



El proceso de adquisición/desarrollo del español como lengua extranjera desde una perspectiva interaccionista

Daniel J. Fernández ⁽¹⁾
Fabián R. Mónaco ⁽²⁾

Recepción 06|06|11 • Aprobación 30|08|11

(1) FCE – Centro de Idiomas – UNL

(2) FHUC – Centro de Idiomas – UNL
monoikos@arnet.com.ar

1. Introducción.

En el campo disciplinar de Adquisición del Lenguaje, existe una marcada tendencia a explicar el proceso de adquisición desde el innatismo y a describir la evolución lingüística como resultado de la parametrización que generalmente fundamenta lo que se ha dado en llamar un “orden natural de adquisición”, que generaliza la secuencia y orden de aparición o manifestación verbal de determinadas unidades y/o partículas lingüísticas en la interlengua y luego en el modelo del hablante adulto. Los resultados de estos trabajos han contribuido, y entendemos que en parte este es su propósito, a arrimar cierta empiria a propuestas de corte absolutamente racional y, a su vez, utilizar modelos teóricos para avalar resultados investigativos, que por haberse obtenidos a través de investigaciones que corresponden al ámbito de la casuística, son, en la mayoría de los casos, no generalizables. La ampliamente conocida dicotomía entre las perspectivas Lenguaje Interno – Lenguaje Externo, muestra entonces un desbalance y un consecuente empobrecimiento. Nos proponemos desarrollar aquí, en el marco impuesto por los límites de esta presentación, una propuesta teórica que permite mirar al proceso de adquisición desde un interaccionismo funcional que parte de la siguiente premisa: aprender una lengua es “aprender a significar”, y que explica que “en el niño, la función equivale al uso, y no hay gramática, no hay un nivel intermedio de organización interna; sólo contenido y expresión. En el adulto hay muchos usos pero sólo tres o cuatro funciones, o macro-funciones y estas macro funciones aparecen en un nuevo nivel del sistema lingüístico toman la forma de “gramática”⁽³⁾ (Halliday, 1974:36).

(3) Nuestra traducción.

Nuestros presupuestos son:

- (1) Enseñar una lengua extranjera implica
 - Enseñar a significar en esa lengua;
 - Construir un potencial semántico en la lengua meta que permita al aprendiente realizar opciones funcionales y estructurales para poder significar adecuadamente en contextos de situación y de cultura diversos;
- (2) Sólo si el docente logra acomodar su discurso de manera tal que el aprendiente logre entenderlo, interpretarlo y luego negociar significados utilizando la lengua meta, se producirá el aprendizaje lingüístico;

(3) Este proceso implica la acomodación y reorganización del input para que se produzca el proceso de hipotetización necesario para la formación del potencial semántico.

2. La perspectiva interaccionista.

Desde la perspectiva que nos interesa abordar, se concibe al proceso de desarrollo lingüístico como un proceso de construcción del significado en la gramática, un proceso de base constructivista, no esencialista: la realidad no es cognoscible. Lo que conocemos es nuestra construcción de ella, es decir, significados. Los significados solo existen en las expresiones que los realizan. Los lingüistas sistémico–funcionales denominan al proceso de creación de los significados *semogénesis* y explican que consta de una fase evolutiva (*filogénesis*), una fase de desarrollo (*ontogénesis*) y una fase de instanciación o textualización de los significados (*logogénesis*) tal como se muestra en la figura a continuación.

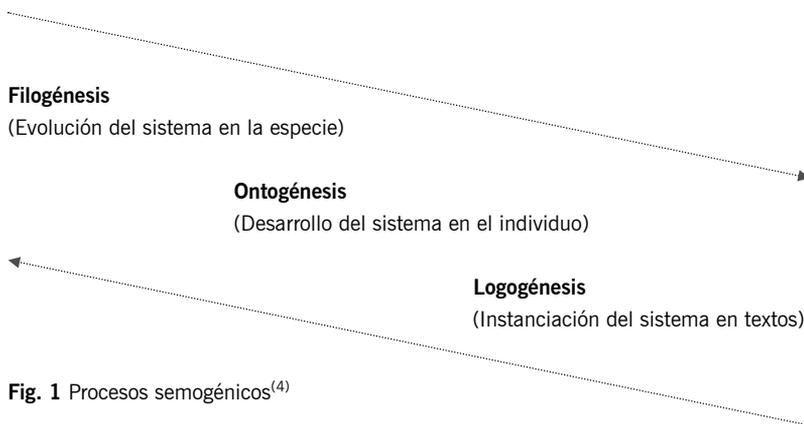


Fig. 1 Procesos semogénicos⁽⁴⁾

(4) Adaptado de Halliday y Mathiessen (2000). Nuestra traducción.

Halliday (1973) comenta sobre la dificultad de definir al lenguaje y la necesidad de contextualizar las definiciones, de manera tal que la mejor respuesta a la pregunta “¿qué es el lenguaje?” es “¿para qué quiere saberlo?”. El criterio para definirlo debe ser la relevancia. En un contexto de instrucción es necesario elaborar una conceptualización que sea relevante para el docente de lengua. Cuando los autores de *The Linguistic Sciences and Language Teaching* (1965) decían que enseñar a un niño lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer con la gramática es como enseñarle a usar cubiertos a alguien que no tiene ni un trozo de pan para comer, no negaban la existencia de reglas de cortesía ni el principio de adecuación; lo que querían decir es que esa conceptualización de lenguaje no era relevante para esa situación.

El modelo interno de lenguaje que un niño posee es extremadamente complejo. Las conceptualizaciones que los adultos hacen de ese sistema tienden a ser demasiado simples e insuficientes para describirlo en toda su complejidad. Halliday (1973) sugiere que, en el caso del lenguaje del niño, se debería hablar de “modelos”⁽⁵⁾ de lenguaje para destacar la multifuncionalidad del mismo. Desde este modelo interaccionista, asumimos que la relación del niño con el medio y con otros, que comienza en el momento del nacimiento, está moldeada por el lenguaje, que comienza a mediar en todos los aspectos de su experiencia, incluso en la creación de su intimidad y el desarrollo de su individualidad. Este proceso configura la noción de lenguaje en cada individuo y da respuestas a preguntas tales como qué es el lenguaje y para qué se usa.

El modelo más básico y el primero en aparecer y evolucionar es el *instrumental*. El lenguaje constituye una herramienta para lograr que ciertas cosas sucedan o se hagan. En lugar de munirse de un utensilio para realizar una acción determinada, el niño habla —o balbucea— para que alguien responda de alguna manera a la función “yo quiero”.

El niño también, poco a poco, toma conciencia de que quienes lo rodean tienen cierto control sobre sus acciones y simultáneamente ve que el lenguaje media entre él y el mundo en dos direcciones: de adentro hacia fuera y de

(5) Estos modelos provienen de la imagen funcional que cada uno de nosotros tiene del lenguaje y son, o deberían serlo, de interés especial para los docentes de lenguas segundas y extranjeras.

afuera hacia adentro. Este segundo modelo es el que Halliday llama *regulador*. Con este modelo se controla el comportamiento de quienes nos rodean. En íntima relación con los modelos *instrumental* y *regulador*, aparece un tercero, el *interaccionista*, que funciona como nexo entre el “yo” y el “los otros”. Estos tres modelos van definiendo dos roles sociales en el hablante: participante y observador. Desde estos roles, el niño toma conciencia del lenguaje como constituyente de su individualidad, así desarrolla un nuevo modelo, el *personal*.

Se asume que el lenguaje tiene un rol mediador constitutivo del individuo social. Ante esta nueva perspectiva del hombre social emerge, como consecuencia lógica y natural la noción del “no yo” o “no uno mismo”, la noción del contexto y el modelo de lenguaje que posibilitará que el individuo explore su entorno es el *heurístico*. El modelo *heurístico* posibilita la exploración e investigación de la realidad.

Existe un sexto modelo que es el que permite que el niño cree su propio mundo, este es el *imaginativo*, que contribuye a expandir el metalenguaje con expresiones tales como *inventar*, *contar*, *simular*, etc. El lenguaje imaginativo no es necesariamente referencial. El último modelo del lenguaje en el proceso de desarrollo es el *representacional*. Este es el modelo que habilita para la comunicación, el que permite construir proposiciones. Inadecuado en el niño y resuelto en el adulto normal, es el que se constituye como modelo a describir por los lingüistas y a aprender por extranjeros.

Existe un octavo modelo que no juega un rol fundamental en el proceso de adquisición. Se trata del modelo *ritual*, pero este no constituye una función de desarrollo; es, en cambio, la representación que tienen algunos individuos, del lenguaje como marca de educación. Según Halliday (1973), es probable que este modelo se desprenda del interaccional, ya que emerge de la relación que el individuo tiene con los demás. A modo de resumen incluimos en la figura 2 los modelos definidos metafóricamente.⁽⁶⁾

(6) Adaptado de Halliday (1973). Nuestra traducción.

Modelo	Significado
Instrumental	Yo quiero
Regulador	Haz como digo
Interaccional	Yo y vos
Personal	Aquí vengo
Heurístico	Decime por qué
Imaginativo	Hagamos como que
Representacional	Tengo algo para decirte

Fig. 2 Modelos según Halliday (1973)

3. Derivaciones didácticas.

Desde una perspectiva didáctica, el aula de lengua extranjera constituye un micro contexto natural de adquisición en acción. Los Modelos hallidayanos se instancian en el discurso que se instala entre aprendientes y docente. En el discurso docente de organización y gerenciamiento se instancia el Modelo regulador, por ejemplo. Expresiones tales como “no podés hacer esto aquí”, “eso está mal”, “si te vas a portar así, no vengás” constituyen instanciaciones de este Modelo, que se utiliza para lograr el control del grupo, pero a su vez categoriza hechos, espacios y conductas. Como puede observarse, no resulta complejo establecer relaciones entre los Modelos descriptos y los usos de la lengua meta en la clase de lengua extranjera. Aparecen el Modelo regulador al momento de dar instrucciones, el Modelo personal, en la construcción y la comunicación de la experiencia, el Modelo interaccional en la permanente negociación del significados, el Modelo imaginativo en la interpretación creativa y al darle sentido al mundo en la lengua meta, el Modelo representacional, en la comunicación creativa o metafórica (no meramente representacional) de la experiencia, etc. Agregan y enriquecen nuestra mirada interaccionista, las ideas de Berstein (1971), Hasan (1972), quien destaca la importancia de ciertas rutinas comunicacionales tales como preguntas y respuestas, tanto en contextos de adquisición como de aprendizaje lingüístico (Modelo interaccional de

Halliday). Mackay y Thompson (1970) también han explicado la importancia que adquiere en el proceso de aprendizaje de una lengua el manejo de cierta jerga o metalenguaje por parte del aprendiente (Modelo heurístico). Resulta relevante también la postura bersteiniana de acomodamiento del discurso. Relacionamos las nociones de código restringido y código elaborado con la manipulación del input lingüístico. Sólo si se logra ajustar el discurso docente al discurso del aprendiente, de manera tal que el segundo comprenda y logre interpretar lo que se le dice, se producirá el aprendizaje (Krashen: hipótesis $i+1$, [1987, 1988]).

4. Reflexión final.

Hablar de la necesidad de desarrollar y trabajar con una propuesta que recupere la noción de que aprender una lengua es aprender a significar y de la adecuación de la propuesta de Halliday dados los objetivos personales del aprendiente de una lengua extranjera es un desafío académico que tenemos por delante. Los que hemos acumulado cierta experiencia en la enseñanza de idiomas extranjeros, y, en nuestro caso particular, el español como lengua segunda o extranjera, sabemos del potencial que este enfoque posee para ampliar los conocimientos sobre un campo tan polifacético como el de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin duda la investigación desarrollada sobre una base empírica adecuada puede colaborar con el diseño de propuestas didácticas que favorezcan los aprendizajes y permitan a los aprendientes alcanzar cierto dominio de funcionalidad sistémica en la lengua meta.

Referencias bibliográficas.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul (Series: Primary Socialization, Language and Education).

Halliday, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

——— (1974). *Language and Social Man*. London: Longman.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (1999). *Construing Experience Through Meaning. A Language-Based Approach to Cognition*. London: Continuum.

Halliday, M.; McIntosh, A.; Stevens, P. (1965). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

Hasan, R. (1972). “Code, Register and Social dialect.” Bernstein, B. (ed.). *Class, Codes and Control 2: applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul (Series: Primary Socialization, Language and Education).

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Cambridge: Prentice-Hall International.

——— (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall International.

Mackay, D.; Thompson, B.; Schaub, P. (1970). *Breaking through Literacy: Teachers' Manual*. Longman: London.