

GRAMATICAS APRENDIDAS Y GRAMATICAS ADQUIRIDAS

AURA BOCAZ

Universidad de Chile — Santiago

Tradicionalmente, la construcción de una segunda gramática (G_2) se ha venido contemplando, en forma casi exclusiva, como un proceso de enseñanza-aprendizaje de las formas lingüísticas de la lengua objeto de estudio. Ello significa que se ha trabajado, primordialmente, a nivel de productos lingüísticos tales como tipos de fonemas, categorías morfosintácticas, tipos de oración, extensión de los enunciados. Hoy, en cambio, como resultado de los recientes desarrollos conceptuales de modelos de la psicología cognitiva, del generativismo lingüístico y de la etnografía de la comunicación, el ámbito de la gramática se ha ampliado considerablemente en cuanto a sus dimensiones, tanto en el caso de la lengua materna como de una lengua extranjera.

A manera de ilustración, tenemos la convincente argumentación entregada por Muma (1978) en el sentido de que el lenguaje no puede seguir visualizándose como un mero conjunto de oraciones, sino como un complejo fenómeno cognitivo-lingüístico-comunicativo, donde estos mecanismos se encuentran inextricablemente interrelacionados. Según este modelo, en términos de supuestos generales, tenemos que:

- los enfoques basados en las estructuras de superficie, o productos de la gramática, son análisis superficiales de la conducta verbal;
- los enfoques basados en gramáticas generativas representan, más adecuadamente que los enfoques no-generativos, la naturaleza del comportamiento verbal;
- los enfoques que postulan el componente verbal a partir de sistemas subyacentes de naturaleza cognitiva

son más productivos que aquéllos que visualizan el comportamiento verbal como sistemas lingüísticos exclusivamente, y, por último,

- los enfoques que toman en consideración la covariancia de los sistemas culturales y sociales son más relevantes que aquellos que contemplan el comportamiento verbal como una entidad aislada.

En consecuencia, la aproximación al estudio del comportamiento verbal se convierte así en un quehacer mucho más amplio, comprensivo y estimulante, si se lo compara con el trabajo precedente, e implicará, sin duda alguna, grandes desafíos para los especialistas en el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras (AELE). Por consiguiente, nos parece importante llevar a cabo una revisión de la teoría que subyace a un enfoque cognitivo-lingüístico-comunicativo de L_2 , revisión que circunscribiremos aquí a algunos de los aportes de la psicología cognitiva y del generativismo lingüístico.

Los hallazgos más recientes de las disciplinas a las que nos acabamos de referir, debido a su dispersión y a su falta de orientación hacia los campos aplicados, han sido sólo ocasionalmente recogidos en nuestro medio en términos de reorientaciones en las prácticas de AELE. De aquí que el presente trabajo se proponga, por una parte, analizar algunos de los supuestos entregados por las disciplinas mencionadas y, por otra, examinar la repercusión que dichos supuestos han tenido en la formulación de los últimos modelos propuestos para L_2 . Esperamos con ello contribuir a destacar la necesidad de someter el quehacer tradicional en las lenguas extranjeras a una profunda revisión.

Los términos que hemos contrapuesto en el título del presente trabajo, los hemos tomado del modelo propuesto por Krashen (1978) para dar cuenta de la *performance* del adulto en una lengua extranjera. Este modelo postula que los aprendientes adultos de una segunda lengua desarrollan, paralelamente, dos sistemas, posiblemente independientes, para su *performance* en la segunda lengua: 1) un sistema *adquirido*, que se genera en forma similar al sistema de adquisición de la lengua materna, y 2) un sistema *aprendido*, construido en forma consciente en situaciones formales de aprendizaje, en la mayoría de los casos.

La existencia de estos dos sistemas permitiría, según Krashen, explicar varios fenómenos que producen perplejidad en la pedagogía de una segunda lengua, como ser: las discrepancias que se observan entre la *performance* oral y escrita; la incapacidad de algunos alumnos de funcionar comunicativamente en la lengua, no obstante su buen manejo de las estructuras de la misma; el bajo nivel de rendimiento de otros en tests que evalúan estructuras, a pesar de demostrar un comportamiento verbal exitoso en lo comunicativo.

Dentro de esta teoría, la producción lingüística del adulto en una segunda lengua corresponde, entonces, a un comportamiento logrado por la acción conjunta de un sistema *adquirido* y un sistema *aprendido*, donde el último, que es consciente, ejerce una función de monitor sobre el primero, que es subconsciente. La lengua aprendida, sostiene Krashen, es un proceso que se desencadena a partir de situaciones formales de aprendizaje (aula o programas autodiseñados) caracterizadas por la retroalimentación o corrección del error y por el "aislamiento de reglas", esto es, por la presentación de contextos lingüísticos artificiales que introducen cada nuevo aspecto de la gramática separadamente.

Luego de examinar sucintamente el modelo bisistémico propuesto por Krashen, necesitamos penetrar en los conceptos de aprendizaje (muy ligado a la enseñanza) y de adquisición de un código verbal, antes de plantear nuestras interrogantes. Esto nos remite de inmediato a las teorías psicológicas conductistas y

cognitivas, dentro de las cuales corresponde enmarcar las postulaciones de una G_2 aprendida y una G_2 adquirida.

En atención a que no es éste el lugar para llevar a cabo una revisión detallada de lo acontecido hasta ahora dentro de dichas teorías psicológicas, consideramos que bastará un somero recuento de ambas orientaciones para situar la discusión posterior dentro de su perspectiva histórica y para plantear nuestras reflexiones a partir de un cuerpo de teoría explicitada aquí en algunos de sus supuestos medulares.

Psicología conductista. Desde la aparición, en 1924, de *Behaviourism*, la clásica obra de Watson, los principios básicos de esta teoría pasan a convertirse en la doctrina dominante en la psicología norteamericana, extendiéndose, con esta característica, hasta comienzos de los años sesenta. Globalmente considerada, diremos que esta teoría plantea la psicología experimental como el estudio del comportamiento observable, a partir de una perspectiva mecanicista o determinista, con minimización del rol del instinto y de otras facultades innatas, y sin la necesaria diferenciación entre la conducta humana y la conducta animal.

El rechazo del mentalismo y de la introspección como medios para obtener datos válidos para la psicología, significa que en el ámbito del conductismo no tienen cabida otros estudios psicológicos que los de las reacciones o respuestas directamente observables. La preocupación se dirige, entonces, hacia la conducta *patente*. En términos de los estudios del lenguaje —del cual se da cuenta en igual forma que de otros tipos de conducta humana y animal— ello significa una concentración, casi exclusiva, en los enunciados *observables* y en sus relaciones con las *situaciones inmediatas* desde las cuales éstos se proyectan.

Por otra parte, el enfoque determinista que Pavlov imprimiera a esta teoría lleva al conductismo a sostener que tanto las acciones humanas como los movimientos y transformaciones de la materia inanimada están determinados causalmente por las mismas leyes físicas. Esto lleva al psicólogo conductista a seleccionar la *predicción* como el criterio principal para evaluar cualquier teoría de la

conducta humana. Tratándose del comportamiento verbal, se procede a buscar, en el *ambiente externo*, el elemento causal que origina la producción de un enunciado.

Posteriormente, siempre dentro de esta teoría, se intenta dar cuenta de todo comportamiento humano en términos de conductas logradas a través de la formación de hábitos. El esquema básico aquí es el de la asociación que se produce por reflejo condicionado en un situación reiterada de E-R-R: todo aprendizaje se logra sobre la base del refuerzo de cada ensayo por otro y mediante la generalización de asociaciones. La conducta verbal, como es bien sabido, ha sido intensamente trabajada desde la teoría de la asociación.

Más adelante, Hull utiliza la noción de *jerarquización de hábitos*, en procura de describir la diversidad conductual en una misma situación. Con ello, el lenguaje queda reducido a un conjunto de *respuestas verbales a situaciones dadas* (confusión que llega hasta Skinner, 1957) y que, lamentablemente, persiste en forma implícita en ciertos métodos pedagógicos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, la teoría de la *mediatización* intenta describir los diversos tipos de aprendizaje observables —de los cuales el esquema de condicionamiento no pudo dar cuenta— por medio de relaciones entre estímulos no ligados por un parecido objetivo, o mediante opciones entre diferentes respuestas para un mismo estímulo. No obstante ser la mediatización una noción de importancia, el hecho de que se la aplique en un esquema de estímulo-respuesta la obliga a concebir el lenguaje como un conjunto de respuestas verbales, donde el problema de atribución de significado permanece a nivel de rotulación de los objetos.

Lo anteriormente señalado nos permite afirmar que, cualquiera sea la teoría behaviorista utilizada (incluyendo la sofisticada corriente skinneriana), todas ellas han fracasado en explicar la génesis del lenguaje y en proveer una teoría satisfactoria del significado. Las gramáticas aprendidas se insertan en el interior de estas teorías.

Psicología cognitiva. En términos generales, diremos que los psicólogos cognitivos

tienen como objeto de estudio el análisis científico de las estructuras y procesos mentales que subyacen a los diversos fenómenos cognitivos, a fin de comprender cómo se estructura el conocimiento y el uso que de él se hace dentro del sistema. Para estos propósitos, se intenta dar cuenta de la conducta cognoscente en términos de una activa interacción desencadenada entre el ser humano y la información que éste percibe y procesa acerca de su mundo. Desde esta perspectiva, contemplamos al hombre como un buscador de conocimientos y un procesador de la información registrada. Por consiguiente, es a él a quien compete tomar decisiones acerca de procesos como: la selección de la información que procederá a procesar; la recodificación de la información existente, vaciándola de un esquema a otro cuando el ingreso de nuevos datos así lo haga necesario; la creación de nuevos esquemas para almacenar en ellos algunos de los datos que ingresa; la eliminación de la información almacenada cuando ésta deja de serle ya de utilidad.

Esta visión del ser humano como un procesador activo y constante de los hechos experienciales se extiende, como es obvio esperar, a todos los mecanismos de estructura cognitiva. Es así como en el caso de la memoria, por ejemplo, los teóricos de la cognición conciben y perciben el acto de recordar como una construcción, esto es, como un acto en el cual el sujeto elabora representaciones del mundo, a través del procesamiento de los sucesos que lo configuran, quedando la posterior recuperación de la información sujeta al grado de profundidad con que se procesaron los datos.

En suma, lo que interesa a la psicología cognitiva es averiguar en qué forma se adquiere, almacena, modifica, manipula y utiliza el conocimiento humano. De aquí que los supuestos que para estos efectos elabora, por ser de naturaleza racionalista, acentúan el rol desempeñado por la mente en la adquisición del conocimiento y enfatizan la habilidad de la misma para razonar, a partir de principios a priori.

De las teorías cognitivas existentes, nos limitaremos a entregar un brevísimo bosquejo de la teoría epistemológica psicogenética de Jean Piaget, centrándonos

posteriormente en algunos de aquéllos de sus supuestos que —hasta donde comprendemos la teoría— parecieran tener capacidad de adecuación descriptiva y explicativa de ciertos hechos observables en la construcción de una G_2 .

De acuerdo con Piaget, los niveles de habilidad cognitiva varían de una especie a otra, quedando el progreso de los niveles inferiores a los superiores sujeto a principios innatos de maduración. Es, por lo tanto, una teoría *biológica*: se apoya en la proposición de que los estadios evolutivos se manifiestan invariablemente a medida que el individuo pasa a través de diferentes estadios de maduración.

El lenguaje se ha reducido, a veces, a un puro sistema de condicionamiento, de reflejos condicionados. Si tal fuera el caso, habría adquisición del lenguaje desde el primer mes, porque ya al principio del segundo mes se dan los primeros reflejos condicionados. ¿Por qué hay que esperar 18 meses? Respondemos que el lenguaje es solidario del pensamiento y supone pues un sistema de acciones interiorizadas e incluso supone, tarde o temprano, un sistema de operaciones. (1975:20)

Así explica Piaget el largo período sensorio-motor que antecede al lenguaje. Es este extenso ejercicio dirigido sólo a la acción el que posibilita la construcción de las subestructuras del pensamiento ulterior. Para Piaget, el desarrollo del intelecto consiste, entonces, en el crecimiento del pensamiento operacional.

La teoría se caracteriza, también, por ser pragmática e interaccionista. Es *pragmática* porque enfatiza el procesamiento activo de la experiencia, inicialmente en forma motriz y, más adelante, cognitivamente, a través de la asimilación y de la acomodación. En términos piagetianos, *asimilación* significa la incorporación de información nueva a los conceptos o esquemas existentes, mientras *acomodación* se emplea para referirse a la reorganización que se opera en los esquemas existentes, o a la creación de esquemas nuevos, con el objeto de incorporar la información que no se integra con facilidad a la existente. Es *interaccionista* porque plantea la adquisición del conocimiento

como resultado de la acción del sujeto sobre las personas y las cosas y de la interacción de éstas con él.

Otro concepto central de la teoría es el de *adaptabilidad*, el que se utiliza para designar los procesos mediante los cuales aprendemos a manejarnos en forma eficaz en las diferentes situaciones que enfrentamos. La adaptabilidad implica, además, eficiencia, flexibilidad, capacidad para deducir y emplear los mejores medios a fin de conseguir la mejor solución en una situación determinada.

Un último concepto que necesitamos revisar es el de *reversibilidad*, esto es, la habilidad para apreciar los atributos de las cosas sin necesidad de volver a experimentar o vivir el patrón de acción. La reversibilidad es lo que nos permite liberarnos de la forma primera que produjo el aprendizaje y establecer un potencial para la generalización.

Finalmente, para los propósitos que aquí nos ocupan, expondremos resumidamente la aproximación de Piaget al problema del aprendizaje. Para ello, sintetizaremos los conceptos medulares entregados por Sinclair-de Zwart (1973b), destacada colaboradora de Piaget.

En la perspectiva piagetiana, el aprendizaje en sentido estricto no puede disociarse del *desarrollo* en general. La pregunta de fondo que se plantea es la de cómo se adquiere el conocimiento, cómo se forman los conceptos, cómo llegan las nociones básicas a conformar un marco consistente dentro del cual se organizan los diferentes ítems de información.

La cuestión central respecto del aprendizaje es si el marco de pensamiento se contruye por medio de un mosaico de trozos de aprendizaje adquiridos al azar o si, por el contrario, todo aprendizaje, i.e. la asimilación de los datos externos, depende de, y varía con los niveles internos de organización (etapas evolutivas) (1973b :397).

A la posición piagetiana, contenida en la segunda alternativa de la cita precedente, agreguemos el postulado de que todo conocimiento psicológico y epistemológico de importancia consiste en la *construcción creativa* de esquemas, cada vez

más sólidos, de pensamiento lógico, y de un mundo, cada vez más ordenado, de objetos físicos.

El aprendizaje no puede contemplarse entonces como una copia pasiva de los sucesos externos (como se sostiene en las corrientes empiristas extremas), ni como el surgimiento de ideas pre-establecidas, de conceptos innatos (según se mantiene en las orientaciones extremas del racionalismo).

En síntesis, todo aprendizaje tenderá pues a estructurarse, en conjuntos significativos, los elementos percibidos. Para ello, el sujeto tiene que proceder a establecer relaciones, mediante el empleo de nexos lógicos, entre los elementos experienciales que necesita equilibrar (i.e. someter los esquemas existentes a una recombinación que permita la acomodación de los estímulos asimilados). Los factores que facilitarán o entrabarán el proceso de aprendizaje serán de carácter evolutivo, perceptual y lógico: la maduración, la estimulación y el equilibrio o mecanismo de regulación.

Si bien la teoría de Piaget es hoy, incuestionablemente, la teoría mejor dilucidada del desarrollo cognitivo, sus nociones esenciales de actividad estructurante y de comportamiento productivo de los esquemas cognitivos sólo encontraron entusiastas colaboradores y estudiosos luego de que Chomsky, desde la perspectiva lingüística, se opusiera a la concepción empirista conductista de la adquisición del lenguaje.

Lingüística generativa. El tiempo transcurrido desde la aparición de las principales contribuciones de Chomsky (1957, 1965, 1968) y la difusión y proyección de sus hipótesis acerca de la génesis del lenguaje y del dinamismo verbal, hacen innecesario, a nuestro entender, referirnos a esta teoría con algún detalle. No obstante, a nivel de generalizaciones indispensables, señalemos que es a Chomsky, en gran medida, a quien debemos atribuir la redefinición del lenguaje en términos psicológicos, vale decir, como la capacidad que los hablantes tienen de controlar los patrones de su lengua mediante reglas y generalizaciones mucho más abstractas que aquéllas propuestas por las teorías estructuralistas previas.

Sobre la adquisición de la lengua materna, y la velocidad con que este fenómeno se concreta en los primeros años de vida, tanto Chomsky como Piaget mantienen que ésta sería una tarea imposible si el niño no estuviera ya en posesión de algunos mecanismos que faciliten el aprendizaje verbal. La diferencia sobre el particular entre ambos pensadores radica en que, para Chomsky, este conocimiento a priori tiene la forma de mecanismos lingüísticos innatos, mientras que para Piaget, son las estructuras cognitivas de que el ser humano está dotado, y las operaciones que pone en ejercicio, las que posibilitan una adquisición tan rápida y dinámica del sistema lingüístico de la lengua materna.

De manera que, desde el enfoque generativo, lo que se intenta es describir las capacidades humanas para producir los enunciados de una lengua, vale decir, una teoría de la gramática, más que el análisis de los productos de la misma. Esto significa que el interés debe centrarse en el estudio de la competencia lingüística, i.e. en el conjunto de reglas explícitas que caracterizan lo que el hablante nativo sabe subconscientemente acerca de su lengua, reglas que se formulan a partir de aquellas generalizaciones que el ser humano es capaz de extraer de los datos, siempre insuficientes y muchas veces imperfectos, que le son provistos por el ambiente lingüístico en el cual se desarrolla.

Finalmente, para los propósitos de nuestra argumentación posterior, se hace necesario detenernos a examinar, en forma muy somera, dos de los supuestos chomskianos más importantes en relación con la naturaleza de la competencia lingüística. Destacamos, entonces:

(a) *Lenguaje: creatividad gobernada por reglas.* Dentro de la definición generativa de lenguaje como "un comportamiento creativo gobernado por reglas", el término *creatividad* debe interpretarse como negación del supuesto behaviorista de que el lenguaje es una conducta lograda a través del hábito, mediante la simple repetición de algunos de los enunciados almacenados en la memoria. Por el contrario, la gran mayoría de los enunciados debe contemplarse como creaciones espontáneas obtenidas por la combinación de palabras que el hablante conoce de acuer-

do a ciertos principios o reglas que le son igualmente conocidos. Es a estos principios a los cuales nos referimos al hablar del lenguaje como una conducta gobernada por reglas.

(b) *Lenguaje: uso infinito de medios finitos*. Estrechamente relacionado con el postulado anterior, tenemos el supuesto chomskiano en cuanto a que es la competencia que todo hablante tiene de su lengua materna la que lo capacita para hacer "uso infinito de medios finitos", esto es, para establecer innumerables combinaciones de elementos finitos (desde los fonemas a los ítemes léxicos del vocabulario de su lengua). Más aún, puesto que es posible incrustar múltiples oraciones como cláusulas dependientes dentro de otras oraciones, se comprende que el potencial combinatorio de una lengua es teóricamente infinito y que, por consiguiente, el rol de la imitación en su adquisición no puede ser sino muy reducido.

Más allá de Chomsky —si bien se debe a él la primera distinción al respecto— consideramos importante destacar, por último, la postulación de la existencia en toda lengua de *estructuras de superficie* y *estructuras profundas*, entendidas las segundas en el contexto de la semántica generativa de Fillmore (1968) y de McCawley (1968); esto es, como estructuras semánticas (componentes primitivos de las oraciones), las cuales, mediante reglas de transformación, se codifican a través de los recursos sintácticos que cada idioma pone a su disposición.

Esta distinción es de capital importancia puesto que subraya el principio de que el comportamiento verbal es un producto de la cognición. Esto significa, en otras palabras, que la conducta verbal pasa a ser una mera codificación de los elementos subyacentes. Observemos, de paso, que la aproximación tradicional ha trabajado primordialmente a nivel de estructuras de superficie, con escasa consideración por aspectos tan importantes como son los pensamientos, conceptos, emociones, motivaciones e intenciones comunicativas presentes en toda comunicación lingüística.

Resumiendo lo que hemos destacado con respecto a las dos últimas teorías ex-

minadas, podemos concluir que son estas dos figuras arquetípicas de la psicología cognitiva y del generativismo lingüístico —Piaget y Chomsky— quienes, desde una perspectiva mentalista, ponen término al profundo dominio ejercido por las tradiciones estructuralistas empíricas, tanto en los campos teóricos como aplicados, de la psicología y la lingüística (lo que no significa, necesariamente, que el behaviorismo y el estructuralismo taxonómico hayan perdido toda opción de volver a ser teorías viables).

Son los marcos teóricos cognitivos y generativos los que permiten contemplar el comportamiento verbal, en diferentes situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera, como conductas que evidencian, en medida muy considerable, la presencia de gramáticas adquiridas en este proceso.

Desde este trasfondo, enmarcado por las teorías psicológicas cognitivas y los modelos lingüísticos generativos, examinaremos ahora algunas orientaciones actuales en AELE, con el objeto de ver qué repercusión han tenido los supuestos que hemos revisado brevemente en la dirección de la investigación y en el diseño de modelos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como hiciéramos anteriormente, creemos que un recuento panorámico de lo acontecido en los últimos años es la forma más adecuada de introducir la problemática que las directrices contemporáneas plantean a este respecto.

Gran parte de la metodología empleada hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras demuestra que esta pedagogía no se ha informado suficientemente todavía acerca de la investigación desarrollada durante la presente década y del cuerpo de teoría que se ha elaborado a partir de estos hallazgos. Así es como a menudo se observa que la aproximación al análisis del lenguaje se plantea desde el enfoque estructuralista taxonómico, lo que ha llevado a los especialistas en AELE a colocar en primer plano las estructuras de superficie de las lenguas de que se ocupan y a enfatizar la importancia de efectuar rigurosas contrastaciones de las mismas. El enfoque o modelo frecuentemente empleado es, pue, la Hipótesis del Análisis Contrastivo, la que se nutre tan-

to del sentido común como de algunos supuestos conductistas. A partir de esta hipótesis, las técnicas de enseñanza empleadas y los materiales seleccionados muestran una fuerte orientación hacia los ejercicios de repetición, de imitación, de memorización, y otros, que permitan, a la vez que asegurar la consolidación de los patrones de estructura oracional, erradicar los errores producidos por la interferencia.

Durante largos años, el análisis contrastivo ha provisto de un importante constructo teórico a la investigación que se ha llevado a cabo en torno a la predicción del error gramatical en el campo de las lenguas extranjeras. Dicha hipótesis sostiene que la estructura de la lengua materna (lo que, obviamente, implica todos sus componentes) es la fuente principal de los errores que se observan en la construcción de una G_2 . De acuerdo con esta teoría se hace, por lo tanto, indispensable comparar las gramáticas de ambas lenguas para predecir las posibles áreas de facilitación y de interferencia existentes en la lengua materna. Se incorporan así las nociones de "facilitación" y de "interferencia" o "transferencia negativa", denominaciones que la psicología conductista asigna a estos procesos.

Posteriormente, los numerosos estudios que se han venido realizando desde fines de la década pasada han demostrado, experimentalmente, que los errores interlingüales son muy inferiores en número a lo que previamente se estimaba, y que la lengua materna es más bien una ayuda que un obstáculo, una opción de última instancia cuando el apremio de alguna situación en L_2 obliga al individuo a refugiarse en la traducción con el objeto de asegurar la función comunicativa.

Un desarrollo mucho más significativo, como modelo de adquisición de una segunda lengua, ha sido el cuerpo de teorías que explican la reestructuración experimentada por los datos del *input* de L_2 en términos de la existencia de principios generales vinculados con los universales de la percepción y de la producción lingüística. Este modelo explica el comportamiento verbal del aprendiente como un sistema de aproximaciones imperfectas ("error gramatical"), un estado de lengua en evolución, en procura del manejo

de las estructuras gramaticales de L_2 . Dentro de esta orientación, destacamos, entre otras, la teoría de la "interlengua" (Selinker, 1972), de los "sistemas aproximativos" (Nemser, 1971) y de los "dialectos idiosincrásicos" (Corder, 1971). Si bien con sutiles diferencias, todas ellas se caracterizan por contemplar al sujeto del proceso de adquisición de una segunda lengua como un constructor activo de sucesivos sistemas de reglas fonológicas, sintácticas y semánticas, evolucionando todas ellas en dirección a la lengua meta.

Sintetizando estas teorías, digamos que lo que se tiene es un aprendiente que se desplaza a través de gramáticas de transición, las que representan su cambiante competencia con respecto a su L_2 . Estos sistemas aproximativos se caracterizan por exhibir abundantes errores sistemáticos, los que deben interpretarse como testimonio de un activo proceso de formulación y verificación de hipótesis acerca de los datos lingüísticos del idioma que se intenta adquirir.

La constatación de etapas evolutivas en L_2 nos permite comparar dicho proceso con el de adquisición de la lengua materna, puesto que la conducta frente al error observada en los dos casos es la de un comportamiento verbal gobernado por reglas. En ambas situaciones, la presencia del error gramatical podría estar señalando o un tiempo insuficiente para equilibrar los datos asimilados o la necesidad de crear nuevos esquemas con el objeto de acomodar la sustancia lingüística que no se ha integrado eficazmente a la conceptualización ya existente.

Por otra parte, apoyándonos siempre en la Hipótesis de la Interlengua, estimamos que la adquisición de G_1 y G_2 son comparables también desde la perspectiva de los procesos de simplicación y de redundancia con que tan a menudo se marcan sus estructuras no-gramaticales. En ambas situaciones, podemos observar numerosas instancias de simplificación del mensaje oracional con el propósito de garantizar la efectividad comunicativa o, por el contrario, y para los mismos efectos, de incremento de su complejidad a través de marcas redundantes excesivas en la estructura de superficie. Tanto la simplicación como la redundancia en los mensajes se pueden constatar a través de

variada evidencia, generalmente morfológica y morfosintáctica.

Entre las investigaciones más recientes de las cuales tenemos conocimiento, nos parece acertado destacar el trabajo de Dulay y Burt (1978) por cuanto éste proporciona una detallada información sobre las últimas investigaciones —incluyendo la de las propias investigadoras— acerca del error gramatical. Resumimos a continuación las puntualizaciones principales entregadas por dichas autoras.

Dulay y Burt proponen la existencia de un "Filtro Socio-Afectivo" en el proceso de construcción de una L_2 . Dicho constructo se postula con el objeto de dar cuenta de diferentes evidencias de aprendizaje "selectivo" en diversas situaciones de adquisición de una segunda lengua o de un segundo dialecto. Si bien este modelo queda un tanto al margen de nuestra preocupación presente, por plantearse principalmente desde una perspectiva comunicativa —a la cual nos hemos referido sólo tangencialmente en este trabajo de orientación psicolingüística— creemos, no obstante, de interés mencionarlo aquí por cuanto esta teoría confirma, desde una aproximación sociolingüística, la hipótesis de que el comportamiento verbal en L_2 debe contemplarse como un proceso de construcción creativa.

El Filtro Socio-Afectivo no es, en esencia, un constructo nuevo, puesto que se refiere a las motivaciones, necesidades y estados emocionales del aprendiente. De aquí que nos parezca innecesario explicitar el modelo en sus detalles. Bastará, creemos, con especificar que lo "Socio" de su denominación apunta a los referentes sociales de las motivaciones que el aprendiente tiene frente a la adquisición de una nueva lengua, y a sus actitudes hacia quienes hablan dicha lengua. Lo "Afectivo", por otra parte, representa los estados internos, e.g., ansiedad, confianza, enojo, grado de relajación, que afectan, en mayor o menor medida, el modo adoptado para aproximarnos al aprendizaje y uso de una nueva lengua.

Según las proponentes del modelo, parece probable que en la adquisición de una L_2 el Filtro Socio-Afectivo contribuya, por lo menos, a tres manifestaciones de aprendizaje selectivo: (1) preferencias del sujeto por determinados modelos de

input: (2) precedencia, en la adquisición, de ciertos aspectos del lenguaje con respecto a otros; y (3) determinación subconsciente del punto en el cual debe ponerse término a los esfuerzos de adquisición de la segunda lengua.

Más allá de la postulación de este modelo, nos parece de interés destacar otros hallazgos (provenientes de las investigaciones de estas mismas autoras o de otros estudios citados por ellas) que difieren radicalmente del cuerpo de doctrinas tradicionales dentro del cual se inscriben muchas prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras, a saber: (a) que los errores interlingüales en la adquisición de L_2 en la niñez, no sobrepasarían el 5% del total de los observados, siendo los restantes claros casos de error evolutivo (intra lingüal); (b) que los errores interlingüales, no fonológicos, en la adquisición de L_2 por personas adultas, oscilan entre un 8 y 23%; (c) que existen similitudes básicas en las gramáticas aproximativas de niños y adultos cuyas lenguas maternas son diferentes, i.e. en los tipos de error, en las etapas que se observan en la adquisición de las estructuras sintácticas básicas y en el orden de adquisición de subconjuntos estructurales.

La evidencia que hemos resumido en (c) lleva a Dulay y Burt a sostener que

[estas similitudes] señalan la existencia de mecanismos universales que guían el proceso de adquisición de la segunda lengua y que influyen en la forma cómo los alumnos procesan y finalmente aprenden la lengua a la cual se los expone (p. 568-69).

Los resultados de estas investigaciones nos permiten reiterar que el proceso de adquisición de una L_2 debe contemplarse como *construcción creativa*, como una permanente actividad del aprendiente dirigida hacia la construcción (y reconstrucción), gradual y sistemática, de la lengua que se encuentra en proceso de aprender. Desde esta perspectiva, nos podemos explicar por qué el aprendiente no acepta espontáneamente las reglas que la docencia le entrega: es *él* quien las construye, las utiliza, las contrasta, las acomoda, las reformula. En síntesis, estamos frente a un sujeto que hace uso de toda

su capacidad lógica para *estructurar* los elementos implicados (sustancia lingüística de L₂ en este caso) en conjuntos significativos, mediante nexos lógicos que aseguran el equilibrio de la información y su posterior recuperación a través de los diversos sistemas comunicativos de que dispone.

Estos son, aproximadamente, los términos en que la Hipótesis de la Construcción Creativa contempla la competencia y performance que se observa en L₂. Subyaciéndola, tenemos algunas analogías, paralelismos, incluso isomorfismos, con las conductas evidenciadas por el niño en el proceso de adquisición de su lengua materna. Con razón Shuy (1978) dice, con respecto a la educación bilingüe, que ésta dispone de una muy adecuada teoría de aprendizaje verbal:

Una secuencia de estructura profunda a estructura de superficie que ha probado tener éxito para millones de infantes en el aprendizaje de sus lenguas nativas. Tal teoría contrasta, abiertamente, con la secuencia de estructuras de superficie a estructura profunda que se observa en la mayoría de las situaciones de enseñanza de una segunda lengua (p. 599).

Como puede observarse, el estado actual de AELE, en términos de investigación y construcción de modelos, refleja una considerable incorporación de supuestos cognitivo-generativos. La inclusión de este cuerpo de teorías ha otorgado a los constructos teóricos propuestos un alto grado de adecuación descriptiva y explicativa del comportamiento verbal en L₂. De aquí que consideremos que la tarea

principal de la pedagogía en lenguas extranjeras, en la década de los años ochenta, será la de diseñar adecuadas metodologías para facilitar y acelerar la configuración de las gramáticas adquiridas, como parte de las gramáticas psico-sociológicas que se proponen en la actualidad.

No obstante que se ha hecho ya tradicional en la literatura especializada poner término a las revisiones de modelos y análisis de hallazgos investigativos con las consabidas implicaciones para los campos aplicados correspondientes, nos parece que en el caso de nuestra disciplina estas reflexiones estarán mejor planteadas desde el interior de cada situación particular de enseñanza de una L₂. Estimamos que ésta es una tarea que no podemos soslayar, puesto que a todos y a cada uno de nosotros nos alcanza la responsabilidad de introducir serias rupturas en las naturales inclinaciones que hacia el aprendizaje evidencia el alumno de L₂. Tal situación se produciría, nos parece, al forzarlo a enmarcar su comportamiento verbal dentro de patrones oracionales fijos, como también al disminuir arbitrariamente la complejidad de los actos de habla llevándolos a niveles no tolerables para una mente inquisitiva, en un estadio de operaciones formales. La reiteración de actitudes y prácticas limitantes como éstas no hará sino retardar, considerablemente, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o, peor aún, interrumpirlo indefinidamente.

No cabe duda de que la pedagogía en lenguas extranjeras se encuentran en el umbral de una profunda revolución metodológica.

REFERENCIAS

- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. MIT Press.
- CHOMSKY, N. 1968. *Language and Mind*. New York. Harcourt Brace Jovanovich.
- CORDER, S.P. 1975. "The Significance of Learners' Errors". En *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. Edit. por Jack C. Richards. 2ª impresión (1974). London, Longman.
- DULAY, H. y BURT, M. 1978. "From Research to Method in Bilingual Education". En GURT 1978. Comp. J. Alatis. Washington, D.C. Georgetown University Press.
- FILLMORE, Ch. 1968. "The Case for Case". En *Universals for Linguistic Theory*. Comp. E. Bach y R. Harms. New York. Holt, Rinehart y Winston.

- KRASHEN, S. 1978. "Second Language Acquisition". En *A Survey of Linguistic Science*. Comp. W.O. Dingwall. Stamford, Connecticut. Greylock Publishers.
- McCawley, J. 1968. "The Role of Semantics in Grammar". En *Universals in Linguistic Theory*. Comp. E. Bach y R. Harms. New York. Holt, Rinehart y Winston.
- MUMA, J. 1978. *Language Handbook: Concepts, Assessment, Intervention*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall Inc.
- NEMSER, W. 1975. "Approximative Systems of Foreign Language Learners". En *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Edit. por Jack C. Richards. 2ª impresión (1974). London, Longman.
- PIAGET, J. 1975. *Problemas de Psicología Genética*. Trad. M. Quintanilla y A. Tizón (1972). Barcelona. Editorial Ariel.
- SELINKER, L. 1975. "Interlanguage". En *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Edit. por Jack C. Richards. 2ª impresión (1974). London, Longman.
- SINCLAIR-de ZWART. 1973b. "Some Remarks on the Genevan Point of View on Learning with Special Reference to Language Learning". Comp. L. Hinde y H. Hind. New York. Academic Press.
- SKINNER, B. 1957. *Verbal Behaviour*. New York. Appleton-Century-Crofts.
- SHUY, R. 1978. "Bilingualism and Language Variety". En GURT 1978. Comp. J. Alatis. Washington, D.C. Georgetown University Press.