

Pedro Domínguez Flores

Por teoría nativista se entiende aquí a una serie de presupuestos básicos, a una actitud ante los problemas de la enseñanza de las lenguas extranjeras (ELE) y a una praxis didáctica que se fundamentan —indirectamente— en la concepción de la gramática transformacional sobre el comportamiento verbal y en los resultados de las investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna (LM) inspiradas en dicha gramática y —directamente— en una larga experiencia didáctica de las lenguas extranjeras (LE) y en una experimentación reciente en el campo del aprendizaje del inglés como LE, tanto por niños como por adultos.

I

Toda teoría lingüística conlleva, aunque sólo sea implícitamente, una concepción particular de la naturaleza, del funcionamiento, de la adquisición y del uso del lenguaje humano. Esta concepción ha sido explícitamente formulada no sólo por Chomsky (2) y sicolingüistas de la escuela chomskyana, en cuanto se refiere a la LM, sino también por cuantos interesados en los principios transformacionales han intentado aplicarlos a la explicación del aprendizaje y enseñanza de una LE sea a niños o a adultos. Lo que sigue constituye una lista tentativa y provisional de estos principios en cuanto aplicables o aplicados a la ELE.

1. El niño que ha adquirido una lengua ha desarrollado una representación *interna* de un sistema de reglas que determina cómo se forman, utilizan y comprenden las oraciones (Chomsky, 1965:25).

2. El niño ha llevado a cabo la internalización de las reglas de la lengua basado en la observación de los datos lingüísticos primarios. Estos deben incluir ejemplos de actuación lingüística (performance) considerados como oraciones bien formadas y pueden incluir también ejemplos de oraciones consideradas erróneas y, sin duda alguna, otro tipo de información necesaria para el aprendizaje de una lengua, cualquiera que sea esta información (Ib.).

3. Para adquirir una lengua el niño debe avanzar ciertas hipótesis compatibles con los datos presentados —debe seleccionar de todas las gramáticas posibles una que sea apropiada para explicar los datos a su alcance (Ib.:36).

4. Para ello se asume la existencia de un mecanismo innato de adquisición de la lengua. «Este mecanismo de la lengua constituye sólo un componente del sistema total de las estructuras intelectuales que pueden ser aplicadas a la «solución de problemas» y a la formación de conceptos; en otras palabras, *la faculté de la langage* es una facultad más de la mente humana (Ib.:56).

5. Este mecanismo de adquisición de una lengua continúa vigente incluso después del aprendizaje de la lengua materna (Krashen, 1976).

6. Si se postula este mecanismo en el discente de una lengua extranjera, entonces se puede postular igualmente que el proceso y las estrategias (de aprendizaje) adoptados por el discente de una lengua extranjera son fundamentalmente idénticos que los adoptados por el discente de una lengua materna. (Corder, 1966, Hanzeli, 1976, y muchos otros).

7. Por consiguiente, ambos procesos representan aprendizaje conceptual, y la participación de los discentes es, en ambos casos, activa e indispensable, utilizando como estrategias la observación, la inducción, la deducción, las hipótesis, la formación de conceptos, etc. (Hanzeli, ib.).

8. Por ello, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se comprende mejor no ya con referencia a las gramáticas de las lenguas materna y extranjera, sino con referencia a la gramática provisional que cada discente desarrolla durante su aprendizaje (Ib.).

9. De aquí que se deba permitir al discente de una lengua extranjera avanzar en su aprendizaje mediante la formación de hipótesis; cometer incluso errores para que pueda comprobar la validez de tales hipótesis; dar más énfasis a la percepción de la estructura que a la práctica mecánica (Cook, 1969:216); en una palabra, «alentar la producción espontánea de la lengua» (Cooper, 1970).

10. Nada de esto se puede llevar a buen término si no se le dan al discente de una lengua extranjera (tanto al niño como al adulto) las mismas oportunidades ambientales y lingüísticas que se dan al discente de la lengua materna (Macnamara, 1973 y 1972).

11. En otras palabras, hay que distinguir entre competencia lingüística y competencia comunicativa para afirmar que lo que el discente de una lengua extranjera necesita es desarrollar su capacidad de funcionar en una situación de comunicación real (Savignon, 1972 y muchos otros).

II

Una de las consecuencias más fecundas resultantes de la concepción de la naturaleza, función y uso de la lengua de la teoría transformacional es, sin duda alguna, el enorme impulso que la investigación sicolingüística ha recibido en el campo de la investigación de la adquisición de la LM. Esta influencia no debe considerarse unidireccional, sino mutua, ya que si bien es cierto que la gramática transformacional ha prestado el marco teórico adecuado para la investigación de la LM e intuiciones interesantes sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje humano, la sicolingüística ha comprobado experimentalmente la realidad psicológica y mental de algunas de las hipótesis transformacionales, como son aquellas que se refieren a la existencia de un mecanismo innato de adquisición del lenguaje y a la existencia de ciertos universales lingüísticos. En este sentido, la influencia mutua entre la lingüística y la sicolingüística ha sido y sigue siendo altamente beneficiosa.

Las dicotomías chomskyanas «competencia-actuación», «estructura profunda-estructura superficial» han abierto horizontes nuevos para el estudio de la adquisición y desarrollo de la LM. Porque si la competencia es anterior y subyacente a la actuación, o en términos chomskyanos, la competencia es la razón necesaria y suficiente de la actuación, hay que concluir, necesariamente, que la competencia debe estar en el niño antes que pueda producir e interpretar ningún acto del habla. En consecuencia, la adquisición de la competencia no puede ser concebida como puro resultado del aprendizaje. Esta depende, más bien, de una propiedad innata del discente humano, a saber, el mecanismo de adquisición de la lengua. Es más, si la competencia lingüística es definida por Chomsky como «una teoría lingüística» y esta teoría es explícita, se sigue que esta competencia es también explícita y específica. De hecho, esta competencia innata queda caracterizada y especificada mediante los universales lingüísticos. (Véase Chomsky, 1965, MacNeill, 1966.) La demostración de la realidad psicológica de estos presupuestos proviene de los resultados obtenidos en estudios sicolingüísticos que muestran que las primeras manifestaciones lingüísticas sintácticas del niño reflejan las estructuras profundas de la lengua (3).

El intento de descripción de las primeras manifestaciones lingüísticas del niño en término de su estructura profunda ha cambiado radicalmente los objetivos y el método de estudio del lenguaje del niño (4). Muchos de estos estudios aparecen en la década de los sesenta y siguen apareciendo en los años setenta. (Por ejemplo, Brown y Fraser, 1963; Braine, 1963; Ervin, 1964; Klima y Bellugi, 1964; Bloom, 1970; Hayes, 1970; Brown, 1973; Clark y Clark, 1977.) En este contexto bastan las referencias a dos problemas concretos: la erupción lingüística del infante y la adquisición de la gramática por el niño en su primera edad.

Según Lennerberg (1966 y 1967), el desarrollo de la lengua en el niño sigue un esquema temporal fijo, biológicamente establecido y, por esta razón, no resultante del medio ambiente. En apoyo de esta afirmación trae a colación los siguientes hechos experimentales comprobados: La universalidad —en cuanto al momento temporal— de la erupción lingüística y de los pasos que sigue en el desarrollo de la adquisición de la LM; la casi imposibilidad de impedir la adquisición de una lengua

a pesar de la sordera congénita; la relación existente entre la iniciación lingüística y el proceso de maduración del infante. Por todo ello, concluye, los niños no «dependen» de los adultos para el aprendizaje lingüístico, ya que «ellos siguen sus propias reglas, desconocidas para el adulto, y que éste no podría enseñar incluso si se lo propusiera» (1967:12). Más aún, «el camino que sigue el desarrollo lingüístico parece estar relacionado con una capacidad única y característica de la especie humana» (p. 13). Esto es, específico de la especie.

MacNeill (1966) lleva el argumento anterior hasta sus últimas consecuencias. De sus estudios emergen tres hechos importantes del lenguaje del niño. El más importante es que la competencia del niño puede ser considerada como un sistema completo en sí mismo, internamente consistente e independiente del sistema del adulto. Como él mismo afirma:

The child is not viewed as a dull copist of the adults, but is looked upon as a fluent speaker of an exotic language (1966:16).

El segundo hecho constatado es que los niños adquieren su lengua en un tiempo relativamente corto si se tiene en cuenta la complejidad del sistema que se aprende y del proceso del aprendizaje.

Por último, el corpus lingüístico que sirve de materia prima, de la que el niño extrae y construye la gramática de su lengua, es bastante limitado en extensión y pobre de calidad.

Esta proeza infantil sólo puede ser satisfactoriamente explicada, según MacNeill, si se postula la existencia de un mecanismo innato que él llama LAD (the language acquisition device). Cualquiera que sean las propiedades de este mecanismo, está bien claro que debe estar equipado para la adquisición de cualquier lengua humana.

Al llegar a este punto MacNeill conecta con la distinción chomskyana entre los universales sustantivos y universales formales. Analiza los datos obtenidos por Brown y Bellugi (1964) sobre el progreso efectuado durante un período de cinco meses en la diferenciación jerárquica de las categorías gramaticales en la clase pivote (5), para concluir que, contrariamente a la opinión de Braine, quien sostiene que la selección de las palabras es efectuada por el niño al azar o por inferencias de las categorías del adulto (Katz, 1966), el niño desarrolla una estrategia de diferenciación progresiva que tiene la característica de constituir categorías en cada uno de sus estados. En consecuencia, parece que el niño «conoce las distinciones gramaticales antes que estas categorías se desarrollen» (MacNeill, 1966:49).

Más importantes, en este contexto, por las implicaciones de orden práctico que puede tener, son las conclusiones a que han llegado estos autores con respecto a los conceptos —tradicionales en la psicología conductista— *imitación y premio*. Para Lennerberg, que estudia los estados pre-lingüísticos del infante, los cambios del medio ambiente no afectan, en absoluto, la edad o el tiempo en que se inician dichos comportamientos pre-lingüísticos. Contrariamente a como se creía, el balbuceo del niño no es producto del esfuerzo de éste por imitar los sonidos articulados por los adultos. Aporta ejemplos de casos clínicos en los que la imitación era imposible y, sin embargo, los niños afectados siguieron la misma evolución que los niños normales.

Según la formulación conductista tradicional, el niño incorpora las nuevas formas gramaticales mediante la imitación y son reforzadas mediante la práctica. Sin embargo, de acuerdo con MacNeill, los datos registrados por Ervin (1964) sobre la imitación efectuada por cinco niños diferentes muestran lo inconsistente de la explicación conductista. El ejemplo siguiente

Adulto: I'll make a cup for her to drink.

Niño: Cup drink.

Adulto: Mr. Miller will try.

Niño: Miller try.

(Tomado de Clark y Clark, 1977:334.)

muestra que las respuestas de los niños dan fe de su propia y peculiar clase de competencia lingüística en vez de la competencia del adulto que tendrían que imitar. Otros estudios confirman los datos de Ervin-Tripp en el sentido de que aunque hay niños que imitan el habla de los adultos, estos niños sólo imitan aquellas estructuras que de algún modo pertenecen ya a su competencia lingüística (Bloom, Hood y Lightbown, 1974), por lo que no les sirve, dicha imitación, como mecanismo de aprendizaje de estructuras nuevas o, incluso, son incapaces de imitar con corrección estructuras

que han sido capaces de producir espontáneamente en una situación de comunicación real. Slobin y Welsh (1973) ilustran esto con el siguiente ejemplo ocurrido entre Echo, una niña de 2,5 años de edad, y su padre:

Echo: If you finish your eggs all up, daddy, you can have your coffee (espontáneamente durante el desayuno).

Inmediatamente después, el padre le pide que repita con él:

Padre: If you finish your eggs all up, daddy, you can have your coffee.

Echo: After you finish your eggs all up then you can have your coffee, daddy.

Sin embargo, diez minutos después la imitación es mucho más imperfecta:

Padre: If you finish your eggs all up, daddy, you can have your coffee.

Echo: You can have your coffee, daddy, after. (Clark y Clark, 1977:335.)

Lo que se puede llamar práctica guiada y premiada por el adulto tampoco parece tener un influjo decisivo en el proceso de aprendizaje de los niños. El modelo gramatical del adulto parece afectar bastante poco al modelo del niño, y sus correcciones son, en general, ineficaces. MacNeill refiere el siguiente ejemplo de intercambio lingüístico entre una madre y su hijo:

Niño: Nobody don't like me.

Madre: No, Say «nobody likes me».

Niño: Nobody don't like me.

(Ocho repeticiones después.)

Madre: No, now listen carefully; say «nobody likes me».

Niño: Oh! Nobody don't LIKES me.

(De Clark y Clark, 1977:336.)

¿Cuál es la estrategia que tiene el niño para la adquisición o descubrimiento de la gramática de la lengua? Los datos de Ervin-Tripp confirman la teoría chomskyana según la cual el niño formula unas hipótesis sobre la lengua que está aprendiendo y que trata de confirmar o rechazar con los datos lingüísticos a su alcance, de tal manera que, una vez que el niño descubre o confirma una regla, ésta determina su comportamiento lingüístico con más fuerza que toda la práctica tenida anteriormente (6). MacNeill compara el trabajo del niño que adquiere una lengua con la del científico de la siguiente manera:

...one view is that the process takes place in the same manner as scientific inference. On the basis for their capacity for language, children formulate hypotheses about regularities observed in parental speech. Each hypothesis is evaluated against further evidence, such as additional parental speech and parental reaction to a child speech. In pursuing this empirical programme, children may even perform linguistic experiments, the equivalent in most respects of the experiments conducted in scientific laboratories (1966:28).

En la ejecución de estos experimentos pueden contribuir de un modo más eficaz los mismos padres con lo que Brown (1964) y otros llaman la expansión de la producción lingüística. Como afirma MacNeill, cada expansión mantiene constante los elementos preservados en la alocución del niño al tiempo que varía una transformación concreta, lo mismo que en cualquier experimento se cambian unos elementos y se mantienen otros como constantes.

Es posible que el desarrollo más lento constatado en niños educados en ambientes socialmente más derivados se deba a la falta de atención que reciben por parte de los adultos, ya que de esta manera «tienen que descubrir ellos sólo las manifestaciones apropiadas de los universales lingüísticos» (MacNeill, 1966:76).

III

Los principios y estudios precedentes han hecho pensar a muchos, profesores de LE y teóricos igualmente, sobre la legitimidad de crear una didáctica para la ELE basada en las estrategias de

aprendizaje de la lengua materna por el niño. Esta didáctica se encuentra en la línea de los métodos tradicionalmente llamados natural y directo, pero se diferencia sustancialmente de ellos no sólo porque sus principios fundamentales han sido derivados de la gramática transformacional, sino también por la clase de evidencia experimental que aduce para justificarla.

Corder (1967) se plantea la posibilidad de que los procesos de adquisición de la LM y el del aprendizaje de una LE sean similares. Es más, observando cómo la teoría conductista ha intentado explicar ambos procesos mediante las mismas leyes psicológicas, especula sobre la posibilidad de utilizar las hipótesis transformacionales sobre la adquisición de la LM para explicar el aprendizaje de una LE. Pensar así tiene sentido, ya que «si se admite la existencia de un mecanismo único e idéntico (para ambos tipos de discentes) se tiene que dar por sentado (el hecho de) que los procedimientos y estrategias adoptados por ambos son básicamente los mismos» (p. 164).

Cooper (1970) va aún más lejos que Corder cuando afirma:

There seems to be little evidence that the actual language learning *processes* differ for the child and the adult. Somehow both have to abstract the linguistic rules underlying the language as well as the sociolinguistic rules underlying the use. Some second language learners may do this more quickly than others...but they have to do it nonetheless if they are to learn the language (p. 312).

Semejantes puntos de vista —aunque todavía en un plano especulativo— son mantenidos por numerosos autores entre los que conviene mencionar a Newmark y Reibel (1968), Newmark (1970), Muskat (1969), Richards (1971), Selinker (1969 y 1972) y Jacobovits (1968).

La teoría de la comprobación de hipótesis por el discente de una lengua extranjera implica que el sistema lingüístico de éste pasa por varios estados de desarrollo y que cada uno de estos estados es testigo de un tipo de competencia lingüística con mérito propio. El desarrollo de estos estados de competencia no ocurre de un modo casual ni desorganizado, sino que, por el contrario, sigue una progresión sistemática hacia la competencia final de la lengua objetivo. Cada uno de estos estados supone la existencia en el discente de lo que Corder llama un *syllabus* interno (*built-in-syllabus*) independiente del que se le impone en la dinámica de la enseñanza. Es decir, existe una secuencia u orden de aprendizaje distinto del orden impuesto por el medio didáctico, sea el profesor o el libro de texto. Tanto es así que «el simple hecho de presentar al discente una forma lingüística determinada en la clase no califica a esta forma como «input», ya que *input* es aquello que realmente llega al discente y no todo aquello que puede llegar a él» (P. 165). Es importante, por consiguiente, que el profesor conozca, mediante sus actuaciones lingüísticas —incluidos los errores—, «la competencia transitoria» del discente para actuar en consecuencia.

Estos errores, tan temidos y combatidos durante el reinado audiolingual, constituyen la fuente de información más fidedigna de la competencia del discente o, como Selinker llama, la interlengua del discente, y están recibiendo un tratamiento diferente por los seguidores de la teoría nativista. No se trata sólo de no combatirlos, ni siquiera de comprender que son parte integrante del proceso del aprendizaje, sino incluso de aprovecharlos como estrategia de aprendizaje. El discente no es ya el sujeto paciente del aprendizaje, sino el único agente del mismo, o como afirma Stern (1972), hay que considerarlo:

not so much as an empty vessel to be gradually filled with words and sentences, but as an active participant in the learning process who...formulates his «hypotheses» about the new language and progressively builds up, stage by stage, his own language system (p. 19).

IV

Todas estas afirmaciones quedarían en simples especulaciones si no pudiesen ser sustanciadas con datos concretos experimentales. En la década de los setenta se inicia una serie de investigaciones en las que se comparan (1) los procesos de adquisición de la LM y el del aprendizaje de una LE llevada a cabo por niños y (2) los mismos procesos de una LE por adultos.

1. Los estudios comparativos de los procesos de aprendizaje de la LM y de la LE por niños

arrancan prácticamente con Raven (1968), Jain (1969) y otros. Según los resultados de estos estudios, ambos procesos son fundamentalmente iguales; para ello se basan (por ejemplo, Kessler, 1972) no sólo en el orden de adquisición de las estructuras morfosintácticas, sino incluso en el ritmo de aprendizaje de tales estructuras.

Pero los estudios más importantes llevados a cabo en estos últimos años son los de Dulay y Burt (1972 y 1974a, 1973, 1974b y 1974c). Estos estudios son interesantes por el tipo de evidencias que aportan para esclarecer y explicar los procesos de aprendizaje de la LM y de la LE por niños, y por las investigaciones que han inspirado; éstas, por caminos distintos, han llegado a las mismas conclusiones fundamentales.

En el primero de estos estudios (1972 y 1974a) tratan de someter a juicio las dos teorías psicológicas en boga en la década de los sesenta. La disyuntiva planteada en estos trabajos parece obvia: Si los errores cometidos por niños que aprenden una LE son debidos a las interferencias de su LM, entonces el proceso de aprendizaje de la LE es similar al de la formación de hábitos, como han sostenido tradicionalmente los conductistas de la escuela de Skinner (véase 1957). Ahora bien, si estos errores son semejantes a los que comete el niño al adquirir su LM, es que se confirma lo que ellos llaman la «creative construction hypothesis» para la LE, como parece probada para la LM.

Los datos colectados por Dulay y Burt muestran que los errores de los niños que aprenden el inglés como LE son idénticos a los cometidos por los nativos ingleses en su LM. Estos errores, consecuentemente, no son debidos a los hábitos establecidos por la LM del discente, sino a las estrategias de aprendizaje típicas de la evolución lingüística de la LM de los nativos, por lo que el proceso de aprendizaje de una LE es tan creativo como el del aprendizaje de la LM.

Los resultados obtenidos les prepara el terreno para otro estudio (Dulay y Burt, 1973) en el que tratan de confirmar la «creative construction hypothesis» desde otra perspectiva. Ya no se trata de analizar los errores cometidos por los niños que aprenden el inglés como lengua extranjera, sino de descubrir si existe un orden o secuencia común e invariable en el aprendizaje de ésta, como ocurre con la LM, y si este orden es el mismo existente en el aprendizaje de la LM o si es distinto.

Según Brown (1973) existe una secuencia invariable en la adquisición de 14 funitivos ingleses, a saber, morfemas, flexiones, modificadores, artículos, auxiliares, etc., es decir, partículas o palabras funcionales, no léxicas. Este orden de adquisición queda determinado por la dificultad o complejidad gramatical y por la dificultad semántica. Dulay y Burt hipotetizan que el orden de adquisición de estos funitivos debe ser igual para cualquier niño que aprenda el inglés como lengua extranjera, pero que debe ser distinto al de los niños nativos ingleses, explicablemente, ya que el estado de maduración mental es diferente entre los niños nativos y los niños extranjeros por ser estos de una edad más avanzada. Para este estudio escogen tres grupos de niños de distinta procedencia hispánica y en niveles distintos de competencia en la lengua inglesa. Según las autoras, ambas hipótesis quedan confirmadas, es decir:

- 1) There does seem to be a common order of acquisition for certain structures in L2 acquisition, at least for our three groups of children, and 2) the order is different from that found in L1 acquisition (P. 256).

En el trabajo tercero de la serie de Dulay y Burt, el último por su interés en este contexto, prosiguen la misma investigación iniciada en Dulay y Burt (1973), pero esta vez estableciendo comparaciones en el orden de adquisición de los 14 funitivos mencionados entre niños de distintas lenguas maternas, concretamente entre niños hispano hablantes y niños chinos que aprendían el inglés como firman en la creencia de que, al menos para niños, las estrategias de aprendizaje de una LE son universales (Dulay y Burt, 1974b). Dichos resultados no sólo no han sido desmentidos, sino que han sido positivamente confirmados por estudios subsiguientes llevados a cabo por diversos autores (Sampson, 1973; Fathman, 1974; Freeman, 1975, entre otros).

2. Tomando como punto de partida los resultados conseguidos por Dulay y Burt, aparecen ciertos estudios que toman como sujetos a discentes adultos y tratan de establecer las semejanzas o desemejanzas entre estos y los niños que aprenden su LM, o con niños que aprenden también una LE. Así Cook (1973) trata de medir la capacidad de imitación de niños, cuya lengua materna es el inglés, y adultos discentes del inglés como LE. Según el autor, la tendencia general de estos

resultados no confirman la creencia de los profesores de idiomas, según la cual las estrategias de aprendizaje de los adultos que aprenden una LE son distintas de las empleadas por los niños al adquirir su propia lengua. En cuanto a la imitación se refiere, constata que los adultos introducen en las estructuras objeto de imitación y repetición las mismas modificaciones introducidas por los niños nativos. En este sentido fue sorprendente constatar que muchos errores considerados como típicos extranjeros, se encontraban igualmente en el corpus de los nativo-hablantes. En este contexto es interesante mencionar la estructura encontrada por Dulay y Burt (1973) «he no eat», considerada como un caso típico de error de transferencia de la estructura española «el no come» y que, sin embargo, pertenece también al acervo de los niños nativos de lengua inglesa. Con respecto a la comprensión de las estructuras ve que ambos, niños y adultos, encuentran las mismas dificultades al tratar de relacionar el agente o sujeto lógico con el verbo, o el sujeto gramatical y el verbo. Según Cook:

Both start with the strategy that the surface structure subject is the subject of the deep structure; both go on to a period in which they interpret deep and surface structure on a hit-or-miss basis; both finally enter a period when they are fully aware of the deep and surface structure (p. 22).

La investigación de Bailey *et al.* (1974) trata de comparar los resultados obtenidos por Brown (1973) con niños nativos de hasta tres años de edad y los obtenidos por Dulay y Burt, ya mencionados, con los obtenidos por ellos mismos con adultos que estudian inglés como LE. Ha de tenerse en cuenta que estos adultos poseían diferentes lenguas maternas. En este estudio encuentran que los errores hallados en estos adultos son comunes entre sí y que es posible analizarlos como formulaciones de hipótesis sobre la lengua que estudian y no como interferencias de sus respectivas lenguas maternas. Según ellos quedan positivamente comprobadas las hipótesis (1) que los discentes adultos del inglés como LE «will show agreement with each other in the relative difficulty of functors in English» (p. 237), y (2) que «the adult ranking will be similar to that of the child learning English as a foreign language, rather than to that of children learning English as a first language» (ib.). Todo ello prueba que los discentes de una LE utilizan las mismas estrategias de aprendizaje, sean adultos o niños. A conclusiones semejantes llega Krashen (1976). Aunque anota un número relativamente mayor de interferencias de la LM en el aprendizaje de la LE en los adultos que en los niños, este hecho queda explicado por la naturaleza del dato lingüístico primario que recibe el adulto, el cual influye en lo que él llama «su natural syllabus» y que se relaciona directamente con el «built-in syllabus» de Corder.

D'Anglejan, *et al.* (1975) hacen una réplica en un estudio llevado a cabo por Carol Chomsky (1969) con niños nativos de lengua inglesa y de edad de 5-10 años, y lo extienden a discentes adultos de inglés como LE. Según ellos este estudio muestra un paradigma de desarrollo lingüístico semejante entre los niños nativos y los adultos extranjeros. Según ellos:

It is intriguing that this pattern should emerge despite the wide range of individual differences among our students in terms of their personal experiences. This suggests that the degree of linguistic complexity inherent in the sentences is indeed, as Brown 1973 speculated, a critical factor in determining the order of acquisition of certain grammatical features and that this factor operates in both native language and adult second language learners.

Con respecto a las interferencias de la lengua materna encuentran que, incluso los principiantes, no parecían procesar las estructuras de la LE en relación con la LM, ni siquiera en casos en que haberlos hecho hubiese sido altamente beneficioso, ya que la estructura superficial de la LM (en este caso el francés) ayudaba a la interpretación de la LE.

Por no extender más esta exposición baste decir que estos resultados han sido confirmados por investigadores diversos que trabajan sobre las mismas hipótesis de los autores mencionados anteriormente. Entre ellos son dignos de mención Hanzeli (1976); Hanania *et al.* (1977); Gillis (1976).

¿Cómo se puede caracterizar este proceso? O mejor, ¿cuáles son las estrategias utilizadas por los discentes de una LE?

La mayoría de los autores mencionados apuntan a distintas estrategias utilizadas en el aprendizaje de una lengua sea la materna o extranjera. Muchos señalan la *simplificación* como estrategia

principal utilizada por el discente para hacerse con las estructuras de la lengua que está aprendiendo, Svoboda (1969), Jain (1969), Richards (1975), entre otros. Sin embargo, como bien observa Corder, (1976) más que de simplificación habría que referirse a «complejización», ya que no se puede simplificar un sistema que aún no se posee. Aunque parezca irrelevante la precedente distinción, es posible hablar de ambas estrategias como propias del discente de una LE, ya que cada una puede estar motivada por unas razones distintas. Es decir, mientras que la simplificación puede ser una estrategia utilizada para hacer frente, de un modo económico y urgente, a la presión comunicativa, la complicación del sistema puede ser provocada por la presión de identificación social con el grupo representado por la lengua extranjera (Ver Richards, 1975).

Una estrategia importante utilizada por el discente de una LE, y que prueba la teoría que explica el proceso del aprendizaje como un proceso de hipotetización, es la que se puede llamar «*ultrageneralización*»; es decir, la aplicación extensiva de las reglas de la lengua a áreas en que éstas no se aplican. Esta estrategia es testigo de que el discente se enfrenta con la lengua extranjera desde dentro del propio sistema lingüístico y no desde la plataforma exterior de su propia lengua materna.

Si el aprendizaje de una lengua puede ser definida como el aprendizaje de comunicar significado (Halliday, 1975), el esfuerzo por intuir (guessing D'Anglejan, 1975) lo que el parlante quiere comunicar constituye una estrategia importante del proceso del aprendizaje. En esta línea hay que entender a MacNamara (1972) cuando afirma que el niño utiliza el significado como medio de aprendizaje de la lengua y no la lengua como puente para el significado. Rubin (1972) y Stern (1975) confirman por separado esta estrategia como una de las principales del «buen» discente de una LE:

The good language learner attends to linguistic meaning. In addition to searching the syntactic patterns, the good learner may also search for syntactic and semantic cues to the lexical significance of a particular item,... The good language learner attends to sociolinguistic meaning where possible... (P. 9).

En la misma línea Stern anota:

The good language learner constantly searches for meaning by whatever method available: context, situation, explanation, trial and error, or translation. He makes genuine efforts to understand acts of communication in as full a sense as possible, i.e., not only the surface meaning but also the underlying sociocultural meaning and connotations (p. 314).

La investigación sobre las estrategias del discente o sobre la naturaleza del proceso del aprendizaje de las LE no ha hecho más que comenzar. Es de esperar que en el futuro estos estudios se intensifiquen y que revelen las complejidades del proceso del aprendizaje de una LE. De todos modos, es importante reconocer que todo este movimiento investigador —que presupone un cambio del interés por el estudio de los problemas relacionados con la *enseñanza* al interés por el estudio del proceso del *aprendizaje*— es el resultado más directo y capital de la teoría nativista de la ELE.

Al llegar a este punto es pertinente preguntarse por las aplicaciones que se pueden extraer de esta teoría para mejorar las clases de idiomas. Aunque en la práctica cada profesor es libre y debe crearse sus propias técnicas de enseñanza —si bien basados en los principios antes expuestos— no obstante, han sido insinuadas, por ciertos autores, unas pautas a tener en cuenta a la hora de enfrentarse con problemas concretos de la clase de idiomas.

1) Se debe tratar, hablando en términos generales, de crear en la clase las mismas condiciones ambientales existentes durante el aprendizaje de la LM (Newmark y Reibel, Macnamara, etc.).

2) Como consecuencia de lo anterior, se aconseja que se reste importancia a la práctica y la imitación, en el sentido preconizado por el audiolingüismo, para poner todo el énfasis en la comunicación real; es decir, preocuparse no tanto de la «competencia lingüística», sino de la «competencia comunicativa» (Savignon, 1972).

3) Esto lleva consigo que se desista de obligar al discente a producir únicamente oraciones bien formadas de la lengua para respetar su evolución progresiva, como ocurre con los discentes de la LM.

4) Por tanto, se debe alentar la producción lingüística real aún a costa de la comisión de errores (Cooper).

5) Estos errores, además, no deben ser corregidos a menos que sean un obstáculo serio para la transmisión y comprensión del mensaje.

6) Más aún, se debe tratar de enseñar la LE utilizando los mismos errores de los discentes (Nickel, 1976).

7) Para ello se debe procurar que el material didáctico sea un reflejo del «syllabus» del discente o de sus sistemas interlingüales, y no de la gramática del que escribe dicho material (Corder, 1967).

8) La LE se debe estudiar desde sus propias perspectivas y no de la perspectiva de la LM. Se debe evitar, por consiguiente, la traducción.

9) Se debe procurar dedicar un periodo inicial —cuando se empieza con una LE— para el desarrollo de la habilidad de comprensión antes de exigir la producción activa al discente. (Ver Postovsky, 1976.)

NOTAS

(1) Este trabajo recopila y ordena las ideas expuestas en el Congreso de estudios anglo-americanos celebrado en Valencia en diciembre de 1978, en el seminario de lingüística aplicada dirigido por M. Estrany y P. Domínguez.

(2) Para alguien interesado en una visión crítica de la teoría Chomskyana sobre la adquisición de la lengua materna, se recomienda: Derwing, Bruce L. *Transformational Grammar as a Theory of Language Acquisition. A Study in the Empirical, Conceptual and Methodological Foundations of Contemporary Linguistic Theory*. Cambridge University Press, 1974.

(3) Recuérdese que la teoría transformacional se caracteriza por reclamar una estructura profunda y las operaciones de transformación que traducen las estructuras profundas en estructuras superficiales. Es más, en la estructura profunda se encuentran distinciones universales tales como el sujeto y predicado, verbo y objeto, etc., que son universales lingüísticos y como tales deben constituir la competencia del niño.

(4) Los objetivos taxonómicos estructuralistas motivaron un estudio del lenguaje del niño también taxonómico, en la forma de recuento de estructuras y elementos léxicos. Esta concepción lingüística facilitaba la interpretación del comportamiento verbal conductista de forma lineal, atomística, mecánica y determinante.

(5) La palabra «pivote» se refiere a cualquier modificador encontrado en los datos de Braine (1963), quien demostró que las primeras combinaciones de palabras encontradas en los niños no eran casuales sino que se conformaban a un número reducido de estructuras (patterns). Las reglas de estas estructuras han sido representadas formalmente según la fórmula $S \text{ — } (P) + O$ (donde S significa oración —sentence—, P , pivote y O clase abierta de elementos léxicos. Una oración, según el esquema, consta de dos elementos: un modificador —optativo— o pivote, y un núcleo de la clase O . Otras reglas pueden añadir que la clase P no puede ocurrir sola mientras que la clase O sí puede. De esta manera incluso una palabra aislada puede tener valor de oración en la gramática del niño.

(6) Ervin (1964) distingue tres fases en la formación de la regla del pasado regular de los verbos ingleses en el proceso de adquisición de estos verbos por el niño. El primer lugar el niño utiliza correctamente las formas de los verbos fuertes o irregulares, tales como *sat, came, went*. Pero cuando el niño descubre la regla general del pasado en —*ed*, paradójicamente aplica esta forma regular a los verbos irregulares produciendo así *comed, goed* incluso antes de producir *cooked, walked*. Es decir, que «los niños eran capaces de generalizar la regla antes de tener elementos a qué aplicarlas o de dónde generalizarlas» (MacNeill, 1966:71).

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, Nathalie, C. Madden y S. Krashen. «Is There a Natural Sequence in Adult Second Language Learning?» *Language Learning*, 24(2), 235-43, 1974.
- Bloom, L. M. *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1970.
- Bloom, L. M., L. Hood y Lightbown, P. «Imitation in Language Development: If, When and Why». *Cognitive Psychology*, 6, 380-420, 1974.
- Braine, M. D. S. «The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase». *Language*, 39, 1-13, 1963.
- Brown, R. «The Acquisition of Syntax». En Bellugi y Brown (eds.) *The Acquisition of Language: Monographs of the Society of Research in Child Development*, 29 (serial No. 92), 43-79, 1964.
- Brown, R. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.
- Brown, R. y C. Fraser. «The Acquisition of Syntax». En Cofer y Musgrave (eds.) *Verbal Behavior and Learning*. N. Y., 1963.
- Chomsky, Carol. *The Acquisition of Syntax in Children From 5 to 10*. Cambridge, Mass.: M.I.T., Press, 1969.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T., Press, 1965.

- Clark, H. C. y E. V. Clark. *Psychology and Language: An Introduction to Sycholinguistics*. N. Y.: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1977.
- Cook, V. J. «The Analogy of First and Second Language Learning». *IRAL*, 7(3), 207-16, 1969.
- Cook, V. J. «The Comparison of Language Development in Native Children and Foreign Adults». *IRAL*, 11, 13-28, 1973.
- Cook, V. J.: «Cognitive Processes in Second Language Learning». *IRAL*, 15(1), 1-20, 1977.
- Cook, V. J. «Second Language Learning: A Psycholinguistic Perspective». *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, 11(2), 73-89, 1978.
- Cooper, R. L. «What Do We Learn When We Learn a Language». *TESOL Quarterly*, 4(4), 303-11, 1970.
- Corder, S. P. «The Significance of Learner's Errors». *IRAL*, 4, 161-70, 1967.
- Corder, S. P. «The Study of Interlanguage». In G. Nickel (ed.), II, 67-35, 1976.
- Corder, S. P. «Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition». *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, 8(4), 1975, 201-18.
- D'Anglejan, A., Tucker, R. G. «The Acquisition of Complex English Structures by Adult Learners». *Language Learning*, 25(2), 281-96, 1975.
- Dulay, H. C. y M. K. Burt. «Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies». *Language Learning*, 22(2), 235-52, 1972.
- Dulay, H. C. y M. K. Burt. «Should We Teach Children Syntax?». *Language Learning*, 23(2), 245-258, 1973.
- Dulay, H. C. y M. K. Burt. «Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 8(2), 129-36, 1974 (a).
- Dulay, H. C. y M. K. Burt. «Natural Sequences in Child Second Language Acquisition». *Language Learning*, 24 (1), 37-53, 1974 (b).
- Dulay, H. C. y M. K. Burt. «A New Perspective on the Creative Construction Process in Chold Second Language Learning». *Language Learning*. 24 (2), 1974 (c).
- Ervin-Tripp, S. M. «Is Second Language Learning Like the First». *TESOL Quarterly*, 8(2), 111-27, 1974.
- Fathman, A. «The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability». *Language Learning*, 25(2), 245-53, 1975.
- Freeman, D. L. «The Acquisiton of Grammatical Morphemes by Adult English Second Language Students». Paper Presented at the Annual TESOL Conference, 1975.
- Gillis, M. «The Emergence of Sentences Modalities in the English of Japanese Speaking Children». *Language Learning*, 26(1), 1976.
- Halliday, M. A. K. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London, Adward Arnold, 1975.
- Hanania, E. A. S. y H. L. Gradnan. «The Acquisition of English Structures A Case Study of an Adult Native Speaker of Arabic in an English-Speaking Environment». *Language Learning*, 27(1), 75-92, 1977.
- Hanzeli, V. E. «Implications of Recent Research in Learner's Language ofr Individual Instruction». En Nickel, III, 1976.
- Hayes, J. R. (Ed.) *Cognition and the Development of Language*. N. Y.: John Wiley and Sons, 1970.
- Jacobovits, L. «Implications of Recent Psychological Developments for the Teaching of Second Languages». *Language Learning*, 18(1-2), 89-109, 1968.
- Jain, M. P. «Error Analysis of an Indian English Corpus» (ditto). The University of Edinburg, 1969.
- Katz, J. J. *The Philosophy of Language*. N. Y.: Harper, 1966.
- Kessler, C. «Syntactic Contrasts in Child Bilingualism». *Language Learning*, 22 (2), 221-33, 1972.
- Klima, E. S. y U. Bellugi. «Syntactic Regularities in the Speech of Children». En J. Lyons y R. J. Wales (eds.) *Psycholinguistic Papers*, Edinburgh, E. Univ. Press, 1966. 183-208.
- Krashen, S. D. «Adult Performance on the Slope Test: More Evidence for Natural Sequence in Adult Second Language Acquisition». *Language Learning*, 26(1), 145-51, 1976.
- Lennerberg, E. H. «The Natural History of Language». In Smith and Miller, *The Genesis of Language*, Camb, Mass.: M. I. T. Press, 1966.
- Lennerberg, E. H. «The Bilogical Foundations of Language». *Hospital Practice*, Dec. 1967, 59-67.
- Macnamara, J. «Nurseries, Streets and Classrooms: Some Comparisons and Deductions». *Modern Language Journal*, 57 (5-6), 250-4, 1973.
- McNeill, D. «Developmental Psycholinguistics». En Smith and Miller 1966, 15-84.
- Muskat-Tabakowska, E. «The Notions of Competence and Performance in Language Teaching». *Language Learning*, 19(1-2), 41-44, 1969.
- Newmark, L. «Grammatical Theory and the Teaching of English as a Second Language». En Lester, M. (ed.) *Readings in Applied Transformational Grammar*, N. Y. Holt R. and W., 1970, 219-27.
- Newmark, L. y D. Reibel. «Necessity and Sufiency in Language Learning». *IRAL*, 6, 145-61, 1968.
- Nickel, G. (ed.) *Proceedings of the Fourth International Congress in Applied Linguistics*, Vols. I, II, III. Hochschulverlag, Raven, R. «Language Acquisition in Second Language Environment». *IRAL*, 6, 175-85, 1968.
- Richards, J. C. «Error Analysis and Second Language Strategies». *Language Sciences*, 17, 12-27, 1971.
- Richards, J. C. «Simplification: A Strategy of Foreign language: an Explanation from Indonesian Molay». *Language Learning* 25 (1), 115-26, 1975.
- Rubin, J. «What the Good Language Learner Can Tell Us». Trabajo no publicado. Febrero, 1972. (Debe haber sido publicado ya en TEASOL Quarterly.)
- Sampson, G. P. y J. C. Richards. «Learner Language Systems». *Language Sciences*, 26, 18-25, 1973.
- Savignon, S. J. «Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching». N. Y.: The Center for Curriculum Development, 72.

- Selinker, L. «The Psycholinguistically Relevant Data of Second Language Learning». Paper Read at the Second Internat. Congress of Applied Linguistics», Cambridge, 1969.
- Selinker, L. «Interlanguage». *IRAL*, 10(3), 209-31, 1972.
- Slobin, D. I. y C. A. Welsh. «Elicited Imitation as a Research Tool in Developmental Psycholinguistics». En C. A. Ferguson *et al. Studies in Child Lannguage Development*. N. Y.: H. R. y W., 1973.
- Stern, H. H. «Some Psychological Aspects of Second Language Learning». Mimeo. The Modern Language Centre. OISE. Toronto. 1972.
- Stern, H. H. «What Can We Learn From the Good Language Learner?» *The Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-18, 1975.
- Svoboda, B. J. «An Analysis of English Learner Speech». *Language Learning*, 24(2), 279-86, 1974.
- Macnamara, J. «The Cognitive Basis of Language Learning in Infants». *Psychological Review*, 79, 1-13, 1972.
- Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1957.

RESUMEN

La historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras es testigo de múltiples intentos de basar una metodología de dichas lenguas en la comparación de su aprendizaje con la adquisición de la lengua materna. Bástenos recordar los tradicionalmente llamados métodos *natural* y *directo*.

Con la aparición de la gramática transformacional se puede afirmar que han resurgido dos teorías distintas, aunque relacionadas, de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a saber, la teoría cognitiva y la teoría nativista. Este trabajo se ocupa de la teoría nativista, la cual está recibiendo una gran atención por parte de investigadores y profesores en general, no sólo por lo que pueda tener de intuitivo, sino, especialmente, por la clase de evidencia que ciertos estudios experimentales han aportado para la comprensión del proceso del aprendizaje de una lengua extranjera.

El presente trabajo intenta describir —por primera vez— cuatro fases que, según el autor, el proceso de elaboración de la teoría nativista ha seguido en las últimas décadas. Estos son:

- 1) Los principios y formulaciones de la gramática transformacional que sirven de trasfondo a la teoría.
- 2) Los resultados y conclusiones a que ha llegado la investigación sobre el proceso de adquisición de la lengua materna, y basada en los anteriores principios.
- 3) Conceptualizaciones sobre los procesos de aprendizaje de la lengua materna y de las lenguas extranjeras, basadas en los resultados de los estudios del apartado 2).
- 4) Investigación del proceso del aprendizaje de las lenguas extranjeras por niños y adultos, su comparación con el proceso de adquisición de la lengua materna y conclusiones prácticas derivadas de tales investigaciones.

