Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE)

Marta Baralo
Universidad Antonio de Nebrija

El propósito de esta comunicación es reflexionar -desde la perspectiva del profesor de E/LE y no del investigador- sobre las respuestas que la teoría de la adquisición del lenguaje puede proporcionar a dos problemas ya clásicos en este ámbito de investigación: el problema lógico y el problema del desarrollo.

Los estudios de adquisición de lenguas (LM y LE) en el marco de la teoría lingüística chomskiana han demostrado la existencia de una dotación innata, especificada genéticamente para el lenguaje, conocida como Gramática Universal. Esta capacidad lingüística, propia de la especie, puede dar respuesta al llamado problema lógico de la adquisición.

El innatismo da cuenta de la universalidad de la adquisición de las lenguas, y de las semejanzas entre la adquisición de L1 y L2. Ahora bien, la existencia de una capacidad innata para el lenguaje no explica cómo se desarrolla esa capacidad, es decir, cómo se inicia, qué elementos la desencadenan y la hacen progresar hasta llegar al dominio nativo.

La teoría psicolingüística de Vygotsky aporta un marco conceptual adecuado para comprender mejor el problema del desarrollo de la adquisición de una lengua (LM o LE).

El estudio de la interacción en las clases de lenguas extranjeras (LE) ha puesto de manifiesto la importancia de la negociación del significado y de la modificación de la interacción en el desarrollo de la LE. Estos estudios han mantenido -y aquí tratamos de demostrarlo- que la interacción estimula y favorece la construcción del sistema interlingüístico (IL) del aprendiente a través de dos procesos básicos: la necesidad de recibir y procesar un aducto comprensible y el desafío de estructurar gramaticalmente su producción, es decir, el educto.

1. El problema lógico de la adquisición y la teoría innatista

Desde una perspectiva lingüística, Chomsky es el primero que llama la atención sobre cómo es posible que cuando el niño adquiere su lengua materna *puede aprender* ***más*** de lo que aparentemente puede aprender de los datos

ASELE. Actas VII (1996). MARTA BARALO. Innatismo e interacción en la adquisición de una le...
Centro Virtual Cervantes

lingüísticos a los que está expuesto, esto es, cómo adquiere un conocimiento mucho más sistemático, más abstracto, más estructurado, que el *input* que escucha.

Un conjunto de datos admite varias generalizaciones, pero ¿cómo consigue el niño la generalización correcta, si en los datos no hay ninguna afirmación sobre cuál es la generalización correcta? Debemos explicar cómo consigue el niño ese conocimiento en ausencia de lo que se conoce como *evidencia negativa*. Si pensamos un poco en el tipo de correcciones que suelen recibir los niños que están aprendiendo a hablar, podremos comprobar que estas correcciones están más bien relacionadas con juicios de valor de los adultos, del tipo de "eso no se dice", pero los niños no reciben correcciones gramaticales sistemáticas, ni explicaciones gramaticales. Aún hay más: en el caso de que reciban correcciones gramaticales, los niños no atienden a ellas durante una etapa, cometen universalmente los mismos "errores" y los superan en la misma etapa, independientemente de que convivan con adultos que les corrijan o que no les corrijan.

El concepto teórico para explicar el problema lógico es la existencia de una GU, una dotación de la mente-cerebro, genéticamente especificada para el lenguaje. Probablemente, la GU es un conjunto de principios y de parámetros, es decir, de restricciones, universales e innatas, que contienen las informaciones necesarias para adquirir una lengua, informaciones que no están en los datos del *input*. Este concepto nos lleva a aceptar el innatismo como teoría esencial para explicar el llamado problema lógico de la adquisición de una lengua.

En la adquisición de una lengua segunda o extranjera (L2, LE) también existe el mismo problema lógico: hay una infinitud de frases posibles y el hablante de L2 sólo tiene acceso a un *input* muy reducido, pero aun así, hace generalizaciones y construye un sistema de conocimiento más allá de los datos del *input*. El hablante de LE no se limita a repetir e imitar lo que escucha, construye enunciados propios, característicos de la interlengua (IL).

Pero, ¿vale la misma solución de la GU de la L1 para la L2? El hablante de L2, ¿tiene disponible todavía la GU, como cuando era niño?; ¿tiene acceso a la *evidencia negativa*, es decir, a la corrección, para construir su IL?

No es el momento de discutir aquí todas las respuestas posibles a estos interrogantes. Sin embargo, los estudios de adquisición de LE realizados en las dos últimas décadas, dentro de este marco teórico, han puesto de manifiesto que, a pesar de las diferencias evidentes entre los procesos de adquisición de L1 y de L2, en ambos hay claras similitudes, en la medida en que ambos procesos se caracterizan por la *construcción creativa*, y por estar guiados y constreñidos por los principios de la GU.

Si continuamos planteándonos interrogantes sobre el proceso de adquisición llegamos al problema siguiente.

ASELE. Actas VII (1996). MARTA BARALO. Innatismo e interacción en la adquisición de una le...
Centro Virtual Cervantes

2. El problema del desarrollo de la adquisición

Todos los niños adquieren su LM de la misma manera y pasan por las mismas etapas en la construcción del conocimiento lingüístico. La adquisición de la gramática de una lengua es un proceso sistemático: todos los niños, independientemente del entorno sociocultural en el que crezcan, producen expresiones que no están en los datos del medio ambiente, y estas expresiones son regulares, aunque son agramaticales en la lengua de los adultos. Veamos un ejemplo con los estudios de adquisición de la negación, en lenguas en las que esta estructura requiere un auxiliar, como en inglés, francés o alemán, y no se limitan a anteponer "no" al verbo, como en español. En el primer estadio de adquisición, todos los aprendientes -los de LM y los de LE- sólo usan *no*; en el segundo, introducen el verbo; en el tercero, el sujeto, por lo que la negación pasa al interior de la frase; finalmente, se incorpora el morfema adecuado y el auxiliar, como se observa en 1):

(1) i. *No*
ii. *No want/No drink milk*
iii. *John no want milk*
iv. *John not want milk*
v. *John do not (don't) want milk.*

De estas cinco etapas, sólo la última pertenece a la gramática del adulto nativo. Las cuatro fases previas son sistemáticas, ordenadas y universales -se dan en todos los hablantes-, a pesar de que no las usan los nativos que interactúan con el que aprende, por lo que, evidentemente, no son resultado de la imitación ni de la analogía.

En las clases de LE se ha probado que los estudiantes adquieren estructuras en un orden particular, que puede no ser paralelo al orden en el que se enseñan. Por ejemplo, VanPatten (1986), en su estudio de la adquisición de los verbos copulativos *ser* y *estar*, por estudiantes anglófonos, encontró que *ser* se adquiere más temprano en el proceso de desarrollo y se generaliza a otros contextos que requieren una construcción con *to be*.

Estos datos demuestran que el proceso de adquisición de la LM es una secuencia ordenada. Los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas de Dulay y Burt en los setenta, criticados y denostados posteriormente, y retomados en los últimos años a la luz de un marco teórico más refinado, parecen demostrar que la LE se desarrolla también por procesos internos, que siguen una secuencia ordenada. Y si esto es así, no hay dudas de que el modelo innatista de adquisición es el que mejor puede dar cuenta de esta universalidad del problema lógico de la adquisición y del problema del desarrollo.

Ahora bien, la existencia de esa capacidad innata, especificada para el lenguaje -la GU-, no explica cómo se desarrolla esa capacidad, cómo se inicia, qué elementos, qué factores o qué procesos la desencadenan y la hacen progresar en estadios sucesivos hasta llegar al dominio nativo, en el caso de la LM, o a diferentes dominios de IL, en el caso de la LE.

ASELE. Actas VII (1996). MARTA BARALO. Innatismo e interacción en la adquisición de una le...
Centro Virtual Cervantes

3. La interacción y la teoría de Vygostky

Varias propuestas teóricas han destacado la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje de una lengua, en el sentido de que los datos que escucha el que aprende -*input*- y la respuesta que produce -*output*- deben estar contextualizados y ser significativos, esto es, inmersos en una variedad de situaciones comunicativa en las que el sujeto se encuentre interactuando con otros en una actividad real, del tipo de jugar, contar una historia o llevar a cabo un proyecto.

Todos sabemos que en LE los aprendientes que tienen oportunidades para comprender activamente la lengua, en una conversación frente a frente, adquieren la lengua más rápidamente, y con más éxito que los estudiantes expuestos sólo a ejercicios que no son significativos y que ponen el foco en la forma de la estructura. Son varias las teorías que han puesto de manifiesto, de un modo u otro, la importancia de la interacción en el desarrollo de la adquisición de una LE.

La *Hipótesis del Input* de Krashen (1982) sugiere que la adquisición de LE en la clase tiene lugar sólo bajo ciertas condiciones, esto es, cuando los aprendientes escuchan una secuencia comprensible óptima, que sea interesante y con un mínimo de dificultad para su nivel de competencia, que no esté gramaticalmente secuenciada, y que se dé en un ambiente distendido, donde los estudiantes no estén "a la defensiva".

El *Modelo de Competencia Variable* desarrollado por Bialystok (1982), Ellis (1988) y Tarone (1983), entre otros, sugiere que el aprendizaje ocurre a través del uso de un *continuum* entre procesos subconscientes y automáticos y procesos conscientes y analíticos. El que aprende puede activar uno u otro, según lo que necesite por el tipo de discurso que está realizando. Esto podría explicar la variedad intraindividual que caracteriza la IL. El desarrollo de la IL tiene lugar como resultado de la adquisición de nuevas reglas mediante la participación en diferentes tipos de actos comunicativos y de la habilidad para activar uno u otro conocimiento -consciente o subconsciente, controlado o automático- para usarlo en un discurso no planificado. Según Ellis (1988), la adquisición avanza y "se acelera cuando el aprendiente tiene oportunidad de negociar significado en un discurso espontáneo". Recordemos, además, estos dos hechos constatados en nuestra experiencia docente: por un lado, que el conocimiento explícito de una regla no significa que el aprendiente pueda usarla adecuadamente en la comunicación; por otro, que el procesamiento de ejercicios estructurales -*drills*- mecánicos, que es diferente al modo como se procesa el mensaje, no fomenta ni facilita la adquisición (Lightbown, 1983).

La *Hipótesis de la Interacción* de Long (1983) también toma en cuenta las características del *input* y la producción del aprendiente -*output*- para fomentar el desarrollo de la LO. El primer requisito que debe cumplir el *input* es que sea comprensible, y esto se puede conseguir, fundamentalmente, de tres maneras: sim-

ASELE. Actas VII (1996). MARTA BARALO. Innatismo e interacción en la adquisición de una le...
Centro Virtual Cervantes

plificándolo (estructuras y vocabulario familiares), usándolo en un contexto, y modificando la estructura interactiva de la conversación. Long mantiene que los hablantes hacen cambios en su IL cuando interactúan y negocian el significado con otros con el objeto de evitar problemas en la conversación o resolver los problemas que hayan surgido. Su teoría implica que los aprendientes no pueden limitarse simplemente a escuchar el *input*, sino que deben ser participantes activos que interactúan y negocian el tipo de datos que reciben para avanzar en el proceso de desarrollo de su IL.

El trabajo desarrollado por Vygotsky (1896-1934) -una teoría sociocultural del procesamiento mental humano- también destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo de la adquisición de una lengua. Su visión del aprendizaje y del desrrollo en el niño difiere notablemente de la de Piaget, para quien ambos son procesos independientes. Para Piaget (1979), el aprendizaje no afecta el curso del desarrollo puesto que la maduración precede al aprendizaje. En este marco, el que aprende debe estar cognitivamente listo para encargarse de ciertas tareas de aprendizaje. Para Vygotsky (1978), por el contrario, el aprendizaje precede a la maduración. El aprendiente cuenta con dos niveles de desarrollo en una tarea de aprendizaje: un *nivel de desarrollo real* que representa lo que él puede hacer, o mejor, lo que ya es capaz de hacer; y un *nivel de desarrollo potencial,* que representa lo que será capaz de hacer en el futuro. A través de la *interacción* con los otros, el aprendiente progresa del nivel real al potencial. Entre estos dos niveles se encuentra la *zona de desarrollo próximo*, es decir, la distancia entre el nivel real determinado por la resolución independiente de un problema y el nivel potencial determinado por la resolución de un problema, con la guía de un adulto -un experto-, o en colaboración con un compañero más capaz. La interacción con el otro aumenta sus habilidades cognitivas y el nivel potencial se convierte en el siguiente nivel de desarrollo.

En el proceso de adquisición de la LM, la actividad lingüística de los padres dirige la atención del niño a ciertos objetos de su entorno, a aquellos que están presentes en el acto en el que el niño está comunicando -interactuando-. Lo importante de su teoría, para el tema que nos ocupa, es que el acto voluntario del niño arranca entonces como un acto motor que comienza con el habla del adulto y finaliza con el movimiento o respuesta del niño. Al siguiente estadio de desarrollo, el niño es capaz de llevar a cabo la tarea, pero sólo con la asistencia lingüísticamente apropiada del adulto, es decir, a través del diálogo con el otro, hasta que consigue funcionar de manera independiente.

La primera función de la LM o LE, ontogénicamente, es una función interpersonal, comunicativa, social. La lengua sirve para establecer contacto social, para llevar a cabo la interacción social y coordinar la conducta en los encuentros sociales y en las actividades conjuntas. La función egocéntrica de la lengua, la intrapersonal y cognitiva, es para Vygotsky una función secundaria, pero sólo ontogénicamente secundaria, porque proviene de la función interpersonal, no porque sea menos importante para el individuo.

ASELE. Actas VII (1996). MARTA BARALO. Innatismo e interacción en la adquisición de una le...

Centro Virtual Cervantes

Si la construcción del conocimiento lingüístico en la LE se asemeja al proceso del desarrollo de la LM, el marco teórico vygotskiano proporciona un modelo interesante para los que procuramos entender el proceso de adquisición del E/LE.

4. A modo de conclusión

Quisiera retomar el título de esta comunicación: el innatismo es el que puede dar cuenta del problema lógico de la adquisición; y la teoría de la actividad y de la interacción de Vygotsky es la que podría dar una respuesta al problema del desarrollo en la medida en que puede explicar cómo llega a construirse ese andamiaje del conocimiento lingüístico, o interlingüístico en el caso que nos ocupa, o lo que es lo mismo, de la L-interiorizada del modelo chomskiano.

Bibliografía

BIALYSTOK, E. (1982), "On the Relationship between Knowing and Using Forms", en *Applied Linguistics, 3*: 181-206.

BURT, M., H. DULAY Y M. FINNOCHIARO eds., (1977), *Viewpoints on English as a Second Language*, Nueva York, Regents.

CHOMSKY, N (1980), *Rules and Representations*, Nueva York, Columbia University Press.

ELLIS, R. (1988), *Classroom Second Language Development*, Nueva York, Prentice Hall.

KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Lnaguage Acquisition*, Oxford. Pergamon Press.

LANTOLF, J. Y G. APPEL eds., (1994), *Vygotskian Aprroaches to Second Language Research*, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation.

LARSEN-FREEMAN, D. Y M.H. LONG (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, (Edición en español (1994), en Madrid. Gredos).

PIAGET, J. (1979), *The Development of Thought*, Nueva York, Viking.

VANPATTEN, B. (1985), "The Acquisition of *Ser* and *Estar* by Adult Classroom Learners: a Preliminary Investigation of Transitional Stages of Competence", *Hispania, 68*.

VYGOTSKY, L.S. (1978), *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

ASELE. Actas VII (1996). MARTA BARALO. Innatismo e interacción en la adquisición de una le...
Centro Virtual Cervantes