

SUSAN M. GASS y JACQUELYN SCHACHTER (eds.):
Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition
Cambridge: Cambridge University Press. 1989, 296 páginas

Las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua han abordado el problema desde distintas aproximaciones: sociolingüística, educacional, neurolingüística, psicolingüística y lingüística. Cada una de ellas aporta al estudio de una segunda lengua sus objetivos, su información metodológica y sus medios o instrumentos de análisis. Debido a esta diversidad, es a menudo difícil para los investigadores de diferentes escuelas comunicarse entre sí o apreciar en su totalidad el significado de las preguntas planteadas desde las diferentes perspectivas. Las editoras Gass y Schachter presentan este libro con el propósito de aclarar algunas materias desde la aproximación de la lingüística, centrándose especialmente en la relación potencial entre la adquisición de una segunda lengua y la teoría lingüística. Los trabajos que aquí se incluyen representan distintas opiniones al respecto y describen una variedad de teorías lingüísticas. Sin embargo, sus autores están de acuerdo en cuanto a la importancia de fundamentar la investigación de la adquisición de una segunda lengua dentro de un marco teórico que dé mayores luces respecto a la naturaleza del idioma.

Gass y Schachter creen que hay diversos modos de caracterizar la relación entre una teoría del lenguaje y una teoría de la adquisición de una segunda lengua. En una situación ideal, sostienen, esta relación es o debería ser bidireccional. Una teoría de esta naturaleza debería guiar y estimular las hipótesis que el investigador intente considerar y evaluar tanto en el curso del desarrollo del lenguaje como en el conocimiento final que se logre. De igual modo, los estudios específicos de una segunda lengua deberían proveer evidencia empírica a favor o en contra de modelos teóricos específicos.

Este libro contiene doce capítulos que abarcan cinco aspectos de la temática propia de los estudios del lenguaje: teorías de adquisición, sintaxis, semántica/pragmática, léxico y fonología.

La primera sección, sobre teorías de adquisición, contiene dos capítulos que se refieren a la relación existente entre la adquisición de una segunda lengua y una teoría del lenguaje. El primer capítulo, de Kevin Gregg, cubre materias generales en torno a esta relación, en tanto que el capítulo de Robert Bley-Vroman se refiere a una teoría específica del lenguaje (Gramática Universal), la que examina dentro del contexto de la adquisición de una segunda lengua.

El capítulo de Gregg analiza conceptos tradicionales en la literatura sobre L₂. Específicamente señala que se debe tener una idea muy clara respecto al ámbito de la investigación en la adquisición de una segunda lengua antes de intentar la construcción de una teoría acerca de ella. Plantea, desde una perspectiva chomskiana, que al caracterizar el conocimiento de una L₂, al igual que al caracterizar el conocimiento de la lengua materna, es necesario diferenciar entre competencia y actuación. Gregg sostiene que la investigación en la adquisición de una segunda lengua debe partir del concepto de competencia lingüística. El autor argumenta que conceptos tales como variabilidad en la actuación en L₂ están más allá del alcance de una teoría de competencia lingüística. Así, para dar cuenta de la adquisición de la competencia lingüística, se necesita una teoría del lenguaje, por cuanto no podemos comprender la adquisición de algo sin comprender lo que realmente es aquello.

Gregg, más aun, toma la posición de que el conocimiento lingüístico (la gramática) es autónomo; es decir, no es una instancia especial de otros tipos de conocimiento. Argumenta contra la posición opuesta que plantea que la forma de una lengua no puede estudiarse independientemente de su función en el discurso. Sostiene, además, que la forma del lenguaje puede y debe ser examinada en términos de forma solamente, a la vez que plantea que la gramática no es monolítica. Más bien la entiende como un "módulo" que interactúa con otros módulos, tales como el conocimiento conceptual, el conocimiento pragmático y la percepción, y que es gobernada por limitaciones humanas de procesa-

miento de información. El resultado de esta interacción sería el lenguaje. De este modo, tanto la posición que considera la gramática como interrelacionada con otras áreas como la posición que plantea que forma y función pueden estudiarse en forma independiente, visualizan el lenguaje como resultado de factores que interactúan. La diferencia entre ellas radica en el nivel en que ocurre la interacción.

En suma, Gregg plantea que necesitamos una teoría formal del lenguaje para poder estudiar la adquisición de una segunda lengua. Pero necesitamos además de una teoría cuyos planteamientos estén bien establecidos, en vez de términos o conceptos que puedan describirse mejor como convenciones ad hoc adoptadas en un momento específico para dar cuenta de un conjunto específico de data, lo que desde el punto de vista del autor no proporciona ninguna explicación. Junto con visualizar una teoría formal de la gramática como esencial para comprender una teoría de la adquisición de una segunda lengua, Gregg señala a su vez que tal teoría no es un fin en sí misma sino tan sólo un medio de estudiar un aspecto del lenguaje.

Bley-Vroman argumenta contra la teoría que propone que los alumnos adultos de una segunda lengua tienen acceso a la Gramática Universal. Expresa, además, que el problema lógico para los adultos que aprenden una segunda lengua es el mismo que el caso de la adquisición de la lengua materna por los niños, aunque señala que hay diferencias en las dos situaciones. El problema lógico en ambos casos es explicar cómo, sobre la base de datos limitados, se adquiere la gramática de una lengua. Si hay muchas oraciones posibles que el alumno nunca escucha, ¿cómo determina si ello ocurre debido a una simple casualidad o porque son, de hecho, oraciones no gramaticales en aquella lengua? Las oraciones a las que se está expuesto constituyen la evidencia positiva sobre la que los alumnos fundamentan una gramática. La evidencia negativa, por otra parte, es aquella información entregada al alumno respecto a que una oración es 'no gramatical' o, de algún modo, errada. Dentro del marco de una Gramática Universal, se considera que la evidencia negativa es de poco valor teórico. Sin embargo, se argumenta que la falta de una evidencia negativa haría de la tarea del aprendizaje algo imposible. Se postula, entonces, que hay un mecanismo de adquisición del lenguaje que restringe las posibles gramáticas. Este mecanismo incluye principios de la Gramática Universal.

La autora argumenta también contra la posición de que la adquisición de la lengua por parte de un niño y el aprendizaje de un adulto sean procesos fundamentalmente comparables y rechaza, por tanto, la idea de que los adultos tienen acceso a los principios de la Gramática Universal. Denomina a esta distinción "Hipótesis de Diferencia Fundamental".

Distingue diez áreas —entre las que incluye falta de éxito, variación en las metas, intuiciones indeterminadas, el significado de la instrucción, el rol de la evidencia negativa, el rol del afecto— en que el aprendizaje de una segunda lengua por parte de un adulto es diferente a la adquisición de una lengua por un niño y donde se muestra una mayor similitud entre ésta y la solución de problemas generales por parte del adulto.

Si los adultos no tienen acceso a una gramática universal, ¿a qué tienen acceso en el aprendizaje de una L₂? Bley-Vroman propone que algunos principios universales están efectivamente disponibles a través de la lengua materna. De este modo, los alumnos llegan a aprender una L₂ con un conjunto de supuestos acerca de la naturaleza del lenguaje. Señala que algunos supuestos o ideas son correctos porque son universales, mientras que otros se infieren erróneamente como universales. Además del papel significativo que esta autora le atribuye a la lengua materna como recurso por medio del cual se pueden inferir los universales, también enfatiza la capacidad de los adultos para resolver problemas, una habilidad menos desarrollada en los niños pequeños.

La segunda sección de este libro está dedicada a la sintaxis. Todos los capítulos de esta sección se refieren a la adquisición del componente sintáctico de una gramática y todos se basan en la Teoría de Gobierno y Ligazón (*Government-Binding Theory*) propuesta inicialmente por Chomsky (1981, 1986). Todos estos trabajos se centran en el problema del aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente, en cómo el alumno adulto de una L₂ que logra un rendimiento razonable en la lengua meta lo consigue sobre la base de un input deficiente; de este modo debe requerir de otra fuente de conocimiento y/o conjunto de procedimientos de aprendizaje, lo que, junto con el input, resulta ser suficiente para explicar el rendimiento logrado.

La aseveración de que el input del alumno es deficiente se basa en las ideas subyacentes a la propuesta de una Gramática Universal para la adquisición de una lengua. Los cuatro autores en esta sección suponen que los niños, al aprender su lengua materna, están equipados con un conocimiento innato en forma de un conjunto de principios universales explícitos que les impide formular oraciones erróneas, a diferencia de lo que sucede con el alumno que está aprendiendo una L_2 . Además, asociados con algunos de estos principios hay ciertos parámetros, los que se plantean como posibilidades de variación estrictamente definidas entre las lenguas. Cada parámetro se asocia con un conjunto de propiedades lingüísticas. Los valores de los parámetro se establecen por la interacción con el input al cual el alumno está expuesto. De este modo le es posible acceder a la gramática central o medular de la L_2 .

A partir de estos supuestos, se pueden plantear interesantes preguntas en torno al aprendizaje de una L_2 por parte de un adulto: ¿los principios y parámetros de una Gramática Universal están íntegramente disponibles para los alumnos adultos de una lengua?, ¿es posible establecer un determinado parámetro entre L_1 y L_2 sobre la base de la influencia de la lengua materna en la adquisición de la L_2 ?, ¿existe una jerarquía implícita en la adquisición del conjunto de propiedades asociadas con un parámetro en particular?, ¿existen ciertos tipos de "fracasos" necesarios para adquirir totalmente segundas lenguas que involucren otros principios diferentes a aquellos de una Gramática Universal? En otras palabras, ¿existen principios del aprendizaje que no operen totalmente en el estudiante adulto de una lengua? Estas son algunas de las preguntas planteadas en esta sección y a las que los autores intentan dar respuesta.

Los capítulos incluidos en la tercera sección, semántica/pragmática, se refieren a la multiplicidad de factores involucrados en el aprendizaje del orden de las palabras en una L_2 , especialmente la influencia de la semántica y la pragmática. Los distintos idiomas difieren no sólo en el orden de sus palabras (o, más apropiadamente, orden de los constituyentes) sino también en la rigidez del orden de las palabras. Otro factor de diferenciación entre las diversas lenguas es la variedad en lo que se denomina orden básico de las palabras u orden predominante de sujeto (S), objeto (O) y verbo (V). De gran relevancia para los capítulos incluidos en esta sección es la determinación del orden de las palabras de la interlengua (Rutherford) y la interpretación de dicho orden (Gass).

El inglés es un idioma con un orden de palabras fijo: S + V + O. Por otra parte, hay algunas lenguas que tienen un orden determinado en forma pragmática en oposición al orden fijo. En estas últimas el orden de las palabras está determinado por el contexto, de modo que distintas formas de ordenación conllevan el mismo significado (e.g. italiano). Otras lenguas usan recursos gramaticales, tales como marcadores de caso, como un medio fundamental de indicar relaciones constituyentes (e.g. ruso). Hay aun otros idiomas en los cuales el orden de las palabras se basa en una combinación de recursos determinados en forma tanto pragmática y gramatical (e.g. japonés). El orden de las palabras es estricto en el sentido de que el verbo siempre se ubica en posición final; en cambio, la ubicación del sujeto y del objeto dentro de la oración cambia libremente, dependiendo de factores pragmáticos.

Queda claro, a través de los estudios presentados en esta sección, que la tarea de aprender el orden de las palabras en un segundo idioma en términos tanto de producción como recepción es compleja. Los alumnos necesitan saber: (1) si existe un orden 'predominante', (2) si es así, cuál es aquel orden, (3) la rigidez de aquel orden y (4) si no hay tal rigidez, qué factores determinan la ordenación de los constituyentes en una oración.

En el capítulo de Rutherford se considera el aspecto bidimensional de la relación entre la teoría lingüística y la adquisición de una L_2 , un tema recurrente en muchos capítulos de este libro. Su área de investigación específica es la relación entre el orden pragmático y el orden gramatical de las palabras. La data que él examina proviene de composiciones en inglés escritas por hablantes nativos de castellano, árabe y japonés. Estas lenguas difieren en que el orden de las palabras de dos de ellas (inglés y japonés) se basa en factores gramaticales, mientras que dicho orden en castellano y en árabe está determinado por factores pragmáticos. Rutherford constata la influencia de la lengua materna en cuanto a que el orden pragmático de las palabras se transfiere a la interlengua del alumno en aquellos casos donde se viola el orden establecido del inglés (SVO). Rutherford discute posibles explicaciones, considerando la solidez y debilidad de aquellas sustentadas en la Gramática Universal, en formas de

procesamiento universales y en limitaciones del discurso. Este capítulo no sólo nos entrega una base para examinar la adquisición del orden de las palabras en L_2 sino que es también un aporte respecto a la naturaleza de lo que subyace a una topología gramatical del orden de las palabras versus su topología pragmática, aplicable a todas las lenguas naturales.

El capítulo a cargo de Gass se basa en el modelo de competencia de Bates y MacWhinney (1982). La autora investiga el rol de la sintaxis y la semántica como determinantes de la interpretación en una L_2 . Su data proviene de dos fuentes, ambas relativas a la interpretación de oraciones: (a) las reacciones de alumnos de inglés (hablantes de distintas lenguas) a oraciones con "tell" o "promise" como el verbo principal; (b) las reacciones a todo tipo de oraciones con dos sustantivos y un verbo. Esta prueba fue diseñada para estudiantes de inglés de habla italiana y viceversa. Estas lenguas difieren en el grado en que usan el significado de palabras y el orden de palabras (las dos variables consideradas en este estudio) para indicar relaciones entre constituyentes importantes en una oración.

Gass argumenta además que al adquirir una L_2 los alumnos tienen que aprender no sólo los detalles de los aspectos sintácticos sino que también la incidencia de estos factores en comparación con otros.

La cuarta sección está dedicada a la discusión del componente léxico. La mayoría de los alumnos adultos de una L_2 cree que lo más difícil de adquirir es un vocabulario suficiente para satisfacer sus necesidades comunicativas de tipo receptivo y productivo. Reconocen que la gramática y el sistema fónico necesitan ser incorporados, pero sienten que la adquisición del vocabulario demanda una mayor atención y tiempo. Intuitivamente pueden estar en lo cierto, aunque no necesariamente por las razones que suponen. El alumno tipo (de sala de clase) señalará, por ejemplo, que lo que se requiere para la adquisición de palabras es memorizar una forma (ya sea fonológica o gráficamente) y su correspondiente significado. Pero el problema es más complejo. El aprendizaje de un ítem léxico comprende una cantidad de aspectos diferentes: la secuencia fónica y el (los) significado(s) asociado(s) con él, a la vez que la categoría sintáctica a la que pertenece, sus restricciones de co-ocurrencia y, si es un verbo, el número de argumentos que pueda tomar, los roles temáticos de los argumentos y cómo éstos y sus roles temáticos pueden ser codificados sintácticamente.

Existen pocas teorías acerca de la adquisición del léxico y poco conocimiento acerca de qué tipo de mecanismos mentales o información de input se requiere para que ocurra tal adquisición. Esta sección contiene sólo dos capítulos en los que, desde distintos ángulos, se sustentan dos modelos específicos relativos a este problema ya mencionado.

Hudson se refiere a la ausencia de un modelo explícito respecto a cómo se adquieren los significados de los ítems léxicos y argumenta que tal modelo depende fundamentalmente de una teoría formal del léxico. Señala, en primer lugar, la debilidad de usar teorías léxicas basadas en modelos formales de la verdad (*formal models of truth*) en un intento por explicar el léxico de las lenguas naturales. Luego propone que el sistema de reglas preferenciales desarrollado por Jackendoff puede aportar tal teoría, la que a su vez podría servir como parte medular de un modelo de adquisición. La teoría de Jackendoff se basa en dos nociones fundamentales: la existencia de un nivel de representación mental en el cual las informaciones sensoriales, motoras y lingüísticas son compatibles y están sujetas a los mismos tipos de reglas; y el hecho de que las palabras serían las entidades mentales resultantes que se proyectan en nuestro conocimiento. La estructura interna del significado de una palabra está determinada por la interacción de las condiciones de necesidad, centralidad y tipicidad. Las reglas de preferencia son los procesos mediante los cuales la interacción de estas condiciones sobre los significados léxicos resulta en un valor relativo de estas mismas condiciones.

Zobl, por su parte, se preocupa de la adquisición de las propiedades de subcategorización de los verbos y en particular del problema de cómo los universales lingüísticos juegan un rol al determinar el camino que un alumno puede adoptar en el proceso de adquisición de ciertos aspectos de subcategorías léxicas en L_2 . La evidencia para tal rol puede, según Zobl, tomar la forma de tipos de errores de parte del alumno no generados necesariamente por los datos que ingresan.

El autor se apoya en el caso de la adquisición de verbos ergativos en inglés para argumentar que dos distinciones tipológicas —una entre los idiomas configuracionales y no configuracionales, y la otra

entre idiomas nominativos/acusativos y ergativos—juntas, conducen a errores específicos en la subcategorización de estos ergativos.

La quinta y última sección se refiere a la fonología. Aprender la fonología de una L_2 resulta ser más complejo de lo que generalmente se piensa. Mucho material pedagógico se orienta hacia el aprendizaje de segmentos; la mayoría de los alumnos, entonces, se preocupa de la producción y recepción exacta de éstos. Sin embargo, está claro que aprender la fonología de una L_2 abarca mucho más que el mero logro de una producción de unidades segmentales: uno debe también adquirir conocimiento acerca de las secuencias permitidas y no permitidas, el detalle fonético de combinaciones de sonidos, elementos prosódicos que aportan y no aportan significados, etcétera.

Los capítulos de esta sección enfocan la fonología desde diversas perspectivas. Ard entrega una visión global de la fonología de L_2 , presentando un modelo para su desarrollo. Mairs, por su parte, da cuenta de una investigación profunda de un aspecto de la adquisición fonológica de la L_2 : el problema de la asignación de acento.

En su capítulo, Ard señala que no existe un modelo de fonología en L_2 . Sostiene que el problema no se refiere al aspecto del output en la fonología, si bien muchos estudios se han centrado en las pronunciaciones de los estudiantes de una L_2 . Más bien el problema se relaciona con el input de la fonología. El autor plantea que no se ha prestado suficiente atención a las representaciones sobre las cuales se supone que operan las reglas y procesos fonológicos. En opinión del autor, las representaciones fonológicas no se dan a priori, ni siquiera en la teoría innatista más extrema; ellas deben ser construidas.

Ard presenta un modelo para el desarrollo de la fonología en L_2 . El autor entrega explicaciones basadas en principios para la explicación de fenómenos que hasta ahora no habían sido clasificados. Argumenta, además, que cualquier proceso fonológico propuesto es tan razonable como el input sobre el cual opera; si las representaciones fonológicas no han sido justificadas, entonces el proceso mismo no tiene justificación.

El autor también sugiere que los alumnos de L_2 deben construir representaciones fonológicas debido a que no hay tal representación disponible en forma automática para ellos. En especial, no tienen acceso a la información que se supone disponible para los hablantes oyentes ideales, como postula la fonología generativa. Los alumnos pueden entonces construir representaciones adicionales a aquellas supuestas para hablantes nativos ideales.

El capítulo de Mairs, a su vez, contiene un análisis métrico de los patrones de asignación del acento que se encuentran en la interlengua de hablantes de español que aprenden inglés. Su propósito es identificar las reglas de interlengua que generan estos patrones y determinar los factores que juegan un rol en la formulación de estas reglas. Los sujetos estudiados por él demuestran una fuerte tendencia a producir los mismos patrones, correctos e incorrectos, de asignación del acento en la producción oral de su interlengua.

Mairs toma como base teórica de su estudio el análisis métrico de la acentuación del inglés, según Hayes (1981), y el análisis métrico de la acentuación del español propuesto por Harris (1983). Se consideran tres diferentes aspectos de la competencia lingüística compartida de hablantes del español como posibles fuentes de influencia en su sistema de acentuación de la interlengua: (1) sus conocimientos de las reglas de acentuación de su lengua materna; (2) sus conocimientos de tendencias universales en la asignación de acento; y (3) el conocimiento adquirido por el alumno de la asignación de acento en L_2 . Su análisis revela que sólo uno de estos tres componentes de la competencia comunicativa de los hablantes de español—su conocimiento adquirido del sistema de acentuación de una L_2 — puede usarse para derivar un conjunto de reglas que den cuenta exitosa de la data de la interlengua. El sistema de acentuación de lengua materna no se transfiere a la L_2 completamente. La autora entrega evidencia para sugerir, sin embargo, que la transferencia de restricciones de la estructura silábica en lengua materna es importante en la formulación de reglas de acentuación en la interlengua de los alumnos, un hallazgo consecuente con las conclusiones de otros estudios recientes de transferencia fonológica en la interlengua.

Como los autores del capítulo primero señalaran, hay dos modos principales de visualizar la relación entre la teoría lingüística y la adquisición de una segunda lengua. El capítulo de Mairs refleja la

importancia de estas dos perspectivas, en la medida en que su análisis de interlengua se basa en un análisis lingüístico muy bien logrado. La autora no argumenta mayormente si la data de una L₂ puede servir para diferenciar entre teorías lingüísticas; sin embargo, enfatiza el hecho de que la fonología generativa estándar no puede dar cuenta de la data como lo hace el análisis métrico.

De este modo, entonces, los autores contribuyen, de manera significativa, a estructurar un área de encuentro donde cotejar los problemas de la adquisición de una segunda lengua con una teoría general del lenguaje, como se señalara en la introducción a esta reseña. Se sitúan así, adecuadamente, en la perspectiva transdisciplinaria que, cada vez más, caracteriza los estudios de los fenómenos del lenguaje, en general, y de la adquisición de segundas lenguas, en particular.

MARCELLE CEPEDA
Universidad de Chile