ADQUISICION Y/O APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL/LE

Marta Baralo
Universidad Antonio de Nebrija - Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un intento de clarificar los términos *adquisición* y *aprendizaje* desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva, con el objeto de extraer algunas implicaciones metodológicas útiles para el profesor de español/LE. La distinción formulada por Krashen (1974), aceptada, criticada y/o reformulada hasta hoy por los investigadores interesados en el tema, resulta atractiva porque refleja dos tipos de conocimientos diferentes que subyacen a la producción oral y escrita de nuestros estudiantes, en diferentes situaciones de uso de la lengua objeto. Intuitivamente, se suele relacionar el conocimiento de reglas explícitas con el aprendizaje, y la actuación más espontánea, con la adquisición.

Sin embargo, surgen de inmediato una serie de interrogantes que intentamos responder en este estudio, sobre la base de datos de producción y de juicios de gramaticalidad de aprendientes de español/LE de tres lenguas maternas diferentes (inglés, francés y alemán): ¿Qué es adquirir y qué es aprender una lengua extranjera? Si ambos procesos son diferentes, ¿existe una interrelación o algún tipo de interfaz entre ellos?

Si el objetivo final es conseguir una competencia lingüística y comunicativa lo más cercana posible a la competencia nativa, y por tanto, basada en la adquisición, ¿cómo podría actuar el profesor sobre los distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del Español/LE, esto es, control y manipulación de las muestras de lengua presentadas, estrategias del aprendiente, conceptualizaciones gramaticales y diseño y secuenciación de actividades, entre otras?

En síntesis, se trata de establecer una mayor aproximación entre enseñar, aprender y adquirir.

2. UN POCO DE HISTORIA

La investigación sobre la adquisición del lenguaje, y en particular, sobre la adquisición de la lengua materna (LM) y de las lenguas extranjeras (LE), lleva varias décadas y ha acumulado una gran cantidad de datos y de conocimientos particulares sobre el tema. Sin embargo, aún ahora, se siente la necesidad de una teoría de la adquisición que permita, como una verdadera disciplina científica, dar cuenta de ciertas características notorias del proceso de adquisición de las lenguas extranjeras, tales como: la dificultad y duración del proceso, y la falta de éxito total del no nativo con respecto a la adquisición de la competencia nativa.

Una vez superado el modelo conductista, gracias a los aportes del análisis de errores y del establecimiento de la especificidad de la interlengua (IL), los intentos más atractivos de formular una verdadera teoría de la adquisición de lenguas se enmarcan dentro del modelo innatista, mentalista, que supone dos principios fundamentales: a) la existencia de una

ASELE. Actas VI (1995). MARTA BARALO. Adquisición y/o aprendizaje del español/LE
Centro Virtual Cervantes

dotación genética especificada para el lenguaje, llámese o no Gramática Universal (GU); y b) el proceso de adquisición de una lengua es un proceso de *construcción creativa*, guiado por esos principios innatos, y no un mero proceso de formación de hábitos lingüísticos adquiridos por la relación estímulo-respuesta.

El primer intento serio de formular un modelo de adquisición de LE, dentro de este marco, lo debemos a Krashen (1977, 1981, 1985), con su propuesta del muy conocido y divulgado *Modelo del Monitor*.

La distinción establecida por Krashen entre *adquisición* y *aprendizaje* estaba basada en la diferencia entre lo *inconsciente* y lo *consciente*, respectivamente. Según su propuesta, la producción en una lengua, por mínima que sea, está basada en la adquisición. Esto no debe sorprender porque él asume la existencia de una dotación genética especificada para el lenguaje, que continúa disponible para cualquier hablante, aunque sea a través de la competencia lingüística de su lengua materna. Esto significa, en términos menos científicos, que el hablante que se enfrenta con los datos de una lengua nueva, ya sabe muchas "cosas" de esa lengua, de manera inconsciente. Sabe que la lengua nueva sirve para referirse a objetos, situaciones, seres, relaciones, conceptos, y que esa referencia se realizará mediante el sustantivo; sabe que podrá referirse a estados, acciones, procesos, mediante verbos, por ejemplo. Pero también sabe "cosas" mucho más complicadas para los lingüístas, como las relaciones de dependencia estructural que subyacen a todos los sintagmas, o la doble articulación de las lenguas organizadas mediante un algoritmo que permite generar una cantidad infinita de mensajes, mediante unos elementos sustantivos limitados.

Sin embargo, resulta bastante obvio que un hablante no puede comunicarse en una lengua-objeto determinada si no aprende otros aspectos de esa lengua: las palabras, es decir, los segmentos de forma asociados a un significado, ciertos sonidos y fonemas, ciertas reglas de la gramática que son diferentes y que le impedirán interpretar y expresarse en esa lengua. Todo ese conocimiento nuevo debe ser aprendido/ adquirido mediante un proceso de desarrollo más o menos diferente al que tiene lugar en la adquisición de la lengua materna por parte del niño. La idea fundamental del primer aporte de Krashen es que todo este conocimiento nuevo se aprende, esto es, se trata de un conocimiento consciente, del mismo tipo de cualquier otro conocimiento del mundo (historia o matemáticas, por ejemplo). Podemos hablar de un conocimiento controlado por las reglas del sistema fonológico, gramatical o léxico, que constituyen el *monitor*, o sea el control, la vigilancia consciente del hablante, que le permitirá rectificar o corregir sus producciones, siempre que se den las circunstancias necesarias para que pueda funcionar el monitor. Esas condiciones fundamentales son: que la producción se enfoque más hacia la forma que hacia el contenido, que el hablante conozca la regla gramatical, y que disponga de tiempo suficiente. Es evidente que este primer modelo caló hondo entre los profesores de lenguas extranjeras porque permitía dar cuenta, aunque fuera intuitivamente, de lo que todos constatamos en nuestra experiencia docente: la gran variabilidad entre los resultados de los aprendientes, que se podía explicar por la variabilidad en el uso del monitor.

No es difícil imaginar cuáles fueron las primeras críticas que recibió la propuesta de Krashen, debido a la dificultad de determinar los límites de lo consciente y de lo subconsciente de un conocimiento, dicotomía que subyace a todo el modelo. Autores como McLaughlin (1978, 1990) y Bialystok (1978, 1982) aportaron una descripción más detallada de los dos tipos de conocimientos implicados. En síntesis, podríamos identificar la *adquisición* con procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que supo-

ASELE. Actas VI (1995). MARTA BARALO. Adquisición y/o aprendizaje del español/LE

Centro Virtual Cervantes

nen un *conocimiento implícito* de los elementos sustantivos y de las reglas del sistema lingüístico. La adquisición, entonces, se manifiesta en un tipo de conocimiento intuitivo que permite al hablante nativo o no nativo determinar si alguna expresión "le suena bien", en el sentido de que puede aceptarla o rechazarla como propia o no de la lengua, aunque no sepa explicar el porqué. Este conocimiento inconsciente se puede comparar con el conocimiento lingüístico adquirido por el niño de manera natural. Por el contrario, el *aprendizaje* se relaciona con procesos mentales no automáticos, reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un *conocimiento explícito* de los componentes y de las reglas de la lengua. Normalmente se entiende que este conocimiento aprendido es producto de la instrucción y del estudio en contextos formales o institucionales.

Este primer Modelo del Monitor de los setenta surgió más bien como una teoría de la producción y del uso de una LE, que como un modelo de adquisición de LE. Sin embargo, fue creciendo y enriqueciéndose con una serie de aportes como los nombrados y los del propio Krashen y Krashen y Terrell (1983), hasta que llegó a convertirse en un conjunto de hipótesis más que en una teoría[1].

3. LA HIPÓTESIS DE LA INTERFAZ

Para quienes nos dedicamos no sólo al estudio de la adquisición de lenguas extranjeras, sino también a su enseñanza, resulta crucial encontrar una respuesta a la cuestión de cuál es el papel de la instrucción en el proceso de adquisición de una LE y cómo afecta la instrucción a ese proceso. Por esto, interesa especialmente la llamada "hipótesis de la interfaz", es decir, del solapamiento que pueda existir entre adquisición y aprendizaje.

Aunque el propio autor del modelo ha sostenido reiteradamente que no existe un trasvase de conocimiento consciente a conocimiento inconsciente, o lo que es lo mismo, de lo aprendido a lo adquirido, existen datos, intuitivos y empíricos, que permiten poner en duda esta afirmación. Por un lado, es evidente que muchos aprendientes de LE consiguen un nivel de dominio de la lengua meta que les permite comunicarse con corrección y fluidez, y que sólo han estado en contacto con la LE en contextos institucionales con instrucción formal. Como resulta evidente también que su interlengua (IL) no se ha construido sólo a través del *input* presentado en clase.

Parece más verosímil pensar que la adquisición y el aprendizaje no son dos términos discretos y dicotómicos, sino más bien que se trata de un *contiuum* de las distintas formas de conocimiento. La interfaz de un conocimiento a otro se produce por diferentes mecanismos y procesos, entre los que se han propuesto: el uso y la práctica (Bialystok, 1978) y la concienciación de las reglas del sistema (Rutherford y Sharwood-Smith, 1988).

Analicemos ahora algunos datos empíricos. En un amplio estudio experimental realizado por Baralo (1994) sobre la adquisición de una regla de formación de palabras que normalmente no se enseña en los cursos de español/LE, la de la derivación de adverbios en *-mente* sobre la base de un adjetivo, se pudo comprobar que los informantes no nativos, aprendientes de español, habían adquirido la regla morfoléxica de manera no consciente, en

[1] La *hipótesis* es una generalización basada en la revisión de estudios empíricos que debería ser probada; es una forma de predicción sobre algún fenómeno observable. La hipótesis se suele basar en *constructos*, que no pueden ser comprobados empíricamente, debido a que no son ni operativos, ni medibles.

ASELE. Actas VI (1995). MARTA BARALO. Adquisición y/o aprendizaje del español/LE
Centro Virtual Cervantes

cuanto a sus restricciones categoriales y semánticas, y que la utilizaban con un gran rendimiento productivo. Al mismo tiempo se verificó que no habían adquirido totalmente los límites de productividad de la regla, por lo que crearon palabras que corresponderían al conjunto de las derivaciones morfoléxicas *posibles* en español, pero no *existentes*, del tipo de **demostrablemente, *creíblemente, *contentamente*. Mediante la instrucción formal, entendida aquí como corrección, los aprendientes llegan a conocer las restricciones y/o las excepciones de la regla de derivación léxica y a superar otro estadio de su competencia interlingüística. No tenemos, de momento, medios científicos para determinar si este conocimiento, generado por la corrección, es un conocimiento explícito, consciente, o un conocimiento intuitivo o inconsciente. Los datos nos indican que el alumno rectifica, y por tanto, aprende; pero si atendemos al tipo de conocimiento que subyace a esa modificación del estadio de la IL, resulta difícil imaginar que se trate de conocimiento explícito, porque es posible que ni siquiera lo conozca explícitamente el profesor que le ha hecho la corrección[2].

Este proceso no es muy diferente al que se puede constatar en el niño, cuando adquiere el sistema verbal de su lengua y tiende a crear verbos nuevos o a regularizar las formas de los verbos irregulares (**sabo, *morido, *escribido*).

Por otro lado, existen ciertos aspectos no nucleares del español, como el uso de indicativo o subjuntivo en las cláusulas completivas, que necesita ser explicado y corregido a los aprendientes, con el objeto de que se monitorice en las primeras producciones de la lengua materna o de la IL. Con el uso, la práctica y la corrección se reestructura este conocimiento de las estructuras con subjuntivo/indicativo y se adquieren como una regla más de las que no necesita controlar mediante el monitor. Por razones de falta de espacio, no es posible seguir ejemplificando con muchos otros casos investigados; pero parece coherente aceptar el hecho de que ambos tipos de conocimiento forman parte de un *continuum*, y de que el avance, en uno u otro sentido de los polos, depende de una cantidad de variables intrínsecas y extrínsecas al que aprende, difícilmente controlables de manera conjunta en los estudios publicados hasta el momento.

4. EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA ADQUISICION DEL E/LE

A modo de conclusión provisoria de lo expuesto, me gustaría sugerir que la llamada *hipótesis de la interfaz* no sólo no ayuda al profesor de LE a resolver problemas metodológicos, sino que, quizá, distorsiona la realidad de los procesos cognitivos que hacen posible la adquisición y el aprendizaje de una LE. Esto es, la dicotomía planteada entre ambos términos no es una verdadera dicotomía, no son dos procesos que puedan o no compartir una

---

[2] El conocimiento a que nos referimos es que la productividad de la Regla de formación de palabras de adverbios en *-mente* sobre la base de adjetivos derivados en *-ble*, a partir de verbos, está limitada, en español, para aquellos casos en los que el adjetivo sufre un proceso de derivación semántica y pierde su connotación de potencialidad pasiva. Es el caso de:

demostrable (que puede ser demostrado) > *demostrablemente

creíble (que puede ser creído) > *creíblemente

agradable —> agradablemente

ASELE. Actas VI (1995). MARTA BARALO. Adquisición y/o aprendizaje del español/LE

Centro Virtual Cervantes

zona de solapamiento. Aunque existan realmente dos tipos de conocimientos diferentes, desde una perspectiva psicológica, *metodológicamente*, podemos plantear un *continuum* entre ambos y utilizar todos los recursos a nuestro alcance para que el estudiante pueda poner en juego todas sus capacidades cognitivas (lingüísticas, estratégicas, y de conocimiento del mundo) en el proceso de desarrollo de su interlengua.

En resumen, lo que propongo es que, para conseguir estadios más altos de competencia comunicativa en una lengua meta, y de la manera más rápida y eficaz, lo más efectivo es *adquirir*, gracias al conocimiento heredado de los principios universales del lenguaje y mediante la interacción con los datos de la lengua objeto; y *aprender*, por medio de la práctica, el uso, la corrección, el estudio y la enseñanza del profesor, los aspectos más idiosincrásicos y peculiares de la LE.

ASELE. Actas VI (1995). MARTA BARALO. Adquisición y/o aprendizaje del español/LE

Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARALO, M. (1994): La adquisición del español como lengua extranjera: aspectos morfo-léxicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente. Tesis doctoral. Madrid. Instituto Ortega y Gasset - Universidad Complutense.

BIALYSTOK, E. (1978): "A theorical model of second language learning". En Language Learning 30. Traducido en LICERAS (1992).

ELLIS, R. (1985): Understanding second language acquisition. Oxford University Press.

KRASHEN, S. (1976): "The monitor model for second language performance". En BURT, DULAY y FINOCCHINO (eds.): View ponts on English as a second language. Nueva York. Regents. Traducido en Liceras (1992).

KRASHEN, S. (1981): Second language acquisition and learning. Oxford. Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford. Pergamon.

KRASHEN, S. (1985): The input hypothesis: issus and implications. Nueva York. Longman.

KRASHEN, S. y T. TERRELL (1983): The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford. Pergamon.

LICERAS, J.M. (ed.) (1992): La adquisición de lenguas extranjeras. Madrid. Visor.

MCLAUGHLIN, B. (1978): "The monitor model: some methodological considerations". En Language Learning 28.1. Traducido en LICERAS (1992).

MCLAUGHLIN, B. (1990): "Restructuring". En Applied Linguistics 11 (2).

SHARWOOD-SMITH, M. (1981): "Consciousness-raising and the second language learner". En Applied Linguistics 11.

ASELE. Actas VI (1995). MARTA BARALO. Adquisición y/o aprendizaje del español/LE

Centro Virtual Cervantes