



Universidad de Oviedo
Centro Internacional de Postgrado

Rut Abella Rodríguez

Adquisición de la lengua materna y aprendizaje de una lengua extranjera: análisis comparativo

Trabajo de Fin de Máster dirigido por la Dra. Ana Ojea López

Máster Universitario Internacional en Lengua Española y Lingüística

Curso 2018/19

Rut Abella Rodríguez

Adquisición de la lengua materna y
aprendizaje de una lengua extranjera:
análisis comparativo

Declaración de originalidad

Oviedo, 10 de junio de 2019

Por medio de la presente, declaro que este trabajo que presento titulado *Adquisición de la lengua materna y aprendizaje de una lengua extranjera: análisis comparativo*, para su defensa como Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística de la Universidad de Oviedo, es original y de mi autoría.

Así mismo, declaro que, en lo que se refiere a las ideas y datos tomados de obras ajenas a este Trabajo de Fin de Máster, la fuente de cada uno de estos ha sido debidamente identificada mediante nota a pie de página, referencia bibliográfica e inclusión en la bibliografía o cualquier otro medio adecuado.

Declaro, finalmente, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanción por la Universidad de Oviedo y, en su caso, por el órgano civil competente; y asumo mi responsabilidad ante cualquier reclamación relacionada con la violación de derechos de propiedad intelectual.

Fdo.: Rut Abella Rodríguez:

No es lo mismo aprender una lengua dentro de un aula, mediante la simulación de objetos, situaciones y personajes, que aprenderla como un miembro más del mundo real, con toda la información referencial necesaria para que se dé un acto de habla cooperativo y eficaz. (BARALO, 2004: 29)

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera son dos procedimientos que intuitivamente entendemos como distintos. El presente trabajo aborda una comparación entre ambos procesos, ya que consideramos que solo un análisis sistemático puede mostrar las profundas diferencias que efectivamente existen entre ellos, hasta el punto de que llegan incluso a oponerse en varios aspectos.

Tanto la adquisición de la lengua materna como el aprendizaje de una lengua extranjera han sido temas ampliamente estudiados, con independencia el uno del otro. A través de la recopilación de bibliografía para este trabajo, se ha hecho evidente que el estudio de la adquisición de la lengua materna ha recibido mucha más atención desde la lingüística teórica, mientras que el interés por el aprendizaje de una lengua extranjera suele estar ligado a la lingüística aplicada, con intenciones más didácticas.

El deseo de elaborar este trabajo surge, por un lado, del intento de analizar y valorar las teorías explicativas sobre el aprendizaje de una lengua; y, por otro, de la necesidad de diferenciar *adquisición* y *aprendizaje*, profundizando más allá de las deducciones que puedan realizarse superficialmente. Aunque es cierto que hay manuales que abordan estos procesos, la tendencia general es tratarlos por separado, es decir, sin llevar a cabo un análisis entre ambos. También es cierto que hay autores que comparan la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una extranjera; sin embargo, suele tratarse de apartados reducidos que no conforman la parte principal de los trabajos en que se incluyen. Por lo tanto, el presente documento es novedoso en cuanto a su planteamiento; no constituye una mera exposición de información sobre estos procedimientos, sino que se presenta con la intención primordial de elaborar una comparación para descubrir cuán diferentes son.

La parte principal de este trabajo comienza con el segundo capítulo (tras esta introducción), en el que se abordarán los principales términos, entre ellos el concepto de *lengua materna* y *lengua extranjera*, con el objetivo de establecer su significación, y evitar así la problemática derivada de una terminología imprecisa. Una vez aclarados estos conceptos, el tercer capítulo tratará sobre el proceso de adquisición de la lengua materna. Se discutirán las explicaciones que ofrecen diversas teorías para este proceso, así

como la posibilidad de *aprender* una lengua materna. Posteriormente, se analizará el impacto de determinados factores en el proceso y en la lengua resultante; y se expondrán las sucesivas etapas que experimenta una persona a lo largo de la adquisición.

Finalizado este primer proceso, se procederá con el capítulo cuatro, dedicado al aprendizaje de una lengua extranjera. Este será explicado desde las mismas teorías usadas para el proceso de adquisición; se indagará sobre los factores determinantes en el proceso; y se presentarán las etapas por las que pasa un estudiante, así como los conceptos de *interlengua* y *fosilización*. Como se puede apreciar, se ha procurado seguir un esquema simétrico que permita el equilibrio entre ambos procesos respecto al conjunto total del trabajo, en la medida que las particularidades de cada uno lo han permitido. Esta disposición también tiene como objetivo facilitar la comparación entre ellos.

Finalmente, en el quinto capítulo, serán expuestas las principales diferencias extraídas a partir de toda la información previa, que en algunos casos ya habrán sido sugeridas a lo largo del trabajo.

2. DISCUSIÓN TERMINOLÓGICA

La lengua materna, nativa o primera (L1) es aquella que el individuo adquiere en los años iniciales de vida, lo que la convierte en la primera que la persona emplea. En la bibliografía al respecto se puede encontrar un gran número de características asociadas a la L1, que son variables y han sido ampliamente discutidas entre autores. Por ejemplo, suelen referirse a ella como *la lengua de la figura materna*, aunque no es algo imprescindible, ya que puede que sea la de otro familiar, dependiendo de las circunstancias (Centro Virtual Cervantes).¹ Hay autores que también la caracterizan como el medio en el que uno se comunica habitualmente y en el que se piensa. Sin embargo, en los supuestos en que la persona ha interiorizado más de una lengua, puede que una no materna posea algunas de estas características. Es decir, la L1 puede ser desplazada y que sea otra lengua la empleada diariamente y con la que se reflexione. Debido a estos motivos,

¹ En adelante referido como CVC. El Centro Virtual Cervantes ha elaborado el *Diccionario de términos clave de ELE*, que ha sido consultado en numerosas ocasiones para este trabajo, y que se encuentra disponible en la siguiente dirección: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

entre otros, resulta complicado definir la L1 más allá de ser la lengua empleada en el ámbito familiar, que es precisamente a la que se está expuesto en los primeros estadios. Cabe señalar también, que en los contextos en los que el individuo domina varias lenguas, Richards *et al.* (1992: 140) prefieren usar el término *L1* con un valor diferente, para hacer referencia no necesariamente a la primera lengua adquirida, sino a aquella con la que el sujeto siente una mayor identificación.

En oposición al término *lengua materna*, el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC) define *lengua meta* (*LM*) como aquella no materna que es objeto de aprendizaje, bien de manera «formal», bien «natural». Dentro de la lengua meta se reconocen dos subdivisiones: la lengua extranjera (*LE*) y la lengua segunda (*L2*). Es el factor contextual el que marca la diferencia entre ambas, aunque este aspecto no está libre de controversia. Por un lado, una lengua no materna que está siendo aprendida en una comunidad en la que se usa, es, para algunos autores, una segunda lengua (*cf.* Mackey, 2008). Por ejemplo, cuando un hablante nativo de francés viaja a España, donde aprende español. El código de esta se interioriza en contextos naturales (aunque también puede combinarse con contextos formales) y «sin grandes esfuerzos de estudio» (Baralo, 2004: 22), por lo que es similar a la adquisición de la L1. Existen importantes diferencias, no obstante, principalmente el hecho de que el hablante en este caso ya ha adquirido una lengua previa. Por otro lado, se hablaría de una lengua extranjera si esta es aprendida en una comunidad en la que no se habla (Mackey, 2008: 434); por ejemplo, cuando un estudiante francés está aprendiendo español en su propio país. El contexto de una lengua extranjera es no natural, y generalmente formal.

Existen otros criterios alternativos para diferenciar la L2 de la LE, que aportan diversos matices. En algunos casos el criterio no es, como el que emplea Mackey (2008), el hecho de que la lengua sea usada por la comunidad en la que vive el sujeto, sino aspectos más políticos. Así, el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC) opta por un criterio de oficialidad o no oficialidad de la lengua meta: cuando el individuo aprende una lengua no nativa que posee carácter oficial en el país en el que se encuentra, se tratará de una L2; si por el contrario carece de él, será una LE.

Sea cual sea el criterio que se asuma para diferenciar ambas tipologías de lenguas, Baralo (2004) indica que hay casos que revelan unos límites imprecisos. Por ejemplo,

hay instituciones educativas en las que la lengua vehicular es una que no se habla en el propio país (pensemos en un colegio británico en España), pero aun así la cantidad de horas en las que se interactúa en dicha lengua es considerable. Entonces, es natural preguntarse si se está produciendo el aprendizaje de una L2 o de una LE. O cuando una persona que estudia una lengua en un contexto de LE se traslada durante las vacaciones a un país en el que se habla esa lengua, ¿deja de ser LE para pasar a ser L2? La autora reconoce en este punto que, a modo de consenso, lo más habitual es denominar *segunda lengua* a aquella que no es nativa y se adquiere antes de la edad adulta en contextos naturales, y *lengua extranjera* cuando se aprende en contextos formales y contando el sujeto con más edad. Sin embargo, el hecho de delimitar en cierta medida las edades de la manera en que Baralo lo hace es problemático, puesto que una L2 puede ser aprendida en la adolescencia o más tarde, y una LE mucho antes.

A pesar de esta diferenciación generalizada *L2-LE*, existe una gran tendencia a denominar *L2* también a la lengua extranjera, especialmente en la literatura. En estos casos, el término *segunda lengua* pasa a ser sinónimo de *lengua meta*. Uno de los motivos puede ser, como reconoce Ortega (2009), que en muchas investigaciones o estudios interesa agrupar ambas lenguas, dejando de lado su naturaleza contextual. Esto se puede convertir en un serio problema ya que en muchas ocasiones no se clarifica a qué concepto se está haciendo alusión, y la terminología se torna ambigua.

Conscientes de esta problemática, en el presente trabajo se distingue entre *LE* y *L2*, adoptando como base los planteamientos de Mackey (2008), puesto que son, a nuestro juicio, los que establecen una diferencia más rotunda y general, sin entrar a valorar la oficialidad o no de las lenguas. La siguiente tabla recoge cada uno de los términos mencionados, aportando la conceptualización con la que serán empleados en este documento. Cabe indicar que nos centraremos principalmente en la LE que se aprende en contextos formales o institucionales, dejando de lado otro tipo de aprendizaje, como el autodidacta.

Lengua materna, nativa o primera (L1)	Lengua meta (LM)	
	Segunda lengua (L2)	Lengua extranjera (LE)
La primera lengua que el individuo adquiere, dentro del núcleo familiar.	Lengua que se aprende con posterioridad a la L1, de manera natural, puesto que es empleada por la comunidad en la que se encuentra el sujeto.	Lengua que se aprende con posterioridad a la L1, que requiere instrucción formal en instituciones educativas ya que no es empleada por la comunidad en la que se encuentra el sujeto.

Tabla 1. Definición de términos

Aunque este trabajo se centra en el contraste entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera, se ha considerado pertinente la inclusión de la L2 en esta tabla, con la intención de clarificar este concepto, pues será referido en varias ocasiones.

3. LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA (L1)

La capacidad del lenguaje, materializada en la adquisición de la LM, es una habilidad compleja y especializada, que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente y sin instrucción formal, y que es cualitativamente igual a todos los individuos. (BARALO, 2004: 11)²

El ser humano, a diferencia del resto de animales, posee una capacidad que le permite la interiorización del sistema lingüístico al que está expuesto en su infancia. Dicho desarrollo, como bien indica Baralo, se lleva a cabo de manera inconsciente y casual. Además, con independencia del lugar del mundo en el que el niño haya nacido y de las características contextuales y personales, el resultado siempre es el mismo: el dominio de la lengua nativa.

² Baralo (2004) emplea estas siglas para referirse a *lengua materna*. Sin embargo, se recuerda que en este trabajo las siglas *LM* aluden a *lengua meta*.

3.1. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA L1

El extraordinario hecho de que los seres humanos seamos capaces de asimilar el código de una lengua en unos pocos años, en los que somos incapaces de realizar un gran número de tareas, como por ejemplo, cuidar de nosotros mismos, ha sido explicado mediante muy diversas teorías. En este apartado se recogen, en líneas generales, aquellas que han tenido —y todavía tienen— un notable impacto en el campo de la investigación lingüística.

3.1.1. Conductismo

Una de las primeras explicaciones de la adquisición del lenguaje surgió desde el conductismo, cuyo precursor fue Skinner. Esta corriente, de naturaleza psicológica y centrada en el aprendizaje por imitación, tuvo un gran impacto entre los años 30 y 40, especialmente en Estados Unidos. Su aplicación a la adquisición de la lengua nativa hizo que esta se interpretara como un comportamiento, un hábito, similar a cualquier otro. Consecuentemente, los mecanismos para su adquisición son los principios generales de aprendizaje, aplicables también a otras destrezas: la imitación, la práctica, el refuerzo y el castigo (King, 2008).

Esta teoría parte del hecho de que los niños están expuestos a sonidos y patrones que tienden a imitar. Cuando la utilización de una estructura es correcta, es habitual que reciban el refuerzo positivo de los adultos (una respuesta, una sonrisa); mientras que las producciones incorrectas o incomprensibles son castigadas (se ignoran o se corrigen explícitamente) (King, 2008). Según el conductismo, los niños continuarán practicando aquellos sonidos que reciben un refuerzo positivo explícito del adulto, o implícito (comunicación efectiva). Se va perfilando de esta manera un sistema de lengua coincidente con el de la comunidad en la que se encuentran.

Como se ha explicado, la hipótesis conductista presenta la adquisición de la L1 como un proceso muy intuitivo, basado en la imitación y la práctica de material lingüístico, que se regula según los castigos o recompensas consecuentes (Lightbown y Spada, 2003). Por lo tanto, los conductistas conceden también una gran importancia a la exposición a la lengua: tanto la cantidad como la calidad del *input* tienen un impacto notable en la adquisición de la lengua materna. Lightbown y Spada reconocen que, para ellos, la

imitación de los sonidos es una acción selectiva y parte de algún elemento de la lengua que el niño ha empezado a asimilar; es decir, no repetirían automáticamente todo lo que está disponible en el entorno. También señalan que los estudios han demostrado que toman los patrones que escuchan y los generalizan para otros contextos, y van probando hasta que descubren cómo los adultos los usan.

Los estudios empíricos han demostrado que esta perspectiva behaviorista permite explicar ciertos aspectos de la adquisición en edades tempranas. En especial, Lightbown y Spada (2003: 15) consideran que justificaría de manera razonable cómo los niños aprenden aspectos rutinarios y regulares. Sin embargo, estas autoras reconocen que el conductismo permanece centrado en aspectos comportamentales y observables que lo hacen ineficaz a la hora de justificar la adquisición de determinados componentes de la lengua materna, algunos de ellos estructuras gramaticales muy complejas. Por lo tanto, aunque esta teoría es aplicable a determinados elementos de la adquisición de la L1, fue sometida a duras críticas, que dieron lugar a la *revolución cognitiva*.

3.1.2. Innatismo

El innatismo fue la corriente que surgió como rechazo a los principios conductistas. Esta teoría niega que la lengua sea un comportamiento adquirido mediante un proceso de aprendizaje y defiende, por el contrario, que se trata de una capacidad innata.

El lingüista Noam Chomsky publicó en 1959 una revisión del texto que Skinner había redactado un par de años antes en el que explicaba el aprendizaje de la lengua bajo la mirada conductista.³ Fue precisamente Chomsky quien, con este artículo, inició la *revolución cognitiva*, al manifestar que dicha postura no era válida para explicar cómo los seres humanos adquieren la lengua materna, y proclamar la existencia de un componente biológico. En concreto, formuló el llamado *problema de Platón o de la pobreza del estímulo*. Este problema lógico declaraba que el *input* que los bebés reciben es demasiado pobre y no puede permitir la constitución de un sistema de lengua tan complejo como el que acaban adquiriendo. El hecho de que a partir del lenguaje adulto imperfecto (frases incompletas, errores, etc.) y de la ausencia de instrucción y corrección sistemáti-

³ Vid. Skinner (1957) y Chomsky (1959).

ca los niños sean capaces de desarrollar estructuras gramaticales complejas era, según Chomsky, muy cuestionable (Lightbown y Spada, 2003).

Junto con la pobreza del estímulo, los innatistas hallaron otros principios problemáticos. Es evidente que los niños alcanzan un dominio de la lengua materna muy rápido y de manera inconsciente, mientras que el aprendizaje de otra lengua en la edad adulta es mucho más lento. Además, el lenguaje es una capacidad adquirida por todos los niños independientemente de su origen y sociedad. Según Lightbown y Spada (2003), si bien es cierto que hay situaciones extremas en las que los problemas de salud no permiten adquirir el lenguaje, en casos con una menor gravedad, sí es posible que niños con una capacidad cognitiva limitada desarrollen un sistema lingüístico completo.⁴ Estas autoras reconocen que incluso los niños sordos pueden adquirir el lenguaje de signos si reciben una exposición a él desde muy temprana edad, y, curiosamente, parecen experimentar las mismas fases en sus producciones gestuales que las de niños que hablan. La capacidad de desarrollar y emplear un lenguaje parece, entonces, un rasgo común a todos los seres humanos.

Por otro lado, los innatistas hicieron notar que la exposición de los niños a los estímulos no puede ser la misma, debido a que, por ejemplo, las relaciones adulto-niño son muy variadas en las distintas culturas, siendo algunas de ellas más propensas a la interacción (King, 2008).⁵ Si se admitieran los principios conductistas, esto daría lugar a variaciones notables en el ritmo y en las fases del proceso; algo que no ocurre, pues los niños de todo el mundo muestran uniformidad en el proceso de desarrollo de su lengua materna. Teniendo en cuenta este hecho, el innatismo defiende que el papel del estímulo en la adquisición no es tan relevante.

Otro de los problemas es que, en la realidad, los niños no reciben un *feedback* sistemático que les permita centrarse en el uso de las estructuras correctas (dejando de lado las que no se adecúan a la lengua en cuestión), como proclamaba el conductismo. Ante las producciones infantiles, Lightbown y Spada (2003) afirman que los adultos no suelen hacer ninguna indicación, especialmente cuanto más pequeños son; y en caso de que

⁴ Sobre este hecho se discutirá más adelante, en el apartado 3.2.1.

⁵ Para más información sobre cómo la cultura influye en el proceso de adquisición de la L1, *vid.* Ochs (1997).

se dé, normalmente está centrada en el contenido y no en los aspectos formales. También se demostró que, aunque se ofrezca una reformulación de las producciones del infante, esta suele ser ignorada. El niño tiende a mantener su propia forma de comunicarse, basada en un sistema todavía en desarrollo (Lightbown y Spada, 2003: 15-16).

Ante todas estas pruebas (pobreza del estímulo, homogeneidad en el desarrollo, diferencias de *input*, ausencia de retroalimentación continua), Chomsky defendió que la única manera de asumir la adquisición de la L1 es que se trate de una cualidad cognitiva innata. Según esta idea, los humanos están *programados* biológicamente para el lenguaje, y este se desarrolla de la misma forma que otras funciones biológicas lo hacen, como la capacidad de andar (Lightbown y Spada, 2003: 15). Esta concepción chomskiana de la lengua materna está en consonancia con los principios que el biólogo Eric Lenneberg (1967) establece a la hora de identificar las habilidades innatas: surge antes de que sea necesaria; no es consecuencia de una decisión tomada por voluntad del individuo; el entorno juega un papel necesario para la adquisición, pero no es en sí el motivo por el que se produce; la instrucción explícita consigue reducidos efectos en el niño; se pueden apreciar distintas etapas en el proceso; y puede haber un período crítico que se asocie a los cambios madurativos que se van produciendo en el cerebro.

En los orígenes, el mecanismo subyacente a la adquisición de la L1 fue denominado *LAD (language acquisition device)*, y posteriormente, *facultad del lenguaje*. El concepto de *facultad del lenguaje* ha ido, de hecho, evolucionando y se ha reformulado en algunos de sus aspectos. Las posturas recientes al respecto, como la que defienden Hauser *et al.* (2002), dividen la facultad del lenguaje en dos: la facultad del lenguaje en sentido amplio (FLA) y la facultad del lenguaje en sentido estricto (FLE). La facultad del lenguaje en sentido amplio abarca dos sistemas, denominados *sensorio-motriz* y *conceptual-intencional*. Otros sistemas «necesarios pero no suficientes para el lenguaje» (Hauser *et al.*, 2002: 1571), como son la respiración y la memoria, no se incluyen en esta. La FLE, por su parte, es mucho más reducida y está incluida dentro de la FLA. Está concebida como un sistema computacional, con independencia de otros sistemas, pero con los que sí mantiene relaciones. Es responsable del principio básico de las lenguas: la recursividad, componente creativo que permite tomar un número limitado de unidades y componer unidades complejas ilimitadas. Concretamente, la hipótesis innatista reserva

esta capacidad en exclusividad para los seres humanos; mientras que el resto de componentes cognitivos y perceptuales incluidos en la FLA sí puede encontrarse en otras especies animales (Hauser *et al.*, 2002). La razón por la que los humanos poseen dicha capacidad se puede atribuir al proceso evolutivo espontáneo, y, además, Hauser *et al.* plantean la posibilidad de que quizás no surgiera por una necesidad comunicativa.

Se han producido otros cambios en la teoría chomskiana. Como explica Eguren (2014), la Teoría de Principios y Parámetros hablaba de dos factores que intervenían en la adquisición: la Gramática Universal (GU) y la experiencia lingüística. La GU, en esta teoría está, en palabras del propio Eguren (2014: 39) «sobredimensionada», pues no solo cuenta con las propiedades universales, algo considerado tradicionalmente, sino que además incluye unos principios invariables y un conjunto de parámetros de variación sintáctica. Para activar esa gramática entra en juego el segundo factor: la información lingüística del entorno, que hace que el individuo fije los parámetros y principios de la GU que se ajustan a la lengua que está percibiendo.

Más recientemente, el desarrollo del Programa Minimista ha variado el esquema del proceso de adquisición. Por un lado, ha optado por modificar el contenido de la GU, pasando a estar constituida solamente por un conjunto de rasgos fonéticos, formales y semánticos y por la «operación computacional de ensamble» (Eguren, 2014: 36), o sea, la recursividad. Por otro lado, esta teoría ha incluido el denominado *tercer factor*, que cuenta con principios «no específicos de la facultad del lenguaje» (Eguren, 2014: 53), entre los que destacan el principio de arquitectura estructural y las condiciones de eficiencia computacional. Atendiendo a estos cambios, el modelo minimista considera que la GU ya no se corresponde con el estadio inicial, y pasa a ser un componente de ese estado, de naturaleza genética, junto con el tercer factor y la experiencia lingüística. Consecuentemente, la adquisición de la L1 se explica de la siguiente forma: el niño cuenta con un conocimiento lingüístico de origen genético, que abarcaría la GU y el *tercer factor*, y que se une al *input* lingüístico ambiental propiciando el desarrollo de una gramática mental en el sujeto (Eguren, 2014). Cabe destacar que, pese a rechazar las posturas conductistas, sí es cierto que la teoría chomskiana toma el *input* como un punto clave que *activaría* la capacidad innata del lenguaje.

3.1.3. Constructivismo

El constructivismo, otra teoría psicológica de corte cognitivista, concibe la adquisición de una L1 como un proceso de naturaleza constructiva, oponiéndose así al conductismo —que lo ve como una habilidad que se aprende— y al innatismo —que lo concibe como una capacidad biológica exclusiva del ser humano—. La principal figura de esta corriente fue Jean Piaget, que investigó el proceso de aprendizaje que experimentan los niños, fijando las distintas fases que estos van atravesando. La construcción del aprendizaje adquiere un valor personal en esta teoría debido a que el punto de partida es la experiencia del propio individuo.

Los planteamientos piagetianos establecen una relación entre la adquisición de la L1 y la capacidad intelectual en la que el lenguaje está subordinado al desarrollo del pensamiento y la inteligencia. Casimiro y Casimiro (2013: 11) afirman así que:

Piaget reconoce en el lenguaje el perfeccionamiento del pensamiento y de los procesos cognoscentes, sin embargo, ya los procesos de pensamiento y de inteligencia existen con anterioridad a la aparición del lenguaje mismo.

Consecuentemente, para que el niño sea capaz de asimilar determinadas estructuras deben haberse superado diferentes logros cognitivos en su desarrollo intelectual, que quedan plasmados en los estadios fijados por Piaget: sensorio-motriz, intuitivo o preoperacional, de operaciones concretas, de operaciones formales (Williams y Burden, 1999: 31).

Según Casimiro y Casimiro (2013), el desarrollo del lenguaje bajo la mirada piagetiana comienza con el bebé interactuando con el mundo que lo rodea y llevando a cabo un proceso de asimilación de toda esa información. En estos momentos la relación que mantiene el niño con el mundo que lo rodea es egocéntrica, lo cual queda reflejado también en su forma de hablar, denominada *lenguaje egocéntrico*. Este egocentrismo irá desapareciendo con el paso del tiempo, dando lugar al proceso de acomodación. Fruto de la interacción niño-entorno empiezan a surgir los indicios, unas representaciones previas a las nociones de símbolo y señal. Se trata de significantes que no están asociados a representaciones, sino a evidencias perceptibles de manera directa; por ejemplo, la

postura que va adoptando la madre es un indicio para que el bebé sepa que es el momento de mamar (Casimiro y Casimiro, 2013: 196).⁶

Ulteriormente a estos indicios, aparecen representaciones psicológicas: los símbolos y los signos. El símbolo, para Piaget, es la imagen o representación de carácter individual, privado, que surge al año de edad fruto de la experiencia sensorio-motriz, en especial, de la imitación. Más tarde, aparecerá el signo, relacionado con la función simbólica (que se desarrolla hacia los dos años); este, a diferencia del símbolo, tiene para Piaget un carácter social y supone el origen del lenguaje (Ibáñez, 1999).

3.1.4. ¿La lengua materna también se aprende?

Puede aceptarse en mayor o menor medida el hecho de que la lengua materna sea resultado de un proceso de adquisición, entendiendo como tal la interiorización de determinadas reglas o conceptos de manera inconsciente y espontánea (Monroy, 1989: 967). No obstante, los nativos también reciben clases de su propia lengua a lo largo de la escolaridad. Por lo tanto, parece lógico preguntarse si el aprendizaje participa en la adquisición de la L1. El término *aprendizaje*, contrapuesto al de *adquisición*, alude al proceso de interiorización que se lleva a cabo de manera dirigida, y, por tanto, conscientemente (Monroy, 1989: 967).

Aceptar que la competencia nativa de la que habla Chomsky es resultado de ambos procesos (aprendizaje y adquisición), conllevaría asumir que variase de un individuo a otro, dado que la diversidad de características involucradas en el aprendizaje (contexto, motivación, atención, etc.) harían que los resultados no fueran tan homogéneos. Ante esta problemática, determinados autores asumen que la L1 es fruto exclusivo de la adquisición, sin dejar cabida alguna al aprendizaje. Sin embargo, otros consideran que el aprendizaje podría tener un papel reducido y servir simplemente como apoyo o refuerzo de lo adquirido. Monroy (1989) analiza algunos de los constituyentes de la lengua para comprobar si el aprendizaje es necesario; sus reflexiones se recogen a continuación.

⁶ Piaget afirma que hay distintos tipos de indicios que surgen de manera consecutiva en el desarrollo del sujeto, y que son cada vez más complejos y precisos. Para más información al respecto, *vid.* Piaget (1990).

- Fonología: los niños adquieren la pronunciación perfecta de los fonemas de su lengua sin necesidad de una instrucción explícita y consciente.
- Gramática: los nativos sin escolarizar poseen una competencia gramatical. Las escuelas, por su parte, no se centran en enseñar nuevas reglas gramaticales, sino en explicitar las que ya se poseen, pues la cantidad de reglas que particularizan una lengua son inabarcables. Sí es cierto que el aprendiz puede desarrollar y perfeccionar su competencia gramatical, pero surgen dudas sobre si realmente se puede considerar *aprendizaje* en sentido estricto.
- Léxico: todo individuo posee un léxico, que va aumentando con el desarrollo. Este incremento se considera resultado de la adquisición cuando tiene lugar en contextos experienciales en los que el sujeto puede establecer una relación entre el concepto y la situación. Por otro lado, también se concibe la posibilidad de *aprender* léxico, siempre y cuando se lleve a cabo en la instrucción formal.

Tras estas reflexiones, se puede concluir que el aprendizaje es innecesario para adquirir la lengua materna, pero sí ayuda a organizar las reglas gramaticales y a incrementar el léxico. Autores como Morales (1999), sin embargo, afirman que para que el individuo adquiriera una competencia óptima en su L1 no solo basta la adquisición, sino que debe darse un proceso de instrucción explícita, que permita prestar atención a los aspectos más específicos (*v. gr.*, irregularidades lingüísticas y colocaciones).

Para finalizar este apartado relativo a cómo las principales teorías entienden la adquisición de la lengua materna, debe señalarse que, en la actualidad, se considera poco probable que pueda ser explicada tomando como base una sola teoría. La variedad de explicaciones propuestas hacen distintas aportaciones válidas. Dejando al margen posturas radicales, se puede defender un componente innato, pero sin excluir totalmente la influencia ambiental.

3.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE LA L1

Los niños experimentan las mismas fases en el mismo orden a lo largo del proceso de adquisición de su primera lengua (King, 2008). Baralo (2004) señala que no hay condicionantes geográficos, sociales, culturales, económicos o intelectuales que puedan in-

fluir en las etapas que los niños y niñas experimentan. Por su parte, los estudios comparativos entre lenguas han demostrado que sí existen diferencias respecto al ritmo de aprendizaje, que es más rápido en aquellas culturas (en general) y familias (en particular) que fomentan la interacción niño-adulto y demandan la producción oral de los infantes (King, 2008).

Puede apreciarse que también hay factores que condicionan el resultado de la adquisición, es decir, la lengua resultante. King (2008) ha observado que existen variaciones en las estructuras adquiridas según la lengua materna de la que se trate. Señala que durante cierto tiempo se pensó que era una ley universal que los niños usaran primeramente los sustantivos, antes que cualquier otra categoría gramatical. Sin embargo, estudios posteriores demostraron que no es así, ya que en lenguas como el coreano, se adquieren antes los verbos. Además del léxico, reconoce que se han hallado diferencias en el desarrollo de la gramática. Niños expuestos a patrones comunes o regularidades en su lengua tienden a adquirirlos antes, mientras que las lenguas maternas en las que esas mismas estructuras son más infrecuentes hacen que los niños las aprendan tardíamente. King (2008: 220) menciona entre ellos el caso del turco, cuyos hablantes hacen uso de un sistema de casos a los dos años; y del italiano, idioma en el que el dominio de las cláusulas relativas se consigue en estadios tempranos.

Baralo (2004) también reconoce otros factores que influyen en las características del lenguaje adquirido: zona geográfica, cultura, exposición que recibe el niño, producción que se le demanda..., entre otros. Así, la lengua adquirida puede presentar variaciones tanto cuantitativas, mayor o menor riqueza léxica, como cualitativas: claridad a la hora de expresarse, tipos de vocabulario, empleo de *vulgarismos*, etcétera.

3.2.1. Capacidades cognitivas

La lengua materna se adquiere en un momento único en el que el niño está experimentando al mismo tiempo su desarrollo cognitivo. Consecuentemente, cabe preguntarse si las capacidades cognitivas —en desarrollo— determinan de alguna manera la adquisición. Las posturas ante este hecho son muy variadas y dependen mayoritariamente de la concepción que el autor tenga sobre el lenguaje y el pensamiento. A continuación se presentan cuatro visiones que tratan la relación entre la lengua y lo cognitivo (Berman, 1986):

- a) Visión chomskiana: afirma la independencia del desarrollo lingüístico al margen de cualquier otro sistema cognitivo.
- b) Visión determinista: está relacionada con la hipótesis Sapir-Worf y con teorías conductistas. La versión más radical defiende que el desarrollo cognitivo depende del desarrollo lingüístico que experimenta el sujeto; por ejemplo, conocer las palabras sería un paso anterior y necesario para conceptualizar las ideas u objetos.
- c) Visión cognitivista: siguiendo la línea de Piaget, se opone radicalmente a la anterior y proclama que es el desarrollo lingüístico el que está marcado por el desarrollo cognitivo.
- d) Visión integrativa: sostiene que la adquisición de la lengua no supone la asimilación de un conjunto de reglas, y que tampoco se produce una evolución de los aspectos cognitivos y lingüísticos de manera paralela. La relación entre ambos es más compleja pues el desarrollo cognitivo constituye parte de los soportes para el desarrollo lingüístico, aunque estos no han sido definidos todavía.

Numerosos casos demostrarían la independencia entre ambos sistemas. Por un lado, la existencia de trastornos específicos del lenguaje (TEL) muestra que los problemas lingüísticos no siempre están relacionados con un déficit cognitivo.⁷ Debe señalarse, en ese sentido, que los problemas en la comunicación causados por el TEL son similares a los que pueden acarrear otras enfermedades, sobre todo del grupo de los trastornos del espectro autista (NIDCD, 2011).⁸ Sin embargo, precisamente se habla del TEL cuando los niños sufren dificultades al usar su habilidad lingüística, pero no manifiestan ningún tipo de problema físico relacionado (*i. e.* sordera, mudez) ni otras enfermedades cognitivas o del desarrollo (Fromkin *et al.*, 2002).

Por otro lado, tradicionalmente se pensaba que una deficiencia cognitiva importante acarrearía siempre carencias en el plano lingüístico; sin embargo, existen también enfermedades que, a pesar de conllevar dificultades cognitivas, no impiden un uso avan-

⁷ Para obtener más información al respecto *vid.* Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018), concretamente, grupo F80 Trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje.

⁸ Para obtener más información al respecto *vid.* Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018), concretamente, grupo F84 Trastornos generalizados del desarrollo.

zado de la lengua, como el síndrome de Turner o de Williams. En las últimas décadas se han encontrado sujetos que poseen una capacidad lingüística desarrollada a pesar de su deficiencia. Fromkin *et al.* (2002) recopilan los casos de Laura y Christopher. Laura era una joven que poseía un coeficiente intelectual de 41-44 puntos, y sus capacidades eran muy limitadas: no dominaba el concepto de *número*, apenas sabía contar y su memoria auditiva era muy limitada. No obstante, fue capaz de construir discursos complejos. Dominaba el uso de oraciones pasivas, marcaba correctamente la concordancia *sujeto-verbo*, reconocía los adverbios de pasado y era capaz de corregir errores gramaticales. El caso de Christopher es aún más llamativo: a pesar de un CI no verbal de 60-70 y la imposibilidad de cuidar de sí mismo, la competencia lingüística en su L1 era idéntica a la de una persona sin deficiencia cognitiva. Curiosamente, su dominio lingüístico no se limitó a la L1, sino que fue capaz de aprender entre 15 y 20 lenguas extranjeras, pudiendo traducirlas rápidamente y sin apenas errores.

Todas estas evidencias cuestionan la relación entre el sistema cognitivo y el sistema lingüístico, demostrando que no se afectan mutuamente, es decir, se trataría de capacidades independientes, como proclama la corriente innatista.

3.3. FASES EN LA ADQUISICIÓN DE LA L1

La homogeneidad en el proceso de adquisición (a pesar de la enorme variación interpersonal) es uno de los argumentos que justifican la posibilidad de un mecanismo o capacidad innata, común a todos desde el nacimiento. La investigación al respecto es muy extensa, lo que ha permitido delimitar unas fases claras que muestran la evolución en la producción y que son presentadas a continuación. En concreto, la secuenciación aquí indicada (Ojea, 2001) refleja la evolución progresiva de la estructura, sintaxis y morfología en el niño.⁹

3.3.1. Etapa pre-lingüística

Estudios recientes han mostrado que los bebés recién nacidos manifiestan cierta predilección hacia la lengua materna de la madre, sugiriendo así que el proceso de adquisi-

⁹ Como señala Ojea (2001), las edades asociadas a cada etapa son orientativas, variando ligeramente entre sujetos.

ción de una lengua comenzaría incluso antes del nacimiento, cuando aún se encuentran en el útero (King, 2008: 206).

Respecto a la producción de sonidos, esta comienza con los llantos, que, como indica King (2008), no pueden ser considerados como un intento consciente de comunicación. Los llantos son seguidos por articulaciones más elaboradas como balbuceos, con una finalidad más social, pero sin una voluntad comunicativa clara todavía.

3.3.2. Etapa holofrástica [0;10 a 1;06]

Los niños de un año de edad habitualmente son capaces de producir palabras asociadas a un significado, es decir, los sonidos designan una entidad del universo extralingüístico. Estas asociaciones de tipo lingüístico no deben confundirse con la imitación inicial de sonidos, que no se relacionan con un significado abstracto, sino que son meros significantes.

Esta etapa se caracteriza por el uso de una sola palabra con la intención de comunicar el contenido que tendría una frase completa. Las palabras que se emplean suelen contar con un significado léxico denotativo, y no hacen uso de aquellas con significado gramatical, como preposiciones, artículos o conjunciones. En este momento del desarrollo lingüístico es muy común la infraextensión, por ejemplo, cuando el niño denomina *perro* solo al suyo y no al resto, y la sobreextensión, si emplea *coche* para referirse a cualquier tipo de vehículo (King, 2008). Estos problemas ponen de manifiesto que la noción de signo todavía se está perfeccionando en el infante.

3.3.3. Etapa de dos palabras [1;06 a 2;00]

A continuación, hacia los dos años, los niños pasan a producir dos palabras de manera conjunta, usualmente nombre y verbo o adverbio y verbo. No se trata simplemente de dos palabras que se pronuncian seguidas, sino que, como defienden Fromkin *et al.* (2002) se establecen relaciones sintácticas y semánticas entre ambas. Por ejemplo, la producción de dos sustantivos suele reflejar una relación entre un sujeto y un objeto, o bien, entre un objeto y su ubicación. Una evidencia que justifica esta idea es el hecho de que los significantes se emiten sin una pausa intermedia acusada, siendo afectados por la misma curva entonativa (Fromkin *et al.*, 2002).

3.3.4. Etapa telegráfica [2;00 a 2;06]

Una vez superados los dos años de edad, se articulan producciones ciertamente más complejas que no se limitan a una ni dos palabras. Las oraciones que se producen son breves y carecen en muchos casos de marcas morfológicas y sintácticas (*i. e.* artículos, preposiciones, verbos auxiliares...), pero aun así son ricas en contenido (King, 2008).

Las categorías funcionales no parecen estar activadas completamente. El estudio de Ojea (2001) sugiere, por ejemplo, que es erróneo admitir que en esta etapa los niños carezcan de la categoría *tiempo*. Esta asunción suele deberse a que las formas verbales de presente son las que el infante emplea, incluso para referirse a acciones que han tenido lugar previamente. No obstante, Ojea (2001) afirma que la categoría *tiempo* está presente, pero únicamente cuenta con ciertos rasgos activados, lo que hace que el presente sea una forma no marcada —que se usa incluso para indicar pasado—.

3.3.5. Etapa de consolidación [2;06 a 3;00]

En esta etapa se van dominando las categorías y relaciones restantes: se consolida el uso de los artículos, se desarrolla la subordinación, la respuesta a preguntas, etcétera. En cuanto a la flexión verbal, esta amplía sus rasgos en consonancia con la adquisición de la morfología flexiva nominal (Ojea, 2001).

Posteriormente, el desarrollo del lenguaje continuará pero a un ritmo menor, en comparación con la rápida evolución que se ha producido en 3 años. Se ampliará el vocabulario, se emplearán estructuras gramaticales más complejas, etcétera.

Las fases presentadas están indudablemente ligadas a la oralidad, es decir, a la captación y a la producción de sonidos. Esto es debido a que son las primeras habilidades que se desarrollan, ya que la lectura y la escritura tardarán un poco más en ser accesibles a los niños. Se debe señalar que tanto la producción como la percepción oral conllevan también su propio desarrollo, no siempre paralelo, pues a lo largo de las primeras etapas la capacidad de producción es considerablemente menor a la de comprensión: según King (2008: 213), «existe un retraso de entre cuatro y seis meses entre que los niños

puedan entender un determinado número de palabras y puedan producir tal cantidad por sí mismos».¹⁰

3.4. LA HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO

La hipótesis del periodo crítico es un razonamiento que delimita la edad en la que la lengua puede ser adquirida con total éxito y en su complejidad estructural. De esta manera, la adquisición de la L1 sería más productiva en una determinada franja de edad, y, como se ha afirmado, «después de que este periodo ha finalizado (normalmente en la pubertad), la adquisición completa de una primera o segunda lengua se vuelve difícil, si no imposible» (King, 2008: 227).¹¹ Este es un tema que ha atraído la atención de muchas investigaciones, que han tratado tanto de probarlo como de desmentirlo.

Lenneberg, innatista, es una de las figuras más relevantes a la hora de hablar sobre la hipótesis del período crítico. Como recuerdan Fromkin *et al.* (1974), para él la lengua solo se puede adquirir en una franja de edad concreta: entre los dos años y la pubertad. Antes no es posible, puesto que el individuo no posee la maduración necesaria; y más allá de la adolescencia tampoco, ya que se ha completado la lateralización del lenguaje, perdiéndose la plasticidad cerebral que permitiría la adquisición. La lateralización es la especialización de cada hemisferio en distintas funciones cognitivas (aunque también el hemisferio contrario podría estar implicado de alguna manera). Concretamente, afecta a la facultad del lenguaje haciendo que el hemisferio izquierdo pase a controlarla. Esta idea fue originariamente defendida en los estudios de Broca, que observó que personas con daños cerebrales en esa área tenían problemas con el lenguaje; mientras que, si ocurría en el hemisferio derecho, la facultad del lenguaje no se alteraba de ninguna manera (Fromkin *et al.*, 1974).

Krashen sitúa el final del periodo crítico mucho antes, a los cinco años (Fromkin *et al.*, 1974). Además, defiende la idea de que la lateralización no ocurre al final del perio-

¹⁰ Traducción personal de King (2008: 213): «*There is about a four-to six-month delay between when children can comprehend a given number of words and when they can produce that many words themselves*».

¹¹ Traducción personal de King (2008: 227): «*[...] after this period has ended (typically around puberty), complete acquisition of a first or second language becomes difficult, if not impossible*».

do de adquisición de una lengua, sino que debe ser necesariamente anterior. Según él, la lateralización y la maduración de distintas habilidades (como la identificación del orden temporal) son la base para el desarrollo de la facultad del lenguaje, por lo tanto, deben ser anteriores o simultáneas al proceso de adquisición. Posturas como la de Fromkin *et al.* (1974) contradicen a Kashen al plantear la posibilidad de que la adquisición de la lengua y su uso sean condicionantes de la lateralización.

La existencia de un período crítico en la adquisición de la lengua materna también halla justificación en los múltiples casos de *niños salvajes* que no alcanzan un dominio de la lengua por no haberla adquirido desde el nacimiento, sino en edades más avanzadas. Estos sujetos demuestran que el lenguaje no se desarrolla ante la carencia de *input* lingüístico; además, la privación experiencial conlleva en todos ellos un estado de retraso en su desarrollo. La aparición de este tipo de casos ha llamado la atención de los investigadores, quienes han tratado de que dichos sujetos construyeran una lengua, con el objetivo de indagar en el proceso de adquisición de la L1 y, en especial, en el periodo crítico. Algunos casos han sido muy conocidos, como el de Víctor o Genie; sobre esta última se tratará con mayor profundidad en los siguientes párrafos.

Cuando Genie fue descubierta de adolescente, había estado en un aislamiento psicosocial y físico tan prolongado que es el más longevo del que se ha tenido constancia (Fromkin *et al.*, 1974). Así mismo, fue descubierta en una edad más avanzada que otros casos de *niños salvajes* anteriores. Fromkin *et al.* (1974: 84) la describen como: «un ser humano sin socializar, primitivo, emocionalmente perturbado, analfabeto, y sin lengua».¹²

El caso de Genie permitió analizar la adquisición de una L1 por un cerebro ya adolescente, que habría sobrepasado el periodo crítico. Fromkin *et al.* (1974) afirman que la evolución de su competencia lingüística se aprecia mejor en su capacidad de comprensión oral que en la de producción. Esto es debido a que Genie no desarrolló un sistema articulatorio-fonador en las edades tempranas en las que el resto de niños lo hacen. Co-

¹² Traducción personal de Fromkin *et al.* (1974: 84): «[...] *an unsocialized, primitive human being, emotionally disturbed, unlearned, and without language*».

mo consecuencia, la articulación de sonidos le resultaba muy complicada. Aun así, su evolución fue importante, mostrando fases similares a las de otros niños.

Llegó a desarrollar estructuras gramaticales como la distinción entre sustantivos singulares y plurales, y entre oraciones afirmativas y negativas; también reconocía algunas preposiciones y las formas comparativas y superlativas de los adjetivos (Fromkin *et al.*, 1974). En general, se puede decir que llegó a alcanzar un lenguaje equiparable al de un niño de 2-3 años.

El caso de Genie confirma la hipótesis del periodo crítico, ya que la adquisición de la primera lengua se convierte en una labor compleja que no se desarrolla de manera rápida ni totalmente eficiente una vez superada dicha franja temporal. Pero, también, en cierta medida, cuestiona las posturas más estrictas, y se sitúa en consonancia con la *hipótesis del periodo sensible*, puesto que sí es posible adquirir algunos aspectos de la L1 (Mackey, 2008).¹³

Además de estas particularidades, los estudios demostraron que Genie poseía un dominio del hemisferio derecho para el lenguaje, algo muy inusual en personas diestras como ella. Esta es la razón por la que Fromkin *et al.* (1974) plantean la posibilidad de que quizás sea necesaria la estimulación lingüística durante un periodo concreto para que el hemisferio izquierdo intervenga en el proceso de adquisición de la lengua. Sin estímulos en el momento adecuado, consideran que la adquisición pasaría a depender de otras regiones, lo que haría el proceso más complejo, ya que esas zonas se habrán especializado en otras habilidades.

4. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE)

No es lo mismo aprender una lengua dentro de un aula, mediante la simulación de objetos, situaciones y personajes, que aprenderla como un miembro más del mundo real, con toda la información referencial necesaria para que se dé un acto de habla cooperativo y eficaz. (BARALO, 2004: 29)

¹³ La hipótesis del periodo sensible defiende que una vez superada una determinada edad, el aprendizaje de una lengua no es imposible, como sí proclama la hipótesis del periodo crítico, sino que pasa a ser una tarea más complicada. Se volverá a mencionar en el apartado 4.2.1.

Los seres humanos no estamos limitados exclusivamente a aquella lengua que adquirimos en la infancia: el aprendizaje posterior de una (e incluso varias) en contextos no naturales es posible. Aun así, suele tratarse de un proceso que requiere una dedicación y esfuerzo considerable por parte del aprendiente. Paradójicamente, distintos estudios defienden que nacemos con la capacidad de aprender cualquier idioma, si bien es cierto que esta aptitud decae con el paso del tiempo (King, 2008: 211).

Una vez afrontada la adquisición de la lengua materna en el apartado anterior, se presentan ahora las características propias del aprendizaje de una lengua extranjera, siguiendo para ello un esquema de contenidos similar, que permitirá ir apreciando los contrastes entre ambos procesos.

4.1. TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE UNA LE

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha tratado de ser aclarado desde distintas perspectivas, aunque cabe señalar que no se ha encontrado tanta bibliografía, ni teorías demasiado elaboradas, como sí ocurre con la lengua materna. En este caso, se han seleccionado las mismas teorías detalladas en el apartado 3.1, con el objetivo de mostrar cómo los modelos explicativos han intentado adaptarse y dar respuesta al aprendizaje de una lengua en contextos formales, artificiales.

4.1.1. *Conductismo*

El conductismo, como ya se explicó, es una teoría psicológica que afirma que todo aprendizaje, sea verbal o no, ocurre gracias a unos mismos procesos (imitación y refuerzo, entre otros). Estos principios conductistas se aplicaron también a las lenguas no maternas, teniendo un gran éxito entre los años 50 y 60 (Mackey, 2008: 434).

Predeciblemente, el aprendizaje de una LE es considerado como el aprendizaje de cualquier otra habilidad. Los aprendices reciben el estímulo lingüístico de la nueva lengua y van estableciendo asociaciones entre las palabras y sus referentes extralingüísticos mediante la repetición y el refuerzo (Lightbown y Spada, 2003).

La repetición de las estructuras lingüísticas percibidas, según el conductismo, es un mecanismo importante para la adquisición de la L1; para las lenguas no nativas, es fundamental y necesaria. Por este motivo, Mackey (2008) reconoce que las metodologías

de enseñanza de lenguas que surgieron a raíz de esta teoría valoraban positivamente la repetición de palabras y estructuras como reflejo de formas lingüísticas, mientras que contenido y significado se relegaban a un segundo plano. Otro aspecto clave del aprendizaje es el refuerzo positivo y negativo. En este caso, los encargados no serán los padres o familiares, sino los profesores. Premiarán las producciones adecuadas y corregirán y reformularán las que no lo son, guiando al estudiante para que fije el nuevo sistema lingüístico.

Al concebirse el aprendizaje de una lengua como una habilidad, se asume que el individuo parte del hábito ya formado en la L1, produciéndose interferencias entre ambos códigos (Baralo, 2004). Consecuentemente, los errores cometidos por los estudiantes son atribuidos a dicha interrelación. Esta idea se concretó en el desarrollo de la *hipótesis del análisis contrastivo* (CAH, por sus siglas en inglés), que defendía que cuanto más diferentes eran las lenguas, más fallos y dificultades habría en el aprendizaje (Mackey, 2008). Por el contrario, si se trataba de dos lenguas estructuralmente semejantes, el proceso se desarrollaría con mayor facilidad. Bajo esta hipótesis se compararon las estructuras fonéticas y gramáticas de numerosas lenguas con el objetivo de determinar dónde se cometerían los errores. Sin embargo, Mackey reconoce que investigaciones posteriores demostraron que esta teoría no era correcta, ya que las diferencias entre lenguas no anticipaban de manera acertada los errores. Además de aclarar que el impacto de la L1 en el aprendizaje de la LE no es tan acusado como se pensaba, se reveló que muchas dificultades son comunes entre aprendices, independientemente de su lengua materna.

Curiosamente, sí se sigue empleando esta teoría en el ámbito de la fonética. El método de análisis contrastivo se ha demostrado eficaz a la hora de predecir los problemas con la pronunciación, debido a que en este ámbito la lengua nativa es considerablemente determinante. Mackey (2008: 435) ejemplifica esto con los siguientes hechos: los españoles tienden a insertar el sonido /e/ ante las palabras que comienzan por /s/ (*eschool* en vez de *school*); y los franceses pronuncian /z/ (*zis school*), en lugar de /ð/ (*this school*).

En los años 70, la revolución cognitiva que afectó a la lingüística afectó también a los métodos de enseñanza de corte conductista imperantes en aquel momento. El resultado fue una revisión de las metodologías que evolucionaron hacia otras posturas, más relacionadas con la nueva corriente que veía la lengua como un mecanismo biológico.

4.1.2. Gramática Universal

La hipótesis innatista del lenguaje se centra en la adquisición de la lengua materna en exclusiva: Chomsky no aplicó su teoría sobre la adquisición de la lengua al caso de las lenguas extranjeras, e incluso ha expresado en determinadas ocasiones sus reticencias a considerar la interiorización de una segunda lengua (Monroy, 1989).

Aunque no es posible aplicar el innatismo en sí a las lenguas extranjeras, se puede tratar la idea de la GU en relación con estas. Así surge una tendencia lingüística que trata de explicar la LE atendiendo a unos principios gramaticales comunes a todas las lenguas, y que el individuo posee de manera innata (Lightbown y Spada, 2003). La existencia de este elemento biológico se apoya en el hecho de que los aprendices alcanzan un conocimiento de la lengua que es, para los innatistas, demasiado complejo como para que haya sido resultado de la instrucción. Consecuentemente, defienden una gramática universal que media en el proceso. Sin embargo, el acceso a esta gramática puede verse restringido con la edad. Debido a que muchos adultos no logran alcanzar un alto nivel de dominio se piensa que, una vez superado el periodo crítico, es posible que el acceso a la GU se vea limitado (Lightbown y Spada, 2003).

En el apartado dedicado al innatismo, se reconocía que la instrucción explícita y la corrección apenas tenían impacto en el desarrollo de la L1. En cuanto a la lengua extranjera, encontramos este tipo de posturas, que defienden que la GU es el único mecanismo involucrado en el aprendizaje de otra lengua. Otros autores, por el contrario, sí reconocen la importancia de la instrucción, aunque con cierta restricción, pues solo debería aclarar lo que es y lo que no es gramatical en la nueva lengua (con respecto a la nativa) (Lightbown y Spada, 2003).

La aplicación de este elemento propio del innatismo (GU) fuera de su ámbito original (L1) ha recibido numerosas críticas. Hay lingüistas que afirman que el haber adquirido una lengua deforma de alguna manera la GU que poseemos; otros defienden que el aprendizaje de una lengua se logra a través de un camino totalmente distinto al de la adquisición de la L1, basado quizás en mecanismos de aprendizaje como la memorización (Mackey, 2008). No debe olvidarse, además, que la visión más restringida de la GU que impera en la actualidad (*i. e.* solo los mecanismos recursivos son innatos), hace imposible seguir defendiendo su papel nuclear en el proceso de aprendizaje.

4.1.3. Constructivismo

La teoría constructivista también puede ser aplicada al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Según los autores Williams y Burden (1999), bajo esta teoría el aprendiente de la lengua en cuestión no debe entenderse como un sujeto pasivo, sino como el protagonista del proceso. Este se implica al organizar el *input* lingüístico que recibe, tanto de las explicaciones del profesor en el idioma extranjero como de la realización de los propios ejercicios.

No se debe olvidar uno de los pilares fundamentales del piagetianismo: la subordinación del desarrollo lingüístico al intelectual. Así, cuando los que están aprendiendo una LE son niños, el proceso puede ralentizarse puesto que las capacidades cognitivas no se han desarrollado completamente todavía, como ocurría con la lengua materna. Consecuentemente, serán incapaces de asimilar los conceptos o realizar tareas que requieran un nivel de abstracción que no han alcanzado (Williams y Burden, 1999). Por el contrario, cuando los aprendices son mayores, el proceso es más fluido, y la complejidad de los conceptos y actividades puede incrementarse.

También Williams y Burden (1999) aplican las nociones de *asimilación* y *acomodación* al aprendizaje de la LE: se altera nuestro conocimiento previo para tener en cuenta el nuevo (acomodación), y se modifica el nuevo para que encaje con lo que ya se sabe (asimilación). Esta dinámica está en consonancia con las posturas que defienden la existencia de la interlengua, un estadio entre el código de la lengua nativa y el de la nueva, que evoluciona de manera continua hacia esta última.¹⁴

4.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE LA LE

El aprendizaje de una lengua extranjera está determinado por la multiplicidad de variantes que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales tienen un impacto considerable tanto a lo largo del proceso como en el resultado final. Estos factores pueden ser tanto intrínsecos, propios del individuo, como contextuales, relacionados con el entorno en el que se encuentra el sujeto. A continuación se presentan algunos de los

¹⁴ El concepto de *interlengua* es explicado en mayor profundidad en el apartado 4.3.4.

factores internos al sujeto más relevantes, y se analiza, en último lugar y de manera general, el factor contextual.

4.2.1. Edad

A la hora de adquirir una LE, uno de los factores que más atención ha recibido es la edad del aprendiente, y, tradicionalmente, se ha establecido una relación inversamente proporcional entre esta y la facilidad con la que se lleva a cabo dicho proceso. Es decir, se piensa que cuanto más pequeño es el niño, más fácil le resulta aprender una lengua extranjera. Numerosos estudios han corroborado que este factor influye en determinados aspectos lingüísticos, lo que ha hecho que se considere como el que condiciona en mayor medida el éxito de interiorización de una lengua meta (Mackey, 2008). No se puede pasar por alto la conexión entre dichas afirmaciones y la hipótesis del periodo crítico, tema que ya se abordó en relación a la lengua materna, pero que también ha sido extendido a lenguas no maternas. Según esta hipótesis, todo aprendizaje de una lengua que se lleve a cabo una vez superado el periodo crítico no podrá contar con esas estructuras biológicas que poseen los seres humanos y que favorecen la interiorización de la estructura lingüística.

Sin embargo, existen opiniones contrarias que atribuyen una menor relevancia al factor *edad*. El hecho de que haya personas que comienzan a estudiar una lengua en la adultez y adquieran una competencia similar a la de un nativo, ha llevado a posturas más matizadas y laxas, que prefieren hablar de un periodo sensible (Mackey, 2008: 447). Este término, como ya se indicó, se refiere a que el aprendizaje es posible en adultos, pero en edades tempranas hay más facilidad y más garantías de éxito.

Por su parte, Baralo (2004) considera que existen suficientes evidencias que demuestran que un adulto puede aprender una LE con una competencia nativa o muy cercana, y por tanto, rechaza radicalmente cualquier posibilidad de un periodo crítico. Opta mejor, aunque no completamente convencida, por la posibilidad de una GU en el sentido chomskiano, que seguiría siendo accesible tras la adolescencia, y que guiaría de alguna manera el proceso interiorización de una nueva lengua.

Atendiendo a la teoría que se siga, existirá la asunción de una mayor o menor influencia de la edad en el proceso de aprendizaje de una LE. No obstante, el hecho de que haya personas con un dominio óptimo de una lengua aprendida en edad adulta no

quiere decir que la edad no afecte de ninguna manera. Como recogen Lightbown y Spada (2003), es frecuente que se distingan de los nativos o personas que aprendieron la lengua en edades muy tempranas, por rasgos como: acento, elección de palabras y rasgos gramaticales. Esta postura encaja con los resultados de las últimas investigaciones, que parecen mostrar que la edad es más determinante para algunos elementos de la lengua. Así pues, es decisiva para la fonología de la LE, pero no ocurre lo mismo con la sintaxis, en la que puede alcanzarse una destreza nativa independientemente de la edad a la que se inicie el estudio (Mackey, 2008).

Lightbown y Spada (2003) opinan que no debe existir una obsesión con la enseñanza de una lengua en edades lo más tempranas posibles, ya que, según ellas, es primordial tener en cuenta el objetivo que se pretende conseguir. Si es necesario, por determinadas circunstancias, que el sujeto adquiera una competencia nativa o cuasinativa, será pertinente que se inicie lo antes posible. Sin embargo, si no existiera tal necesidad y el objetivo fuera alcanzar una capacidad comunicativa, consideran que puede ser más adecuado que el contacto con la nueva lengua sea posterior. Esto se debe a que los programas de enseñanza de LE con niños muy pequeños suelen ofrecer unas pocas horas de contacto con dicha lengua, y su nivel puede ser alcanzado con facilidad si se empieza a estudiar más tarde. Estos programas escolares de lenguas extranjeras reciben duras críticas, ya que no se consideran realistas y suelen frustrar a los aprendices: «Una o dos horas a la semana no producirá hablantes de una segunda lengua muy avanzados, sin importar cómo de jóvenes fueran cuando comenzaron» (Lightbown y Spada, 2003: 68).¹⁵

4.2.2. Capacidades cognitivas

El aprendizaje de una LE se produce generalmente cuando el sujeto ya ha experimentado parte del desarrollo cognitivo. La instrucción explícita de una lengua no nativa en bebés o niños muy pequeños no es productiva porque sus capacidades cognitivas no están desarrolladas, y no les es posible *aprender* una lengua en un contexto artificial.

En los casos en los que el aprendizaje de una LE se produce más allá de la adolescencia, debe tenerse en cuenta que el sujeto ya ha alcanzado un desarrollo cognitivo

¹⁵ Traducción personal de Lightbown y Spada (2003: 68): «*One or two hours a week will not produce very advanced second language speakers, no matter how Young they were when they began*».

muy alto (Berman, 1986). El individuo cuenta ahora con unas capacidades cognitivas que no posee cuando adquiere la L1, como las mencionadas por Baralo (2004: 32): capacidad de deducción, capacidad inferencial, memoria compleja, noción espacio-temporal, conciencia metalingüística, etcétera. No obstante, esta autora admite que todavía se ignora el nivel de implicación de dichas capacidades durante la construcción de la LE.

4.2.3. Lengua materna

También debe tenerse en cuenta que cuando se aprende una lengua extranjera ya se ha interiorizado otra previamente, la materna. Esta primera lengua permite al individuo adquirir una competencia lingüística y comunicativa que le ayuda a organizar su mundo interior, pensamientos, ideas, y su interacción con otras personas. Cumple otra función psicológicamente importante, que es el desarrollarse como ser humano (Baralo, 2004). Hasta qué punto interviene la capacidad lingüística previa se desconoce, pero sí se sabe que tiene cierto impacto, algo que queda patente en la teoría de la interlengua.

En el apartado 4.3.4, dedicado a la interlengua, se ahonda un poco más en la presencia de la L1 durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

4.2.4. Aptitud

Es común la concepción de que hay personas más dotadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que otras, por mucho que lo intentan, no logran el nivel de dominio deseado. Selinker (1972) afirma que solo el 5 % de los aprendices logran un éxito completo, es decir, pasan a dominar la LE como si fueran auténticos nativos. Existen casos de individuos con un *don* para el aprendizaje de lenguas, como CJ, el protagonista de uno de los estudios de Obler (1989), que había sido capaz de aprender distintas lenguas de manera muy rápida y con un gran éxito. La investigación sobre este tipo de individuos trata de descubrir cuáles son los componentes o factores que permiten dominar fácilmente otra lengua además de la nativa.

El caso de CJ es excepcional. Hablantes nativos de las lenguas que había aprendido, durante o después de la adolescencia, confirmaron su dominio en esas lenguas: hablaba de manera fluida, adecuada y sin acento extranjero. Las investigaciones sobre CJ mostraban resultados al nivel de la media en muchos de los factores analizados, in-

cluido su CI, y bajos en algunos casos —su memoria visual y su capacidad musical—. Lo que sí señala Obler es una fantástica memoria verbal que sugiere como un factor determinante de la aptitud que CJ poseía.¹⁶

Algunos de los rasgos de CJ estaban en consonancia con la *hipótesis de la patología de la superioridad* de Geschwind y Galaburda (Sierra y Quevedo, 2001), que analizaba el desarrollo y funcionamiento cerebral en relación con las hormonas sexuales, la lateralización del cerebro y la salud (Galaburda, 2018). Según esta hipótesis, el talento o la aptitud es un hecho biológico, pero surge solo bajo las condiciones ambientales adecuadas (Obler, 1989). Algunos de los factores relacionados con dicha superioridad y que CJ poseía, eran: predominancia de la mano izquierda y tener alergias o asma. Ante estas evidencias, Sierra y Quevedo (2001: 1062) sugieren que quizás los factores que favorecen el aprendizaje de la LE son los responsables también de la zurdera, entre otros fenómenos.

Es fácil encontrar personas con una aptitud para los idiomas que, aunque no tan acusada como la de CJ, sí les permite un aprendizaje aparentemente más rápido que al resto. Lightbown y Spada (2003) reconocen que la aptitud ha llamado la atención en los contextos de LE y se ha empleado en el desarrollo de test predictores de la posible eficacia que los sujetos podrían tener en el aprendizaje de este tipo de lenguas. Algunos de estos test son Morden Language Aptitude Test (MLAT) y Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB). Estos conciben la aptitud como un conjunto de otras habilidades:

- identificar y recordar nuevos sonidos;
- comprender la función de palabras en las oraciones;
- extraer reglas gramaticales a partir de muestras de la lengua;
- capacidad retentiva de las nuevas palabras.

Sin embargo, no se trata de un conjunto estricto, es decir, un estudiante eficaz no necesita una elevada capacidad en todas estas sub-aptitudes.

Aunque se demostró que existía una conexión entre los resultados de esos tests y el aprendizaje de la LE, Lightbown y Spada (2003) consideran que han perdido efectividad ya que las tendencias de enseñanza actuales, orientadas al desarrollo de la capaci-

¹⁶ Para conocer más acerca de las características de CJ, *vid.* Obler (1989).

dad comunicativa, no encajan con algunas de las sub-aptitudes evaluadas. Aun así, afirman que conocer las aptitudes de los estudiantes es positivo para que la planificación metodológica y el diseño de las actividades se basen en sus ámbitos más desarrollados.

4.2.5. Motivación

La motivación es un complejo multidimensional que impulsa a la realización de alguna acción o actividad, pero es muy variable, incluso a lo largo del mismo día (Mackey, 2008: 445). La división tradicional de la motivación distingue entre motivación intrínseca y extrínseca. Sin embargo, en el estudio de las lenguas ha tenido mayor impacto la teoría socio-educativa presentada por Robert Gardner y Wallace Lambert (CVC). Estos autores hablan de otros dos tipos de motivación: integradora e instrumental. Cuando la motivación es integradora, el individuo aprende una lengua con el objetivo de enriquecimiento personal y cultural, y para poder comunicarse con otros (CVC). Normalmente este tipo de motivación es más completa, exigiendo la adquisición de varias o todas las destrezas (comprensión escrita y oral, y producción escrita y oral); se da, por ejemplo, si el individuo quiere vivir en otro país, o comunicarse con hablantes de otras lenguas. Por otro lado, la motivación instrumental se relaciona con un fin más inmediato y práctico (CVC). Es más limitada, se restringe a una o varias competencias, pero no busca el desarrollo de todas ellas normalmente. Por ejemplo, el deseo de poder leer textos sobre lingüística en inglés llevará a la persona a mejorar su competencia lectora en dicha lengua. Cuando esta teoría surgió se pensaba que la motivación integradora era más efectiva en el aprendizaje; sin embargo, se ha acabado demostrando que ambas tienen una influencia similar en el aprendiente (CVC).

A pesar de los intentos por esclarecer el factor *motivación* en el aprendizaje de una lengua extranjera, su naturaleza compleja es un gran obstáculo. Lightbown y Spada (2004) afirman que estudios como el de Gardner (1985) han probado que las actitudes positivas y la motivación se relacionan con el éxito en la LE. Con todo, todavía no se sabe muy bien qué relación se da entre estos factores: no está claro si el éxito genera motivación o si es la motivación la que conlleva el éxito del proceso (Lightbown y Spada, 2003; Mackey, 2008).

Baralo (2004: 31) afirma que la motivación es un factor decisivo en el aprendizaje en general, y también en el caso de la LE, haciendo que el estudiante vaya interiorizando la

nueva lengua a un ritmo adecuado. Esta autora asegura que la motivación está condicionada por otros aspectos clave: la actitud y las creencias lingüísticas. Si la distancia social y psicológica que el alumno aprecia entre él mismo y la sociedad de esa lengua meta es muy grande, este tendrá más problemas a la hora de aprenderla. Esta situación se verá incrementada si además existe algún tipo de dominio (político, cultural, económico) sobre la comunidad del estudiante.

En contextos de instrucción formal, Baralo (2004) reconoce que el profesor puede jugar un papel decisivo y contribuir a aumentar la motivación por el aprendizaje, creando un entorno agradable donde los alumnos sientan que pueden cometer errores y expresarse libremente. También unas actividades variadas e interesantes, que hagan ver la utilidad de la lengua en contextos reales, y unos objetivos de aprendizaje que sean accesibles pero que a la vez requieran esfuerzo, incrementarán la motivación de la clase.

4.2.6. Atención

Adquirir la lengua materna es un proceso inconsciente. Algunos estudios han mostrado incluso que los niños no son capaces de discernir entre lo que producen y los modelos correctos que los adultos les proporcionan. Sin embargo, cuando se trata de una lengua meta, la situación es completamente diferente: la mera exposición parece insuficiente. Mackey (2008) recuerda que los estudios relativos a la *hipótesis de la atención* concluyeron que un aprendizaje subliminal en estos casos es imposible.¹⁷ Todos aquellos elementos lingüísticos que no se identifiquen o a los que no se preste atención no podrán retenerse en la memoria a corto plazo y, por tanto, no serán aprendidos. Como afirma Ellis (1985), la atención consciente es el mecanismo clave que permite al estudiante establecer una conexión entre el *input* y el aprendizaje.

También juega un papel importante el *input* recibido, pues hay rasgos que son evidentes, mientras que otros requieren mucha más atención para ser identificados. Ellis (1985) comenta el ejemplo de la *-s* de tercera persona del singular que debe aparecer en los verbos en inglés conjugados en presente: cumple la función identificadora de sujeto, pero en la mayoría de los casos es innecesaria —el contexto o a la presencia del pronombre resuelven el problema— y suele pasar desapercibida para los aprendices de in-

¹⁷ Para más información sobre la hipótesis de la atención, *vid.* Schmidt (2001).

glés como LE. Por el contrario, la -s como indicador de número plural en nombres tiene una función más significativa en el discurso y, por lo tanto, es fácilmente perceptible cuando se presta atención.

4.2.7. Contexto

Normalmente, el contexto en el que tiene lugar la instrucción de una LE es de tipo formal, y, por tanto, artificial, ya que la necesidad comunicativa no se percibe como auténtica. Los ejercicios, por su parte, no dejan de ser actividades que carecen de un contexto comunicativo enriquecedor que aporte datos y permita descubrir regularidades y patrones en el habla de adultos o expertos en la lengua meta. Consecuentemente, los aprendientes deben prestar atención a las explicaciones del profesor, estudiar, hacer ejercicios, memorizar y repetir para lograr interiorizar la estructura lingüística de esa LE.

Collentine y Fredd (2004) llevaron a cabo un experimento para comprobar el influjo del contexto natural *versus* el artificial. Unos estudiantes ingleses recibieron instrucción sobre español en su país, EE.UU. (es decir, aprendiendo español como LE); mientras que otro grupo viajó a España donde recibió clases de español y convivió con familias españolas (aprendiendo español como L2). Los resultados mostraron un incremento en el dominio del español en ambos casos, con diferencias. Por ejemplo, los que se quedaron en su país mejoraron en el léxico y la gramática; y los que viajaron a España en la fluidez oral. Curiosamente ninguno, ni siquiera el grupo que se trasladó a España, consiguió mejorar la pronunciación de ciertos fonemas, como las fricativas sonoras intervocálicas (Makey, 2008: 449). Este estudio evidencia cómo el contexto influye en el aprendizaje de unas habilidades u otras: en contextos naturales se favorece un conocimiento más práctico; y en contextos formales, un conocimiento más explícito centrado en lo formal (Baralo, 2004).

De manera más concreta, el contexto puede hacer referencia al *contexto lingüístico* (Mackey, 2008: 449), compuesto por elementos del proceso de aprendizaje que son ajenos al sujeto: el tema de la conversación, la riqueza comunicativa de los otros, la relación entre los alumnos, la metodología, etcétera. Todos estos factores deben tenerse en cuenta puesto que también causan impacto en el estudiante de LE, favoreciéndolo o perjudicándolo.

4.3. FASES DEL APRENDIZAJE DE UNA LE

Fijar una serie de etapas en el aprendizaje de una lengua extranjera es una labor más compleja que cuando se trata de la lengua materna, ya que no se da un grado de homogeneidad tan grande. No obstante, ciertos investigadores han establecido estadios que los estudiantes van atravesando. Rodríguez (2010) recopila la teoría de O'Malley y Chamot (1989) sobre las fases en el proceso de aprendizaje de una LE. Dicha teoría, adaptación a la LE de las ideas de Anderson (1981), se basa en la existencia de periodos de equilibrio y desequilibrio que se suceden durante la interiorización de nuevos contenidos.¹⁸

4.3.1. Fase de elaboración cognitiva

En este primer estadio la nueva lengua es presentada al aprendiente de manera consciente (Rodríguez, 2010). Al tratarse de un proceso de instrucción formal el profesor será el encargado de acercar los contenidos lingüísticos de la nueva lengua: léxico, conjugación de verbos, fórmulas de saludo, despedida, etcétera. El docente desempeña un papel protagonista puesto que es el encargado de dirigir dicho aprendizaje y decidir qué enseñar, qué no enseñar y cómo enseñarlo.

Para los estudiantes se trata de un estadio muy pasivo, en el que reciben *input*, pero en el que no se espera que construyan enunciados propios. No obstante, deberán realizar un esfuerzo consciente por retener y comprender todos los contenidos introducidos durante las clases. Rodríguez (2010: 237) indica que «La fase está orientada hacia un intervalo de observación, reflexión y comprensión del funcionamiento de la lengua extranjera. Por ello, esta fase también es conocida como *fase de silencio o de respuesta no lingüística*».

4.3.2. Fase asociativa

Una vez que los elementos clave del sistema lingüístico han sido mostrados al alumno, este empieza a formular hipótesis propias sobre su funcionamiento (Rodríguez, 2010). Esta fase se relaciona con el periodo de interlengua, en el que el aprendiente se

¹⁸ Al igual que ocurría con la adquisición de la L1, los aprendices atraviesan estas fases siempre en el mismo orden y el tiempo que pueden permanecer en cada una es variable. Con todo, en el proceso de aprendizaje de una LE puede darse una mayor variación temporal entre sujetos.

rige por un sistema de lengua intermediario entre la lengua materna y la lengua que aprende. El alumno realiza producciones, basadas en su conocimiento y en sus predicciones, que se irán adecuando a la lengua meta de manera autónoma, gracias a la reflexión a partir del nuevo *input*, y de manera guiada, con las correcciones explícitas del profesor.

Durante esta etapa, el estudiante es capaz de utilizar la LE para comunicarse, primero de manera más rudimentaria y torpe, para evolucionar, gracias a la práctica y el estudio, hacia un discurso más fluido y menos dubitativo. O'Malley y Chamot (1989) afirman que es en esta etapa cuando el alumno empieza a hacer uso de la recursividad en la nueva lengua y crea enunciados nuevos a partir de palabras conocidas.

4.3.3. Fase de autonomía

Esta última etapa se alcanza cuando la información de las dos previas ha sido asimilada por el estudiante: «Podríamos afirmar que el alumno ha automatizado el nuevo sistema lingüístico a través de la observación, la práctica y los errores» (Rodríguez, 2010: 238). En especial, la práctica de la lengua extranjera con finalidad comunicativa se señala como uno de los aspectos fundamentales que permite lograr el dominio de esa lengua.

Los estudiantes ahora son capaces de defenderse en contextos comunicativos variados y ya no cometen errores propios de los aprendices de una LE.

Una vez abordados estos estadios, se hace seguidamente una aproximación a esa lengua que se va construyendo, es decir, la *interlengua*; así como a la curiosa, pero frustrante, situación en la que es posible que la construcción del nuevo código se frene.

4.3.4. Interlengua (IL)

El individuo pasa, gracias al aprendizaje, de conocer su propia lengua nativa a conocer y comunicarse en una nueva lengua. Sin embargo, incorporar las reglas, vocabulario, pronunciación, etcétera, es una labor que requiere tiempo.

El tipo de leguaje que el sujeto construye a lo largo del aprendizaje es lo que se conoce con el nombre de *interlengua*. Este término se extendió a partir de los trabajos publicados por Selinker en relación con las teorías cognitivas. Se trata de un estado intermedio entre el código de la L1 y de la LE, que combina elementos de ambos, y que po-

see carácter individual (CVC). Es precisamente esta mezcla entre códigos la que lleva al aprendiente a producir muchos errores, que son vistos como una parte natural y esencial del aprendizaje, y del desarrollo de la propia interlengua (Baralo, 2004). Esta autora reconoce que hay otros motivos, ajenos a la L1, que también propician los errores, como la sobregeneralización de las reglas de la LE.

Los fallos se van solventando con el paso del tiempo puesto que la IL tiende a evolucionar, experimentando distintas fases en las que va dejando de lado la lengua materna y se especializa en la estructura lingüística de la nueva lengua. Como indican Larsen-Freeman y Long (1994: 79), es típico que las IL cambien bastante rápido, posiblemente debido a que las primeras gramáticas de la IL de los aprendices se modifican pronto siguiendo la norma de la lengua meta. Así, a medida que la instrucción y el *input* se suceden, el sujeto va reorganizando las estructuras lingüísticas y la interlengua se desarrolla (Lightbown y Spada, 2003). Este concepto responde a una concepción mentalista y creativa del proceso de aprendizaje de la LE, basado en hipótesis que el sujeto va confirmando o refutando a lo largo del proceso (Baralo, 2004: 44).

Junto con la variación diacrónica de la interlengua, Larsen-Freeman y Long (1994) reconocen también su variación sincrónica, perceptible incluso en el mismo sujeto a lo largo del día. A pesar del aparente caos que gobierna el funcionamiento de la interlengua, estos autores señalan que poseen sus propias reglas y son coherentes internamente. Es decir, presentan una *variabilidad sistemática*.¹⁹

La complejidad de la interlengua es innegable, por lo que, a modo de clarificación de este apartado, se recopilan en el siguiente listado las características presentadas:

Características de las interlenguas
Carácter personal
Carácter incluyente
Carácter variable y sistemático
Carácter permeable y evolutivo

Tabla 2. Interlengua

¹⁹ Término introducido previamente por Selinker en su artículo «Language transfer» (1969).

4.3.5. Fossilización

Como se ha indicado antes, la interlengua sigue un desarrollo continuo hacia las formas lingüísticas de la LE. No obstante, esta puede que deje de avanzar, dando la impresión de haberse detenido. Este fenómeno inconsciente se denomina *fossilización*. Curiosamente, como señala Monroy (1989), el primero en emplear dicho término fue Jespersen, pero con un contenido diferente: para hablar de la pérdida de facultad de interiorización lingüística en el ámbito de la lengua materna, aludiendo a lo hoy que se conoce como *periodo crítico*. Posteriormente, el término en cuestión se aplicó a las lenguas meta (tanto LE como L2).

Existe una amplia discusión sobre el carácter temporal de la *fossilización*. Selikner y Lamendella (1978: 186) resuelven este problema proponiendo dos conceptos: *fossilización*, que cuenta con una naturaleza permanente; y *estabilización*, un fenómeno idéntico que solo se diferencia porque puede ser temporal. Aun así, debido a la complejidad para determinar si el aprendizaje se ha detenido o si se trata de una situación transitoria de asimilación y organización de los contenidos, hay quienes sugieren usar *estabilización* en todos los casos.

Un segundo aspecto muy debatido es cuándo se puede producir la fossilización. Lo cierto es que tiene lugar durante el proceso de aprendizaje, previo al logro de una competencia nativa en todos los niveles de la lengua y en todas las circunstancias (Selikner y Lamendella, 1978). Según estos autores y Baralo (2004), es el hecho de que el aprendiz conserve en su interlengua elementos que no son propios de la lengua meta, lo que le impide lograr una competencia *nativa*. Algunas posturas afirman que esto ocurre en estadios de dominio de la lengua extranjera muy altos, cercanos a ese dominio total. Selikner y Lamendella (1978) defienden que la fossilización puede tener lugar a distinta distancia de la LM, es decir, no tiene por qué darse muy cerca de esta, ni ser uniforme entre sujetos. Por ejemplo, si la instrucción de una lengua se mantuviera siempre en un mismo nivel, se produciría un proceso de fossilización, independientemente de cuánto conocimiento sobre la lengua meta en cuestión se posea.

Las teorías explicativas que abordan las causas por las que se produce la fossilización son muy variadas. Mackey (2008) habla de que los aprendices suelen experimentarla cuando alcanzan un nivel en el que son competentes comunicativamente y dejan de re-

cibir *feedback* sobre sus producciones, o bien porque mantienen un fuerte sentimiento de identidad con su propia lengua. A esta postura se oponen a Selikner y Lamendella (1978) y Lightbown y Spada (2003), que sugieren que se da sin que haya una reducción de la exposición o de la instrucción relativa a la LE. Baralo (2004: 45-46) reconoce que las causas no están completamente claras todavía y llama la atención sobre otros posibles causantes: la transferencia y la permeabilidad. Cabe señalar, siguiendo a esta autora, que las estructuras fosilizadas tienden a ser inestables: un sujeto puede no mostrarlas habitualmente y bajo ciertas circunstancias hacerlo, sobre todo si están implicados temas nuevos, el cansancio o la ansiedad (que serían otros factores a considerar).

Selikner y Lamendella (1978: 151) rechazan una visión unifactorial de la fosilización, que no abarcaría la complejidad total del fenómeno. Y parece que están en lo cierto porque diversos estudios han confirmado que es fruto de un cúmulo de factores contextuales —influencia del entorno, registro, tema, falta de oportunidades para aprender, tipo de retroalimentación que se recibe— e intrapersonales —transferencia lingüística, edad, falta de deseo de aculturación— (CVC).

Finalmente, debe insistirse en que la fosilización es un hecho común en el aprendizaje de las lenguas que puede ser muy frustrante para los estudiantes. No obstante, en muchos casos se trata de un fenómeno temporal que se logra superar y, tras el cual, el proceso de aprendizaje de la LE puede continuar.

5. CONCLUSIONES

Partiendo de la conceptualización fijada al inicio de este trabajo, han sido presentados los principales aspectos que caracterizan la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera. Bajo la mirada de varias teorías, como son el innatismo, el conductismo y el constructivismo, se han introducido distintas explicaciones sobre cuál pueden ser las explicaciones a ambos procesos. Posteriormente, se han presentado algunos de los factores incidentes en uno y otro, seguidos del planteamiento de las fases que van superando los individuos. Aunque ya en numerosas ocasiones a lo largo de este documento se han insinuado notables disparidades entre ambos procesos, se recoge ahora, a modo de conclusión, una comparación que permite apreciar lo diferentes que pueden llegar a ser.

En lo relativo a los factores que intervienen, la adquisición de la primera lengua apenas está afectada por estos. Se trata de un proceso muy homogéneo con independencia de los factores individuales y contextuales que afecten a los niños. No obstante, como ya se explicó, sí se puede apreciar un cierto impacto en el ritmo de aprendizaje, y en el lenguaje resultante. En el caso del aprendizaje de una LE, los condicionantes ejercen una gran influencia en el resultado y a lo largo de todo el proceso. Algunos de ellos son la edad, la motivación, la aptitud, la lengua materna adquirida y la atención, mencionados a lo largo de este trabajo.

Considerando las múltiples conceptualizaciones que se pueden encontrar en la literatura sobre los términos *lengua materna* y *lengua extranjera* —algunas de las cuales se incluyen en el primer apartado de este trabajo—, estas difieren básicamente en el factor contextual. La adquisición de la L1 tiene lugar en un entorno familiar y cercano, mientras que el aprendizaje de una LE ocurre fuera del núcleo familiar, en un entorno más artificial (el aula de una institución educativa).

Esta disparidad de escenarios conlleva otra diferencia muy relevante: el *input* recibido. En el contexto natural de la primera lengua, el bebé está expuesto a una abundante cantidad de lengua. Contrariamente, el contacto con la lengua extranjera es generalmente menor debido a que se ve reducido al tiempo de instrucción. Por el hecho de ser una LE, no es empleada por la comunidad en la que vive el sujeto y, por lo tanto, es difícil que halle aducto fuera del contexto formal.

En cuanto al *output*, también, y por los mismos motivos, es mucho más habitual en el proceso de adquisición, pues sirve para la comunicación con toda la sociedad, o al menos con los integrantes del núcleo familiar. El estudiante de una lengua extranjera, por su parte, difícilmente puede emplearla a diario, lo normal es que su uso se reduzca a unas pocas horas de instrucción o tareas cada semana.

En el contexto de adquisición de la lengua nativa, los adultos que rodean al niño son de gran ayuda, favoreciendo el proceso. Sin embargo, en contextos formales de LE no suele darse tanto contacto con hablantes nativos o expertos, ni su interacción con el alumno es tan particularizada. Además, suele demandarse una transmisión de ideas más complejas o abstractas que las que un niño hace en los primeros estadios de la adquisi-

ción. Todos estos aspectos vinculados al contexto quedan resumidos en palabras de Baralo (2004: 29):

El camino que recorre un hablante no nativo hasta que consigue dominar la lengua objeto y comunicarse eficazmente con ella es bastante diferente al camino recorrido por el niño, ayudado por sus padres o los «expertos» que lo rodean. Varía el contexto en el que se llevan a cabo los actos de habla, la actitud de los mayores hacia el niño [...].

Más allá de las diferencias contextuales características de estos dos procesos, cabe señalar que el entorno también actúa como un factor con mayor o menor importancia. En el caso de la adquisición, este no influye en el desarrollo en sí, pues es uniforme en todos los niños del mundo; pero sí influye en cierta medida en el resultado, pudiéndose apreciar diferencias en el tipo y cantidad de léxico, en la pronunciación, etcétera. En el caso del aprendizaje de una LE, los factores contextuales (ambiente en el aula, metodología...) tienen un mayor impacto tanto en el ritmo del proceso como en la lengua resultante.

Respecto al factor atencional, adquirir una L1 ocurre de forma totalmente inconsciente, y, por el contrario, el estudiante de LE necesita prestar atención para interiorizar la nueva estructura lingüística. Como ya se indicó, la posibilidad de aprender una lengua no materna de manera subliminal se ha descartado completamente, siendo indispensable la atención a la forma. Sin embargo, los niños que adquieren su primera lengua no necesitan prestar atención, y es más, parece que ni siquiera consideran las reformulaciones o correcciones que les presentan los adultos. De ahí que se pueda afirmar, en líneas generales, que la lengua materna se *adquiere* y la lengua extranjera se *aprende*. Aunque hay, como vimos, autores como Morales (1999) que señalan como requisito para alcanzar el éxito total en la propia lengua cierta instrucción posterior, que ayude a organizar el entramado lingüístico, así como a identificar las excepciones a las reglas.

Un hecho evidente que puede pasar desapercibido, y que deriva del carácter inconsciente o consciente del proceso, es que adquirir la lengua nativa no es una acción voluntaria, pero el aprendizaje de una LE sí lo es, sean los motivos que sean. El análisis longitudinal de ambos procesos permite apreciar que la adquisición de la lengua primera parte del conocimiento implícito, adquirido inconscientemente, y evoluciona hacia el conocimiento explícito de esa lengua, que permite un dominio total sobre las estructuras lingüísticas. El proceso de aprendizaje de una LE, por su parte, sigue el proceso inverso:

comienza con un conocimiento explícito de la lengua, fruto de la instrucción, que se va interiorizando hasta llegar a ser implícito (Monroy, 1989).

La motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje de una LE, impulsando al estudiante a implicarse de manera efectiva en este proceso. Cuando se trata de la adquisición, Baralo (2004) reconoce que no se puede hablar realmente de *motivación* debido a que es un proceso instintivo, que trata de satisfacer una necesidad biológica.

Uno de los aspectos más fascinantes es el hecho de que la interiorización de la L1 se lleve a cabo en los primeros años de vida, que es cuando también tiene lugar el desarrollo de otras capacidades (*v. gr.*, cognitiva) y habilidades (*v. gr.*, agarrar). Especialmente llamativo es que la construcción de la estructura lingüística nativa sea posible mientras que la capacidad cognitiva no está completamente desarrollada. El aprendizaje de una lengua extranjera posterior debería ser más simple, e incluso, por qué no, más rápido, pues se puede beneficiar del desarrollo cognitivo alcanzado (conciencia metalingüística, memoria...). Sin embargo, no es así, y pese a estas aparentes ventajas se acaba extendiendo en el tiempo y no deja de ser una tarea compleja y exigente.

En cuanto al éxito final, existen grandes diferencias. La adquisición de la lengua materna contempla un éxito total en el que los individuos poseen un dominio muy alto, salvo excepciones patológicas. En el aprendizaje de una lengua extranjera, lograr una competencia elevada no está garantizada, ni mucho menos una *competencia nativa* —recordemos que Selinker (1972) hablaba de un 5 %—. Por lo general, se dilata en el tiempo mucho más de lo que necesita un niño para adquirir la L1. También se trata de un proceso susceptible de sufrir una ralentización o *fosilización*, que puede impedir el logro de una competencia nativa. Un detenimiento de la adquisición de la L1 no se contempla, excepto, de nuevo, ante enfermedades que sí pueden provocar un estancamiento o regresión de muchas capacidades, incluida la lingüística.

En lo que respecta a las fases planteadas, la principal diferencia que se puede extraer es relativa a la duración de cada estadio. Como se ha dicho en numerosas ocasiones, la adquisición de la L1 es un proceso homogéneo y, por ello, muestra débiles diferencias en el tiempo que se permanece en cada estadio. Si se trata de familias que favorecen la interacción con el infante, es más probable que el ritmo de adquisición sea más rápido y la duración de los estadios más corta. En cuanto a la lengua extranjera, las variaciones

entre aprendices pueden ser inmensas, ya que estos no siguen un ritmo similar, sino que están mucho más afectados por los factores personales y contextuales.

A continuación, se resume en la siguiente tabla el análisis comparativo realizado, de manera que las diferencias entre ambos procesos puedan ser apreciadas aún más claramente.

	Adquisición de la L1	Aprendizaje de una LE
Contexto	Natural, con un <i>input</i> abundante y continuo. Las oportunidades de producción son también muy amplias.	Formal, con un <i>input</i> menor, reducido al tiempo de instrucción. Las oportunidades de producción son más limitadas.
Proceso	Se produce una adquisición inconsciente de los mecanismos de la lengua, y, posteriormente, un control consciente. Es decir, el conocimiento implícito pasa a ser explícito.	Se produce un control consciente de los mecanismos de la lengua, y posteriormente, se asimilan. Es decir, el conocimiento explícito pasa a ser implícito.
Instrucción	Innecesaria. Puede enriquecer el léxico y ayuda a organizar la gramática de la lengua.	Necesario para que se produzca el aprendizaje.
Influencia de los factores	Proceso muy homogéneo. Ni factores contextuales ni interpersonales afectan a la adquisición en gran medida. Sí ejercen una mayor influencia en el lenguaje resultante.	Proceso muy heterogéneo. Los factores contextuales e interpersonales afectan tanto al proceso como al resultado.
Atención	No es necesaria para el éxito del proceso.	Se requiere para el éxito del proceso.
Voluntariedad	Es involuntaria, natural.	Es voluntario.
Motivación	No se puede considerar, se trata de una necesidad.	Es un factor muy relevante para el proceso.
Desarrollo cognitivo	El individuo adquiere la L1 al mismo tiempo que se produce un desarrollo cognitivo.	El individuo generalmente cuenta con unos mecanismos cognitivos más desarrollados.

Éxito final	En circunstancias generales, toda persona adquiere una lengua materna.	No todas las personas logran un dominio absoluto en una lengua extranjera.
Fases	Puede haber ligeras variaciones entre individuos con respecto a la duración de los estadios.	Los individuos manifiestan grandes diferencias en cuanto al tiempo que permanecen en cada estadio.

Tabla 3. Comparación adquisición de la L1-aprendizaje de una LE

Esta breve comparación permite evidenciar que se trata de dos procesos que, aunque pueden tener un resultado similar, el dominio de un sistema lingüístico, son diferentes en muchos de los rasgos que los caracterizan.

A pesar de que el objetivo inicial propuesto se ha alcanzado, hay otros aspectos que no han sido incluidos en este proyecto y que merecen atención. Así, otras líneas de trabajo futuras deberían incluir el caso concreto de los hablantes bilingües, que no han sido considerados aquí. Además, sería interesante ofrecer una comparativa a tres bandas —adquisición de la lengua materna, aprendizaje de la segunda lengua y de la lengua extranjera— que permita clarificar definitivamente la disparidad entre estos tres procesos, de la misma manera que se ha conseguido con la lengua materna y la lengua extranjera en este trabajo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J. R. (1981): *Cognitive Skills and Its Acquisition*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- BARALO, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- BERMAN, R. A. (1986): «Cognitive components of language development». En *First and second language acquisition processes*. Ed. por C. Wollman Pfaf. Massachusetts: Newbury, págs. 3-27.
- CASIMIRO URCOS, C. N., y W. H. CASIMIRO URCOS (2013): «Piaget, Vigotski y la enseñanza de la lengua materna». *Revista Educación y Desarrollo Social* 7 (2): 186-199.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE*. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- CHOMSKY, N. (1959): «A Review of B. F. Skinner's *Verbal behaviour*». *Language* 35 (1): 26-58.
- COLLENTINE, J., y B. F. FREED (2004): «Learning context and its effects on second language acquisition: introduction». *Studies in Second Language Acquisition* 23: 153-171.
- EGUREN, L. (2014): «La Gramática Universal en el Programa Minimista». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 52 (1): 35-58.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FROMKIN, V., R. RODMAN, y N. HYAMS (2002): *An introduction to language*. Boston: Thomson Wadsworth.
- FROMKIN, V., S. KRASHEN, S. CURTISS, D. RIGLER, y M. RIGLER (1974): «The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the "critical period"». *Brain and language* 1: 81-107.
- GALABURDA, A. M. (2018): «The Geschwind-Galaburda Hypothesis». En *Dyslexia and Neuroscience. The Geschwind-Galaburda Hypothesis 30 years later*. Ed. por

- A. M. Galaburda, N. Gaab, F. Hoeft y P. McCardle. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., págs. 2-15.
- GARDNER, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- HAUSER, M. D., N. CHOMSKY, y W. TECUMSEH FITCH (2002): «The Faculty of Language: What Is It, Who Has it, and How Did It Evolve?». *Science* 298: 1569-1579.
- IBÁÑEZ S., N. (1999): «¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana». *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, VII (1): 43-56.
- KING, K. A. (2008): «Child language acquisition». En *An introduction to language and linguistics*. Ed. por R. W. Fasold y J. Connor-Linton. New York: Cambridge University Press, págs. 205-234.
- LARSEN-FREEMAN, D., y M. H. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LIGHTBOWN, P. M., y N. SPADA (2003): *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- MACKEY, A. (2008): «Second language acquisition». En *An introduction to language and linguistics*. Ed. por R. W. Fasold y J. Connor-Linton. New York: Cambridge University Press, págs. 433-463.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2018): *Clasificación Internacional de Enfermedades–10.ª Revisión. Modificación Clínica. Tomo I: Diagnósticos*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Secretaría general Técnica.
- MONROY CASAS, R. (1989): «Código social vs. código cultural y su incidencia en los procesos de “adquisición” y “aprendizaje” aplicados a la lengua materna». En *Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Adquisición de lenguas, teorías y aplicaciones: actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Santan-*

der, 13-16 de abril de 1988. Ed. por T. Labrador Gutiérrez, R. M. Sainz de la Maza y R. Viejo García. Madrid: Asociación Española de Lingüística Aplicada, págs. 405-416.

MORALES, A. (1999): «Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunas precisiones». *REALE* 12: 45-58.

NATIONAL INSTITUTE OF DEAFNESS AND OTHER COMMUNICATION DISORDERS (2011): *NIDCD Fact Sheet: Specific Language Impairment in Children*. NIH 11-7751.

O'MALLEY, J. M., y A. U. CHAMOT (1989): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OBLER, L. (1989): «Exceptional second language learners». En *Variation in second language acquisition, Vol. II: Psycholinguistics Issues*. Ed. por S. Gass, C. Madden, D. Preston y L. Selinker. Philadelphia, EE. UU. / Clevedon, UK: Multilingual Matters, págs. 141-159.

OCHS, E. (1997): «Cultural dimensions of language acquisition». En *Sociolinguistics: a reader*. Ed. por N. Coupland y A. Jawroski. Nueva York: St. Martin's Press, págs. 430-437.

OJEA, A. (2001): «El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica de una sujeto monolingüe de español». *Revista Española de Lingüística* 31 (2): 413-430.

ORTEGA, L. (2009): *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.

PIAGET, J. (1990): *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Barcelona: Crítica.

RICHARDS, J. C., J. PLATT, y H. PLATT (1992): *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex: Longman.

RODRÍGUEZ DÍEZ, S. (2010): «Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE)». *Foro de Educación* 12: 233-253.

SCHMIDT, R. (2001): «Attention». En *Cognition and second language instruction*. Ed. por P. Robinson. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 3-32.

SELINKER, L. (1969): «Language transfer». *General Linguistics* 9: 67-92.

SELINKER, L. (1972): «La interlengua». En *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Ed. por J. M. Liceras. Madrid: Gráficas Rogar, págs. 79-101.

SELINKER, L., y J. T. LAMENDELLA (1978): «Two perspectives on fossilization in interlanguage learning». *Interlanguage Studies Bulletin* 3: 143-191.

SIERRA-FITZGERALD, O., y J. QUEVEDO-CAICEDO (2001): «La teoría de las inteligencias múltiples: contexto neurocognitivo adecuado para la hipótesis neuropsicológica sobre los factores y mecanismos de la superioridad». *Revista de Neurología* (33) 11: 1060-1064.

SKINNER, B. F. (1957): *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.

WILLIAMS, M., y R. L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

7. ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	4
2.	DISCUSIÓN TERMINOLÓGICA.....	5
3.	LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA (L1).....	8
3.1.	Teorías sobre la adquisición de la L1	9
3.1.1.	Conductismo	9
3.1.2.	Innatismo.....	10
3.1.3.	Constructivismo	14
3.1.4.	¿La lengua materna también se aprende?	15
3.2.	Factores que influyen en la adquisición de la L1	16
3.2.1.	Capacidades cognitivas	17
3.3.	Fases en la adquisición de la L1	19
3.3.1.	Etapa pre-lingüística	19
3.3.2.	Etapa holofrástica [0;10 a 1;06].....	20
3.3.3.	Etapa de dos palabras [1;06 a 2;00]	20
3.3.4.	Etapa telegráfica [2;00 a 2;06].....	21
3.3.5.	Etapa de consolidación [2;06 a 3;00].....	21
3.4.	La hipótesis del periodo crítico.....	22
4.	EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE).....	24
4.1.	Teorías sobre el aprendizaje de una LE.....	25
4.1.1.	Conductismo	25
4.1.2.	Gramática Universal	27
4.1.3.	Constructivismo	28
4.2.	Factores que influyen en el aprendizaje de la LE	28
4.2.1.	Edad	29
4.2.2.	Capacidades cognitivas	30
4.2.3.	Lengua materna.....	31
4.2.4.	Aptitud	31
4.2.5.	Motivación	33
4.2.6.	Atención.....	34
4.2.7.	Contexto.....	35
4.3.	Fases del aprendizaje de una LE.....	36

4.3.1. Fase de elaboración cognitiva	36
4.3.2. Fase asociativa	36
4.3.3. Fase de autonomía.....	37
4.3.4. Interlengua (IL)	37
4.3.5. Fossilización	39
5. CONCLUSIONES	40
6. BIBLIOGRAFÍA	46
7. ÍNDICE.....	50