

## Lengua madre-lengua meta: El valor de la instrucción formal en contextos de socialización

Graciela Baum

### Resumen

Se discute la solidaridad a nivel cognitivo, metacognitivo y social de los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua madre y de la lengua extranjera. Se enfatiza el valor de la instrucción formal para la promoción y optimización de los aprendizajes en contextos educativos socializadores de los conocimientos, donde se negocian significados personal y culturalmente significativos. Finalmente, se intenta avanzar una comprensión situada socio-históricamente desde una perspectiva constructivista.

El presente artículo pretende dar cuenta sucintamente de la hipótesis según la cual la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua son procesos diferentes aunque no por ello discretos ya que se establecen relaciones múltiples entre uno y otro, y entendemos que la instrucción formal en contextos de socialización desempeña un rol relevante.

La Psicología Cognitiva actual aborda la problemática de la adquisición del lenguaje y su relación con el desarrollo cognitivo desde los aportes de dos teorías fundamentales: el constructivismo de Jean Piaget, y la gramática generativa de Noam Chomsky. Es a partir de ésta última que nuestra capacidad lingüística o "competencia" se entiende como una capacidad específica, propia de la especie humana, "... Cada niño normal aprende al menos un idioma, su lengua materna, sin esfuerzo y sin ninguna enseñanza formal, puesto que basta con exponerlo al uso de esa lengua en su ambiente."<sup>1</sup> Se concibe entonces al lenguaje y su sintaxis como una competencia cognitiva, modular, como un sistema de entrada, de dominio específico.<sup>2</sup>

La concepción modularista de Chomsky se opone a la concepción generalista de Piaget, ya que para el constructivismo piagetiano la adquisición del lenguaje comienza con la inteligencia sensoriomotriz y por lo tanto es un conocimiento de dominio general. Sintéticamente para Piaget "... la competencia lingüística y la manera en que se desarrolla en el niño [es] parte integrante de una competencia cognitiva general". (Karmiloff Smith; 1994).

1 " (Csúri Piroska. 2005; p.2 versión Word)." Especialización Constructivismo y Educación. FLACSO. ARG

2 " (Csúri Piroska. 2005; p.7 versión Word: noción y características del módulo para Chomsky)". Ibid.

Precisamente K. Smith articula ambas teorías en su modelo de Redescrición Representacional (RR). Según esta propuesta la adquisición del lenguaje depende de sesgos atencionales de dominio específico, innatos (no encapsulados) y parcialmente determinados, siendo la flexibilidad aportada por los procesos de redescrición representacional la que posibilita la adquisición de la lengua del entorno y posteriormente, la conciencia metalingüística. Consecuentemente, para esta autora el aprendizaje de la lengua implica tanto procesos de dominio específico como de dominio general.<sup>3</sup>

Los niños realizan las primeras producciones lingüísticas en la lengua que los rodea alrededor del año y ocho meses. A los tres años, utilizan distintos tipos de estructuras sintácticas (declarativas, imperativas, interrogativas, etc.), y además de oraciones simples son capaces de producir y comprender distintas clases de subordinación. Entre los cuatro y cinco años, en el caso particular del español, comienzan a regularizar los verbos irregulares y a utilizar sin errores formales los pronombres, e incluso, los clíticos que contienen un alto grado de abstracción. A los seis años, manejan bien la pasiva participial, considerada como la estructura sintáctica más tardía del español. En otras palabras, la gramática o sintaxis de la lengua materna puede considerarse concluida a los seis años. Lo cierto es que cuando los niños aprenden a escribir ya dominan las estructuras gramaticales de su lengua.<sup>4</sup>

La pregunta que surge entonces es, si esto es así, para qué enseñar gramática en la escuela.

La respuesta que damos a esta pregunta es: para hacer consciente la organización o funcionamiento de la lengua que los niños utilizan de manera natural e inconsciente. La instrucción formal posibilita el desarrollo de la conciencia metalingüística tomando de dominio general un conocimiento de dominio específico.

3 " (Karmiloff Smith.1994; Capítulo 2 "El niño como lingüista" pp.53-75 a 89 versión impresa )."

4 “ (Csúri Piroska. 2005; p.9- versión Word: etapas de la adquisición del lenguaje y p.p.18-19 versión Word: adquisición de la gramática).” Ibid.

Distintas investigaciones han mostrado la captación intuitiva que los niños tienen de la organización sintáctico-semántica de la oración. “... los niños reconocen las oraciones como unidades de significado completas y no como una secuencia de palabras susceptibles de interpretación semántica pero no formal. Es decir, para determinar si una expresión lingüística está completa o no, los niños no sólo apelan a aspectos semánticos, sino también a aspectos puramente sintácticos, por ejemplo, agregan nexos subordinantes o preposiciones faltantes.<sup>5</sup> De lo que se infiere el reconocimiento de las oraciones tanto como unidades funcionales, con contenido semántico autónomo, como formales, con estructura sintáctica independiente.”<sup>6</sup>

La reflexión que explicita el funcionamiento de la lengua materna ¿puede aprovecharse en términos cognitivos para el aprendizaje de una segunda lengua?

Veremos a continuación cómo este tipo de reflexión metalingüística- junto con otros factores internos y externos- interviene en la adquisición de una segunda lengua (L2) y lo haremos a partir de un análisis descriptivo-explicativo según un modelo de naturaleza constructivista y multidimensional (7).

Acotaremos su potencial descriptivo para centrarnos en el modo en que los alumnos aprenden naturalmente una lengua distinta de la materna (L1) según tres patrones de desarrollo. El primero, llamado Período Silencioso y típico de los niños, es pre-productivo; el segundo o de la Emergencia del Habla se caracteriza fundamentalmente por la producción de segmentos formulaicos –unidades no analizadas, formulismos que permiten la comunicación operando en el modo de accesibilidad de la lengua – y por la simplificación proposicional. El tercer patrón es el del Aprendizaje de la gramática en cuyo interior se distinguen dos procesos, el orden y la secuencia de adquisición.

El primero refiere al orden decorrección o precisión en el uso de los rasgos de la L2 y se define como natural independientemente de variables personales o contextuales.

5 Es importante destacar que los nexos subordinantes y ciertas preposiciones carecen de contenido semántico.

(Defagó, Cecilia y Guglielmelli, Jorge; 2003; El Conocimiento Gramatical: De la competencia implícita a la competencia explícita. Informe final Proyecto Investigación Innovaciones en el aula. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Universidad Nacional de Cba.)”

Se define como constructivista en tanto aborda la adquisición como un proceso constructivo de naturaleza tanto cognitiva como social; y como multidimensional en tanto incluye aspectos lingüísticos, psicolingüísticos, discursivos y sociales.

La secuencia de adquisición supone el pasaje a lo largo de estadios interinos en dirección a la adquisición de las reglas gramaticales de la lengua meta (LM), involucra construcciones transicionales, y sigue un curso en forma de “U” (altos niveles de precisión> aparente regresión> conformidad con normas de la LM). En este proceso los alumnos reorganizan el conocimiento que poseen para acomodar el conocimiento nuevo por un mecanismo de reestructuración - prevalente en la adquisición de una L2- que pone de manifiesto la variabilidad de la lengua del alumno en su intento de construir correspondencias entre formas particulares y funciones particulares (mapping)(Ellis, 1997) Ahora bien, el desarrollo sistemático de la lengua del alumno refleja un sistema mental de conocimiento de la LM; los alumnos construyen un sistema de reglas lingüísticas abstractas que subyace la comprensión y la producción de una L2 y que toma elementos de la L1 y difiere de ella y de la L2. Este sistema ga elementos de la teoría mentalista y de la psicología cognitiva y se denomina Interlengua (IL) (Selinker, 1972). Resumimos aquí sus rasgos fundamentales: 1.Es permeable –está abierto a influencias externas (Millieu e Input) y a influencias internas (restricciones de procesamiento). 2. Es transicional 3.Contiene reglas variables. 4. Supone el uso de diversas estrategias de aprendizaje y comunicación 5. Es plausible de fosilización (variabilidad sistemática de errores para una forma dada) (8). Evidencia de esto es el backsliding –errores representativos de un estadio temprano de desarrollo.

8. Se entiende por fosilización la detención en el desarrollo de ciertos elementos de la IL antes de alcanzar niveles óptimos de competencia.

A continuación, y con el objeto de establecer y esclarecer relaciones folklóricamente problemáticas entre L1 y L2 analizaremos un aspecto psicolingüístico pertinente en este contexto: el concepto de

Transferencia. Esto es, el fenómeno que describe la influencia que la L1 ejerce sobre la adquisición de la L2 y que ha originado diversas posturas teóricas, a saber.

La L1 es una fuente de error por lo cual el proceso se denomina Transferencia Negativa o Interferencia y proviene de una mirada conductista dado que los hábitos de la L1 impedirían el aprendizaje de la L2. La L1 facilita la adquisición de la L2 –proceso conocido como Transferencia Positiva que proviene de una mirada cognitivista a desarrollar luego. La transferencia de la L1 puede resultar en evitación –dada la ausencia de una forma similar en la L1. La L1 puede conducir al sobreuso de ciertas formas –dada la similitud morfológica / fonológica con la L1. La postura cognitivista ha producido una reconceptualización de la transferencia en un marco constructivista apelando al valor de los esquemas de conocimiento previo. Según Selinker los alumnos recurren a la L1 en el proceso de formación de hipótesis de la IL, a lo que denomina “input from the inside” (input del interior o auto-input) por lo cual concluye que la transferencia no es interferencia sino un proceso cognitivo. Según Kellerman (1979, 1985) los alumnos perciben los rasgos lingüísticos como potencialmente transferibles o no transferibles, sostiene que el estadio de desarrollo influye en la transferencia de la L1 y que, por ende, el desarrollo de la IL no es como solía pensarse un continuo de reestructuraciones dado que el punto de partida no es la L1 y los alumnos no proceden reemplazando reglas de la L1 por reglas de la L2 sino que construyen reglas interinas (un dialecto idiosincrático según Corder (1981) (9) ) y usan la L1 cuando creen puede serles de ayuda o cuando son lo suficientemente competentes en la L2 para que la transferencia sea posible. Así, los efectos de la L1 dejan de denominarse transferencia para reconceptualizarse como Influencia Trans o Interlingüística.

9. Esta denominación refiere al desarrollo de la IL en términos de variedades dialectales individuales de la LM.

Finalmente abordaremos otra cuestión de valor didáctico cuya naturaleza suele aparecer por lo menos relativizada a la luz de varias corrientes teórico-metodológicas naturalistas. Nos referimos al rol de la Instrucción formal (IF) en la adquisición de una L2. La investigación ha demostrado que es posible mejorar la enseñanza y el aprendizaje de una L2 a través de: a) La enseñanza de la gramática; b) Una IF que se corresponda con el estilo de aprendizaje, c) El entrenamiento en estrategias; d) El salón de clase como ámbito de co-construcción y socialización de los saberes. Nos focalizaremos en el primero y en el último de los puntos. En relación al primero, sabemos que los alumnos que reciben IF siguen un in-built syllabus (currículo interno) pero proceden más rápidamente y son más plausibles de alcanzar estadios finales de adquisición, esto es, la IF no subvierte la secuencia natural de adquisición (Hipótesis de Enseñabilidad de Pienemann (10)) pero acelera y maximiza el pasaje entre estadios. Asimismo los efectos de la IF varían según su naturaleza y la de la estructura de la L2 ya que si la IF afecta el aprendizaje del sistema y está seguida de instancias comunicativas receptivo-productivas sus efectos serán más duraderos, en tanto no lo serán si la IF afecta el aprendizaje de items discretos.

10. Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Applied linguistics, 52-79. (10), Esta hipótesis señala que la IF puede promover la adquisición de la L2 si la forma a adquirir está cercana a la forma próxima que se adquiriría naturalmente en la IL del alumno.

Respecto del último punto mencionado, y desde una concepción socio-cultural de la construcción del conocimiento, creemos que el aula puede ser un ámbito poderoso para la socialización del alumno en la L2, donde se lo agencialice para desarrollar saberes, recursos y estrategias intra e intersubjetivamente. Este aprendizaje en red sustentabiliza los procesos de aprendizaje dado que también promueve la socialización de los errores desde una perspectiva constructiva, de la que emerge la noción de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotski, 1986,1988) y la de mediación –interacción endo y exolingüe- que se desprende de ella. Estos espacios de construcción mediados y colaborativos –con su concomitante flujo de demanda cognitiva, interacción, negociación, y reflexión metacognitiva- son tributarios de una concepción de la enseñanza y el aprendizaje anclada en una visión del proceso educativo como fenómeno intra e interindividual, como un continuo de complejización de reestructuraciones en contextos socio-culturales dados. En esta línea, el concepto de cognición o inteligencia distribuida (Salomon, 2000) redimensiona la experiencia de aprendizaje individual en supraindividual, abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos, y aprovechando el entorno y los artefactos disponibles; capaz de generar residuos cognitivos en el plano personal y desde la autonomía. En este marco debemos aludir también a los aspectos cálidos de la cognición implicados en la ardua tarea de construir conocimiento, y a partir de los cuales la

experiencia de formación excede los límites de la inteligencia impersonal para imbricarse con la interpersonal. Aquello mismo que Bruner (1988) planteaba en términos de modalidad paradigmática o lógico-científica de pensamiento y modalidad narrativa de pensamiento –complementarias en el ordenamiento y construcción de la realidad. La modalidad narrativa de pensamiento provee una categorización a la experiencia emocional, a las acciones e intencionalidad humanas, produciendo relatos que –en torno a ejes espacio-temporales- reordenan el curso de la experiencia (Bruner, 1988:24). Experiencia e interpretación situada de la misma conducen a evocar el marco inclusor actual del Posmodernismo concebido por muchos autores como momento de deconstrucción. Deconstrucción de coordenadas intelectuales que despojan al individuo de antiguas certezas y grandes relatos instaurados por la Modernidad. Sin embargo, esto nos permite –en el ámbito de la educación, entre otros- posicionarnos críticamente frente a concepciones monológicas, verbalistas y enciclopédicas, para la construcción de un ethos escolar y áulico dialógico, de mundos compartidos, y aprendizajes significativos.

A modo de conclusión podemos destacar, por un lado, las peculiaridades e interacciones en las rutas de adquisición de la L1 y la L2 en tanto procesos constructivos internos distintos que entran en un juego de relaciones en el ámbito del conocimiento psico-socio-lingüístico y cultural que el alumno trae consigo a la tarea de aprender una L2: el conocimiento clave de haber aprendido su L1 dentro y fuera del salón de clase, el bagaje de conocimiento del mundo que le permite comprender el input de la L2, y las estrategias de comunicación adquiridas para poder hacer uso efectivo de la L2. Tanto para la L1 como para la L2, los procesos de adquisición se optimizan con la exposición sistemática a la instrucción formal (IF), por ser ésta generadora de formalización lingüística y conciencia metalingüística.

Por otro lado, podemos avanzar una reconceptualización del aprendizaje de una lengua distinta de la propia al interior del salón de clase y en el marco socio-histórico y cultural del Posmodernismo. Esto es, la concepción del aprendizaje de otra lengua en los términos brunerianos de un inmenso andamiaje que favorezca, vehicule y socialice el desarrollo y la adquisición de otros conocimientos y habilidades, y la integración de otras prácticas discursivas, actitudinales y sociales a nuestro sistema de pensamiento. Hablamos entonces de co-construcciones que partiendo del código declarativo lo trascienden procedimentalmente. Hablamos de la naturaleza esencialmente mediacional y socializadora del lenguaje para el establecimiento de una cosmovisión multicultural y plurilingüe donde la posmodernidad no sea ni una tardo-modernidad ni la muerte de las utopías.

## **Bibliografía**

- \*Arroyo Valle, F. (1991), *Psicolingüística*. Morata, Madrid, 1992.
- \*Bruner, J. (1988), *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona.
- \*Casullo, N. (comp.) (1993) *El debate Modernidad/Posmodernidad*. El Cielo por Asalto. Bs. As.
- \*Csúri, Piroška. (2005), “Adquisición del lenguaje”. Posgrado en Constructivismo y Educación. FLACSO-Argentina y UAM. Buenos Aires
- \*Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- \*Ellis, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford,
- \*Giacobe, J.(s/f), *Adquisición de una lengua extranjera y bilingüismo*. Una problemática, Universidad de Lyon II. Francia.
- \*Herrera Torres, Moisés y Leyton Gutierrez, Alma E. (Coords.) (2004). *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación..* Reseña digital por Marcelo De Stefano, enero de 2006. ITESM-CREFAL. México.
- \*Karmiloff-Smith, A. (1992), *Más allá de la modularidad de la mente*. Alianza, Madrid, 1994.
- \*Klein, W. (1986), *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge,
- \*Piajet, Jean. (1926), *El desarrollo de la inteligencia infantil*. Morata, Madrid, 1984.
- \*Piattelli Palmarini, (1983), *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Crítica, Barcelona.
- \*Pinker, Steven. (1994), *El instinto del lenguaje*. Alianza, Madrid, 2001.
- \*Salomón, G. (2001). *No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico*. En G. Salomón (2001). *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu, Buenos Aires
- \*Selinker, L. y Gass, S. (1994) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, N.J.
- \*Selinker, L. y Gass, S. (1984) *Transfer in Language Learning*. Newbury House Publishers, Rowley, Mass.

Vigotsky, L. (1988), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Grijalbo, Madrid (1era. edic.:1978).

Vigotsky L. (1986), Pensamiento y lenguaje. La Pléyade, Buenos Aires (1era. edic: 1934).