran meros “errores”. De hecho, podrá observar la evolución del grupo en general y de los individuos en particular

¹ En el Simposio “25 años de ELE” celebrado en la sede del IC de Madrid (noviembre de 2009), el Dr. M. Llobera señaló en su intervención en la mesa redonda dedicada a los “Retos del futuro” que la Adquisición de lenguas segundas supuso una revolución en su irrupción en el panorama de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, si bien no había tenido el impacto esperado, al menos en ELE. En su programa pionero de Máster ELE en la UB, la incluyó desde los inicios. Es cierto que en términos de investigación resultante, no hay un porcentaje superior al 10% en los trabajos de investigación finales. Llobera cree que el impacto todavía está por llegar.

para ver si pasan por los estadios esperables o si hay problemas de fosilización (estancamiento en formas que no parecen llevar a la lengua meta).

dos

La disciplina, o subdisciplina, lleva más de treinta años en marcha. Partió del “análisis de errores” (AE) y éste todavía sigue siendo un banderín de enganche potente para los profesores de lengua extranjera y para los formadores de profesores². ¿Cómo podríamos poner en relación el AE y la Adquisición de una manera clara, pero señalando sus especificidades? ¿Cómo podríamos hacer que se visualizara la relación entre datos y teoría en Adquisición? ¿y entre *proceso* psicolingüístico y aula (contexto de partida y llegada)?

Yo no apuntaría solamente al AE como el punto de partida de la disciplina porque el AE, en realidad, fue una reacción que, erróneamente, en nuestra opinión, se presentó como alternativa al “análisis contrastivo” (AC). Y decimos erróneamente porque no podía ser una alternativa ya que, mientras que el AC tenía y tiene poder predictivo, el AE sólo pretendía tener poder explicativo. Es más, el artículo de Selinker (1972)³ a partir del cual se adopta el término “interlengua” para designar los mecanismos y principios que llevan a la creación y uso del lenguaje no nativo no marca esa diferencia entre el AC y el AE, aunque se aparte (con una explicación muy poco convincente)⁴ del modelo gramatical chomskiano (que no de la visión chomskiana del lenguaje como actividad creativa) para analizar la interlengua. Es decir que, paralelamente al AE, se han buscado principios “universales” que permitieran situar las interlenguas en el contexto de las lenguas naturales. Para nosotros el AE no puede llevarse a cabo sin un marco teórico de análisis del lenguaje en general, se haga o no explícito. Y eso supone que cuando tratamos de dar cuenta de las características de la interlengua, es decir, del lenguaje no nativo, estamos remitiéndonos a la forma en que se proyecta esa interlengua en la mente del que adquiere una lengua segunda y, para ello, tenemos que tener en cuenta cuál es la representación inicial del hablante cuando comienza su exposición al *input* de esa lengua segunda (o lengua meta). Ahí es donde la lengua primera (o materna) juega un papel, tal vez no siempre el mismo y no igual dependiendo de los distintos niveles del lenguaje (fonología, morfología, sintaxis, etc.).

También tenemos que tener en cuenta las características del *input* y del contexto en el que se produce la adquisición (natural, institucional...), el proceso en el tiempo y los estadios por los que pasa el sistema no nativo en su camino hacia el llamado estadio final, que no

² A modo de ejemplo, los estudiantes de dos promociones de un máster ELE oficial (UIMP-IC) que optaron por investigaciones que contenían en su título la palabra “interlengua” o “errores”, se centraron en un 90% de los casos en análisis de errores y su tratamiento didáctico. Solo un estudiante usó un modelo lingüístico teórico de respaldo y planteó su estudio como réplica de investigación.

³ Selinker, L. 1972. *Interlanguage*. IRAL, 3, 209-231. Traducido en Licerias (1992).

⁴ Ya hemos señalado en varios lugares (i.e. Licerias 1992) que el hecho de que Selinker (1972) rechace el modelo gramatical chomskiano porque está diseñado para “el hablante oyente ideal” y el hablante no nativo no lo es, supone una gran falta de visión por parte de este autor de lo que, como ya señalaba Adjémian (1982), es necesario para analizar cualquier lengua natural, es decir, un modelo abstracto e idealizado de corte universal que nos permita analizar tanto las lenguas plenamente desarrolladas como las lenguas en proceso de formación o el cambio diacrónico y también los *pidgins* y los criollos (Licerias 2010).

[Adjémian, Ch. 1982. La spécificité de l’interlangue et l’idéaliséation des langues secondes. En J. Guéron y S. Sowley (eds.) *Grammaire transformationelle: théorie et methodologies* (pp. 421-439). Vincennes: Université de Paris VIII. Traducido en Licerias (1992)].

tiene que ser —y no suele serlo— un calco de la lengua segunda o lengua meta. Para nosotros no hay duda de que los datos de adquisición, ya procedan de situaciones “naturales” (son datos espontáneos) ya sean datos experimentales, nos proporcionan información importante tanto sobre los procesos psicolingüísticos que tienen lugar en la mente del hablante como sobre la forma en que se plasman en el uso concreto. Pero conviene hacer una llamada de atención y es que, al igual que es importante contar con datos espontáneos y con datos experimentales, también es importante tener en cuenta no sólo los datos de producción sino también los de comprensión. Es más, creemos que no debemos caer en la falacia que supone o bien defender que sólo los datos de producción espontánea son válidos y auténtico reflejo de la interlengua (a la Selinker 1972), o bien optar por una interpretación de la competencia lingüística donde los datos de producción se consideren el producto de mecanismos de procesamiento, y sólo los de comprensión se vean como auténtico reflejo de la competencia (como parece ser el caso del trabajo de Jakubowicz y Roulet (2008)⁵.

“al igual que es importante contar con datos espontáneos y con datos experimentales, también es importante tener en cuenta no sólo los datos de producción sino también los de comprensión”



Por lo que se refiere a la relación entre el proceso psicolingüístico y el aula, se ha escrito mucho y se puede seguir escribiendo mucho sobre si es posible y cómo es posible intervenir para que los procesos y mecanismos de adquisición que tienen lugar de forma natural puedan reproducirse en el aula; es más, no está claro que el mejor acercamiento sea que se reproduzcan esas situaciones “naturales” tal cual ya que, en el caso de los adultos, parece claro que la manipulación del *input* que lleva a que lo capten y “economicen” puede ser más productiva que la adquisición en un contexto natural. Lo que está claro es que el *input* que proporciona el aula es diferente del *input* que proporcionan las distintas situaciones sociales en las que nos vemos inmersos y, en este sentido, ambos tipos de experiencia se complementan y sería deseable que se pudieran combinar. Lo que sí creemos es que el profesor de ELE que tiene formación en temas de adquisición del lenguaje y de la teoría de la aprendibilidad cuenta con herramientas muy valiosas para manipular el *input* de forma que facilite el aprendizaje del adulto que tiene en el aula.

⁵ Jakubowicz, C. y L. Roulet. 2008. Narrow syntax or interface deficit? Gender agreement in French. En J.M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 184-225). New York: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
Liceras, J.M. 2010. Second language acquisition and syntactic theory in the 21st century: At the I-language / E-language crossroads. *Annual Review of Applied Linguistics* 30: 266-287.

Adquirir una L2 no es como adquirir una L1, aunque la mayoría de los especialistas en adquisición tienen muy, muy en cuenta lo que ocurre en la adquisición infantil. La potencia de los modelos para L1 subyuga en L2 (los parámetros *à la Baker*, etc.). No obstante, otros enfoques, como los inspirados en los procesos de *criollización*, parecen ir en dirección muy distinta, en la que la interfaz pragmática (con la morfosintaxis o componente más formal) pesa mucho... ¿Dónde estamos en la comprensión del lenguaje como capacidad cognitiva, como sistema? ¿Qué papel tienen *otras dimensiones* del individuo en la adquisición? ¿Qué lupa usamos para acceder y para entender el desarrollo de una L2 adulta?

No entendemos por qué se establece esa diferencia entre los modelos que tratan de la L1 y los que se inspiran en los procesos de criollización. Para nosotros, como hemos dejado claro en los trabajos de Licerias et al. (2006) y Licerias et al. (2008a)⁶, entre otros, el mismo modelo gramatical que sirve de marco teórico para dar cuenta de las lenguas adultas, ha de servir para dar cuenta del lenguaje infantil (la L1), el lenguaje no nativo o las lenguas *pidgin* y criollas. De hecho, y si seguimos a Bickerton (1984, 1996) y a otros criollistas como De Graff (1999)⁷, los *pidgins* son el resultado de un proceso de adquisición de una lengua segunda por adultos pero con *input* "deficiente", limitado, mientras que los criollos son el resultado de la adquisición de una lengua materna con un *input* también "deficiente" o, en todo caso, diferente del que se produce en el caso de lenguas como el español o el inglés. Por lo tanto, queda claro que raramente se pueden comparar los *pidgins* y las interlenguas, sobre todo las interlenguas que se adquieren en el aula con instrucción formal. De lo que sí se ha hablado es de *pidginización* pero no de creación de un *pidgin* (eso lo dejan claro incluso los que, como Schumann (1976)⁸ han utilizado el término *pidginización* para describir y explicar el inglés "fossilizado" de algunos adultos). Y por lo que se refiere a la criollización, si sólo los niños crean criollos, la comparación no es procedente en absoluto. Por otro lado, lo que se ha dicho de los criollos, es que optan por las opciones por defecto de los parámetros (por ejemplo, por el orden SVO de constituyentes). Ese es raramente el caso de las interlenguas de los adultos, ya que, en la interlengua suele estar presente la opción paramétrica de la lengua primera, incluso en los casos en que es una opción marcada, al menos en las primeras etapas de la adquisición.

⁶ Licerias, J.M., C. Martínez, R. Pérez-Tattam, S. Perales y R. Fernández Fuertes. 2006. L2 acquisition as a process of creolization: Insights from child and adult code-mixing. En C. Lefebvre, L. White & Ch. Jourdan (eds.), *L2 acquisition and creole genesis: Dialogues* (pp. 113-144). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Licerias, J.M., R. Fernández Fuertes, S. Perales, R. Pérez-Tattam y K. T. Spradlin. 2008. Gender and Gender Agreement in the bilingual native and the non-native grammar: A view from child and adult functional-lexical mixings. *Lingua*, 118 (6), 827-851.

⁷ Bickerton, D. 1984. The Language Bioprogram Hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences* 7, 173-188.

Bickerton, D. 1996. A dim monocular view of Universal Grammar access. Commentary to S. Epstein, S. Flynn and G. Martohardjono. Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19, 716-717.

DeGraff, M. 1999. *Language Creation and Language Change: Creolization, Diachrony and Development*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

⁸ Schumann, J. 1976. Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning* 26 (2): 391-408. [Traducido en Licerias 1992]

En cuanto a “otras dimensiones” del individuo, si se entiende por ello otras capacidades cognitivas, está claro que los mecanismos de procesamiento o la memoria, así como los mecanismos afectivos y psicológicos que inciden en la actitud juegan un papel importante en el logro final y que constituyen aspectos a tener en cuenta al elaborar una teoría general de la adquisición del lenguaje en general y del lenguaje no nativo en particular.

CUATRO

Hay investigadores interesados en procesamiento del *input* en el aula, uso de *output* como *input* y su papel en la adquisición. Los hay interesados en el uso del *feedback* y su gradación para el desarrollo de la atención y la conciencia metalingüística, para aplicaciones tecnológicas en aprendizaje mediado por ordenador. También interesados en la adquisición de una de las destrezas (por ejemplo, la escritura en L2), etc. ¿Es la ASL relativamente poco visible debido a la dispersión? ¿Tiene que tener siempre implicaciones didácticas la ASL?

La ASL puede tener implicaciones didácticas pero NO TIENE QUE TENERLAS. De hecho, como en cualquier tipo de investigación, hay que distinguir entre investigación básica como tal e investigación aplicada. Podemos dedicarnos a investigar los principios y mecanismos que determinan cómo se produce la adquisición del lenguaje así como los estadios que sigue dicha adquisición sin tener como objetivo el que se apliquen los resultados o se busquen implicaciones para la manipulación del *input* en el aula o para la formación de profesores de ASL. Es decir la investigación básica no tiene por qué estar directamente relacionada con la didáctica.

CINCO

Historia y temas nuevos y viejos. ¿Podemos comentar unos ejemplos?

a) Año 1995, tres mosqueteros de la ASL, por así decirlo, Larry Selinker, Lynn Eubank y Michael Sharwood-Smith publican “The current state of Interlanguage” para celebrar algo así como los treinta años de los trabajos pioneros de la disciplina. Como pie para seleccionar los trabajos que presentan, toman los intereses investigadores de uno de los “popes” más queridos, William Rutherford. Investigador, profesor, autor de material de aula de sólida base lingüística incluso, con los temas sobre los que él había centrado la atención en los 80, hacen un *Estado de la Cuestión*. Allí revisan: el papel de la L1 en la adquisición de la L2 (rutas en función de la tipología; opciones paramétricas); el papel de la evidencia negativa (corrección, tipos de interacción, tipos de *input*); relación entre categorías discursivas y sintácticas (tópico y sujeto); relación entre estructura argumental y reglas sintácticas; el papel de la UG; relación entre teoría y enseñanza (incluyendo herramientas didácticas que materializan opciones teóricas, como Mastermind); y la materia prima: datos, evidencia y reglas...

b) Año 2004-2005, *Second Language Research*: parecidos protagonistas; discusión sobre parámetros sí, parámetros no; o más recientemente en *Bilingualism and Language Learning*, discusión a propósito de la “multidimensionalidad”. ¿Dónde estamos ahora? ¿Cuál sería la lista corta de temas centrales, diez años más tarde?

Podemos remitir al lector, por ejemplo, al número de la *Annual Review of Applied Linguistics* (ARAL 30) que acaba de publicarse y que se ocupa de la actualidad de varios temas de ASL, como el procesamiento y la ASL, la sintaxis y la ASL, la semántica y la ASL o la adquisición de las lenguas "heritage", entre otros. También es importante revisar los comentarios al artículo de Lardiere que aparecen en el número 25 (2, 3) de la revista *Second Language Research* ya que ahí se ve la interlengua en el contexto de la investigación que se está llevando a cabo en el siglo XXI. En la propuesta de Lardiere volvemos a encontrarnos, como hace ya casi 15 años apuntaba yo en la plenaria que se menciona en el punto 7 de esta entrevista, con esnobismo y progreso mano a mano ya que Lardiere rechaza el acercamiento paramétrico al análisis de la interlengua a favor del ensamblaje de rasgos. Esto abre puertas interesantes que llevan a un análisis contrastivo mucho más detallado del que se abandonó en los años 60 y 70 del siglo pasado pero, al mismo tiempo, supone una pérdida del valor universal que confieren los parámetros porque propone un análisis demasiado específico para cada par de lenguas, tan específico que se pierde en los detalles y puede llevarnos a correr el riesgo de que, como decimos en nuestro comentario a ese artículo, "los árboles no dejan ver el bosque"⁹. En los comentarios a ese trabajo se ve claramente, al igual que en los que forman parte del de Licerias, Zobl y Goodluck (2008) como los rasgos que constituyen los constructos centrales del programa minimista de Chomsky (1995)¹⁰ son unidades muy válidas para predecir y explicar las características de las interlenguas. Finalmente, el número 31 (2) de la revista *Studies in Second Language Acquisition*, dedicado a revisar, 20 años después, la hipótesis de la diferencia fundamental (entre la adquisición de la lengua materna y la de la lengua segunda por adultos) que postuló Bley-Vroman en 1990¹¹, constituye también una fuente de información importante sobre el estado de la cuestión en lo que se refiere a la idiosincrasia (o no) de las interlenguas. Vemos, por ejemplo, ya en la introducción, que está a cargo de Slabakova¹², cómo se ha producido un acercamiento entre los investigadores que nosotros dividimos (como se apunta en la sección 5) entre "datosos" y "teoricotes". Y también en todos estos trabajos (y en otros muchos) está presente el peso que el Programa Minimista ha puesto en lo que se denomina *interfaces*. Es decir, en lo que va de siglo e incluso ya en los últimos años del pasado, sin que la sintaxis haya perdido peso, si que hemos visto un mayor interés tanto por los fenómenos que se denomina de interfaz, es decir la Forma Fonética que está conectada con los módulos articulatorios y perceptuales y la Forma Lógica que es la interfaz con los sistemas semántico-conceptuales de la cognición. Los fenómenos de interfaz entre distintos módulos se consideran vulnerables (problemáticos para la adquisición y fuente de interferencia) por parte de algunos investigadores y la polémica sobre cuáles lo son, si lo son, etc. ocupa, en la actualidad, un lugar central en la investigación sobre bilingüismo en general y adquisición de lenguas segundas en particular. En este sentido, al trabajo pionero de Hulk y Müller (2000) se han sumado muchos otros (Paradis y Navarro 2003; Sorace 2005; Lozano 2006; Sorace y

⁹ Licerias, J.M. On parameters, functional categories and features... and why the trees shouldn't prevent us from seeing the forest... *Second Language Research* 25 (2): 279-289.

¹⁰ Licerias, J.M., H. Zobl y H. Goodluck, 2008, *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 184-225). New York: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
Chomsky, N. 1995. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: The MIT Press.

¹¹ Bley-Vroman, R. 1990. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20: 1-49.

¹² Slabakova, R. 2009. L2 Fundamentals. *Studies in Second Language Acquisition* 31: 155-173.

Serratrice 2009; Licerias, Fernández Fuertes y Alba de la Fuente, en prensa; por citar algunos ejemplos).¹³

seis

En los 90, y luego con posterioridad (en Valladolid, en Québec, etc.), has hablado de dos perspectivas ante la investigación en la disciplina: la de los “teoricones” y la de los “datosos”. ¿Qué predispone a ser una cosa u otra? ¿Están condenados a entenderse?

Sin usar esa terminología ya hemos contestado... Sí... parecen condenados a entenderse. Simplemente con una rápida mirada a los “abstracts” de los programas de las conferencias o a las publicaciones de las revistas de adquisición podemos darnos cuenta de que los trabajos que se plantean preguntas de investigación de corte teórico, utilizan datos naturales o empíricos para comprobar las hipótesis que formulan y, por otro lado, vemos que muchos trabajos que describen estadios de adquisición a partir de datos los sitúan dentro de un marco teórico psicolingüístico o neurolingüístico e incluso a veces lingüístico.

siete

En 1997 pronunciaste una plenaria titulada “*The now and then of L2 growing pains*”, muy querida para mí, y una síntesis en clave de humor (*ma non troppo*) de la historia reciente de la investigación en ASL dentro de la perspectiva paramétrica. Entre 2004 y 2006, en dos publicaciones periódicas internacionales y de peso en la disciplina, has participado en una discusión a propósito de la vigencia o no de los parámetros (en *SLR*) y en la discusión acerca de la *multidimensionalidad* como herramientas para capturar la interlengua (*B&LL*). ¿Cuáles son las implicaciones de esas discusiones en el campo, ahora?

De alguna forma, de mi reacción a las preguntas anteriores, se desprende, si bien indirectamente, la respuesta a esta pregunta. Pero, para ser más precisos, creemos que la teoría paramétrica va a seguir teniendo un papel importante en lo que se refiere a lo que hemos denominado los aspectos macro-paramétricos. Los rasgos son la sede que define a los parámetros y, usando la metáfora biológica que hemos utilizado otras veces, podemos decir que son los pares de ADN del lenguaje humano que, agrupados, constituyen los “genes” (las categorías funcionales) responsables de la estructura específica de cada una de las lenguas. El concepto de parámetro va ligado al de rasgo en la medida en que las

¹³ Hulk, A. y N. Müller. (2000) Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (3), 227-244.

Paradis, J., y S. Navarro. 2003. Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of input? *Journal of Child Language* 30: 1-23.

Lozano, C. 2006. The development of the syntax-discourse interface: Greek learners of Spanish. In Torrens, V. and Escobar, L. (eds). *The Acquisition of Syntax in Romance Languages*, 371-399. Amsterdam: John Benjamins.

Sorace, A. 2005. Syntactic optionality at interfaces. En L. Cornips and K. Corrigan (eds). *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social*, 46-111. Amsterdam: John Benjamins.

Sorace, A. y L. Serratrice. 2009. Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism* 13: 195-210.

Licerias, J.M., R. Fernández Fuertes y A. Alba de la Fuente. En prensa. Subject and copula omission in the English grammar of English-Spanish bilinguals: on the issue of directionality of interlinguistic influence. *First Language*.

distintas lenguas comparten o no la presencia de determinados rasgos en sus categorías funcionales y los ensamblan o no de la misma forma.

Por otra parte, y en relación con la polémica emergentismo-innatismo, creemos, como apuntamos y tratamos de probar en el volumen de *B&LL* al que se hace referencia en la pregunta 7, que el acercamiento cognitivo o innatista nunca ha pretendido poder explicar todos los fenómenos que tienen lugar en la ALS, pero tampoco las tienen los emergentistas. Por lo tanto, lo importante, como decíamos en el trabajo que se publicó en 2003 sobre esta misma polémica¹⁴, lo importante es hacer investigación dentro de un marco teórico con preguntas de investigación claras e hipótesis bien definidas. El diálogo entre “datosos” y “teoricones” va a ser más fácil así y el beneficio que unos puedan obtener del trabajo de los otros y, en último término el progreso de la disciplina, dependerá de que se haga investigación sólida desde distintas perspectivas.

Ocho

Ámbito de la adquisición del EL2 en España ¿es una isla? ¿una península bien comunicada?

No creo que a estas alturas podamos hablar de una isla. Creo que ya podemos hablar de una península bastante bien comunicada. Y, para no repetirme, remito al lector a lo que decía en Licerias (2009).¹⁵

nueve

Ámbito de la formación de profesores de ELE (o de lenguas extranjeras en general): ¿qué papel tiene la ALS en los currículos? ¿cuál debería tener?

Arriba, en la primera nota a pie de página, se pone de manifiesto la poca importancia que parecen tener —según Llobera— los cursos de adquisición (como disciplina de investigación teórico-empírica) en los programas de formación de profesores de ELE. Realmente, es un problema que esto sea así por todo lo que hemos expuesto anteriormente y, en mi opinión, sería deseable que este siglo supusiera un cambio en ese sentido.

diez

¿Cuál es el proyecto actual de Juana Licerias? ¿Y el futuro inmediato?

Tengo proyectos que comparto con el equipo de nuestro Language Acquisition Research Laboratory (LAR-LAB) y con colegas de nuestra universidad y de otras universidades y/o laboratorios y me siento implicada en cada una de las tesis doctorales que dirijo. Por lo que se refiere a los proyectos, me voy a referir sólo a dos temas que queremos abordar. Uno es

¹⁴ Licerias, J.M. 2003. Se hace camino... al investigar. *Cognitiva* 15(2): 151-160. 54.

¹⁵ Licerias, J.M. 2009. La interlengua del español en el siglo XXI. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 36-49. [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/discusion_3.html]

el tratar de precisar el papel del *input*, de la transferencia y de las técnicas de obtención de datos en la adquisición y el procesamiento de lo que se ha denominado “dependencias a larga distancia” tales como las interrogativas complejas (*¿A quién dices que conoce tu hermano?*) y construcciones relativas con pronombres reasuntivos (*Una profesora que la conocemos hace muchos años*). El otro es continuar con el estudio del papel de los rasgos de género y número y de las relaciones anafóricas de los sujetos explícitos e implícitos comparando construcciones en que hay alternancia de códigos y construcciones en las que no las hay en poblaciones de distinto nivel de bilingüismo o trilingüismo. En relación con las tesis que dirijo, mi presente y mi futuro son multilingües (español, portugués, francés, inglés, alemán, japonés y árabe) y se reparten, como los proyectos de investigación del LAR-LAB, entre la adquisición de la lengua materna, la del bilingüismo como primera lengua, la de las segundas lenguas por niños y adultos y la comparación entre la lengua de los emigrantes y la de sus hijos, es decir, la llamada lengua “heritage” que algunos han traducido como lengua “de herencia”.

SEPTIEMBRE, 2010