

Adquisición de lenguas extranjeras. Interacción y desarrollo del lenguaje¹

Jorge Giacobbe

1) Introducción: el desarrollo del lenguaje

Miembro de un grupo social determinado, todo ser humano entra en contacto con una o varias lenguas naturales a partir de la primera infancia y, progresivamente, desarrolla la capacidad de utilizar esta (o estas) lengua(s) en sus relaciones cotidianas. Se trata de un proceso que se extiende a lo largo de un período extenso (digamos, del nacimiento a la adolescencia, pero nada impide pensar que continúa abierto y que no hay realmente límites a nuestra capacidad para ampliar y transformar nuestras competencias lingüísticas) y cuyos resultados contribuyen a la plena integración del sujeto humano en el universo sociocultural que lo rodea. Este proceso —la **adquisición de la lengua primera** (o materna)— puede adoptar en su desarrollo temporal formas y modalidades diferentes : intercambios espontáneos niño/adulto desde las primeras etapas preverbales de la comunicación, aparición de formas institucionalizadas más tarde con el aprendizaje de la lengua escrita y de la gramática, etc. Cuando hablamos de adquisición de lengua (y lo que estamos diciendo para la lengua primera, este artículo tratará de poner en evidencia que también es pertinente para la adquisición de lenguas segundas) nos interesa fundamentalmente insistir que se trata de analizar un *proceso*. Vemos así que las conductas de quienes rodean al niño nos muestran que se lo considera desde el comienzo como interlocutor (primero *potencial*, después, *real*) y que su integración progresiva a los intercambios lingüísticos (es decir, su práctica de la lengua en cada momento de este proceso) es la condición misma de la continuidad de su aprendizaje.

Ahora bien, todo hace pensar que esta capacidad para aprender a utilizar una lengua permanece disponible más allá de la primera infancia. Todo individuo puesto en contacto de manera relativamente prolongada con una segunda lengua es entonces capaz de constituir progresivamente un conjunto de saberes lingüísticos y de comportamientos sociales que le permitan participar en las variadas situaciones de comunicación posibles con hablantes de dicha lengua. En otras palabras, es capaz, si ya no lo era, de volverse **bilingüe**. Los estudios sobre la **adquisición de lenguas extranjeras por adultos** tratan entonces sobre

¹ Este artículo es una versión modificada del que fue publicado en francés, con el título “Acquisition d’une langue étrangère et bilinguisme. Une problématique”, en la *Revue de la SAPFESU*, Año XIX, N° 24, junio-noviembre 2001, pp. 158-163.

las modalidades que adopta esta capacidad lingüística y sobre las conductas y comportamientos sociales que la hacen posible, tal como pueden desarrollarse a partir de la adolescencia.

Dos grandes perspectivas, sin duda complementarias (cuya integración constituye en nuestra opinión uno de los desafíos teóricos mayores) permiten abordar esta problemática. La primera, que podemos llamar el **enfoque interactivo**, estudia cómo se definen y se condicionan recíprocamente las conductas de los aprendices y de sus interlocutores nativos durante los intercambios lingüísticos y la manera en la que esas interacciones intervienen en el proceso de adquisición. La segunda, que llamaremos el **enfoque cognitivo**, trata de comprender las actividades de construcción de conocimiento que desarrolla el aprendiz.

2) El aprendiz como locutor : el enfoque interactivo

El proceso de adquisición de lenguas segundas es una práctica social. El aprendiz adulto de una lengua extranjera deviene rápidamente un **locutor real** de la lengua meta. A diferencia del niño, que descubre el *lenguaje* al mismo tiempo que adquiere su *lengua* primera, el aprendiz adulto es ya locutor (por lo menos de su lengua materna) en el momento en el que entra en contacto con una nueva lengua meta. Sabe lo que es comunicar sirviéndose de una lengua y puede entonces encontrarse en situaciones en las que será realmente invitado a participar en intercambios lingüísticos desde el comienzo mismo de su aprendizaje, más allá de sus reales conocimientos de la lengua meta. A nadie sorprende hoy en día que esto suceda en las clases de iniciación a una lengua extranjera; con más razón podemos atribuirlo a los encuentros espontáneos con locutores nativos en medio natural². Estos intercambios asimétricos entre personas que saben más y personas que saben menos han sido llamados “exolingües” (Porquier (1984)) en la medida en que por lo menos uno de los

² Se suele distinguir entre adquisición en *medio institucional* (o adquisición *guiada*) y adquisición en *medio natural* (o *no guiada*) (Cf., por ejemplo, Ellis (1994; pp. 1-3); Klein (1989; pp. 29-36)). El alumno de una clase de lengua, por una parte, y el inmigrante que desarrolla de manera espontánea sus capacidades lingüísticas en L2 gracias a los contactos con locutores nativos, por la otra, serían los ejemplos más característicos. Esta distinción es sin duda pertinente en la medida en que nos podemos interrogar sobre el papel que pueden jugar en el proceso de adquisición las diferentes modalidades que permiten al aprendiz entrar en contacto con una lengua extranjera, y más particularmente sobre la especificidad de la enseñanza formal (Ellis 1994). No se debe olvidar sin embargo que esta distinción no representa, en el mejor de los casos, más que dos posiciones extremas en un continuo y que en buena parte de las situaciones de aprendizaje los aprendices se encuentran influidos tanto por las exigencias interactivas del medio natural como por las producidas por el medio educativo.

Igualmente podríamos señalar que en el medio natural el aprendiz está hasta cierto punto guiado —puesto que los intercambios lingüísticos se hacen entre un locutor que sabe más (el nativo) y otro que sabe menos (el aprendiz)— y que en el medio institucional existen también intercambios espontáneos entre alumnos y docente. El estudio de esta oposición es uno de los dominios privilegiados de la didáctica de lenguas extranjeras, en la medida que plantea la problemática de las posibilidades de intervención en el proceso de adquisición de una lengua.

participantes en la situación de comunicación habla una lengua *que no es su lengua materna*.

Independientemente de las condiciones en que el aprendizaje³ de una L2 se realice, el aprendiz se encuentra así frente a una doble tarea durante el período de adquisición : por una parte debe *producir un discurso* en situaciones de comunicación exolingüe y por otra parte y al mismo tiempo, tiene que *desarrollar sus conocimientos* de la lengua meta. La hipótesis interaccionista nos dice que la primera de estas dos actividades (los intercambios comunicativos) condiciona y estructura la segunda (el desarrollo de los conocimientos de la lengua meta). Toda lengua se aprende en y gracias a la actividad de comunicar con ella. En otros términos, el aprendiz debe aprender *para* comunicar pero no puede aprender *sin* comunicar. No estamos aquí frente a una paradoja (la llamada “paradoja del aprendiz”) en razón, por lo menos, de tres aspectos esenciales que nos permiten comparar, en ciertos aspectos, la situación de aprendizaje del adulto con la del niño que aprende su lengua materna:

-Comunicación y comunicación verbal no son conceptos identificables (lo que es sin duda patente en el adulto que, como acabamos de subrayarlo, es ya plenamente un locutor). Hay así comunicación preverbal en el recién nacido como hay formas diversificadas y simultáneas de comunicación en todo momento de la vida de un ser humano. El desarrollo del lenguaje va, según la conocida expresión de Bruner (1983), “de la comunicación al lenguaje”.

-Todo acto discursivo supone una situación de enunciación definida y en consecuencia, referencias contextuales comunes a los interlocutores. Estas referencias juegan un papel fundamental en toda situación de adquisición lingüística al permitir a los interlocutores (nativo y aprendiz) la producción y comprensión de mensajes construidos con medio lingüísticos reducidos. A medida que su dominio de la lengua meta aumenta, el aprendiz enriquece y diversifica sus posibilidades de comunicación al mismo tiempo que hace que su discurso y su comprensión de las producciones de los otros sean menos dependientes de las exigencias contextuales inmediatas.

-Una comunicación verbal exitosa no supone necesariamente el dominio de un código rígido. La lengua puede ser “desformada” (en relación con la norma) sin que haya necesariamente pérdida de sentido y es en el interior de los límites de estas “deformaciones” que aprendiz y locutor nativo adaptan su discurso para negociar el sentido y llegar a la

³ En el marco de este artículo, utilizo los términos “adquisición” y “aprendizaje”, como muchos estudiosos de la adquisición de lenguas primeras o segundas lo hacen, de manera equivalente e intercambiable para referir a la misma realidad. Por supuesto, es posible servirse de ambos para realizar una distinción conceptual, ya sea para presentar una oposición (Krashen (1981)), ya sea como denominaciones de momentos complementarios de un mismo proceso (Bange (1992)).

comprensión recíproca. Esta negociación de sentido permite que se abra una “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky (1991)) que permite las operaciones de “in-take” necesarias a la adquisición. Se ha podido hablar así de “foreign-talk” para hacer referencia a la manera en la que el nativo utiliza su lengua en situaciones de comunicación exolingüe (como “baby-talk” ha sido usado para referir al habla de los adultos al dirigirse a los niños pequeños). El nativo juega así —aun sin saberlo— un papel “pedagógico” que pone al aprendiz en el camino de las formas normalizadas (cf. la noción de “contrato didáctico” propuesta por de Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989)).

3) El desarrollo de los conocimientos lingüísticos (el enfoque cognitivo)

El proceso de adquisición de lenguas segundas es igualmente una actividad cognitiva, en nuestro caso una actividad de construcción de conocimientos. Para poder estudiarla es necesario dotarse de los medios susceptibles de describir y explicar el pasaje de un momento en donde se constata la ausencia de un cierto conocimiento lingüístico a otro en el que se constata su empleo regular (por ejemplo la emergencia de una forma nueva en el discurso del aprendiz). Consideremos los puntos siguientes para aclarar algunos aspectos de este proceso de desarrollo:

a) **Organización de un sistema** : la construcción del aprendiz es, prácticamente desde sus comienzos, un *sistema* lingüístico. El carácter significativo de las formas que aparecen en su discurso es la consecuencia de la organización sistemática de la lengua del aprendiz (Corder (1971)). Como en toda construcción semiótica, es el sistema —es decir la organización solidaria, producto de las reglas, de los elementos en juego— el que permite la emergencia del sentido. El sujeto entonces, en la medida que puede atribuir regularidades a su entorno lingüístico, construye *progresiva e hipotéticamente* estos sistemas que le permiten tanto interpretar las formas producidas por sus interlocutores como poder reconstruirlas para producir sus propios textos. La lengua del aprendiz, la “**interlengua**” (Selinker (1972)) como se la llama frecuentemente, posee así una **gramática** propia (el sistema de reglas que sostiene su funcionamiento) y en evolución, que no se confunde evidentemente con la de la lengua meta. Las interlenguas se presentan más bien como variedades dialectales de la lengua meta, como dialectos idiosincrásicos, según la expresión de Corder (1971), que el aprendiz construye doblemente condicionado por la actividad comunicativa y por la necesidad de descubrir el sistema que trata de aprender. Se sabe cómo esta idea, al cuestionar la noción de error, ha transformado la didáctica de las lenguas extranjeras. Corder (1967) decía a propósito de los errores, “...they are best not regarded as the persistence of old habits, but rather as signs that the learner is investigating the systems

of the new language.” Los errores con respecto a las normas de la lengua meta, aun cuando puedan ser los rasgos que más se destacan para un observador (y tal vez también para el propio aprendiz), puesto que de alguna manera marcan la “distancia” entre las dos lenguas, no son entonces más pertinentes que las producciones consideradas “correctas” para comprender el sistema lingüístico implícito en las producciones del aprendiz.

b) **Saberes implícitos:** Estos sistemas son implícitos en la medida que pueden inferirse de las producciones de los aprendices, independientemente de la capacidad desarrollada por el sujeto para describirlos verbalmente. El docente o el investigador, si constata, al analizar un corpus, la aparición repetida de las mismas formas o estructuras, puede deducir la capacidad del aprendiz que lo produjo para organizar su lengua y avanzar hipótesis sobre la naturaleza del sistema implícito que sirve de fundamento a estas formas. Como en toda actividad cognitiva, el sujeto no posee en nuestro caso sino un conocimiento consciente parcial del objeto que construye. Podríamos extender aquí al adulto lo que Vygotsky (1991; p.182) decía a propósito de la actividad verbal del niño : “In speaking [the child] is hardly conscious of the sounds he pronounces and quite unconscious of the mental operations he performs.” El “savoir-faire” lingüístico no implica necesariamente un “savoir-dire” metalingüístico. Alcanzar este conocimiento metalingüístico es una actividad cognitiva compleja y progresiva, que no necesariamente se lleva a cabo y que ciertos modelos han tratado de presentar (por ejemplo, el modelo “representational redescription” de Karmiloff-Smith (1993)). Actividad que difícilmente se deja reducir, aun en el contexto restringido de la adquisición de segundas lenguas, a oposiciones simplificadoras como la de adquisición vs. aprendizaje (Krashen, por ejemplo).

c) **Transformación de los conocimientos:** Si, como acabamos de señalarlo, las formas lingüísticas presentes en el discurso del aprendiz, se organizan en sistema, no podremos considerar la emergencia de una forma nueva sino como un desarrollo del mismo. El pasaje de un “savoir-faire menos” a un “savoir-faire más” no podría percibirse entonces como si el nuevo conocimiento apareciera para llenar un vacío. Al contrario, de lo que se trata es de una transformación de conocimientos que permite pasar de una cierta manera de decir a una nueva manera de decir. Las interlenguas son sistemáticas (porque son creadoras de significación) e inestables (porque se transforman, evolucionan). Antes que percibir una contradicción en ésta conjunción de sistematicidad y dinamismo, es fundamental, para comprender la teoría de la interlengua, reconocer que es precisamente en ella donde reside todo su interés para los estudios sobre la adquisición y la didáctica de lenguas. Estos estudios nos muestran como la emergencia de una forma nueva en las producciones del aprendiz puede (por medio de hipótesis que postulan su continuidad funcional) relacionarse

con sus *precursores* (Bruner), con su *prehistoria* (Vygotsky). Haber aprehendido y reemplazado en la interacción una forma nueva de la lengua meta, supone así una reorganización (que en muchas ocasiones se muestra cognitivamente costosa) de la lengua del aprendiz : la nueva forma le permite expresar por medios (en principio, pero no necesariamente) más próximos de la lengua meta lo que había tratado de expresar anteriormente por medios fundamentalmente idiosincrásicos. Cada etapa de la interlengua crea entonces las condiciones de su propio desarrollo. Es, para el aprendiz, la herramienta de su propia evolución.

d) **Evolución, “fossilización” y algunas preguntas abiertas:** el sistema del aprendiz (la “interlengua”) es así un sistema en transformación, relativamente inestable y cambiante. Frente a la estabilidad del sistema que funda las intervenciones de sus interlocutores nativos, la fragilidad del sistema del aprendiz hace que la comunicación exolingüe se presente expuesta a rupturas y fracasos, que deben ser negociados por ambos interlocutores. En la medida en que el aprendiz trata de aproximarse a la lengua meta, bajo la doble presión de dificultades en la comunicación y de disfuncionamientos de su propio sistema, éste acentuará su carácter hipotético e inestable y en consecuencia, se volverá susceptible de evolucionar. En la medida que sus hipótesis puedan parecer disconfirmadas, el aprendiz busca nuevas soluciones, avanza hipótesis de recambio y en los hechos, transforma el sistema. Todo estudio longitudinal de un corpus de aprendiz lleva a seguir esta evolución a través de las formas concretas que van apareciendo en el discurso.

Pero esta tendencia dinámica, se confronta en la práctica de la lengua con exigencias que van en sentido contrario. Si el sistema es el resultado de la actividad comunicativa del aprendiz, una cierta estabilidad es necesaria asimismo para lograr, en el diálogo, la producción y la comprensión de los mensajes intercambiados. Estabilidad que también es necesaria para realizar las múltiples confrontaciones (con sus producciones precedentes, con las producciones de sus interlocutores, con su propia lengua materna, etc.) y reflexiones (lingüísticas y conceptuales), que el aprendiz puede verse en la necesidad de realizar y que son propias a diversos aspectos de su actividad metalingüística. La interlengua atraviesa así, en su evolución, momentos de relativa estabilidad y momentos de relativo dinamismo.

¿Evoluciona hacia una etapa estable final? Pareciera banal afirmar que, en la mayor parte de los casos, la lengua de un aprendiz adulto evoluciona sin llegar a alcanzar una etapa de identificación con la de sus interlocutores nativos : se habla entonces de “fossilización” . En realidad, este concepto, lejos de ser simple, presenta sin duda aspectos problemáticos. Podríamos preguntarnos así si dicha fossilización es el resultado, en los adultos, de una incapacidad funcional para hacer evolucionar el sistema más allá de cierto punto, o bien si

es la consecuencia de una cierta estabilización de las circunstancias en las que realiza los contactos con los locutores de la lengua meta. También podríamos plantearnos el siguiente interrogante: ¿los diversos fenómenos categorizados como fosilizaciones no serán el resultado de un proceso de construcción lingüística hecho, si se lo compara con el que lleva al niño a la adquisición de su lengua materna, con medios parcialmente diferentes y en condiciones sociocognitivas también diferentes? Sobre todo si se tiene en cuenta que fenómenos similares pueden aparecer también en niños que desarrollan simultáneamente una competencia bilingüe, como los estudios sobre la dominancia en producción de una “lengua fuerte” sobre una “lengua débil” han podido mostrarlo⁴.

Fuera de la dialéctica que se instaura en toda interlengua entre estabilidad y dinamismo, es decir, fuera de una visión de la adquisición de L2 en términos de desarrollo del lenguaje, pareciera difícil comprender la variedad de fenómenos que cubre, tal vez de manera abusiva, la noción de fosilización. En otros términos : ¿la temática de la fosilización no será la consecuencia de una concepción de la adquisición de lenguas en términos de resultados antes que en términos de proceso?

Estas últimas consideraciones me permiten volver, resumiendo las tesis propuestas, a las nociones centrales que me han servido para definir la orientación teórica de este breve texto, sin duda excesivamente esquemático y reductor para poder reflejar en toda su complejidad la riqueza de la problemática que aborda⁵. La adquisición de una lengua —ya sea materna o segunda— es un proceso, una actividad humana que se desarrolla. Adquirir una lengua es entonces volverse capaz, negociando el sentido de los mensajes con sus interlocutores, de construir un sistema significativo y de hacerlo evolucionar. Este sistema en evolución es una construcción cognitiva, resultado de los esfuerzos del aprendiz para darse una representación de la lengua meta (tanto nocional como formal) necesaria para sostener sus actividades comunicativas. Estudiar la adquisición de una lengua extranjera supone entonces dotarse de los medios teóricos necesarios para comprender en su desarrollo un proceso que implica tanto aspectos intrapsíquicos como aspectos interactivos (interpsíquicos).

Se abre así un nuevo momento en el desarrollo del lenguaje en el aprendiz: la aparición y evolución de una competencia bilingüe. El **bilingüismo**, visto desde una perspectiva

⁴ Se ha podido mostrar asimismo que la asimetría lengua débil/lengua fuerte puede invertirse al cambiarse el entorno lingüístico del niño. Cf. Jisa (1995).

⁵ Su brevedad me excusa asimismo de no haber citado sino un número reducido de los textos que han podido servirme de referencia.

funcional, es decir como la capacidad del sujeto de manejar más de un código lingüístico (cualquiera sea el grado de elaboración que posea cada uno de ellos) haciéndolos alternar según las necesidades de la situación de comunicación, aparece entonces en gestación en el aprendiz desde sus primeros contactos comunicativos con locutores de la lengua meta. Aprender una lengua es en sí misma una actividad bilingüe. Y es este bilingüismo, sin duda, para el aprendiz, la consecuencia mayor de haberse embarcado en la aventura de la adquisición de una lengua segunda.

Referencias bibliográficas :

Bange, P. (1992), « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). » in AILE N° 1. Paris, Encrages. (pp. 53-85).

J. Bruner (1983), Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Paris, PUF.

Corder, S.P. (1967): "The significance of learners errors". IRAL, Vol. V, 4.

Corder, S.P. (1971), "Idiosyncratic dialects and error analysis". IRAL, Vol. IX, 2.

Versiones en español en : J. Muñoz Licerias (1991), La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid, Visor : "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" (pp. 32-40) y "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores" (pp. 64-77).

de Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » in Weil, D. & Fugier, H. (Eds.) Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, Université des Sciences de l'Homme et Université Louis Pasteur : 99-124. 95 (article reproduit in Gajo et al. eds. (2004), Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris, Didier. pp. 79-93).

Ellis, R. (1994), Instructed Second Language Acquisition. Learning in the classroom. Oxford, Blackwell.

Jisa, H. (1995), "L'utilisation du morphème be en anglais langue faible", AILE N° 6, pp. 101-127, Paris, Encrages.

Karmiloff-Smith, A. (1993), Beyond Modularity. Cambridge, Mass., MIT.

Klein, W. (1989), L'acquisition de langue étrangère. Paris, A. Colin.

Krashen, S. (1981), Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press.

Porquier, R. (1984), "Communication exolingue et apprentissage des langues". In Py, B. (ed.) Acquisition d'une langue étrangère III, Paris-Neuchâtel, Presses Universitaires de Vincennes et C.L.A. Neuchâtel.

Selinker, L. (1972) : "Interlanguage ", IRAL, Vol. X/3. Versión en español en : J. Muñoz Licerias (1991), La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid, Visor : "La interlengua" (pp. 79-101).

Vygotsky, L. (1991), Thought and Language. Cambridge, Mass., MIT. (edición original en ruso, 1934)