

Aprendices de la lengua: construir gramáticas ante una L1 y una L2: aportes de los modelos de Lenguaje en Uso

María Luisa Silva
mluisa@filo.uba.ar
Conicet
Universidad del Salvador

Introducción

Posiblemente pocas citas de la literatura de las ciencias del lenguaje resulten tan claras y sinteticen mejor las dificultades que entraña el estudio científico del lenguaje como la célebre cita de Saussure, 1916; quien en el *Curso de Lingüística general* considera que

“Tomado en su conjunto el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna categoría de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad”

Tal vez, resulte tan evidente porque, en un estilo conciso, ilustra una dimensión intrínseca del uso lingüístico: su abrumadora complejidad.

Pero no obstante este carácter, la lingüística bien puede jactarse de los logros y del avance científico que ha obtenido desde principios del siglo pasado; momento en que Saussure ponía los pilares de esta ciencia. Es decir, parece ser que la complejidad es atractiva, y como seres humanos procuramos “disolver” esa atracción “desembrollando”, es decir descomponiendo, segmentando, recortando, aislando; como si tales actividades nos garantizaran la posibilidad y perpetuidad de una ilusión: de que podemos reducir la complejidad atractiva a la mera suma de simplicidades.

Cierto es que hay que reconocer que no siempre la ciencia ha operado reductivamente, pero también hay que reconocer que la lingüística se ha conformado como ciencia en la cuna del paradigma positivista y que en este sentido ha resultado una criatura modélica para otras disciplinas sociales, como por ejemplo la antropología. Buena parte del camino que ha recorrido la lingüística ha transitado por esta senda del cientificismo del siglo XVIII y gracias a ese camino tenemos respuestas, más o menos claras, a ciertas cuestiones.

Una de las cuestiones rectoras y que ha generado una importante literatura es la pregunta por la adquisición/ desarrollo del lenguaje, en otras palabras: ¿cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje?

Esta pregunta se complejiza a la hora de considerar la adquisición/ desarrollo de una L2. Baste mencionar la clásica ecuación que subyace a varios planteos: aprender una L2 no es más que multiplicar la complejidad que se ha afrontado ante el aprendizaje de una L1, o en términos aritméticos $L2 = 2 \times L1$.

Aunque las revisiones pecan siempre de arbitrariedad, permítaseme clasificar a las respuestas que se han ofrecido a la cuestión sobre la adquisición/ desarrollo

del lenguaje en dos instancias polares, instancias que además han configurado un enclave polémico.

En los espacios centrales del debate se han encontrado, por ejemplo, algunas de las siguientes tareas: describir, especificar y/o vincular o deslindar el (o los) rol/es que les caben a los mecanismos y procesos cognitivos y lingüísticos para la adquisición/ aprendizaje/desarrollo de una L1 y de una L2, describir las condiciones/ requisitos que demandan (o en las que se actualizan) los aprendizajes/ adquisiciones de L2 y de L1 (por ej. relación entre las lenguas a aprender) y especificar las características comunes y diferenciales de esos aprendizajes (ver revisión en Silva, 2008; 2010).

Obviamente la polémica también ha abarcado a la adecuación de ciertos usos terminológicos, por ejemplo: ¿cuán adecuado es denominar a una lengua previa con respecto a una segunda, como materna si el mecanismo universal para ambas es compartido? O ¿con la denominación de L1, L2, L3 se califica el orden de adquisición, la preeminencia-transferencia de una a otra o la jerarquía conceptual?

En situaciones de polémica considero que una vía provechosa de solución es la reflexión a partir de los hechos de la cotidianidad, del uso. En efecto cuestiones como la identificación de los “nichos” de transferencia lingüística, el reconocimiento de la diferente incidencia de los tipos y la calidad de la exposición lingüística para propender los aprendizajes o la relación entre las motivaciones del aprendiz y los contextos educativos con la posibilidad de logro de un aprendizaje “exitoso” son algunos de los múltiples factores interactivos que nos permitirán examinar las respuestas ofrecidas por los paradigmas teóricos.

Asimismo en la época actual, mundo en el que las necesidades y actividades individuales (medios de comunicación, circuitos laborales y turismo, por ejemplo) como las sociales (medios de comunicación, intercambios, migraciones, política) nos sitúan como sujetos ya no solo bilingües sino multilingües, se torna imperioso aunar esfuerzos para tratar de acercar una respuesta consensuada que habilite un paradigma de investigación que considere algunas de las cuestiones problemáticas previamente reseñadas.

Modelos explicativos: supuestos polares

Como hemos señalado la pregunta acerca de los procesos de adquisición/ desarrollo de la lengua ha suscitado, básicamente, dos tipos de respuestas: las que adhieren a posturas “innatistas” y las que adscriben a enfoques más “empiristas / ambientalistas”.

Posiblemente el icono del enfoque innatista sea el de la teoría chomskiana. En ese modelo se postula que la adquisición del lenguaje se produce por el desarrollo del módulo lingüístico; gracias a los estímulos del medio, el sujeto activa un conjunto de valores (parámetros) que corresponden a su lengua. El sujeto “conoce” todas las propiedades universales de las lenguas (principios) y en el proceso de adquisición identifica los valores de los parámetros a los que pertenece a su propia lengua (Jacubowicz, 1996). En otras palabras las

diferencias entre las lenguas se definen en virtud de una serie restringida de elecciones parametrizables (Chomsky, 1985).

Generalmente, las investigaciones formulan sus hipótesis a partir de considerar, para la adquisición de la L1, la conducta de niños ante hipótesis experimentales sobre el proceso de conformación del sistema sintáctico o morfológico.

No obstante, este modelo se enfrenta a su "prueba ácida" al procurar explicar, en el caso del sistema de un niño bilingüe, cómo los niños pueden manejar las restricciones de ambos sistemas a la vez en tanto identifican y estabilizan diferencias (Meisel 1994; Mueller, Gathercole y Montes, 1997).

En cuanto al área del desarrollo gramatical del adulto, una de las cuestiones centrales es la de identificar cómo los adultos acceden al establecimiento de nuevas opciones paramétricas para aprender otra lengua. Ante esta cuestión se reconocen dos líneas de investigación.

En la primera línea se considera que el conocimiento gramatical de un segundo sistema (L2) se encuentra mediado por la gramática del primer sistema (L1). Existe una franja etaria (madurativa) en la que se cancela la opción de valores parametrizables (estadio final). Las investigaciones examinan la estructura de los estadios iniciales de aprendizaje de L2 (Liceras, Maxwell, Laguardia et al, 1997), otros comparan los modelos de desarrollo en la adquisición del niño y en el del adulto (Schwartz, 1992).

La segunda línea de investigación plantea que el acceso y dominio del conocimiento gramatical de una L2 no se encuentra mediado por la L1, sino que se apelan a las opciones paramétricas. Se supone que en alguna instancia ciertas opciones todavía se encuentran disponibles y el aprendiz adulto puede recurrir a ellas (Flynn, 1987; Flynn y O'Neill 1988; White, 1989). Las investigaciones identifican aspectos de la gramática del adulto que no se enseñan (o se enseñan en forma inadecuada) y luego demuestran que los aprendices adultos manejan en forma eficiente estos aspectos de la gramática (Pérez Leroux y Glass, 1997).

En cuanto al enfoque "empirista"/ "ambientalista" se diferencia de la postura "innatista" porque reconoce la funcionalidad del ambiente medio en la adquisición del conocimiento, indagando los recursos y las diferentes instancias de apropiación del conocimiento (estrategias, dispositivos, rol de los pares, etc.) . En las investigaciones se indaga sobre algunas de las siguientes cuestiones: identificar cuál es la función que los "productos" desempeñan en el desarrollo y afianzamiento del sistema gramatical, cuál es la función del estímulo, si la modalidad del mismo interactúa con los mecanismos de aprendizaje y desarrollo, y cómo los aprendices segmentan la cadena de los datos de estímulo.

Al respecto cabe señalar la investigación de Corder, 1967, precursor en indagar cuál es el rol del estímulo y la incidencia de los modos de interacción en los procesos de adquisición/ aprendizaje de una L2. Distingue, dos categorías entre los datos provistos al aprendiz: input e intaken, distingue entre los datos que son configurados en la situación de aprendizaje ("input") y aquellos que son "captados" por el aprendiz ("intaken").

Swain y Lapkin, 1998 en respuesta a la excesiva atención que, en la literatura pedagógica sobre enseñanza de L2, ha cobrado la postura de diseñar "estímulos

significativos/comprendibles" consideraron el rol que los recursos y actividades poseen para favorecer/ entorpecer los aprendizajes. Proponen reconfigurar las estrategias de enseñanza con el objeto de procurar un "producto (output) comprensible/significativo". Procuran que las actividades se configuren como entornos que recreen las condiciones y exigencias comunicativas que afronta un hablante nativo, proponiendo, por ejemplo, que los alumnos configuren "diálogos cooperativos" en los que se recrean las condiciones del lenguaje como mediador de la actividad interpsicológica. En este sentido afirman que las tareas de producción deben procurar que los aprendices configuren intercambios y textos en función del procesamiento semántico, pues estas operaciones constituyen los estímulos que activan el procesamiento sintáctico. De esta forma, los intercambios y textos resultan en un alto grado semejante a los intercambios y textos de un hablante nativo.

Asimismo muchos de los trabajos realizados en esta perspectiva adoptan, o presentan muchos puntos de contacto, con investigaciones que adhieren al marco vigotskiano, especialmente aquellas indagaciones que atienden a identificar cuáles son los mecanismos particulares que pone en juego un individuo en el uso del lenguaje privado. El lenguaje privado con que el individuo controla sus propias acciones juega un rol central en el desarrollo del lenguaje. En el uso del lenguaje dirigido a sí mismo, el sujeto manifiesta la internalización de la función mediadora y, consecuentemente manifiesta desarrollo cognitivo. Obviamente, en este marco teórico el lenguaje se considera un producto de la mediación interpsicológica. Considerar el rol de las habilidades metacognitivas, en tanto instancias de control, es un tema de indagación que involucra a esta perspectiva.

Cuestiones pendientes

No obstante la variedad de investigaciones y cuestiones que en ambos marcos se han considerado existen ciertas cuestiones que aún cabe dilucidar. Quizás la más notoria sea el fenómeno de los errores que producen los aprendices de L2 durante su aprendizaje y que no pueden explicarse a partir de la transferencia de las estructuras de la L1 o del uso de ciertos recursos y que resultan semejantes a los que realizan los niños cuando adquieren esa lengua como L1. En efecto investigaciones como las de Raven, 1968; Ervin Tripp, 1974; Bailey, Madden y Krashen, 1974, y Hatch, 1978 dan cuenta de este fenómeno. Ervin Tripp, 1974, por ejemplo, halla que los niños de habla inglesa que aprenden francés como una L2 tienden a interpretar las pasivas como activas, hecho semejante a lo que les ocurre a los niños de habla francesa ante pruebas de comprensión de enunciados pasivos. Raven, 1968 observa que los niños de habla noruega que aprenden inglés pasan por una fase en la que las marcas de la negación se sitúan después del sujeto, aunque la posición normal de la negación en noruego sea el de final de oración. Bailey, Madden y Krashen, 1974 a partir del resultado de sus investigaciones especulan que existe una secuencia similar en la adquisición de varios morfemas del inglés tanto en niños como en hablantes adultos que aprendían el inglés como L2. Hatch, 1978 halla correspondencias

entre las fases del desarrollo de la adquisición de la L1 y la L2 tanto en niños como en adultos.

Estas investigaciones y la fuerte reacción que recibieron ciertas asunciones del marco innatista llevaron a la creación de un concepto sumamente operativo en la pedagogía de la L2, el de "interlengua". Selinker, 1972 sugirió el término interlengua para referirse a la gramática de quien aprende una L2, una gramática diferente de la de un hablante nativo tanto de la L1 como de la L2, pero que puede en cambio considerarse un sistema coherente.

Pero además, de la dificultad para comprender la sistematicidad de los "errores", existen otros fenómenos cuya explicación aún no está completa, por ejemplo: comprender la variación en todos los niveles lingüísticos, la naturaleza probabilística del comportamiento lingüístico, el cambio continuo -dentro de la conducta de los hablantes a lo largo de su vida y en las comunidades de habla-, la aparición de regularidades gramaticales debida a la interacción de los hablantes en el uso de la lengua, así como las transiciones por etapas basadas en procesos subyacentes no acumulativos ni lineales.

Consideramos que, ya hace algunos años, ha comenzado un surgir un paradigma de investigación cuya base es la reconsideración de cómo los seres humanos categorizamos la realidad -los aportes de la perspectiva prototípica- ha generado una serie de modelos teóricos que procuran dilucidar aquellos aspectos de la conducta humana que no son completamente explicados desde enfoques que restringen la complejidad. Parece que una manera para hallar explicación para la multiplicidad de fenómenos que el uso del lenguaje se torna necesario adoptar un marco teórico más dinámico, comprensivo e integrador.

En efecto, para analizar el uso del lenguaje, tanto el enfoque Cognitivo-prototípico, los Psicodinámicos, la Gramática de las construcciones como los modelos de Lenguaje en uso ofrecen marcos hipotéticos y metodológicos que permiten comprender no solo los usos "normales" y los fenómenos considerados marginales y periféricos sino también auguran nuevos horizontes para la Lingüística Aplicada, especialmente para la pedagogía de L2.

La perspectiva de los Modelos de Lenguaje en Uso

El enfoque cognitivo prototípico, los Psicodinámicos, la Gramática de las construcciones como los modelos de Lenguaje en uso comparten la consideración del lenguaje como un sistema complejo. Entienden que las regularidades son adaptativas y emergentes, es decir son epifenómenos, los síntomas que "en superficie" evidencian la operatoria del sistema de conceptualización. En efecto, la lengua opera a través de una serie de habilidades cognitivas humanas: la clasificación, el procesamiento secuencial y la planificación, pero va más allá. La lengua se utiliza para la interacción social humana y por ello sus orígenes y capacidades dependen de su función en nuestra vida social (Croft, 2000; Tomasello, 2003).

Tanto el uso como la evolución de la lengua no pueden entenderse fuera de un contexto social y, en este sentido, la lengua se convierte en el principal medio por

el cual el conocimiento cultural se transmite, se elabora y se modifica en un período determinado.

Así cuando se afirma que la naturaleza de la lengua es social es porque ese carácter se deriva concreta y efectivamente de su papel en la interacción social. Por ello, si quisiéramos comprender cabalmente cómo se ha desarrollado la lengua en la especie humana y por qué tiene las propiedades que hoy se observan, necesitamos indagar acerca del efecto combinado de muchos factores que interactúan, por ejemplo, la estructura de los procesos del pensamiento, las condiciones perceptivo-motoras, las limitaciones cognitivas y los factores sociopragmáticos (Christiansen y Chater, 2008).

La característica esencial de las interacciones lingüísticas es que son actividades cooperativas (Bratman, 1992; 1993; 1997; Clark; 1996). Es decir, dependen estrechamente de la cognición compartida, esto es para que un ser humano se involucre con otro en una actividad debe previamente reconocer que existe otro (u otros) con el/los que compartir creencias e intenciones. Por ello los individuos pueden realizar acciones individuales destinadas a conformar acciones compartidas, por ejemplo, al construir subplanes para el logro de una acción conjunta, al comprometerse en la ayuda al otro y al creer que se comparte lo previo. No obstante el hecho de que exista reconocimiento acerca de la posibilidad de compartir pensamientos, creencias y acciones no resulta suficiente para llevar a buen término estas acciones, pues la actividad conjunta plantea diversos problemas de coordinación (Lewis, 1969) entre los participantes.

Varios dispositivos permiten solucionar esos problemas, por ejemplo, atender en forma conjunta a las propiedades relevantes del entorno para inferir las acciones a realizar (Lewis, 1969; Tomasello, 1999). Pero, sin lugar a dudas, el dispositivo más eficaz y económico de coordinación es la comunicación entre varios hablantes. El lenguaje es en este sentido un sistema de señalización compartido y convencional (Clark, 1996; Lewis, 1969), un sistema de símbolos. La convención consiste en un comportamiento regular (por ej. el apareamiento forma- significado- uso), motivado (o parcialmente arbitrario) compartido por la comunidad de habla. En este sentido la frecuencia de aparición de un símbolo o del apareamiento de forma-significado-uso genera la base para la posibilidad de comunicación entre seres.

Existe evidencia psicolingüística suficiente acerca de los usuarios de una lengua son sensibles a las frecuencias de aparición (Gernsbacher, 1994; Reali y Christiansen, 2007a, 2007b) y a las condiciones de proyección entre la forma y del significado (MacWhinney, 1987) .

La lengua y la gramática desde la perspectiva de un Modelo de Lenguaje en Uso
La lengua, entonces, desde este punto de vista no es un sistema arbitrario sino un sistema de dos niveles, inserto – a su vez- en dos niveles superiores: uno de comunicación y otro de acción conjunta. Así, la lengua implica la producción de señales (fonos en el habla, grafemas en la escritura) que conforman un *acto expresivo o mensaje*. Pero esos actos respetan ciertas regularidades formales (por ej. las *palabras* o las *construcciones gramaticales*). Estos dos niveles son los inferiores.

En tanto los niveles de acción conjunta suponen la señalización y el reconocimiento de la intención comunicativa y el de la propuesta y la aceptación de la acción conjunta (Clark, 1992; 1996).

La lengua como actualización de orientaciones cognitivas y sociales (perfilamiento)

La convención surge de la frecuencia de uso y, también por ello, es un epifenómeno que permite la acción conjunta de los seres humanos. Esto implica que la convención en tanto ha surgido como mecanismo de coordinación, no es inescrutable para los usuarios (Croft, 2000). Cada hablante, en cada uso de la lengua, elige ciertas convenciones lingüísticas para comunicar una situación basando su elección en los usos previos en situaciones similares de esas mismas convenciones. A esa elección se la denomina perfilamiento, pues el mensaje se construye con símbolos pero, en cada situación comunicativa, se “moldea” (orienta o perfila) según motivaciones cognitivas y sociales que, además, se ajustan a las demandas de la economía del intercambio.

El oyente hace lo mismo para comprender el mensaje, aunque su conocimiento del uso previo de esas convenciones no sea idéntico al del hablante.

La gramática, entonces, no es un sistema abstracto de reglas o estructuras que solo indirectamente se relaciona con la experiencia lingüística; la gramática es una “red” de formas construida a partir de muestras categorizadas del uso lingüístico.

Las unidades básicas de la gramática son las construcciones, en las que se emparejan formas y significados y que abarcan desde las unidades más específicas (palabras o locuciones) a las más generales (construcción pasiva, construcción ditransitiva) y desde las unidades más pequeñas (palabras con afijos), a los componentes de las cláusulas o incluso del discurso (Goldberg, 2003, 2006).

Pero, aunque en cada situación los usuarios construyen mensajes según diferentes y específicas orientaciones, no eligen aleatoriamente entre todas las posibilidades combinatorias. Existen formas convenidas y usuales de expresar ciertas ideas (Sinclair, 1991). En efecto, Pawley y Syder (1983) observaron que la fluidez del nativo en una lengua requiere el conocimiento de unos patrones esperados de habla, más que la acción de unas simples reglas generativas. Gregory y otros (1999) observaron que el grado de pérdida de sonidos en el discurso (en inglés [t] en final de palabra), se correlaciona con una “información recíproca” relativa a las palabras siguientes. Asimismo se ha observado que cuando las palabras coocurren en el discurso, pueden ser recuperadas fragmentariamente de un modo gradual, lo que nos permite inferir que los usuarios de la lengua, en la medida que la utilizan, “conocen” de alguna forma los patrones articulatorios que constituyen su sistema.

En el nivel sintáctico se ha observado que las combinaciones más frecuentes de palabras se codifican como fragmentos y esto influye en la forma en que procesamos las oraciones linealmente (Reali y Christiansen, 2007a, 2007b).

Asimismo existen otros resultados experimentales que aportan evidencia al respecto, por ejemplo: las diferencias en velocidad de acceso en relación con la frecuencia de las unidades, el fenómeno de *priming*, las propiedades morfológicas y fonéticas de las palabras de alta y de baja frecuencia, así como la importancia del uso en el proceso de gramaticalización (Bybee, 2001, 2003, 2006; Ellis, 2002; MacDonald y Christiansen, 2002; Monaghan, Christiansen, y Chater, 2007). Asimismo la lingüística histórica aporta evidencia acerca de la repercusión que posee sobre el sistema la frecuencia de coocurrencia de ciertas formas, o en otras palabras si se consideran los cambios lingüísticos se observa claramente que los elementos que se utilizan juntos se acaban fusionando (Bybee, 2002).

En síntesis la gramática se basa en el uso y por ello incluye como rasgo esencial la existencia de coocurrencias y el registro de las probabilidades de ocurrencias y coocurrencias.

Procesos cognitivos de aprendizaje de lenguas

Para los Modelos de Lenguaje en Uso la actividad de los niños al adquirir/aprender una lengua no es meramente imitativa o un producto de capacidades madurativas. En estos modelos se asume que los niños en la medida que usan la lengua adquieren, aprenden y desarrollan un “conocimiento” de las interacciones entre contextos, mensajes, gramática y léxico, que incluye un conocimiento sobre qué palabras aparecen normalmente en qué construcciones (Bybee, 1998; Ellis, 2008a; Goldberg, 2006; Halliday, 1994; Langacker, 1987).

Este conocimiento se conforma en representaciones cognitivas construidas a partir de la clasificación de las expresiones en ejemplares y en grupos de ejemplares basados en su forma lingüística, así como en su significado, y en el contexto donde han aparecido (Pierrehumbert, 2001).

Puesto que esta clasificación se produce mientras se usa la lengua, ni siquiera las gramáticas adultas son fijas y estáticas, sino que tienen la capacidad de cambiar junto con la experiencia (MacDonald y Christiansen, 2002).

En este sentido las gramáticas son fenómenos emergentes dependientes de interacciones idiosincrásicas contextualizadas.

La misma concepción se asume para el caso del aprendiz de una L2. Los aprendices de L2 no se limitan a dar forma a la lengua en aprendizaje, sino que construyen formas nuevas a través de las analogías y aportando nuevas combinaciones de patrones (Larsen-Freeman, 1997).

Así como se ha observado, que ocurre con los aprendices de L1, las construcciones que los aprendices de L2 producen son sensibles a la frecuencia y la inmediatez de aparición de la forma y el contexto en el que aprenden.

A pesar de estas semejanzas, el aprendizaje de L1 y L2 difiere en varios aspectos.

1. Los aprendices de una L2, encaran el aprendizaje con el “equipaje” de rutinas de sus L1 (MacWhinney, 1997). En efecto en toda clase de L2 se observa que los aprendices re-producen ciertas secuencias de desarrollo, que relexifican, que sobregeneralizan, que evitan sintagmas, que hipercorrigen,

etc. (Odlin, 1989). La L1 también afecta a los mecanismos perceptivos de los aprendices, por ej. en la dificultad para percibir y producir secuencias fonológicas u organizar sintácticamente los mensajes.

2. Las construcciones son rutinas simbólicas que no solo estructuran los conceptos sino que también orientan la atención hacia ciertos aspectos relacionados del mensaje y, por ende, de la experiencia allí codificada (Talmy, 2000). En efecto se ha observado que las lenguas modelan y ofrecen diferentes dispositivos (sintácticos, léxicos o morfológicos) para marcar la focalización (Berman y Slobin, 1994). En el caso de aprendices de L2, los modelos conceptuales derivados de la L1 inciden sobre las posibilidades de conceptualizar las construcciones que han de aparecer juntas, provocando una clasificación no nativa y haciendo consciente el fenómeno de “pensar para hablar” (Slobin, 1996).

3. Si bien el aprendizaje de L1 y de L2 es un proceso sociocognitivo (Kramsch, 2002; Larsen-Freeman, 2002), dado que los hablantes de L2 normalmente son más maduros en lo cognitivo, las condiciones sociales de su aprendizaje son significativamente diferentes de las de un niño que adquiere su L1.

Todos estos factores interactúan constantemente de un modo dinámico (Ellis y Larsen Freeman, 2006) hasta que el aprendiz de L2 más aplicado alcanza su último nivel, que generalmente está muy por debajo del que consigue un niño aprendiz de L1, los profesores de L2 saben que muchos aprendices solo logran manejarse con sistemas lingüísticos que poseen un orden de palabras pragmático y una morfología mínima (Klein y Purdue, 1992), aunque este conocimiento no mina su competencia como hablante-oyente en esa L2.

Así, no son las estructuras gramaticales las que se transfieren en el aprendizaje de una L2 sino los modelos de uso de los componentes gramaticales de la L1 los que favorecen, o entorpecen, el aprendizaje de la L2; así por ejemplo, resulta difícil para los aprendices percibir el acortamiento que se produce en las formas que experimentan una ocurrencia frecuente (Ellis, 2006) Para ayudar a los aprendices a adquirir estas formas es necesario recurrir a instrucciones explícitas (Ellis, 2005; Larsen-Freeman, 2003). Sin ellas, el uso de la lengua por parte de un número significativo de adultos sería una versión simplificada de la L2, caracterizada por la pérdida de la redundancia y la irregularidad, y por un aumento de la transparencia (McWhorter, 2003; Trudgill, 2001). Estas “versiones” de las lenguas en aprendizaje son las que han habilitado la argumentación de que el proceso de aprendizaje de una L2 se asemeja al proceso de formación de lenguas pidgins o criollas.

Con todo, más que como aprendices deficientes de L2, pensemos en los adultos como aprendices multicompetentes con diversos niveles de experticia a la hora de satisfacer lo que ellos intentan conseguir en diversas lenguas (Simon, 1957).

De esta manera los modelos de Lenguaje en Uso asumen que el estadio final de los aprendices adultos de L2 se alcanza como resultado de ciclos dinámicos en el uso de la lengua, del cambio lingüístico, de la percepción lingüística y del aprendizaje a través de las interacciones de los miembros de las comunidades de habla (Ellis, 2008b).

Un modelo para la enseñanza de español como L2

Uno de los modelos explicativos sobre adquisición y desarrollo del lenguaje que articula algunos de los conceptos expuestos precedentemente es el que ha desarrollado Susana López Ornat (López Ornat, Mariscal, Gallo, Fernandez, 1997).

El modelo, denominado ambiental, considera que el desarrollo del desempeño lingüístico del aprendiz se encuentra moldeado por la interacción de diferentes factores, entre ellos:

- el grado de complejidad cognitiva del concepto referido en el enunciado en cuestión,
- el grado de complejidad morfosintáctica de la forma/ construcción,
- condiciones sociales biomadurativas del aprendiz (especialmente en lo que atiene al complejo desarrollo de los mecanismos de procesamiento: atención, límites de almacenamiento, de análisis, etc.),
- el grado de saliencia perceptiva de la realización fonológica de la forma/ construcción y
- la frecuencia de uso de la forma en el ambiente del aprendiz.

En consecuencia, no es posible establecer una secuencia de validez universal, tampoco realizar predicciones universales sobre las secuencias a adquirir y la aparición de diferencias se considera rasgo característico del desarrollo lingüístico de los sujetos que aprenden.

Al proponer la graduación de los objetivos de su plan de enseñanza, López Ornat retoma los datos de sus investigaciones, en cuanto a los procesos de adquisición / desarrollo del español como lengua materna y como L2, y destacando que el proceso de desarrollo del lenguaje es continuo.

Atendiendo a estas investigaciones reconoce y caracteriza tres grandes ciclos en este proceso.

En el ciclo I los aprendices pasan de reconocer los sonidos de su lengua a gramaticalizar todos sus primitivos conocimientos gramaticales.

En este ciclo describe diferentes fases o momentos; en la primera predomina el procesamiento del *input* en el sentido abajo / arriba, ya que la señal provista por el medio cobra saliencia para la operación de decodificación y análisis. A diferencia de la fase inicial, en las fases siguientes (2, 3, y 4) predomina el procesamiento arriba / abajo; es decir, el sujeto proyecta esquemas de procesamiento sobre el *input*.

En el caso del español observa que en este ciclo “[...]las reglas morfosintácticas adquiridas están limitadas a construcciones en modo indicativo o en subjuntivo simple, sin relaciones lógicas complejas, ni inclusiones, ni excesos de longitud. No hay aún capacidad para entender ni para producir contrastes subjuntivo-condicional, ni conectivos lógicos complejos [...] El léxico colecciona ítems concretos, y los giros discursivos, frases hechas, refranes, etc. son inexistentes”. En el Ciclo II, aunque todavía los objetivos giran en torno de la gramática, el foco pasa a ser la sintaxis compleja. La diferencia esencial con el ciclo anterior es que

en este período el aprendiz tiene conciencia del proceso de aprendizaje; es decir, realiza operaciones metacognitivas. En el caso del aprendizaje de la lengua materna este ciclo coincide con los inicios de la alfabetización.

En el ciclo III, gracias al dominio de los conocimientos morfosintácticos y de alfabetización, se sitúa como objetivo el dominio de los procesos que habilitan el dominio de unidades textuales extensas y de mayor complejidad. Estos procesos habilitan la reorganización conceptual y aceleran los procesos de automatización. Atendiendo a los resultados de sus investigaciones y al modelo previo presenta una gradación de objetivos y criterios de evaluación en un plan de enseñanza del español como L2, en el caso de población infantil.

Los objetivos para alumnos noveles, los mínimos podrán ser análogos a los conocimientos logrados en el Ciclo I. A saber, el conocimiento prosódico de la lengua (la percepción y producción de los fonos y fonemas, de pausas en la cadena hablada, de palabras muy frecuentes), las respuestas de imitación de tramos cortos de la cadena hablada, la emisión de producciones semánticas simples (por ejemplo secuencias de tres palabras no flexionadas). Sugiere también la implementación de los ensayos articulatorios, ya que ha comprobado que el dominio de estas habilidades acelera no solo la capacidad de producir segmentos en L2 segmental y suprasegmentalmente adecuados, sino que también influye positivamente en la percepción del aprendiz.

Los objetivos intermedios pueden plantearse en la medida en que los aprendices cuenten con un conocimiento de los fonos y fonemas de la L2, un pequeño conjunto de palabras y la posibilidad de articular breves mensajes. A partir de aquí sugiere la enseñanza de la morfología y la sintaxis de la L2, generando la posibilidad de que los alumnos construyan y apliquen reglas gramaticales para sus propias producciones. En esta instancia se propiciarán los razonamientos de índole metacognitivo (por ejemplo, a partir del contraste de las posibilidades y límites gramaticales de las lenguas).

López Ornat, 1997, considera que el objetivo superior de la enseñanza de una L2 debiera ser el manejo expresivo, creativo, de los conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos en el nivel intermedio.

Sugiere que se combinen el 50 % de la instrucción explícita con la implícita, involucrando a los aprendices en situaciones naturales de comunicación no prevista para extraer luego las dificultades gramaticales que de allí surjan.

De hecho se espera que en este nivel los aprendices puedan comprender y producir usos metafóricos cotidianos y literarios, poéticos basados en los recursos segmentales, textos con diferente funcionalidad y extensión, etc.

En cuanto a los criterios de evaluación, propone que se consideren principalmente dos fenómenos: la productividad y el ejercicio de la habilidad metacognitiva, evidente, por ejemplo cuando los aprendices realizan el análisis de errores.

Aplicando estos principios a, por ejemplo, un contenido mínimo el manejo

productivo de una estructura morfosintáctica concreta considera que el profesor debe evaluar (López Ornat, 1997: 138) "[...]Si su uso es productivo (y no casual ni imitativo, ni defectivo) el alumno podrá realizar dos clases de operaciones: desde el punto de vista de producción, formar correctamente todas las variantes morfológicas de un lexema, aunque el significado de este le sea desconocido; desde el punto de vista de la comprensión, detectar la presencia y la función sintáctico-semántica de un morfema determinado, aunque este se presente combinado con un lexema nuevo. El análisis de los errores es un viejo principio gestáltico [...] Los profesores saben que hay 'buenos' y 'malos' errores. Los buenos son [...] producidos por la comprensión del problema. Son errores no arbitrarios, que resultan de algún fallo en la aplicación de los conocimientos adecuados y, en algún caso, son semejantes a los que realiza un aprendiz de L1: 'Juan ha ponido los juguetes en su sitio'. Los malos errores son arbitrarios respecto del conocimiento de que se trate: 'Juan ha pusimos los juguetes en su sitio'"

Conclusiones

En síntesis, la operatoria saussureana ha creado una tradición, deslindando la complejidad del fenómeno lingüístico

La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad.

Ante esto los modelos de Lenguaje en Uso deciden remontar la historia y procuran re-situar a la complejidad como instancia pasible de investigación con hipótesis y metodologías que rehúyen de un enfoque reduccionista. Obviamente, aún es una empresa en ciernes y, como sujetos contemporáneos a este proyecto, posiblemente cifremos en él demasiadas esperanzas; no obstante, considero que las investigaciones realizadas en este paradigma han permitido, al menos, relativizar otra asunción heredada del supuesto saussureano

[...] el individuo tiene necesidad de un aprendizaje para conocer su funcionamiento; el niño se la va asimilando poco a poco.

Como hemos visto en algunos casos los aprendices de una L2 realizan actividades cognitivas y metacognitivas semejantes a las que realiza un aprendiz de L1 en esa lengua, en otros casos los aprendices de L2 enfrentan retos diferentes, desafíos en los que no solo contrastan e involucran su conocimiento sobre la L1 que poseen, sino que esos aprendizajes interpelan a todo su sistema conceptual y cultural. En este sentido las investigaciones validan una tradicional intuición que los profesores de L2 y los que hemos aprendido una L2 hemos alguna vez experimentado: los individuos cambiamos bastante al aprender una lengua.

Referencias bibliográficas

- Bailey, N.; Madden, C. y Krashen, S. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning?. *Language Learning*, 24, 235-243.
- Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bratman, M. (1992). Shared cooperative activity. *The Philosophical Review*, 101 (2), 327-341
- Bratman, M. (1993). Shared intention. *Ethics*, 104, 97-113.
- Bratman, M. (1997). I intend that we en G. Holmström-Hintikka y R. Tuomela (eds.), *Contemporary action theory*, vol. 2 (pp. 49–63). Dordrecht: Kluwer.
- Bybee, J. (1998). A functionalist approach to grammar and its evolution. *Evolution of Communication*, 2, 249-278.
- Bybee, J. (2001). *Phonology and Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. (2002). Phonological evidence for exemplar storage of multiword sequences. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 215-221.
- Bybee, J. (2003). Sequentiality as the basis of constituent structure en T. Givón y B. F. Malle (eds.). *The evolution of language out of pre-language* (pp. 109-132). Amsterdam: John Benjamins.
- Bybee, J. (2006). *Frequency of use and the organization of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1985 [1994]). *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Altaya.
- Christiansen, M. H. y Chater, N. (2008). Language as shaped by the brain. *Behavioral & Brain Sciences*. 31, 489-509.
- Clark, H. H. (1992). *Arenas of language use*. Chicago - Stanford: University of Chicago Press and the Center for the Study of Language and Information.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P.(1967). The Significance of Learner’s Errors. *IRAL* 5, 161-170.
- Croft, W. (2000). *Explaining language change: An evolutionary approach*. London: Longman.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge, *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning, *Applied Linguistics*, 27(2), 1-31.
- Ellis, N. C. (2008a). Phraseology: The periphery and the heart of language en F. Meunier y S. Grainger (eds.). *Phraseology in language learning and teaching* (pp. 1-13). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, N. C. (2008b). The dynamics of language use, language change, and first and second language acquisition, *Modern Language Journal*, 41(3), 232-249.
- Ellis, N. C. y Larsen Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, 27(4).
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-125.

- Flynn, S. (1987). *A parameter setting model of L2 acquisition: studies in anaphora*. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, S. y O'Neil, W. (1988). *Linguistic Theory in Second Language acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Gernsbacher, M. A. (1994). *A handbook of psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press.
- Goldberg, A. E. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language, *Trends in Cognitive Science*, 7, 219-224.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gregory, M., Raymond, W. D., Bell, A., Fossler-Lussier, E. y Jurafsky, D. (1999). The effects of collocational strength and contextual predictability in lexical production. *Chicago Linguistic Society*, 35, 151-166.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Hatch, E. (1978). *Second Language acquisition*. Rowley: Newbury House
- Jacobowicz, C. (1996). La adquisición del lenguaje: hipótesis y datos. *Signo & Seña*, 8, 61-89.
- Klein, W. y Purdue, C. (1992). *Utterance structure: developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kramsch, C. (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective en C. Kramsch (ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 33-46). London: Continuum.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lewis, D. (1969). *Convention*. Cambridge, MA: MIT Press.
- López Ornat, S., Mariscal, S., Gallo, P.; Fernández, A. (1997). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI
- MacDonald, M. C. y Christiansen, M. H. (2002). Reassessing Working Memory: Comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1996). *Psychological Review*, 109, 35-54.
- MacWhinney, B. (1997). Second language acquisition and the Competition Model en A. M. B. De Groot y J. F. Kroll (eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 113-142) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (1987). *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McWhorter, J. (2003). Pidgins and creoles as models of language change: The state of the art. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 202-212.
- Meisel, J. (1994). *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*. Iberoamericana

- Monaghan, P., Christiansen, M. H. y Chater, N. (2007). The Phonological-Distributional Coherence Hypothesis: Cross-linguistic evidence in language acquisition. *Cognitive Psychology*, 55, 259-305.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*, New York: Cambridge University Press.
- Pérez- Leroux, T. y Glass. W. (1997). *Contemporary perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol. I : Developing Grammars*. Summerville, Cascadilla Press.
- Pawley, A. y Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, (pp. 191-225). London: Longman..
- Pierrehumbert, J. (2001). Exemplar dynamics: Word frequency, lenition, and contrast en J. Bybee y P. Hopper (eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure*, (pp. 137- 157)Amsterdam: John Benjamins.
- Reali, F. y Christiansen, M. H. (2007a).Processing of relative clauses is made easier by frequency of occurrence. *Journal of Memory and Language*, 57, 1-23.
- Reali, F. y Christiansen, M. H. (2007b). Word chunk frequencies affect the processing of pronomial object-relative clauses. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 60, 161-170.
- Saussure, F. (1916 [1945]) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Schwartz, B. D. (1992). Testing between UG-based and problem solving models of L2A: developmental sequence data. *Language Acquisition*, 2, 1-19.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Silva, M.L. (2008). *Desarrollo y gramaticalización de las cláusulas relativas en el discurso infantil. Aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico*. Tesis doctoral inédita. La Plata: Univ. Nacional de La Plata.
- Silva,M.L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27 (2), 277-296.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man: Social and rational*. New York: Wiley and Sons.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking" en J. J. Gumperz y S. C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp.70-96), Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Trudgill, P. (2001). Contact and simplification: Historical baggage and directionality in linguistic change, *Language Typology*, 5, 371-374.