

Interiorización de la gramática de la primera lengua y de la lengua extranjera: ¿procesos similares o diferentes?

Lyliana COLOTTO NOVARECE

Síntesis del trabajo

El presente trabajo intenta esbozar las diferentes concepciones acerca de los procesos de adquisición de una lengua primera o materna y de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda, con el propósito de mostrar que entre ambos existen semejanzas y diferencias, y que no se puede adoptar una posición extrema de pensar que son radicalmente diferentes o iguales.

Para ello nos pareció indispensable definir una serie de términos con los que nos manejamos y que suelen ser portadores de una significación variada, según los diferentes autores y sus enfoques. Términos como adquisición, aprendizaje, gramática, interiorización, y a partir de dichos conceptos, ofrecer alguna conclusión.

Opinamos como Corder (1973, pág. 110) que no son los procesos en sí los que difieren, sino más bien las circunstancias, las que no son las mismas en ambas situaciones. Mencionamos cuáles son dichas circunstancias, y explicamos además que existen semejanzas.

Lo importante como profesores de español como lengua extranjera es que sepamos aprovechar lo que tenga de semejante el proceso y sacar partido de las circunstancias que difieren para lograr el aprendizaje óptimo al que todo profesor aspira.

Antes de iniciarnos en el tema convendría recordar las diferencias que establecen algunos autores entre *la adquisición y el aprendizaje*. Para Pit Corder (1992, pág. 104) se trata de dos situaciones diferentes: La *adquisición* se da en el bebé y en el niño cuando adquieren su primera lengua; mientras

que el *aprendizaje* se da al aprender una segunda lengua, considerando que ya maneja (comprende y produce) su lengua primera.

En cambio Stephen Krashen (1981: 1) ubica esta diferencia dentro del proceso de aprendizaje de una L. E. (lengua extranjera) :para el autor el adulto adquiere-aprende una L. E. a través de dos sistemas independientes: *la adquisición subconsciente* y un *aprendizaje consciente del lenguaje*. Entre ambos sistemas existiría una interrelación, en donde el proceso de adquisición sería mucho más importante que el de aprendizaje. El autor compara dicho proceso de adquisición del lenguaje con el proceso que se da en los niños que adquieren su primera lengua y una segunda. Alude a la comunicación natural, a los entornos informales que promueven el uso del lenguaje, esto es la comunicación, como ideal para que se dé la interacción significativa, la adquisición de la lengua nueva, y considera que la corrección de los errores y la explicación de las reglas no ayudan a la adquisición de una lengua. Sostiene además, que el entorno formal puede desarrollar ambos procesos, siempre y cuando facilite al aprendiz una manipulación del material lingüístico en situaciones de interacción real (aunque esto sea menos probable en clase que en situaciones naturales): el de adquisición (elaboración de reglas interiorizadas implícitas) y el de aprendizaje (este último a través de las reglas gramaticales, explícitas y de uso consciente).

Nos interesa la distinción ofrecida por Krashen, para el desarrollo de nuestro tema, que es la interiorización de la gramática ya que ésta correspondería a la adquisición subconsciente, mientras que el estudio de las reglas gramaticales es decir su conocimiento consciente, correspondería al aprendizaje de la lengua. Pero bien podríamos afirmar que en un entorno formal se podrían desarrollar ambos procesos: un conocimiento consciente de las reglas (la competencia lingüística) y un uso inconsciente de las mismas a través de la comunicación. Esa «interrelación de procesos» daría lugar a lo que llamamos «interiorización» de la gramática, una especie de síntesis entre lo que se sabe de la lengua y el uso de la misma.

Ahora bien, como opinan H. Besse y R. Porquier (1984: 76-77) y Gaonac'h (1987, pág. 153), la diferencia consciente-inconsciente es poco clara, ya que no es posible saber lo que responde a un conocimiento consciente y lo que se origina en un conocimiento inconsciente. Esto se debe al hecho de que como sabemos «puede haber adquisición sin aprendizaje», esto es, adquirir conocimientos sin recurrir al estudio formal a través de una instrucción (clases, ejercicios, reglas de gramática); y «puede haber aprendizaje sin adquisición» es el caso de los aprendices que resuelven muy bien sus ejercicios gramaticales, pero no han adquirido los conocimientos esperados que les permita comunicarse en dicha lengua.

De todas maneras, la interiorización de toda lengua (primera y extranjera) es el fin primordial de todo proceso de adquisición-aprendizaje. Y que esto equivale a «ser capaz de comunicarse (comprender y producir) en dicha

lengua sin pensar en las reglas de la gramática». Es decir, desarrollar la «competencia comunicativa», que permita a los aprendices «usar la lengua en situaciones concretas». Donde la «competencia lingüística» (aprendizaje de Krashen) estaría representada por los datos de la lengua que se le ofrecen al aprendiz, para que frente a éstos elabore hipótesis sobre el funcionamiento de la misma, las que serán corroboradas o no en la práctica de la comunicación. Estas prácticas comunicativas permitirán al aprendiz «construir su aprendizaje», ya que cada dato lingüístico que entra no pasa a acumularse a otros conocimientos previamente adquiridos, sino que son recibidos a la luz de los conocimientos anteriores, y por lo tanto vienen a modificar los conocimientos lingüísticos aprendidos. Y así sucesivamente a través de ese camino de adquisición de la nueva lengua.

¿Qué entendemos por *gramática*? ¿En qué medida el aprendizaje consciente de las reglas (aprendizaje para Krashen) de una gramática favorece a la interiorización de la misma (adquisición para el autor citado)? ¿Qué significa la *interiorización* de la gramática de la primera lengua? ¿Se interioriza la gramática de una L. E. de la misma manera que la lengua primera? ¿Hay semejanzas o diferencias entre ambos procesos?

Se hace necesario diferenciar una serie de términos para poder dar respuesta a todos los interrogantes: los términos adquisición, aprendizaje, competencia comunicativa y competencia lingüística han sido explicados, por lo que nos detendremos en la palabra *gramática e interiorización*.

Comenzaremos por definir la *gramática*: de las seis definiciones que aparecen en el Diccionario de Galisson et Coste (1976, pág. 253), cinco poseen carácter metalingüístico, ya que aluden a reglas y normas de funcionamiento de los componentes de la misma.

La número 6 y última, y la que nos interesa en el presente trabajo, es la que define la gramática como *el sistema interiorizado* por el locutor-auditor de una lengua, permitiéndole producir y comprender las frases de esa lengua.

La *interiorización de la gramática de una lengua* es un proceso de construcción que se da tanto en el niño que adquiere su primera lengua como en el adulto que adquiere-aprende una L. E.

Brevemente diremos que dicho proceso constructivo responde en el niño a una maduración progresiva del pensamiento y del lenguaje, dando como resultado la aparición de un lenguaje significativo, de palabras con significado. Pero el niño en ningún momento es consciente de que está aprendiendo una gramática, no se pregunta acerca de la morfología y la sintaxis, la está «adquiriendo de manera inconsciente». Así nos lo explica Vygotsky (1973: 139):

«El pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo mucho tiempo antes de ingresar en la escuela, pero es no-consciente, adquirida de un modo puramente estructural, como la composición fonética de las palabras. (...) En la escuela no adquirirá nuevas formas gramaticales o sintácticas, pero gracias a la enseñanza de la escritura y la gramática tomará conocimiento de lo que está haciendo, y aprenderá a utilizar sus destrezas conscientemente».

En el caso del adulto que adquiere-aprende una L. E se da también una interiorización de la gramática, a través de un proceso constructivo, en donde los datos (información lingüística en general, dada por el profesor, los otros aprendices, los nativos (en el caso de una L2) y donde las reglas forman parte de dichos datos) que recibe de la lengua son asimilados a los ya existentes (esquemas lingüísticos de su propia lengua o de otras que conozca) a través de mecanismos de acomodación y de equilibrio, lo que permitirá al aprendiz manejarse con una lengua nueva en estadios diferentes (la interlengua) que presentan en sí mismos rasgos de coherencia y sistematicidad, aunque todavía no se expresen en la lengua extranjera como lo hacen los nativos de la misma.

En el texto de Vygotsky que acabamos de presentar queda contestada otra de las preguntas que nos formulábamos:

Si el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales favorecía la interiorización de la gramática: en el caso del niño, es evidente que no, ya que éste primero habla y luego recibe instrucción y reflexión sobre la lengua que habla. La sistematización docente, como dice Álvarez Méndez (1987: 17), debe darse a partir de la lengua natural y espontáneamente adquirida por el niño. Y en el caso del adulto él ya posee conocimientos lingüísticos de su propia lengua, sabe lo que puede hacer con ella, cuáles son sus funciones, por lo que frente a la nueva lengua no sería necesario un conocimiento consciente de las reglas para que se dé la adquisición, sino que se debiera estimular en la clase las estrategias de aprendizaje que permitan al aprendiz aumentar las posibilidades de tratamiento de sus propios conocimientos lingüísticos.

Entonces nuestra próxima cuestión es la de saber si la interiorización de la gramática de la primera lengua y de la lengua extranjera son procesos ¿similares o diferentes?

Como acabamos de afirmar el niño cuando llega a la escuela ya habla su lengua y conoce su gramática la que utilizará de manera inconsciente. Será cuando arribe a la escuela y reciba instrucción formal cuando tome conciencia de la gramática de la lengua que ha usado hasta el momento, con plena libertad (en cuanto a la falta de un control normativo, pues cuando los adultos escuchan al niño que expresa sus mensajes, hacen primar lo que dice y no tanto cómo lo dice).

Pero cuando el adulto aprende una L. E. ¿está en una situación semejante o diferente de la que estaba cuando adquirió su primera lengua? Hay opiniones variadas. Para algunos lingüistas el proceso de interiorización de la gramática de una primera lengua difiere del proceso de interiorización de la L. E, sigue caminos diferentes, sobre todo cuando el aprendiz está ya alfabetizado en su primera lengua. Esta variación en cuanto a su habilidad para aprender una lengua extranjera viene dada por factores como la edad, la motivación, el lugar, el tiempo donde se lleva a cabo el aprendizaje, la situación de enseñanza, etc.

En el otro grupo están los que reconocen que, si bien el aprendizaje de una L. E posee sus propias características, sería extraño que no hubiera puntos en común entre los procesos que rigen esta adquisición y los que participan en la adquisición de la lengua primera.

Los que piensan que ambos procesos son distintos dan mayor importancia a la enseñanza de las reglas, a la reflexión, al razonamiento sobre la lengua y no permiten al aprendiz recurrir a su lengua primera. Podemos ubicar dentro de este grupo a los autores de los métodos tradicionales de enseñanza de la lengua extranjera.

El segundo grupo está formado por los lingüistas que consideran el aprendizaje de la L. E con rasgos similares y a su vez diferentes respecto al proceso llevado a cabo cuando se adquirió la primera. Krashen (1984: 124 a 128) compara el «discurso cuidadoso» dirigido al niño que adquiere su primera lengua, en el cual se le ofrece más conocimientos de los que él posee, y el niño progresa en su comprensión con ayuda del contexto, con los datos (input) provistos al aprendiz de una L. E a través de: el habla del profesor, el habla con los otros aprendices y con los nativos de la lengua (en el caso de una L2) . Concluye que podría existir alguna relación entre dicho «discurso cuidadoso» y los datos ofrecidos al aprendiz de una L. E para que se dé en él la adquisición. Habría entonces relación entre los procesos.

Este autor también considera la presencia de la primera lengua como una fuente de errores pero no la única.

Corder, P. (1992, pág. 112) sostiene que:

«aprender una segunda lengua» no es lo mismo que «adquirir la lengua otra vez». Cuando adquirimos la lengua en la infancia, la forma particular exterior que ésta asume, es la del dialecto de la sociedad en que nos toca nacer (...) «Aprender una segunda lengua» después de que hemos adquirido una conducta verbal (en su manifestación de lengua materna) es una cuestión de adaptación o ampliación de habilidades y conocimientos ya existentes, más que de aprendizaje-partiendo de la nada-de un conjunto completamente nuevo de habilidades».

Para este autor las circunstancias (edad, tiempo, lugar, motivación etc) son las que difieren. Pero no hay que pensar que los procesos sean diferentes. Los procesos para volver a aprender algo no son necesariamente diferentes del proceso original de aprendizaje.

También nos dirá este autor (1967, pág. 168) que las estrategias de aprendizaje puestas en marcha por el que adquiere una L1 y el que aprende una L2 son básicamente las mismas, si bien hay que distinguir que el número de hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua cuando se adquiere la L1 es ilimitado, contrariamente a lo que ocurre con la L2 cuya tarea es más simple, ya que las hipótesis que debe plantearse el aprendiz giran en torno a las semejanzas o diferencias entre ambas lenguas, y frente a las mismas intentar conocer cuáles son.

Las circunstancias que cambian entre un proceso y otro dijimos que son: la edad, el lugar y el tiempo en el que ocurre el aprendizaje, la existencia

de una enseñanza programada en el caso de la L2, la motivación interna o actitud y la motivación externa.

Semejanzas entre ambos procesos: Las estrategias puestas en juego: el interlenguaje

Según las estrategias puestas en juego ante la nueva lengua (las que dan como resultado lo que llamamos «interlengua o interlenguaje») ha surgido la idea de que el proceso de aprendizaje de la L2 tiene puntos en común con la L1.

El interlenguaje como su nombre indica, es un sistema intermedio entre el sistema conocido de la L1 y el sistema por conocer de la L2. Posee elementos de ambas lenguas, si bien «no es una mezcla de lengua materna y L2, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupos de aprendices) posee en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico» nos dice M. S. Fernández López (1991: 27).

Una de las estrategias a las que recurre el aprendiz de una LE, es buscar en su primera lengua las reglas conocidas para aplicarlas a la nueva actividad; será en ese proceso en el que cometerá errores, ya que está aplicando reglas a dos sistemas que poseen características específicas. Se dan así los errores por influencia de la primera lengua.

En el caso del niño que adquiere su primera lengua es evidente que no posee otra lengua a la cual recurrir como estrategia.

Pero no sólo los errores son consecuencia de la influencia negativa de la primera lengua (errores por interferencia), sino consecuencia de la falta de conocimiento total del nuevo sistema. Y ante esta situación sí hay semejanzas entre el niño que adquiere su lengua primera y el adulto que aprende una LE. «Los errores, nos dice Corder (1967, pág. 168), más que persistencia de viejos hábitos podrían ser signos de que el aprendiz está investigando el sistema de la nueva lengua». Los llamará «errores sistemáticos» y corresponden a su «competencia transicional» y Ghadessy nos dirá «los errores producidos por los aprendices de una L2 no son debidos a interferencia con su lengua madre sino similares a los producidos por el niño que aprende su lengua materna (son «intralingual and developmental errors»: errores de desarrollo).

Hay otros fenómenos comparables entre ambas actividades: tanto el niño como en el adulto pasan por un período llamado «de silencio» (Krashen, 1984: 67), en el que ambos sólo escuchan y almacenan datos de la lengua, para posteriormente elaborar su sistema. Se observa la construcción de gramáticas intermedias que poseen en cada nivel su propia coherencia, de allí que la interlengua del niño y del adulto constituya un sistema que les permite comunicarse y hacerse comprender, incluso si el mismo está lejos de ser la lengua del adulto, en el caso del niño o la lengua del nativo, en el caso del aprendiz extranjero. En ambos sistemas intermedios se observa la generali-

zación de ciertas reglas (recordemos la regularización de verbos irregulares tanto en el niño como en el adulto en una LE)

La tendencia actual es la de pensar que ambos procesos no son ni tan diferentes ni tan semejantes, podríamos recurrir a una solución intermedia, y decir que los dos encierran semejanzas y diferencias: el aprendizaje de la LE está inevitablemente influenciado por el conocimiento de otra lengua, la primera, es decir que todo aprendizaje posterior parte de un conocimiento lingüístico previo representado por dicha lengua adquirida en la infancia. Pero el proceso puesto en marcha en ambos casos guarda semejanzas, las estrategias que se utilizaron para ir construyendo la primera lengua se verán ante el aprendizaje de una LE enriquecidas; así las hipercorrecciones, las generalizaciones, las neutralizaciones se darán ante la LE pero serán el resultado de una amplitud de posibilidades lingüísticas que le ofrece ya no sólo la nueva lengua sino su primera lengua. Y esto debe ser «aprovechado» por el profesor de lenguas.

Esto llevó a Corder a considerar a las circunstancias como variadas (edad, tiempo, espacio, presencia de una lengua adquirida, motivaciones) y no a los procesos en sí.

Según las consideraciones expuestas aquí, concluimos que está en manos del profesor de español como lengua extranjera el sacar un máximo provecho de aquellas situaciones que guardan semejanzas entre ambos procesos, proponiendo en clase actividades que favorezcan la puesta en marcha de las estrategias del aprendiz; y por otra parte el aprovechar las circunstancias diferentes (los conocimientos lingüísticos que trae el aprendiz), para enriquecer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Bibliografía consultada

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal Universitaria. Madrid.
- BESSE, H. y PORQUIER, R. (1984): *Grammaires et didactique des langues*. Hatier-Credif. Paris.
- CORDER, P. (1992): *Introducción a la lingüística aplicada*. Limusa. Mexico. V. O. (1973): *Introducing applied Linguistics*.
- (1967): «The significance of learner's errors», pp. 161-169. I. R. A. L 5 núm. 4.
- DE GRÈVE, M. y VAN PASSEL, F. (1971): *Lingüística y enseñanza de lenguas*. Fragua. Madrid. V. O. (1968): *Linguistique et enseignement des langues étrangères*.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. Sonssoles (tesis doctoral, 1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad Complutense. Madrid.
- GADHESSY, M. (1980): «Implications of error's analysis for second/foreign language acquisition», pp. 93-101. I. R. A. L XVIII, vol. 2.

- GALISSON ET COSTE (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, s/l.
- GAONAC'H, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier-Credif. Paris.
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon press. Oxford.
- VYGOTSKY, L. (1973): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires. V. O (1934) en ruso.