

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

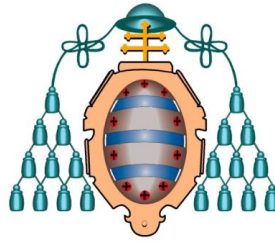
Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

*La pervivencia de capacidades e intuiciones innatas
en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Reflexión
crítica y propuesta de aplicación.*

AUTORA: Claudia Matachana López

TUTOR: Enrique del Teso Martín

CURSO 2014-2015



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

***La pervivencia de capacidades e intuiciones innatas
en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Reflexión
crítica y propuesta de aplicación***

AUTORA: Claudia Matachana López

TUTOR: Enrique del Teso Martín

Curso 2014-2015

Índice

1. Introducción.....	1-2
2. La adquisición de la lengua materna y del lenguaje no nativo.....	3-15
3. La adquisición de la L2.....	16-25
4. Aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras.....	26-35
5. Conclusiones.....	36-37
6. Bibliografía.....	38-40

Introducción

En los últimos años parece haberse alcanzado un acuerdo respecto al modo mediante el cual los niños adquieren el lenguaje, es decir, a través de un bagaje genético innato y universal, al que se ha dado el nombre de Gramática Universal. Los niños manifiestan una serie de capacidades y habilidades que no pueden explicarse únicamente mediante el aprendizaje y la imitación, estas les permiten acceder al lenguaje de modo eficaz y rápido. Si de este modo se explica la adquisición de la lengua materna cabe preguntarse qué sucede con esas intuiciones o habilidades a partir de la pubertad, es decir, ¿siguen estando accesibles para el aprendizaje de una L2 en edad adulta? ¿pueden reafinarse o rehabilitarse mediante entrenamiento? ¿se saca partido de ellas en los métodos más frecuentes de enseñanza de lenguas extranjeras?

El objetivo de este trabajo es revisar las principales hipótesis que se han formulado respecto al acceso a la GU para la adquisición de sistemas no nativos. Para ello se adoptará un marco general de adquisición del lenguaje y se analizarán las diferencias entre el proceso de adquisición de la L1 y el aprendizaje de una L2. Resulta evidente la diferencia de resultados existentes entre un niño que adquiere su lengua materna y un adulto que trata de aprender una lengua extranjera. En un primer momento se atribuyeron estas diferencias al periodo crítico de adquisición del lenguaje pero existen más factores que influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras y que distancian estas del proceso de adquisición de la L1. Los factores afectivos, la distancia social del hablante respecto a la lengua, la importancia de la instrucción, etc. son aspectos que poseen una gran importancia en la adquisición de una L2 y determinan la competencia que el hablante llegará a adquirir en dicha lengua, algo que no sucede en el caso de la lengua materna.

Como se verá existen dificultades metodológicas a la hora de realizar estudios experimentales para demostrar la validez de las hipótesis respecto al acceso a la GU en edad adulta, sin embargo, varios estudios han demostrado que existen indicios para pensar que este se sigue realizando. La mayoría de procedimientos experimentales estaban basados en juicios de gramaticalidad y trataban de demostrar la posible refijación de parámetros o las intuiciones abstractas que el hablante tenía acerca de la lengua.

Creemos que existen aspectos de la adquisición del lenguaje que también están regidos por ese bagaje genético e innato pero a los que no se ha prestado tanta atención en el caso de la adquisición de la L2, especialmente a las intuiciones que los niños

muestran de cara a la adquisición de la fonética. El último apartado de este trabajo está dedicado a la revisión de algunas de las capacidades de los recién nacidos respecto a la prosodia o los diferentes aspectos de la fonética de las lenguas, además, trataremos de determinar si siguen estando vigentes para el caso adulto. Estas capacidades aunque puedan parecer no específicamente lingüísticas permiten a los niños acceder al lenguaje y al conocimiento lingüístico.

Por último, analizaremos la posible dimensión práctica que la pervivencia de estas intuiciones puede tener a través de varios estudios en los que se investiga la utilidad de la música en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que dicha utilidad puede estar relacionada con algunas de las capacidades innatas que los niños poseen y de las que se sirven para el aprendizaje del lenguaje.

La cuestión de la pervivencia de algunas capacidades innatas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera resulta relevante no solo porque nos puede permitir una mayor comprensión del proceso de adquisición del lenguaje, sino también porque en el caso adulto puede tener implicaciones didácticas que busquen sacar a estas habilidades un posible rendimiento práctico para mejorar la enseñanza de algunos de los aspectos problemáticos en una L2.

1. La adquisición de la lengua materna y del lenguaje no nativo

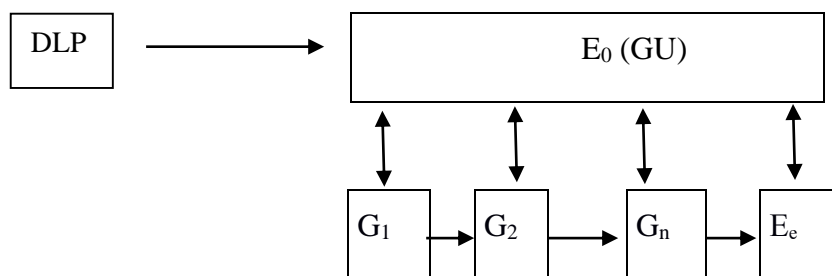
El estudio de la adquisición del lenguaje no nativo no puede ser entendido sin tener en cuenta el proceso de adquisición de la lengua materna. Para Juana M. Liceras (1996) ambos fenómenos forman parte de uno más general, al que se refiere como adquisición del lenguaje. Es evidente que entre los procesos de adquisición de la L1 y la L2 existen diferencias fundamentales pero también existen mecanismos que hacen que estén relacionados. Debido a esto resulta necesario adoptar un marco general de adquisición del lenguaje que constituya el punto de partida del análisis de la adquisición de la L2 (Liceras 1996: 20). Para ello vamos a partir del modelo conocido como Principios y Parámetros.

1.1. La adquisición de la lengua materna

El proceso de adquisición del lenguaje por parte de los niños ha sido ampliamente estudiado. La necesidad de un componente innato en la adquisición del lenguaje se basó inicialmente en fundamentos teóricos, el más importante de ellos, el argumento de la pobreza del estímulo. Los estímulos ambientales que el niño recibe cuando está aprendiendo a hablar no son suficientes por sí solos para explicar la riqueza del conocimiento lingüístico que este adquiere (Laurence, Margolis 2001). Sin embargo, salvo problemas patológicos, todos los niños aprenden a hablar más o menos en el mismo periodo de tiempo y pasando por las mismas fases independientemente de cuál sea su lengua materna. Teniendo esto en cuenta resulta justificada la suposición de que los niños acceden al lenguaje a través de una serie de conocimientos lingüísticos innatos que son universales. El proceso de adquisición del lenguaje debe interpretarse entonces como un proceso de selección. Cada individuo tiene todos los principios presentes en su dotación genética, al contacto con el medio se activa el proceso de selección que consiste en fijar la serie de parámetros que constituyen su lengua materna en particular (Liceras 1996: 21). A esta dotación genética se la denomina Gramática Universal (GU).

Esto, muy resumidamente, se conoce como el modelo de Principios y Parámetros, que establece la existencia de unos principios lingüísticos –o GU– que son universales e innatos pero están comprendidos dentro de ciertos parámetros, lo que significa que están abiertos a variación dentro de un rango finito de posibilidades. El aprendizaje de una lengua por parte del niño consiste en fijar en función de la estimulación recibida las opciones paramétricas propias de su gramática.

Como Lydia White (2003) resume en el siguiente gráfico, la GU constituye el estado inicial (E_0) con el que los niños acceden a la lengua, el conocimiento del que está dotado el niño antes de recibir ningún estímulo lingüístico. Los datos lingüísticos primarios (DLP) le sirven para determinar la forma precisa de la gramática que está adquiriendo. El niño da cuenta del *input* lingüístico que recibe para construir el lexicon de un lenguaje específico y fijar los parámetros de la GU en los valores apropiados para el lenguaje concreto. La gramática (G) se irá reestructurando a medida que el niño se vuelve más receptivo respecto a las propiedades del input hasta llegar a un estado estable (E_e) de la gramática para la lengua materna.



Modelo de adquisición de la L1 (White 2003: 3)

Así, los niños suplen la pobreza de los datos a los que están expuestos a la hora de aprender a hablar mediante la GU, que hace posible adquirir el lenguaje a pesar de la limitación de los datos lingüísticos primarios. Para Liceras (1996: 27) en el caso de los adultos que abordan la adquisición de segundas lenguas, los datos que reciben presentarían las mismas limitaciones que en el caso infantil. Resulta evidente que hay diferencias obvias de resultados ya que todos los niños sin problemas patológicos adquieren la lengua a la que están expuestos y lo hacen de forma total, es decir, adquieren la gramática nuclear de esa lengua. Estaríamos ante una visión restringida del lenguaje, lo que Chomsky ha denominado “lengua-I” frente a “lengua-E”.

La “lengua-I” sería aquella que adquiere el niño cuando está expuesto a ella, no puede evitar dicha adquisición, algo que no se puede decir de los adultos que están expuestos a lenguas extranjeras. Se parte del supuesto de que existe una dotación genética específicamente lingüística que en contacto con una lengua natural se desarrolla dando lugar a una estructura cerebral también específica: la lengua-I (Muñoz 2000: 40). Chomsky (2012) da el nombre de “lengua-I” al lenguaje como propiedad interna del

individuo, la representación mental o el conocimiento lingüístico innato que un hablante tiene de su lengua. Para Chomsky la “lengua-I” es un “órgano cognitivo”. Esta visión ve la adquisición del lenguaje como “selección” por oposición a “instrucción”, la GU es la que guía esa selección de los datos lingüísticos con los que el niño entra en contacto para fijar los parámetros de su propia lengua (Piatelli-Palmarini 1989).

Siendo consecuentes con esta visión biológica de la “lengua-I” como “órgano cognitivo” que, además, se desarrolla, “crece”, no puede proponerse que crezca dos veces, por lo que las gramáticas de los sistemas no nativos no serán una “lengua-I” en el sentido que propone Chomsky (Liceras 1996). La adquisición de la L1 y de la L2 serían procesos diferentes, Liceras y Díaz proponen que la adquisición del lenguaje no nativo por parte de los adultos se realiza mediante un mecanismo de reestructuración que denominan tinkering o *bricolage*. «El adulto, en contacto con los datos del *input*, pone en funcionamiento dicho mecanismo para reorganizar unidades específicas de las representaciones lingüísticas preexistentes.» (Liceras 1996: 30).

1.2. El periodo crítico de adquisición del lenguaje

Las diferencias entre la adquisición de la L1 y la L2 –en edad adulta– se han justificado apelando a la existencia de un periodo crítico de adquisición del lenguaje. Lenneberg (1967: 171) considera que la adquisición primaria del lenguaje está sujeta a un periodo de maduración y se realiza durante una cierta etapa de desarrollo que se supera a la edad de la pubertad.

Para Bley-Vroman (1990) la existencia de dicho periodo crítico debería ser la base de la que partiesen todos los estudiosos de la adquisición de la L2. Además establece una serie de características propias de la adquisición de la L2 que parecen confirmar la existencia de dicho periodo: 1) la falta de éxito, es más, el fracaso generalizado por parte de quienes aprenden una L2; 2) la variación individual en éxito, proceso, estrategia y objetivos; 3) la correlación existente entre edad de exposición a la lengua y competencia adquirida en dicha lengua; 4) la fosilización de errores, fenómeno no existente en la L1; 5) la indeterminación de las intuiciones respecto a la lengua; 6) la importancia de la instrucción y de los valores afectivos; 7) la existencia de pruebas negativas.

Para Bley-Vroman (1990) estas características de la adquisición de la L2 contrastan fuertemente con la adquisición infantil de la L1. Esto se debe a las diferencias existentes entre los mecanismos que regulan la adquisición de dichas lenguas. Este autor

considera que la adquisición infantil del lenguaje es un procedimiento de dominio específico, frente a la adquisición del lenguaje no nativo que parece tener muchas más similitudes con un sistema de resolución de problemas propio del aprendizaje adulto. Esta diferencia de procesos radica en el hecho de que la GU se ha atrofiado total o parcialmente y no está disponible en el aprendizaje adulto de lenguas extranjeras (Bley-Vroman, en Liceras 1996).

1.3. La adquisición de una lengua no nativa

Bley-Vroman considera que las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y una lengua no nativa son absolutas. Estas diferencias vienen dadas por el proceso de adquisición de cada una, como ilustra en el siguiente cuadro:

Desarrollo del lenguaje infantil	Aprendizaje de una lengua extranjera por adultos
A. Gramática Universal B. Procedimientos de aprendizaje de dominio específico	A. Conocimiento de la lengua materna B. Sistemas de resolución de problemas

(Bley-Vroman 1990: 14)

Sin embargo, un sistema de resolución de problemas no explica algunos aspectos comunes que sí poseen la adquisición del lenguaje nativo y no nativo. Los hablantes no nativos sí poseen intuiciones y son capaces de adquirir propiedades de la L2 que no estarían claramente especificadas en los datos lingüísticos a los que tienen alcance (White 2003; Flynn, Martohardjono y O'Neil 1998). No obstante, como destaca Liceras (1996: 28-29):

El problema de la validez de las conclusiones a que llegan los distintos autores es que analizan la IL de sujetos de distintos niveles de competencia. Además los datos no se obtienen generalmente a partir de las mismas técnicas o por los mismos procedimientos de experimentación. Finalmente, el hecho de que las situaciones de aprendizaje sean distintas también debería tenerse en cuenta.

A esta indeterminación respecto a los procedimientos experimentales debe añadirse otra dificultad, la aparente imposibilidad de determinar si el acceso a la GU por parte de los adultos que aprenden una lengua extranjera es directo o está condicionado por la L1 del hablante ya que los principios de la GU, en tanto que universales, están

presentes en todas las lenguas. Por lo que los estudios de adquisición de lenguas extranjeras deberían prestar atención a la fijación de los parámetros que sí son diferentes en las distintas lenguas. También en este caso resulta imposible determinar si el acceso a la GU es directo o está mediatizado por la L1, algunos autores opinan que dicho acceso se produce de igual forma en la adquisición de la L1 y en la de la L2 (Flynn, Martohardjono y O`Neil 1998); otros consideran que la L1 juega un papel mediador, de forma que se comienza con la opción de la L1 y el contacto progresivo con los datos de la L2 lleva a refijar el parámetro (Liceras 1996; White 2003).

Los rasgos parametrizados de las lenguas son de dominio específico por naturaleza, constituyen el módulo funcional de la GU, aquel que está sujeto a maduración en función de su contacto con el medio (Liceras 1996: 31). Siendo esto así los adultos que aprenden una L2 no podrían fijar parámetros del mismo modo que lo hacen los niños al adquirir la lengua materna. Si este módulo está sujeto a maduración, no puede hacerlo más de una vez, lo cual es coherente con la base biológica de la adquisición del lenguaje que establece la tradición generativa (Liceras 1996; Pinker 1995).

De esto se desprende que los sistemas no nativos nunca podrán ser considerados como “lenguas-I” aunque los conjuntos de propiedades paramétricas que posean sean consistentes con la lengua nativa. Esto es debido a que los procesos por los que existe esa consistencia superficial no son los mismos que los de las lenguas maternas. Esto para Liceras (1996: 32) se debe a que no son los datos de producción sino la representación gramatical y, especialmente, los mecanismos de adquisición los que determinan la existencia o no de una “lengua-I”.

Es cierto que los procesos de adquisición no son los mismos para la lengua nativa que para un aprendizaje adulto de una lengua extranjera, sin embargo, las diferencias existentes entre unos y otros no son tan tajantes como establece Bley-Vroman. Los hablantes de sistemas no nativos sí tienen intuiciones acerca de su interlengua que no pueden explicarse únicamente mediante los datos a los que están expuestos, por ello nos parece más adecuado el modelo de diferencias que perfila Liceras y que difiere del propuesto por Bley-Vroman:

Adquisición de la lengua materna	Adquisición del lenguaje no nativo
A. Gramática Universal B. Procedimientos de aprendizaje de dominio específico	A. Experiencia lingüística previa B. Procedimientos de dominio específico de segundo nivel C. Sistemas de resolución de problemas

(Liceras 1996: 33)

Destaca sin embargo que estas intuiciones que posee el adulto se diferenciarán de las de la lengua materna porque solo serán accesibles a través de representaciones redescritas a nivel secundario. Estos procedimientos de dominio específico con los que cuenta el adulto para la adquisición de una L2 no son sensibles a los desencadenantes del medio del mismo modo que sí lo son los procedimientos de primer nivel con los que el niño aborda la adquisición de la lengua materna.

1.4. Los sistemas no nativos

El hecho de que el lenguaje no nativo no pueda ser considerado como “lengua-I” nos plantea de inmediato otra pregunta, ¿debemos considerar entonces que no es una lengua natural? Antes de responder a esta pregunta resulta interesante repasar las visiones que algunos autores han dado sobre la consideración que deben tener los sistemas lingüísticos no nativos.

Corder (En Liceras 1991) considera que los sistemas no nativos son dialectos idiosincrásicos, es decir, son dialectos en los que algunas de sus reglas no forman parte del conjunto de ningún dialecto social sino que son específicas de un individuo. El dialecto idiosincrásico de los que aprenden una L2 es regular, sistemático, posee una gramática y puede ser descrito mediante un conjunto de reglas, algunas de las cuales coinciden con las reglas de la lengua objeto; este es también inestable y algunas de sus oraciones pueden presentar problemas de interpretación a los hablantes nativos de la lengua objeto. Este autor propone que el análisis de los dialectos idiosincrásicos debe cubrir tres etapas: 1) la descripción de todas las oraciones, tanto idiosincrásicas como bien formadas; 2) la descripción del dialecto idiosincrásico del alumno mediante la comparación bilingüe entre la interlengua y la lengua objeto; y 3) la explicación que intenta dar cuenta de cómo y por qué el dialecto idiosincrásico del alumno es de una

naturaleza determinada (Corder, en Liceras 1991: 72-74). Los errores se consideran así como una parte inevitable e incluso necesaria en el proceso de aprendizaje.

Selinker (En Liceras 1991) propuso para esta clase de dialecto idiosincrásico el nombre de interlengua. Este autor trata de determinar qué datos son importantes para elaborar una teoría lingüística del aprendizaje de segundas lenguas. Parte del supuesto de la existencia de una estructura psicológica latente en el cerebro que se activa cuando el adulto trata de aprender una L2. Para el caso de la lengua materna Selinker asume la existencia de una estructura latente del lenguaje que se diferencia de la estructura psicológica latente en que la segunda no posee un programa genético, ni una contrapartida como la de la Gramática Universal, ni está garantizado que se realice en una lengua concreta (Selinker, en Liceras 1991: 79). El niño transforma esta estructura latente del lenguaje en una lengua concreta a través de una serie de etapas de maduración. Selinker parte del supuesto de que si un adulto consigue alcanzar una competencia nativa en una L2 es porque de alguna manera reactiva la estructura latente del lenguaje, este éxito absoluto en la adquisición de una L2 afecta a un porcentaje de alumnos muy reducido –aproximadamente un 5%– y no son considerados relevantes ya que para este autor utilizan procedimientos psicolingüísticos muy diferentes a la mayoría de los que aprenden lenguas (Selinker, en Liceras 1991: 83).

Para Selinker «las predicciones realizadas sobre los comportamientos dentro de una teoría del aprendizaje de L2 tendrían que ocuparse fundamentalmente de las configuraciones lingüísticas de las locuciones producidas en las ILs [interlenguas]» (En Liceras 1991: 84). Los datos relevantes para una teoría psicolingüística del aprendizaje serían las locuciones que el alumno produce en su interlengua, las locuciones que produce en su LM, o las locuciones que produce un hablante nativo de la lengua objeto. La estructura superficial de las oraciones de la IL puede explicarse a partir de procesos psicolingüísticos –es decir, que forman parte de la estructura psicológica latente– que subyacen a la producción de la IL, los principales son: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la hipergeneralización de reglas de la LO (Selinker, en Liceras 1991: 84). De estos cinco procesos procede la fosilización –aquellos rasgos de la LM de un grupo de hablantes en particular que permanecen en la LO independientemente del nivel de instrucción–, mecanismo que también pertenece a la estructura psicológica latente.

Los modelos de las interlenguas y los dialectos idiosincrásicos están relacionados con el sistema de análisis de errores que se proponía el estudio del lenguaje propio de los que aprenden una segunda lengua para profundizar en sus procesos y conocer las estrategias de aprendizaje de aquellos que adquieren un sistema no nativo.

Respecto a la pregunta de si las interlenguas son o no lenguas naturales, la respuesta parece clara, las interlenguas son lenguas naturales pero idiosincrásicas. No solo las “lenguas-I” tienen por qué ser lenguas naturales, de hecho, si esto fuese así podríamos encontrarnos ante la suposición de no poder considerar al latín una lengua natural ya que esta carece actualmente de hablantes nativos y su modo de adquisición no es fruto de la maduración del módulo funcional sino del aprendizaje, generalmente en edad adulta. No cabe duda de que el latín es una lengua natural al igual que lo son las interlenguas.

Para Liceras (1996: 32) las interlenguas son lenguas naturales porque se realizan como representaciones mentales cuyo punto de partida son los principios y categorías establecidos a partir de la experiencia lingüística previa, sin embargo, no son “lenguas-I” porque el módulo funcional no crece como en el caso de la L1.

1.5. La Gramática Universal y la adquisición de lenguas no nativas

En el caso de las lenguas maternas existe un problema lógico de la adquisición del lenguaje, es decir, la diferencia entre la pobreza del estímulo lingüístico que el niño recibe y el conocimiento que llega a alcanzar. Cabe preguntarse si existe lo mismo en la adquisición de una L2.

Parece lógico que para determinar si el adulto tiene acceso o no la GU a la hora de adquirir un sistema no nativo primero ha de determinarse si este tiene intuiciones, conocimiento inconsciente que vaya más allá de los datos lingüísticos a los que ha estado expuesto. También deberían eliminarse fuentes alternativas para este conocimiento como podría ser la L1. Para Lydia White (1998) el supuesto más válido para determinar si los procedimientos de la GU están activos en la adquisición de una L2 es que las propiedades de dicha L2 no hayan podido ser aprendidas a través del *input* únicamente o del *input* y los principios de aprendizaje no específicos de dominio o a partir de la gramática de la L1.

Las situaciones que se han usado sirven para demostrar la existencia del problema lógico en la adquisición de una L2 y, por lo tanto, la probabilidad de la implicación de la

GU en su proceso de aprendizaje. White (1998: 2) considera que dichos ejemplos deben caracterizarse por 1) el fenómeno en cuestión debe estar indeterminado por el *input* de la L2. Esto quiere decir que no debe ser algo que haya podido ser adquirido sin recurrir a los principios universales, la simple observación de los datos lingüísticos de la L2, razonamiento analógico o basado en la instrucción; y 2) el fenómeno debe operar de modo diferente en la L1 y la L2, esto sirve para excluir, en la medida de lo posible, que si se muestra conocimiento abstracto este haya sido obtenido por medio de la gramática de la lengua nativa. Estas deberían ser las condiciones para considerar que un fenómeno presente en la adquisición de una L2 puede estar regido por la GU.

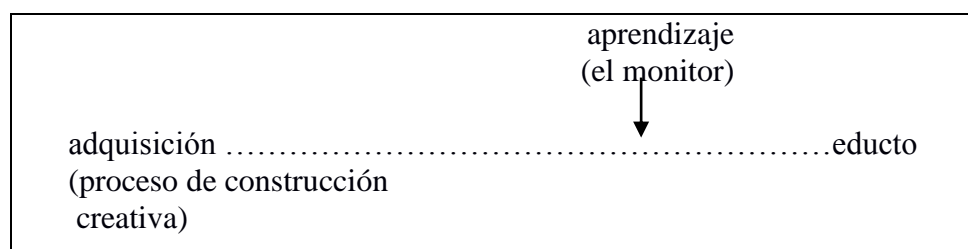
Los puntos de vista de los diferentes autores sobre si las intuiciones de GU siguen estando o no accesibles habitualmente se han caracterizado por: 1) acceso pleno o directo, es decir, la GU sigue estando completamente accesible de modo que sus intuiciones deben verse reflejadas en el aprendizaje de una L2 aunque puedan verse afectadas por otros factores; 2) acceso indirecto, la GU sigue estando accesible pero solo en parte; 3) por último, existen autores que consideran que las intuiciones de GU dejan de estar accesibles a partir de la pubertad y la adquisición de una L2 debe basarse en el empleo de estrategias generales de aprendizaje para la resolución de problemas. Sin embargo, esta terminología puede resultar confusa ya que, por ejemplo, acceso indirecto se usa para referirse al acceso a la GU a través de la L1, algunos investigadores usan este término para referirse al acceso únicamente mediante la L1 (Cook, en White 1998) mientras otros lo usan para referirse al acceso a la GU inicialmente a través de la L1 y seguido de la refijación de parámetros. La misma indeterminación terminológica se da con el término acceso pleno (White 1998: 4).

De un modo más concreto existen varias hipótesis respecto al acceso a la GU en edad adulta –de aquellos autores que consideran que este sigue existiendo–, como se ha señalado antes, Liceras (1996) propone la hipótesis de la no refijación de parámetros, es decir, aquellos que aprenden una L2 están sujetos a los principios de la GU pero la adquisición de la lengua no está guiada por la fijación de parámetros sino por un mecanismo diferente, que denomina *tinkering* o *bricolage*. Otro punto de vista es considerar que los mecanismos de la L1 prevalecen inicialmente con la adquisición posterior de otros valores (White 2003; Schwartz and Sprouse 1996). Otros autores han propuesto que la configuración de la L2 es alcanzable sin la adopción previa de los mecanismos de la L1 (Flynn, Martohardjono y O’Neil 1998).

1.6. Diferencias entre la adquisición de una L2 en niños y adultos

Además de la hipotética dificultad del acceso a la GU existen otros factores que pueden explicar la diferencia de resultados entre la adquisición del lenguaje materno y el aprendizaje del lenguaje no nativo en edad adulta. Stephen Krashen (1982: 178) sostiene la llamada «hipótesis del monitor en la adquisición de segundas lenguas» que propone que los adultos tienen dos maneras de desarrollar la competencia en las segundas lenguas: pueden adquirirla de un modo subconsciente o pueden aprender acerca del lenguaje de forma consciente. Así, los adultos desarrollan a la vez dos sistemas posibles en una L2, uno adquirido que se desarrolla de modo similar a la adquisición de la lengua materna, y otro aprendido, desarrollado de modo consciente y casi siempre en situaciones formales (Krashen 1982). La adquisición subconsciente domina la actuación en la L2, usamos el aprendizaje consciente solo como un monitor, únicamente como un editor para corregir nuestra producción una vez que ha sido iniciada por el sistema adquirido.

La adquisición del lenguaje es el modo en que las habilidades lingüísticas se internalizan de forma «natural», es decir, sin una atención consciente a las formas lingüísticas. Exige la participación en situaciones de comunicación natural y es el modo en que los niños aumentan su conocimiento de la primera y segundas lenguas. El sistema lingüístico adquirido puede desarrollarse, mediante un proceso de «construcción creativa» en una serie de estadios comunes para todos aquellos que adquieren una lengua y que resulta de la aplicación de estrategias universales. «La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente. El aprendizaje, al contrario, es algo consciente, consecuencia bien de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual» (Krashen, en Liceras 1991: 145).



El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2 (Krashen, en Liceras 1991: 146)

Este cuadro ilustra el funcionamiento del modelo del monitor en la sintaxis de las producciones de un adulto en L2, estas se inician por un sistema adquirido pero cuando las condiciones lo permiten, el sistema aprendido conscientemente puede intervenir y alterar la forma sintáctica de la locución antes de que aparezca (Krashen, en Liceras 1991). La utilización consciente del monitor está sujeta a variación individual, según los intereses y actitudes de cada persona.

Los niños adquieren inevitablemente una lengua mientras que los adultos pueden adquirirla o aprenderla. Teniendo esto en cuenta para Krashen (En Liceras 1991: 150) el aula ideal es aquella en la que se posibiliten estos dos procesos. El proceso de construcción creativa se estimula mediante ejercicios contextualizados y la oportunidad de usar la lengua natural. Por otro lado, la presentación de reglas gramaticales y la corrección de los errores sería eficaz para los usuarios del monitor. Sin embargo, cuanto más actúe el monitor, más se alejarán las circunstancias de adquisición a las propias de la lengua materna, pudiendo esto resultar un factor negativo para la adquisición de la L2.

Varios autores han destacado también la importancia de los valores socioafectivos en la adquisición de una L2. Schumann (1976) considera que la distancia social y los valores afectivos resultan un factor muy importante en la adquisición de una L2 por parte de adultos. Las dificultades de aprendizaje en una L2 a partir de la pubertad pueden estar relacionadas con los cambios sociales y psicológicos que un individuo sufre a esa edad (Schumann, en Krashen 1982: 212). El análisis longitudinal de la adquisición del inglés por parte de seis hablantes nativos de español, particularmente uno de ellos, llevo a Schumann a elaborar la hipótesis de la pidginización de las segundas lenguas. Este hablante, Alberto, un adulto costarricense emigrante en Estados Unidos prueba en opinión de Schumann la existencia de la pidginización en la adquisición de una L2. Como explica el autor (Schumann, en Liceras 1991: 123):

Las lenguas segundas, en los primeros niveles, comparten con las lenguas pidgin la falta de morfología flexiva y de transformaciones, así como la tendencia a evitar la redundancia en el sistema. Estas características, resultado de restricciones cognitivas propias de las primeras etapas de la adquisición de la L1 y L2, del lenguaje de los afásicos y de las lenguas pidgin, desaparecen de forma progresiva en las etapas siguientes salvo que, como sucede en el caso de Alberto, la distancia social y psicológica lo impida [...] El sujeto de este estudio no presenta problema alguno en el test piagetiano de inteligencia adaptable, lo cual sugiere que el estancamiento de su inglés parece deberse a la distancia social y psicológica que existe entre él y sus interlocutores.

Durante este experimento también se probó que el efecto de la instrucción no es lo suficientemente importante como para superar la pidginización causada por la distancia social y psicológica.

Otro factor muy importante es la diferencia entre la adquisición de una L2 en contextos naturales y su aprendizaje mediante la instrucción en contextos formales. Es evidente que las circunstancias de adquisición de la lengua materna y las de aprendizaje de una L2 suelen ser completamente diferentes.

La adquisición de una L2 puede tener lugar en contextos naturales o formales, aunque también son habituales los contextos mixtos. Lógicamente el contexto natural se asemeja más que el formal a la adquisición de la lengua materna, la adquisición ocurre como resultado de la observación y la interacción con hablantes de la L2. La distinción entre contextos naturales y formales parece clara pero es frecuente encontrar situaciones de adquisición en que se combinen las características de ambos. Por tanto no debe entenderse como una absoluta dicotomía sino como un continuum cuyos extremos serían los contextos formal y natural pero que admite una gran variedad de posiciones intermedias (Muñoz 2000: 110).

La consideración de que los contextos naturales de adquisición de una L2 son los más adecuados para alcanzar un mayor nivel de competencia está bastante extendida. El problema radica en que la comparación de la adquisición en contextos naturales y formales presenta dificultades en el ámbito teórico y metodológico (Muñoz 2000). Resulta imposible en la práctica controlar todas las variables individuales y contextuales que intervienen en la adquisición en contextos naturales o formales y que pueden resultar tan importantes como la propia diferencia entre ambos contextos.

1.7. Conclusiones

Como hemos visto existen indicios para pensar que la GU no deja de estar accesible a partir de la pubertad. Sin embargo, resulta innegable la diferencia de resultados en la competencia alcanzada en una L2 por parte de adultos y por parte de niños que aún no han superado el periodo crítico de adquisición del lenguaje; así como la diferencia entre la adquisición de la lengua materna y la de una L2. En la adquisición de una L2 varios factores están dotados de una importancia inexistente en el caso de la lengua materna: los factores afectivos, la distancia social, la importancia de la instrucción, las

variaciones individuales, etc. determinan la competencia que llegará a adquirir el hablante en dicha lengua.

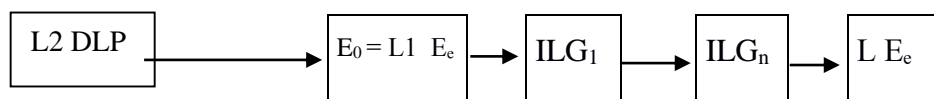
La dificultad de determinar hasta qué punto la adquisición de una L2 está guiada por los principios universales de la GU o está mediatizada por la L1 hace que sea complejo obtener resultados experimentales que permitan determinar hasta qué punto se sigue teniendo acceso a esta en edad adulta. Sin embargo, creemos que existen indicios que incitan a pensar que algunas de las capacidades innatas para el lenguaje que poseen los niños no se ven afectadas por el periodo crítico. En el siguiente apartado del trabajo se explicará de un modo más detallado el proceso de adquisición de una L2 y las diferentes hipótesis existentes sobre cómo se realiza dicho proceso.

2. La adquisición de la L2

Como se ha apuntado anteriormente el problema lógico que existe para la adquisición de la lengua materna también está presente en el caso de la adquisición de una L2. Existen evidencias experimentales que sugieren que las gramáticas de las interlenguas permiten la representación de distinciones abstractas cuya fuente no puede estar en la gramática de la L1 o en el input de la L2, por lo que debe tratarse de la Gramática Universal. En otras palabras, las representaciones de las interlenguas están regidas por la Gramática Universal (White 2003).

2.1. El estado inicial

Si la GU sigue estando accesible cabe preguntarse cuál es el estado inicial con el que un adulto accede a una L2. En el caso de la L1 la GU es el estado inicial con el que el niño accede al lenguaje, a través del cual determina la forma particular de la gramática de su lengua materna. En el caso de la L2 existen diversas posturas sobre cuál es el estado inicial con el que se accede a su aprendizaje. White (1985) propone que el estado inicial con el que se accede al conocimiento de una L2 es la configuración de los parámetros de su lengua materna, es decir, los adultos que acceden a una L2 lo hacen a través de la gramática de la L1.



Modelo de adquisición de la L2 sin GU (White 2003: 59)

Existen autores como Bley-Vroman que consideran que la GU desaparece una vez adquirida la lengua materna o que solo pervive como la lengua específica que se adquiere como lengua materna. La hipótesis de la diferencia fundamental, que este autor enuncia, sostiene que la Gramática Universal no sobrevive como una entidad diferenciada a la adquisición de la L1. Desde este punto de vista el estado inicial para la adquisición de una L2 es necesariamente la gramática de la L1 (L1 E_c) (White 2003: 59).

También encontramos autores que no comparten este punto de vista y consideran que la GU permanece constante y diferenciada de cualquier gramática particular, dentro de esta línea encontramos a Epstein, Flynn y Martohardjono (En Flynn, Martohardjono y

O'Neil 1998: 61-78) quienes destacan que la adquisición de la lengua materna por parte de niños bilingües sería difícil de explicar desde esa perspectiva ya que estos adquieren dos gramáticas que, a menudo, precisan la fijación de parámetros contradictorios.

Lydia White (2003) divide las propuestas sobre el estado inicial para la adquisición de una L2 según varias hipótesis que expondremos a continuación. Todas ellas comparten el supuesto de que la GU es constante, distinta de la L1 y, además, restringe la gramática de la interlengua de aquel que aprende una L2. Así, las opciones que pueden constituir el estado inicial son dos: la gramática de la L1 o la GU.

Dentro de las propuestas que consideran que el estado inicial es una gramática específica –la de la lengua materna– encontramos tres enfoques: la hipótesis de la transferencia y el acceso pleno de Schwartz y Sprouse, la hipótesis de los «árboles mínimos» de Vainikka y Young-Scholten, y la «hipótesis de los rasgos sin valor» de Eubank (White 2003: 60).

2.1.1. La hipótesis de la transferencia y acceso pleno

Según Schwartz y Sprouse (En Archibald 2000: 156-186) el estado inicial para la adquisición de una L2 es una gramática particular. La GU sigue estando accesible pero no constituye el estado inicial, este le corresponde al conjunto de la gramática de la L1, hay una transferencia plena. El hablante accede a la L2 a través de las propiedades de la gramática de su lengua materna, cuando estas no pueden ajustarse a los rasgos presentes en el *input* de la L2 se recurre a las opciones de la GU, que pueden no estar presentes en la L1, hasta producirse un reajuste de los parámetros de la interlengua. La transferencia plena hace referencia al estado inicial, la gramática de la lengua materna; el acceso pleno establece la posterior reestructuración de la gramática durante el desarrollo de la competencia en la L2.

Existen dos tipos de pruebas en las que se apoya esta hipótesis: muestras de las propiedades de la L1 en la gramática de la interlengua y pruebas de la reestructuración más allá de la gramática de la L1. White (2003) propone varios ejemplos que apoyan esta teoría que, sin embargo, no está exenta de dificultades. Existen estudios (Haznedar y Schwartz 1997) que prueban la existencia de un estado inicial basado en la L1, así como cambios en la gramática de la interlengua que son comunes a hablantes de la misma L1 a la hora de aprender una L2. Sin embargo, otros estudios prueban que el aprendiz de una L2 no está limitado a representaciones abstractas presentes o basadas en la L1.

2.1.2. La hipótesis de los «árboles mínimos»

Vainikka y Young-Scholten (En Flynn, Martohardjono y O'Neil 1998: 17-35) proponen también que el estado inicial es una gramática basada en la L1, la diferencia con la hipótesis anterior radica en que solo consideran que una parte de la gramática de la L1 –y no al completo como en el caso de la transferencia plena– constituye dicho estado. Lo que estos autores proponen es que no se transfieren las categorías funcionales de la lengua materna sino unos «árboles mínimos». Esta hipótesis pertenece a la rama de la «continuidad débil» de la GU. Como explican Liceras y Díaz (En Muñoz 2000: 54):

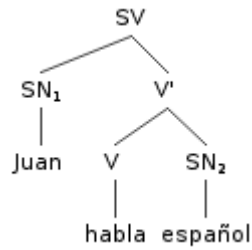
En los estudios de adquisición de L1, los defensores de la hipótesis de la continuidad mantienen que todas las unidades y principios que sean patrimonio de la GU, estarán a disposición del niño desde los primeros momentos y a lo largo de todo el proceso de selección que lleva a la proyección de su lengua-I. Ahora bien, mientras que algunos se adscriben a la versión de la hipótesis que se ha denominado 'continuidad fuerte' (Lust, 1995; Poeppel y Wexler, 1993; Borer, en prensa), otros defienden la versión que se conoce como 'continuidad débil' (Pinker, 1984; Clahsen, 1993; Vainikka, 1993).

La diferencia entre estos dos puntos de vista se sustenta en la importancia que le otorgan al aprendizaje del léxico. La continuidad fuerte sostiene que las representaciones sintácticas de los niños son iguales a las de los adultos. Por su parte, la continuidad débil considera que las representaciones iniciales del lenguaje infantil no tendrían aquellas categorías para las cuales no se ha seleccionado un contenido léxico determinado (Liceras y Díaz, en Muñoz 2000).

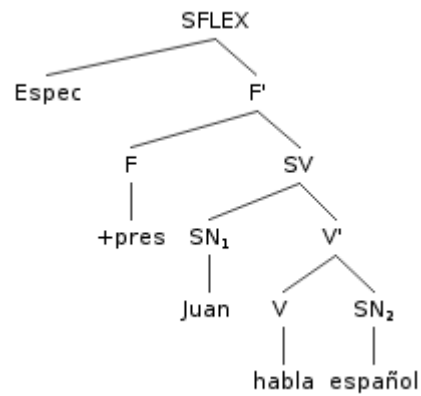
De acuerdo a la hipótesis de los «árboles mínimos» el estado inicial de la interlengua es una gramática que contiene categorías léxicas pero no funcionales. Estas están presentes en la GU e irán apareciendo en diversos estadios de desarrollo tras el contacto con los estímulos lingüísticos de la L2 (White 2003: 78).

Como explican Liceras y Díaz (En Muñoz 2000: 55) no se transfieren las categorías funcionales de la lengua materna sino unos «árboles mínimos» –como el ejemplo de (1)–, estos a través de la incorporación de datos del *input* se transformarán en unos «árboles reducidos» –(2)– y, por último, «árboles completos» –(3)–.

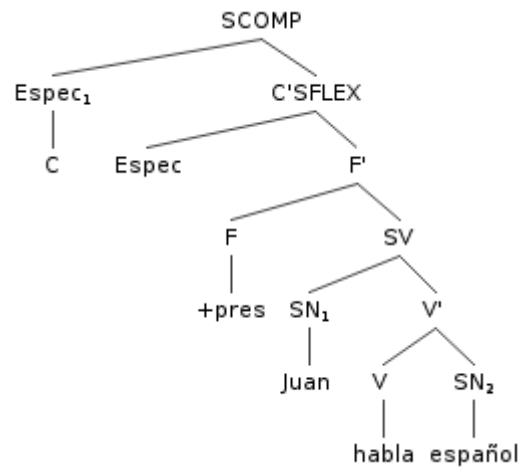
(1)



(2)



(3)



2.1.3. La hipótesis de los «rasgos sin valor»

Al igual que las anteriores esta hipótesis establece que el estado inicial para la adquisición de una L2 es una gramática. Eubank (En White 2003) aboga por una transferencia “débil”, sostiene que la gramática de la L1 –aunque no al completo– determina el estado inicial de la interlengua. Las categorías léxicas y funcionales de la L1

están presentes en la gramática inicial de la interlengua, sin embargo, los valores de los rasgos no se transfieren a la L2.

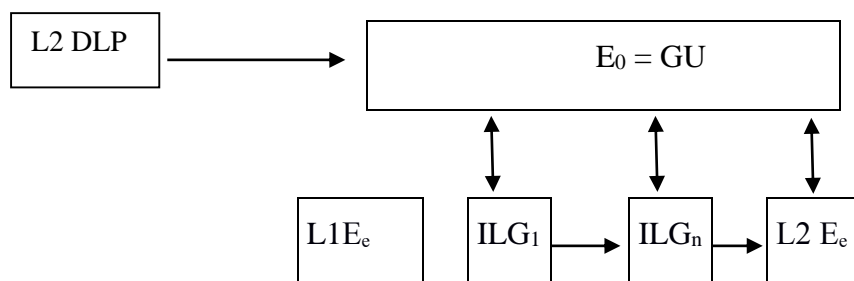
En contraste con estas hipótesis encontramos aquellas que consideran que la GU es el estado inicial. White (2003) destaca dos de ellas: la hipótesis inicial de la sintaxis y la hipótesis del acceso pleno (sin transferencia).

2.1.4. La hipótesis inicial de la sintaxis

Para Platzack el estado inicial es el mismo para la adquisición de una L1 o una L2: la GU. Este autor adopta el punto de vista teórico del Programa Minimalista que, como explica, en general predice que el orden de cada palabra que difiere de un orden universal es el resultado de un valor marcado de alguna proyección funcional. Considera que la hipótesis inicial de la sintaxis –HIS– es el mecanismo que guía la adquisición de la L1 y también de la L2. La HIS es parte de la GU y de acuerdo con esta no existen los valores marcados sino que solo es requerido un movimiento invisible. La adquisición del lenguaje consistiría en un ajuste gradual del HIS al lenguaje objetivo, la diferencia de resultados entre la L1 y la L2 radicaría en que una de ellas es adquirida fuera del periodo crítico (Platzack, en Clashen 1996: 369).

2.1.5. La hipótesis del acceso pleno (sin transferencia)

Flynn y Martodjono (1995) consideran que la GU constituye el estado inicial para la adquisición de una L2. La GU sigue estando accesible y restringe todas las etapas de la adquisición de la gramática de la interlengua. Además rechazan que la gramática de la L1 constituya el estado inicial. White (2003: 90) resume en el siguiente cuadro cómo consideran estos autores que se desarrolla la adquisición de una L2.



Acceso pleno (sin transferencia) (White 2003: 3)

Siguiendo esta hipótesis para la adquisición de una L2 las gramáticas de las interlenguas de hablantes de distintas lenguas maternas serían las mismas aunque estos no compartiesen la L1, ya que esta no constituye el estado inicial ni afecta a este; esto se debería a la influencia de la GU.

Todas estas hipótesis trataron de ser demostradas mediante procedimientos experimentales a partir de juicios de gramaticalidad y experimentos de elicitación. Si bien ninguno de ellos parece haber otorgado una respuesta definitiva a cuál es el estado inicial con el que se accede al aprendizaje de una L2. Si este estado inicial es la GU o si se realiza a través de la lengua materna parece el principal punto de debate. Entre los estudios de adquisición de una L2 todavía no parece haber un consenso sobre el acceso o no a la GU. De esta problemática Liceras y Díaz (En Muñoz 2000: 46) destacan los siguientes aspectos: a) no existe un consenso en cuanto al contenido concreto de la GU; b) en muy pocas ocasiones es posible diferenciar entre el acceso directo a los principios de la GU y el acceso a través de la L1; c) no se plantea la diferencia entre principios y procedimientos de acceso al *input*; d) en muchos casos se identifica la Gramática Universal con el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje –DAL–.

2.2. Parámetros y categorías funcionales

Como se ha señalado existen evidencias experimentales que indican que las gramáticas de las interlenguas están regidas por los principios de la GU y que aquellos que aprenden una L2 tienen acceso a un conocimiento e intuiciones abstractas que no se pueden explicar únicamente mediante los estímulos lingüísticos de la L2 a los que están expuestos. Dado que estos principios son universales y, por tanto, presentes en todas las lenguas no puede asegurarse que dichas intuiciones no provengan del conocimiento de la lengua materna del hablante. Esto hace que la posible refijación de parámetros durante la adquisición de una L2 resulte un aspecto fundamental para determinar si la GU sigue estando accesible. Lydia White (2003) considera que si la L1 y la L2 difieren en sus opciones paramétricas y el comportamiento lingüístico del hablante es coherente con los valores de los parámetros propios de la L2, está ampliamente justificada la suposición de que la GU restringe las gramáticas de las interlenguas. Pese a ello no considera que el fracaso al adquirir las opciones paramétricas propias de la L2 necesariamente ponga en duda el papel de la GU.

Como señala Liceras (1996: 112) un ejemplo habitual es el del parámetro del sujeto nulo. La distinción entre lenguas con sujeto nulo y lenguas sin él proviene de una formulación de Perlmutter de una restricción de la estructura superficial de las lenguas, existen lenguas en las que resultan agramaticales cualquier oración que en su estructura superficial no presente un sujeto, excepto en el caso del imperativo. Esta restricción está presente en lenguas como el francés o el inglés pero no en el español y a ella van ligadas una serie de características que Liceras (1996: 113) divide en tres grupos:

1) El español puede tener sujetos nulos, algo que no sucede ni en francés ni en inglés.

- a. ___ salieron por aquí
- b. * ___ left through here (they left through here)
- c. * ___ sont sortis par ici (ils sont sortis par ici)

2) En español no se necesita la presencia de expletivos como *it* o *il*, en oraciones como:

- a. ___ llueve
- b. * ___ rains (*it* rains)
- c. * ___ pleut (*il* pleut)

3) En español se pueden relativizar y enfocar como preguntas los sujetos de las oraciones subordinadas algo que en inglés y en francés no es posible.

- a. ¿Quién has dicho que va a ganar?
- b. *Who did you say *that* is going to win?/Who did you say is going to win?
- c. *Qui as-tu dit *que* va gagner?/Qui as-tu dit *qui* va gagner?

Para comprender la distribución de los sujetos nulos se formula la «Hipótesis de la Identificación» (Chomsky 1981), como apunta Liceras (1996: 113):

Se trata de explicar que la ausencia de un pronombre sujeto en una oración sólo es posible si algunos aspectos importantes de su referente pueden recuperarse recurriendo a otros elementos de esa misma oración. La idea es que la flexión del español es lo suficientemente rica como para permitir que no se lexicalice el pronombre; algo que no ocurre en francés o en inglés.

A partir de estas características se formula el denominado parámetro *pro-drop* que engloba todas estas propiedades junto con la posibilidad de invertir libremente el sujeto en oraciones simples o de mover un elemento a través de una cadena de subordinación (Liceras 1996: 114).

En el caso de las segundas lenguas existen varios estudios que reflejan la adquisición de las propiedades de este parámetro que, sin embargo, difieren en cuanto a enfoque y metodología por lo que sus resultados no son plenamente concluyentes. Para el caso de la adquisición del español como sistema no nativo destacan los estudios de Phinney y Liceras.

Para Liceras (1996: 115-116) algunos aspectos principales de la problemática – además del acceso o no a la GU– con la que se encuentran estos estudios son: 1) El papel de la L1 en la fijación de los parámetros, debe determinarse si las propiedades de la opción paramétrica de la lengua materna de los hablantes se transfiere a la L2; 2) Las propiedades que se incluyen dentro del parámetro *pro-drop*. Un estudio de White (1989) demuestra que la adquisición de la propiedad [–sujeto nulo] para la L2 no desencadena la adquisición del resto de las propiedades como sí sucede en el caso de la lengua materna; 3) Los sujetos pronominales y el *pro* –el sujeto vacío de los verbos flexionados–.

Liceras (1994), con el objetivo de determinar cómo se realizan las propiedades de este parámetro en la interlengua de adultos anglófonos y francófonos que aprenden español como lengua extranjera en contextos institucionales, realizó varios estudios experimentales. Participaron 30 estudiantes anglófonos, 32 estudiantes francófonos y cinco hablantes nativos de español que servían como grupo de control. Los participantes estaban repartidos en cuatro niveles de competencia. El procedimiento consistió en presentar a los alumnos una prueba de juicios de gramaticalidad que contenía 17 entradas en las que aparecían propiedades que se engloban dentro del parámetro *pro-drop*, como los sujetos nulos o las oraciones con efecto *que-h*. Los estudiantes debían corregir los errores gramaticales de las oraciones e identificar aquellas que les parecían poco naturales, también debían traducir las oraciones a su lengua materna con el fin de descartar aquellas interpretaciones incorrectas.

Los resultados fueron que todos los estudiantes independientemente del nivel aceptaron la realización de sujetos nulos expletivos en español, esto demuestra que los sujetos nulos se incorporan pronto a la gramática de la interlengua. La aceptación de la

posposición del sujeto obtuvo resultados muy elevados en el caso de los verbos acusativos pero no de los transitivos. Los estudiantes francófonos mostraron un mayor nivel de aceptación de los sujetos pospuestos que los anglófonos. Los resultados de las oraciones con efectos *que-h* mostraron que muchos de los estudiantes no interpretaron las oraciones del modo en que se esperaba, incluso uno de los nativos del grupo de control tuvo problemas interpretando esas oraciones. Lo que parece claro es que estas tres propiedades no se realizan de la misma manera en las gramáticas de las interlenguas pero esto no tiene por qué indicar que no estén relacionadas. Como señala Liceras (1996: 130):

Lo que los resultados sugieren es que la adquisición de la posposición del sujeto y de los efectos *que-h* no se produce si no se adquiere la propiedad que permite la presencia de sujetos nulos y no se dan las características de la morfología verbal, condiciones necesarias, pero no suficientes, para la adquisición de las dos propiedades citadas. Las razones que llevan a la distinta realización de las tres propiedades del parámetro no parecen ser de naturaleza paramétrica, en principio (al menos no se han presentado ligadas al parámetro del sujeto nulo en la primera etapa), ya que se trata de la marca *a* de los objetos directos y de la extracción de elementos de una oración subordinada.

Lo que estos resultados dejan claro es que las propiedades de este parámetro aparecen muy pronto en la gramática de las interlenguas y que no podemos hablar únicamente de transferencia de estructuras de la L1.

2.3. Conclusiones

Existen indicios obtenidos en procedimientos experimentales que parecen justificar la pervivencia de ciertas capacidades innatas propias de la GU en el caso de la adquisición de sistemas no nativos. Sin embargo, nos encontramos con varios problemas metodológicos a la hora de establecer conclusiones definitivas. Como señala Rod Ellis (1994) uno de los grandes problemas en este tipo de estudios es qué tipo de datos de la L2 deben recogerse. Este es un problema común en todos los estudios sobre la adquisición de una L2 pero resulta especialmente relevante en aquellos basados en la GU debido a la dificultad de obtener muestras del uso del lenguaje que contengan los tipos de estructuras complejas que se precisan para investigar la mayoría de los principios y parámetros.

White (En Ellis 1994: 441) señala una serie de métodos para obtener datos como el uso de tareas de representación, de identificación de imágenes, de relación de oraciones, y de clasificación de tarjetas. Sin embargo, el método principal usado en los estudios sobre la adquisición de una L2 son los juicios de gramaticalidad.

Pese a las dificultades metodológicas de los estudios algunos de ellos ofrecen resultados que incitan a pensar en la pervivencia de algunas de las capacidades de la GU. En el siguiente apartado de este trabajo analizaremos las intuiciones lingüísticas innatas reveladas en los niños y trataremos de determinar si siguen estando vigentes en edad adulta para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además analizaremos la posible dimensión práctica que la pervivencia de estas intuiciones puede tener a través de varios estudios en los que se investiga la utilidad de la música en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como se verá, creemos que esta utilidad puede estar relacionada con algunas de las capacidades innatas que los niños poseen y de las que se sirven para el aprendizaje del lenguaje.

3. Aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras

Como se ha visto hasta ahora los procedimientos experimentales que tratan de probar si la GU sigue accesible o no en edad adulta se basan sobre todo en experimentos de elicitación y juicios de gramaticalidad que tratan de determinar el conocimiento sobre las propiedades paramétricas que el hablante posee. En este apartado queremos adoptar un enfoque diferente y tratar de determinar si algunas de las capacidades innatas no específicamente lingüísticas pero de las que los niños se sirven para adquirir el lenguaje siguen accesibles y si, de ser así, tienen una posible aplicación práctica en la didáctica de lenguas extranjeras.

3.1. La percepción auditiva y habilidades lingüísticas relacionadas

Las capacidades lingüísticas de los recién nacidos han sido respaldadas de un modo empírico por numerosos estudios experimentales. De modo más concreto queremos señalar aquellas que tienen que ver con la percepción auditiva y que, por tanto, podrían estar relacionadas con la utilidad de la música en la enseñanza de lenguas extranjeras en el caso adulto.

El sistema auditivo del recién nacido participa en la elaboración de un mundo perceptivo coherente y ordenado, además, tiene otra función de mayor relevancia, como es lógico está directamente relacionado con la adquisición del lenguaje. El niño aprende el lenguaje en su modalidad oral –esta es otra de las diferencias respecto al aprendizaje de una L2 donde, habitualmente, se suele reforzar el contenido oral con materiales de apoyo escrito– lo que quiere decir que es capaz de discriminar una serie de unidades complejas.

3.1.1. La prosodia

Uno de los componentes importantes en este primer acercamiento al lenguaje son las intuiciones que poseen acerca de la estructura prosódica de las lenguas. Los recién nacidos son capaces de discriminar entre dos lenguas diferentes que nunca hayan oído siempre que no tengan una estructura prosódica demasiado cercana.

Mehler y Dupoux (1990: 184-185) demuestran esta hipótesis mediante el siguiente experimento; se grabó la misma historia contada en francés y ruso por una locutora perfectamente bilingüe. Tras ello se segmentaron las locuciones en secuencias de quince segundos y se presentaron alternativamente a los bebés en una lengua o en otra. El estudio se realizó con bebés de dos meses y de cuatro días. Aunque podría parecer más

lógico pensar que los segundos no serían capaces de distinguir las dos lenguas, mientras que los primeros, tras dos meses de exposición a una lengua natural, sí podrían hacerlo; lo que se encontró fue que ambos grupos eran capaces de discriminar el cambio de estimulación entre ambas lenguas.

Para estos autores esto plantea la cuestión de cuáles son los parámetros que permiten al niño esa distinción. Obviamente un recién nacido no conoce la fonología del idioma pero sí podría emplear un dato acústico para distinguir ese idioma de otros, como podrían ser la altitud global o la energía media de los enunciados. Para comprobar esta hipótesis se pasaron las grabaciones del experimento anterior al revés. Los parámetros absolutos como la altitud de la voz o la energía de la señal siguen siendo los mismos, en cambio sí se modificarían otros detalles acústicos como la entonación y la melodía. Si los bebés se apoyaron sobre un parámetro absoluto para diferenciar las dos lenguas, con estas grabaciones deberían mantener la misma conducta que en el experimento anterior. Sin embargo, los resultados obtenidos en este caso mostraron que los recién nacidos no distinguían una grabación de la otra. De esto se deduce que se apoyan en propiedades complejas y dinámicas de la señal sonora, como la entonación. Esto demuestra que los recién nacidos se forman un primer análisis prosódico de su lengua que se afinará a los cinco meses cuando sean capaces de diferenciar su lengua materna de aquellas con una estructura prosódica cercana.

Esta capacidad de los niños resulta especialmente relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras. La prosodia ha sido un aspecto tradicionalmente ignorado en dicha enseñanza pese a ser un factor muy importante a la hora de permitir la comunicación. Como señala Francisco José Cantero (1994) tradicionalmente la enseñanza de la pronunciación en aulas de segundas lenguas quedaba limitada a la pronunciación específica de unidades aisladas, es decir, se ponía el acento en la pronunciación de los segmentos fónicos pero no en su integración en la cadena de habla. Esto produce la organización fónica del discurso de la L2 según la entonación de la L1.

Para Cantero (1994: 252) este fenómeno se explica del siguiente modo:

A lo largo de la primera infancia —hasta los seis años—, el hablante construye una suerte de *recipiente fónico* que se va llenando, durante el resto del período de adquisición —que se prolonga, al menos, hasta los doce— con los elementos léxico-gramaticales de la lengua. Si el recipiente fónico y los componentes léxico-gramaticales lo son de la misma lengua, decimos que el individuo es un hablante nativo.

Cuando el hablante adulto aprende una L2 lo que hace es introducir en dicho *recipiente fónico* de su lengua materna los aspectos léxicos y gramaticales de la L2, lo que hace que la entonación no resulte adecuada incluso aunque sea capaz de pronunciar de manera correcta unidades aisladas. A esta divergencia entre la entonación propia de una lengua –o lo que Cantero llama *recipiente fónico*– y los elementos léxicos y gramaticales propios de otra, es a lo que se denomina «acento extranjero».

La prosodia como factor relevante para permitir y facilitar la comunicación debería ser un aspecto al que se preste especial atención en la enseñanza de una L2. Como destaca Cantero (1994: 254) el objetivo del trabajo en la entonación debe ser «el de reconocer e intentar reproducir el ritmo característico de la lengua, sus cadencias tonales recursivas y el juego acentual de los grupos fónicos». Por tanto, un apartado a trabajar en la didáctica de segundas lenguas es, precisamente, el de la entonación, algo que está directamente relacionado con la capacidad que muestran los recién nacidos de discriminar lenguas según su tipo rítmico.

3.1.2. *Los fonemas*

Los bebés son capaces de discriminar un gran repertorio de fonemas antes de los seis meses de vida, incluso aquellos que no están presentes en su lengua materna y que no discriminarán cuando sean adultos. Esto se debe a que cada lengua utiliza un repertorio limitado entre todos los fonemas posibles de manera que los bebés deberán «especializarse» en los fonemas de su lengua materna y aprender a «ignorar» los ausentes en ella (Peña-Garay 2005: 2).

Esta capacidad parece desaparecer entre los diez y doce meses de vida cuando los bebés pierden la habilidad de discriminar contrastes consonánticos extranjeros. Como explica Marcela Peña-Garay (2005: 2):

Esta pérdida de sensibilidad reposaría en una reorganización psicoacústica del espacio fonético del sistema auditivo. Lo que ocurriría es que los fonemas extranjeros se asemejarían al fonema nativo más próximo. Esta reorganización en torno a los fonemas de la lengua materna ocurriría muy precozmente y explicaría las dificultades de los adultos en percibir fonemas extranjeros.

Este hecho también puede explicar por qué la fonología es uno de los aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras que antes se ve afectado por el periodo crítico y que más difícil resulta de aprender a los adultos en el caso de una L2. De cara a la enseñanza de lenguas extranjeras parece evidente que debe destacarse la importancia de que el alumno sea capaz de distinguir los contrastes consonánticos ajenos a su lengua, ya que si

no consigue recuperar esa capacidad parece poco probable que alguna vez vaya a realizar de modo correcto los fonemas del sistema no nativo.

La adquisición correcta de la fonología de una L2 requiere la adquisición de un inventario segmental, las constantes fonotácticas, la estructura silábica, el acento, el ritmo y la entonación. Cada lengua utiliza un repertorio limitado de fonemas tomado de un repertorio universal por lo que el adulto que aprenda una L2 necesitará reaprender nuevos sonidos que debe ser capaz de percibir y producir. Si los hablantes no son conscientes de estos nuevos sonidos propios del inventario de la L2 se darán errores en la formación de su sistema fonológico para la L2 (White 2008: 17).

Estas representaciones infantiles están relacionadas con otro aspecto de la cadena de habla ya que al mismo tiempo que los bebés refinan la representación de los fonemas de su lengua materna, entre los seis y nueve meses, aumentan su conocimiento sobre las constantes fonotácticas de ella, es decir, de las secuencias de fonemas que pueden producirse en dicha lengua en el interior de sílabas y palabras (Peña-Garay 2005).

Es en este mismo periodo cuando los bebés conocen la distribución del acento en su lengua materna. Esto junto con el conocimiento de las constantes fonotácticas podría resultar de ayuda a la hora de descubrir y discriminar las palabras en la cadena de habla continua.

Inicialmente se segmenta la cadena de habla en unidades prosódicas, las transiciones entre estas están marcadas acústicamente y los bebés son sensibles a estas diferencias. Esta primera segmentación permite al niño analizar secuencias de sonido breves pero no explica por completo cómo son capaces de acceder por primera vez a las palabras ya que las unidades prosódicas suelen estar compuestas por más de una. Como indica Peña-Garay (2005) un recurso del que se pueden servir para iniciar el descubrimiento de las palabras es la detección de las fronteras de las palabras basadas en el análisis sobre cómo se distribuyen las diferentes unidades lingüísticas en el interior de las frases.

La probabilidad de transición entre sílabas adyacentes es una probabilidad condicional que refleja la habilidad de que, escuchada una determinada sílaba, el bebé pueda predecir correctamente cuál vendrá después [...] Las secuencias de sílabas que ocurren adyacentes de manera más predecible se memorizarían como “palabras potenciales”, constituyendo un primer léxico que se refinará más tarde (Peña-Garay 2005: 3).

Esta autora también destaca que esta capacidad –la explotación de la probabilidad de transición entre sílabas no adyacentes– sigue estando accesible para los adultos y contribuye a su enriquecimiento léxico mediante el descubrimiento de nuevas palabras. Es evidente que en el caso de su lengua materna un adulto conoce y es capaz de discriminar las secuencias de sílabas que suceden de modo más predecible, la cuestión es si esta capacidad funciona en el caso de la cadena de habla de una lengua extranjera.

3.3. La música y la enseñanza de lenguas extranjeras

Estas intuiciones innatas que facilitan al niño el acceso al lenguaje están directamente relacionadas con la percepción auditiva. Si el adulto siguiese teniendo acceso a ellas o pudiesen ser explotadas o reafinadas de algún modo en la enseñanza de lenguas extranjeras serían una plataforma que facilitaría enormemente el acceso a la L2. También pueden estar directamente relacionadas con la competencia fonológica que el hablante vaya llegar a adquirir en una L2.

La enseñanza de una fonología precisa no ocupa un papel principal en las clases de lenguas extranjeras, esto se debe a varios motivos: 1) como se ha señalado antes la fonología es el ámbito lingüístico en el que antes y de modo más marcado se nota el efecto del periodo crítico, existe la creencia de que un adulto que aprenda una L2 nunca llegará a lograr por completo una pronunciación similar a la de un nativo; 2) la popularidad de métodos de enseñanza comunicativos ha hecho que la pronunciación se haya convertido en un componente de la competencia lingüística que debe estar subordinado a la comunicación –lo que ha hecho que no se busque una pronunciación precisa sino que se enfatice aquella que permite la comunicación–.

Proponemos el ejemplo de un estudio en el que se analiza la utilidad de la música en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente hace referencia al efecto que esta puede tener en el aprendizaje de la fonología y la pronunciación. Este efecto puede estar relacionado con las intuiciones innatas antes señaladas con las que los niños acceden al lenguaje, más allá de los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje de una L2.

3.3.1. La música y la fonología

La tesis de Kelli White (2008) sostiene y ejemplifica la importancia que la música puede tener en la enseñanza de la fonología de segundas lenguas. Esta relevancia puede deberse a que tanto música como lenguaje pueden ser descritos como un fenómeno

universal y relacionado entre sí. Estudios recientes han demostrado que puede haber una superposición en la percepción de la producción de la música y el lenguaje. Tanto para el discurso lingüístico como para la producción musical es necesario combinar segmentos – sean fonemas o notas– que permiten un rango infinito de posibilidades. Además ciertas patologías cognitivas pueden afectar a la producción de ambas.

Así, para esta autora, estas razones indican que puede haber ciertas propiedades cerebrales comunes en el procesamiento de la música y el lenguaje. Destaca además que las fonologías de ambos son procesadas de modo muy similar por las mismas áreas del cerebro, como el área de Broca o el córtex motor primario. Mediante procedimientos experimentales que empleaban MRI –imagen de resonancia magnética– se ha observado que el procesamiento de segmentos musicales activa una región del cerebro que se creía asociada solo al procesamiento del lenguaje.

White (2008: 4) señala otro estudio que empleó PET –tomografía por emisión de positrones– para ver qué áreas del cerebro se utilizaban durante la producción de tareas musicales y lingüísticas. Los resultados mostraron que la música y el lenguaje comparten vías neuronales para la creación de estructuras acústicas complejas y la fonología.

Dichos resultados indican que hay una cierta base biológica que relaciona directamente la música y el lenguaje, esto resulta importante para comprender los efectos que la música puede tener en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente, en el campo de la fonología, más allá de los componentes afectivos o motivacionales que tan relevantes resultan en la enseñanza de una L2.

Parece lógico pensar que el lenguaje y la música están relacionados de algún modo ya que ambos son rasgos universales de la especie humana e implican el desarrollo de facultades cognitivas y procesos mentales complejos. Además, tanto música como lenguaje parecen tener sus orígenes en un rasgo adaptativo a lo largo de la historia evolutiva del ser humano (Amodeo 2014).

Desde el punto de vista de la enseñanza de la fonología de una L2, como hemos visto antes, uno de los aspectos más importantes es que el hablante sea consciente de las diferencias entre el sistema fonológico de su lengua materna y de la L2. Dupoux y Peperkamp (2002) denominan a este problema «sordera fonológica», es decir, las dificultades que se encuentran al discriminar los contrastes fonológicos que no se encuentran en la lengua materna o una lengua a la que se haya estado expuesto siendo un

niño. Para estos autores dicha sordera se origina en los primeros años de vida y no afecta a aquellos contrastes fonológicos que no tengan un correlato cercano en la lengua materna, como podrían ser los clics del zulú para un angloparlante –esto se debe al aprendizaje mediante olvido antes mencionado por el cual los niños fijan la fonología de su lengua materna–.

Si el hablante no es consciente de estas diferencias fónicas tenderá a producir un fonema perteneciente a su lengua materna y que sea el sonido más cercano al fonema de la L2 pero no este.

La correcta pronunciación no solo es importante para permitir la comunicación sino que resulta importante para aquel que aprende una L2 por factores motivacionales como la percepción que el resto de hablantes de la comunidad lingüística tiene de él; esto puede influir directamente en el desarrollo del aprendizaje de la L2.

Las habilidades musicales pueden estar directamente relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica por parte de los hablantes como pretende demostrar un estudio (Herrera, Defior y Lorenzo 2007) realizado con niños hablantes de español y tamazight. Se pretendía demostrar que las actividades musicales tienen una influencia positiva en el desarrollo de la conciencia fonológica. Los resultados obtenidos mostraron que los grupos experimentales a los que se les presentaron actividades musicales incrementaron de manera notable su conciencia fonológica y su sensibilidad a las rimas.

White (2008: 23) señala un estudio de Sleve y Miyake's que demuestra que los adultos que aprenden una L2 utilizan mecanismos no lingüísticos, como la habilidad musical, para analizar y manipular sonidos de la L2. Aunque la música se ha usado habitualmente en las aulas de enseñanza de segundas lenguas no hay una teoría concreta que explique su efectividad a la hora de facilitar el aprendizaje de una L2.

Para demostrar la utilidad de la música en la enseñanza de la fonología de una L2 esta autora realiza dos estudios experimentales destinados a tratar de aclarar los siguientes aspectos: 1) ¿escuchar música en la L2 que se quiere aprender ayuda al desarrollo de la conciencia fonológica?, 2) ¿ayuda a los estudiantes a realizar una mejor relación entre el fonema y el grafema?, 3) Concretamente, su estudio se centra en la mejora de la pronunciación de ciertos fonemas y sus respectivos alófonos que suelen dar problemas a los estudiantes. Los hablantes son estudiantes de ELE cuya lengua materna es el inglés.

Se realizaron dos estudios: uno con 16 estudiantes de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años –cuya edad de exposición a la lengua había sido entre los 13 y los 17 años–, y otro con 30 estudiantes de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años –cuya edad de exposición a la lengua había sido a partir de los 11 años–. En ambos estudios se utilizó la misma metodología: se dividía a los estudiantes en dos grupos, uno experimental y otro de control. Se realizaba un test antes de empezar el estudio para comprobar su nivel de pronunciación y otro al finalizar para contrastar los resultados. El grupo experimental escuchaba música en español –en el primer estudio diez minutos al día, cuatro días a la semana, durante tres semana; en el segundo diez minutos al día, cinco días a la semana, durante ocho semanas– mientras que el grupo de control era expuesto a otro tipo de materiales en español, como películas, que también resultan estimulantes para el alumno con el fin de comprobar si la música presenta diferencias respecto a otros materiales que pueden resultar entretenidos y justifiquen de esta manera la mejora de la competencia lingüística.

Una vez acabado el periodo de exposición los alumnos repetían el test inicial que consistía en pronunciar palabras aisladas que eran juzgadas por un hablante nativo en base a su correcta pronunciación. Los resultados de ambos estudios se recogen en las siguientes tablas:

Tabla 1. Comparación de los resultados obtenidos.

Sounds Tested			Experimental Group				Control Group			
Phoneme	Allophone	Multiple Orth. Rep.	Pretest (1-5)	Posttest (1-5)	Change (1-5)	Change (%)	Pretest (1-5)	Posttest (1-5)	Change (1-5)	Change (%)
/r/	[r]		2.44	3.10	0.66	13.2	1.84	2.00	0.16	3.20
/r̄/	[r̄]		2.50	2.95	0.45	9.0	1.65	1.65	0.00	0.00
		r	1.67	2.83	1.16	23.2	1.00	1.00	0.00	0.00
		rr	2.92	3.00	0.08	1.6	2.00	2.00	0.00	0.00
/d/	[d]		2.67	3.67	1.00	20.0	2.00	2.33	0.33	6.60
	[ð]		3.11	3.67	0.56	11.2	2.67	3.00	0.33	6.60
/b/	[b]		3.10	3.77	0.67	13.4	3.00	3.20	0.20	4.00
		b	3.72	4.44	0.72	14.4	3.33	3.50	0.17	3.40
		v	2.17	2.75	0.58	11.6	2.50	2.75	0.25	5.00
	[β]		2.61	3.61	1.00	20.0	2.50	2.34	-0.16	-3.20
		b	3.00	3.75	0.75	15.0	2.50	2.75	0.25	5.00
		v	2.42	3.58	1.16	23.2	2.50	2.00	-0.50	-10.00
/a/			2.67	3.18	0.51	10.2	2.50	2.50	0.00	0.00
/i/			3.00	3.60	0.60	12.0	2.67	2.17	-0.50	-10.00

Tabla 2. Comparación de los resultados obtenidos.

Sounds Tested			Experimental Group				Control Group			
Phoneme	Allophone	Multiple Orth. Rep.	Pretest (1-5)	Posttest (1-5)	Change (1-5)	Change (%)	Pretest (1-5)	Posttest (1-5)	Change (1-5)	Change (%)
/r/	[r]		2.10	4.45	2.49	48.0	2.19	2.22	0.03	0.6
/r̄/	[r̄]		1.92	4.23	2.31	46.2	1.89	1.96	0.07	1.4
		rr	1.54	3.70	2.16	43.2	1.55	1.67	0.12	2.4
		r	2.30	4.75	2.45	49.0	2.22	2.24	0.02	0.4
/d/	[d]		3.00	3.70	0.70	14.0	3.63	3.49	0.14	-2.8
	[ð]		2.40	3.45	1.05	21.0	2.76	2.85	0.09	1.8
/b/	[b]		3.19	4.80	1.61	32.2	3.24	3.37	0.14	2.8
		b	4.27	4.85	0.58	12.0	3.72	3.49	0.23	-4.6
		v	2.10	4.75	2.65	53.0	2.75	3.26	0.51	10.2
	[β]		2.88	3.99	1.11	22.2	3.42	3.45	0.03	0.6
		b	3.45	3.70	0.25	5.0	3.64	3.63	0.01	-0.2
		v	2.30	4.15	1.85	37.0	3.20	3.28	0.08	1.6
/a/			2.69	4.75	2.06	41.2	3.01	3.07	0.06	1.2
/i/			2.3	4.49	2.19	43.8	2.87	3.05	0.18	3.7

Como se puede ver el grupo experimental mostró un mayor incremento de su habilidad lingüística. Como destaca White (2008: 34) hay otros factores que podrían haber influido en los resultados, por ejemplo, en el primer estudio el grupo experimental mostró mejores resultados en el test inicial que el grupo de control, esto puede deberse a que tuviesen mejores aptitudes para la adquisición de una L2. También hay que destacar que la aptitud musical y la lingüística están estrechamente relacionadas, puede que el grupo experimental que mostró una mayor competencia lingüística fuese más receptivo al entrenamiento musical de la conciencia fonológica que el grupo de control. Sin embargo, dado que estas habilidades se refuerzan mutuamente, también podría significar que el grupo de control que tenía menor habilidad lingüística se podría haber beneficiado más del entrenamiento musical.

Otro estudio que apoya los datos obtenidos es el realizado por Karen M. Ludke, Fernanda Ferreira y Katie Overy (2013) que también demuestra la efectividad de la música para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este caso no se centra únicamente en el aprendizaje de la fonología si no que trata de demostrar que las actividades musicales son útiles para facilitar el aprendizaje de oraciones en una lengua no familiar. Se estudió a 60 adultos angloparlantes a los que se les presentaron varias oraciones en húngaro, se les asignó aleatoriamente una de las tres situaciones de «escucha y repetición» –hablada, hablada de modo rítmico o cantada–. Los resultados mostraron que aquellos participantes expuestos a la situación cantada mostraron un desempeño superior –se trataba de realizar

una serie de pruebas una vez pasados quince minutos tras la exposición al estímulo— a aquellos que fueron expuestos a las otras situaciones. La superioridad fue estadísticamente significativa y ajena a factores como la edad, sexo, habilidades musicales o estado de ánimo.

3.4. Conclusiones

Estos estudios son solo algunos ejemplos de los muchos que hay que prueban la eficacia de la música en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como hemos visto en el caso de Kelli White (2008) esta eficacia va más allá de factores motivacionales y podría estar relacionada con otro tipo de aspectos cognitivos. El modo en que el cerebro procesa la música y el lenguaje parece tener mucho en común, este puede ser uno de los factores que explique la relación entre dichas facultades. Además, como en el caso infantil, la percepción auditiva es la fuente de acceso más importante al lenguaje por mucho que en la enseñanza de lenguas extranjeras se otorgue gran importancia al lenguaje escrito.

La percepción de la prosodia y de las diferencias fonológicas es un aspecto fundamental en el aprendizaje de una L2, pese a ello tradicionalmente ha sido desatendido en el aula de idiomas. Los recién nacidos muestran la habilidad de discriminar lenguas según su diferente tipo rítmico y no parece ilógico pensar que los adultos también posean esa habilidad. Quizás la didáctica de lenguas extranjeras debería prestar atención a ciertas capacidades cognitivas que aunque no sean específicamente lingüísticas facilitan el acceso al conocimiento del lenguaje.

Conclusiones

En los últimos años hemos asistido a un auge de los estudios que tratan de relacionar las teorías generativistas de adquisición del lenguaje con la enseñanza de las segundas lenguas. Es lógico pensar que la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera son dos procesos que forman parte de uno más general al que se puede denominar adquisición del lenguaje.

Aún no parece haberse fijado un marco general sobre cómo se produce la adquisición de una L2. Esto resulta especialmente importante ya que una mejor comprensión sobre cómo se afronta el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera podría tener una dimensión práctica en los métodos de enseñanza, es decir, un estudio detallado del contenido exacto de algunas de las capacidades que presentan los niños para acceder al lenguaje y su posible pervivencia podría ser clave para explicar algunas de las dificultades que presenta la adquisición de lenguas extranjeras.

Como hemos visto existen diversas hipótesis respecto a si el adulto sigue teniendo o no acceso a la Gramática Universal, todas ellas han tratado fundamentar su argumentación en procedimientos experimentales que, sin embargo, no están exentos de dificultades. En primer lugar, la dificultad a la hora de determinar hasta qué punto la adquisición de una L2 está guiada por los principios universales de la GU o está mediatizada por la L1 hace que sea complejo obtener resultados experimentales que permitan determinar si se sigue teniendo acceso a esta en edad adulta. Además, también existe el problema de que la mayoría de los estudios utilizaban metodologías diferentes que no permiten afirmar resultados totalmente concluyentes. Sí existen, sin embargo, indicios suficientes que permiten suponer que el adulto sigue teniendo acceso a intuiciones abstractas sobre el lenguaje que no pueden explicarse únicamente mediante los datos lingüísticos a los que está expuesto.

La mayoría de estudios experimentales trataban de obtener datos respecto a los parámetros y el conocimiento lingüístico específico mediante juicios de gramaticalidad. En la última parte de este trabajo destacamos algunas de las capacidades innatas que muestran los niños que, aunque puedan no ser consideradas específicamente lingüísticas, juegan un papel fundamental a la hora de acceder al lenguaje. Estas capacidades están relacionadas con la percepción auditiva y con aspectos propios de la fonología de la lengua como la prosodia o la percepción de los fonemas. También hemos destacado la

posible dimensión práctica que la pervivencia de estas intuiciones puede tener a través de varios estudios en los que se investigan la utilidad de la música en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicha utilidad podría estar relacionada con algunas de las capacidades innatas que los niños poseen y de las que se sirven para el aprendizaje del lenguaje, más allá de los factores motivacionales que tanta importancia tienen en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Bibliografía

- AMODEO, M. R. (2014). Origen de la música como un rasgo adaptativo en el humano, *Revista argentina de ciencias del comportamiento*, Vol. 6, 1: 49-59.
- ARCHIBALD, J. (1993). *Language Learnability and L2 Phonology: The Acquisition of Metrical Parameters*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BLEY-VROMAN, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning, *Linguistic Analysis*, Vol. 20, 1-2: 1-49.
- CANTERO, F. J. (1994). La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas, *Actas de ASELE*, IV Congreso, 247-255.
- CHOMSKY, N. (1984). *Lectures on government and binding: the Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris.
- (2012). Poverty of Stimulus: Unfinished Business, *Studies in Chinese Linguistics*, 33: 3-16.
- DUPOUX, E. y MEHLER, J. (1990). *Nacer sabiendo*, Madrid: Alianza Editorial.
- DUPOUX, E. y PEPPERKAMP, S. (2002). Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing. En LAKS, B. y DURAND, J. (Eds). *Phonetics, Phonology, and Cognition* (168-190) Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FELIX, S. W. (Ed.). (1980). *Second Language Development. Trends and Issues*. Tübingen: GNV.
- FLYNN, S. y MARTOHARDJONO, G. (1995) Language Transfer. What do we really mean?. En EUBANK, L., SELINKER, L. y SMITH, M. S. (eds.), *The Current State of Interlanguage: Studies in honor of William E. Rutherford* (205-218) Philadelphia: John Benjamins.
- FLYNN, S., MARTOHARDJONO, G. y O'NEIL, W. (Eds.). (1998). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GERVAIN, J. y MEHLER, J. (2010). Speech Perception and Language Acquisition in the First Year of Life, *Annu. Rev. Psychol*, 61, 191-218.

- HAZNEDAR, B. Y SCHWARTZ, B.D. (1997). Are there Optional Infinitives in child L2 acquisition? En HUGHES, E., HUGHES, M. y GREENHILL, A. (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*, 21 (257-68) Massachusetts: Cascadilla Press.
- HERRERA, L., DEFIOR, S. y LORENZO, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento, *Infancia y aprendizaje*, Vol. 30, 39-54.
- KUHL, P. K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition, *Neuron*, 67, 713-727.
- KRASHEN, S. y SCARCELLA, R. (Coords.). (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- MUÑOZ, C. (Ed.). (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- LAURENCE, S. y MARGOLIS, E. (2001). The Poverty of the Stimulus Argument, *British Society for the Philosophy of Science*, 52: 217-276.
- LENNEBERG, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- LICERAS, J. M. (1991). *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor Lingüística y conocimiento.
- (1994). La teoría sintáctica y los juicios de gramaticalidad: la posposición del sujeto en español, *Revista canadiense de estudios hispánicos*, Vol. 18, 2, 219-255.
- (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- LUDKE, K. M., FERREIRA, F. y OVERY, K. (2013). Singing can facilitate foreign language learning, *Memory and Cognition*, 42, 41-52.
- SCHWARTZ, B. D. y SPROUSE, R. A. (2000). When Syntactic Theories Evolve: Consequences for L2 Acquisition Research. En ARCHIBALD (ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (156-186). Oxford: Blackwell.
- PEÑA-GARAY, M. (2005). Habilidades lingüísticas de los niños menores de un año, *Revista de neurología*, 40.
- PIATELLI-PALMARINI, M. (Ed.) (1983). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje. El debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*. Barcelona: Crítica.

- (1989). Evolution, selection and cognition: from “learning” to parameter setting in biology and in the study of language, *Cognition*, Vol. 31, 1-44.
- PINKER, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- PLATZACK, C. (1996). The Initial Hypothesis of Syntax: A Minimalist Perspective. En CLASHEN, H. (ed.), *Generative Perspectives on Language Acquisition* (369-415). Philadelphia: John Benjamins.
- WHITE, K. (2008). *Listen, Sing and Learn: The Effects of Musical Activities on Phonemic Awareness in the Foreign Language Classroom*. (Master’s Thesis). Universidad de Louisiana: Monroe.
- WHITE, L. (1985). Is There a Logical Problem of Second Language Acquisition? *TESL Canada*, 2: 29-41.
- (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1998). Universal Grammar in Second Language Acquisition: the Nature of Interlanguage Representation.
- (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.