

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

Aspects about the acquisition of foreign languages by senior adults : a change of perspective

メタデータ	言語: spa 出版者: 公開日: 2013-03-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Ramírez Gómez, Danya メールアドレス: 所属:
URL	https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/1536

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



Aspectos sobre la adquisición de lenguas extranjeras por parte de adultos mayores: Un cambio de perspectiva

Danya Ramírez Gómez

1. Introducción

Durante décadas, diversos estudios en el campo de la psicología y la adquisición de segundas lenguas han considerado el aprendizaje de una L2 por parte de adultos como una tarea incapaz de ofrecer resultados óptimos. Esto ha llevado ambas disciplinas a centrar sus energías en los procesos de adquisición de una lengua que ocurren en las etapas tempranas del desarrollo cognitivo. No obstante, la imperante necesidad de comunicación a nivel internacional, y por ende, de individuos que dominen lenguas extranjeras, convirtió la “andragogía”¹ en un área de la teoría educacional bastante productiva a partir -principalmente- de la segunda parte del siglo pasado. Ahora bien, las últimas décadas del siglo XX fueron testigos del nacimiento de un concepto adicional, “geragogía”, que hace referencia a la teoría educacional centrada en adultos mayores (60 años o más, aproximadamente), y que si bien aún no es utilizado generalizadamente, sí señala el surgimiento de la noción de que el aprendizaje de adultos y adultos mayores involucran variables diferentes.

El objetivo principal de este artículo es, por un lado, ofrecer una visión general de la evolución de las tendencias que han servido como base para la formulación de teorías educacionales, y por otro, presentar algunos estudios recientes que se han enfocado en el desarrollo lingüístico de adultos mayores, enfatizando que este tipo de estudio es fundamental para la creación de mecanismos que permitan amortiguar los efectos del envejecimiento de la población sobre la realidad social y económica mundial -en general- y de Japón -en particular-.

La sección 2 de este estudio describe la situación general del aprendizaje de lenguas extranjeras por adultos mayores en Japón; la sección 3 constituye un resumen de las teorías sobre adquisición y desarrollo de la lengua materna, mientras que las propuestas sobre el proceso de adquisición de una L2 es cubierto en la sección 4. La sección 5, por otro lado, presenta los estudios que contrastan los procesos de

1 Término acuñado por Malcom Knowles que hace referencia a las estrategias de aprendizaje enfocadas en adultos, y que surge en contraste con la “pedagogía” (estrategias de aprendizaje enfocadas en niños).

aprendizaje de niños y adultos, y profundizando en este tema, la sección 6 se centra en los estudios sobre los efectos del envejecimiento en el desarrollo lingüístico de una L1 y en el proceso de adquisición de una L2. Además, dicha sección también hace referencia a algunos estudios sobre envejecimiento y bilingüismo. Finalmente, la sección 7 incluye las conclusiones de este artículo.

2. Contexto general

La cifra de adultos mayores que estudian una lengua extranjera en Japón aumenta año a año: según el Departamento de Estadísticas de este país, los japoneses de 65 años o más (desde ahora, 65+) alcanzaron los 17.848 millones en 1996, y entre ellos, el 1,6% estudiaba una lengua extranjera. Por otro lado, de 24.752 millones de adultos mayores en el año 2006, el 2,7% estudiaba una lengua extranjera, lo cual indica un aumento de alrededor de 285 mil a más de 668 mil adultos mayores estudiantes de una lengua extranjera en Japón. A pesar de esta situación, que de un tiempo a esta parte también se observa en otros países, el campo de adquisición de L2 no ha desarrollado metodologías y materiales de estudio adaptados a la realidad cognitiva, psico-social, lingüística (L1) y cultural de la tercera edad. Consideramos que esto constituye el resultado de la combinación de tres factores principales; en primer lugar, tanto el envejecimiento crítico de la población como el aumento de adultos mayores activos y saludables que estudian una lengua extranjera constituyen fenómenos sociales más bien de tipo reciente; en segundo lugar, los estudios relacionados con este grupo etario (60+) priorizan el análisis del desarrollo de la L1 y no el de la adquisición de la L2, y además, analizan las habilidades lingüísticas de estos aprendices desde un punto de vista primordialmente negativo, en otras palabras, se enfocan en lo que los adultos mayores “ya no son capaces de hacer”, y no consideran la vejez como una etapa en sí misma - como la “infancia”- en la cual el sistema lingüístico (L1) continúa transformándose a diferentes niveles (*e.g.* léxico o pragmático), dependiendo del entorno en el cual el individuo se encuentra inmerso (De Bot & Makoni, 2005); finalmente, la existencia de hipótesis y estudios como la Hipótesis del Periodo Crítico ha conducido a descartar las posibilidades de adquisición de una lengua extranjera en adultos, sugiriendo que el logro final de estos aprendices no alcanzaría nivel nativo² (Muñoz 2006).

En resumen, la creciente demanda de clases de lenguas extranjeras para la tercera edad en Japón, en conjunto con la ausencia de metodologías y materiales de

2 Ver Muñoz (2006) para una explicación más detallada sobre “logro final” e “índice de aprendizaje”.

enseñanza orientados a estos aprendices, convierte el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte de adultos mayores en una disciplina de gran potencial investigativo.

3. Teorías de adquisición de una L1

La adquisición de la L1 ha sido estudiada y analizada desde diferentes perspectivas. A continuación, ofrecemos una descripción general de las teorías más relevantes.

3.1. Teorías conductistas

El conductismo es una corriente psicológica desarrollada principalmente durante la primera parte del siglo XX, que se centra en el estudio de aquello que es perceptible. Según dicho enfoque, el comportamiento lingüístico se origina sobre la base de reforzamiento de hábitos, los cuales a su vez se forman de acuerdo a procesos estímulo-reacción. En otras palabras, los niños adquieren el lenguaje por medio de la producción de enunciados -reacción a un estímulo- que son reforzados por el entorno, y por la creación de asociaciones entre dichos elementos (Pinker & Prince, 1988). Así, y como mencionamos anteriormente, la medición y el análisis lingüístico sólo puede basarse en el material observable, lo que implica que, si bien la naturaleza tangible de los hábitos de producción permite su análisis, las características relativamente imperceptibles de la comprensión lingüística lo dificultan. A este respecto, las teorías conductistas sugieren que la interacción entre las reacciones del hablante y el oyente, en relación con un cierto enunciado, reforzaría los hábitos de comprensión (ver Brown 1993).

Un clásico que aborda la relación entre el conductismo y el desarrollo lingüístico es *Verbal Behavior*, escrito por Burrhus Frederic Skinner (1957; ver Brown 1993). En este libro, el autor sugiere que los seres humanos emiten una respuesta, denominada “operante” -una oración o un enunciado-, a un estímulo no necesariamente perceptible, y que el refuerzo de dicha respuesta conduce al aprendizaje y el condicionamiento; es decir, tanto el comportamiento verbal como el no-verbal son controlados por sus consecuencias.

Otras propuestas han intentado desarrollar los principios del conductismo:

- (i) Teoría de la Mediación³: Esta teoría apunta a definir la adquisición de las asociaciones palabra/significado en base a un modelo que incluye tres niveles. En

3 Includida en la obra *The Measurement of Meaning* de Charles Osgood (1967).

dicho modelo, las palabras se encuentran a un nivel mediador entre estímulos perceptibles y reacciones auto-estimulantes, encubiertas e invisibles (c.f. Griffin 1991). Por ejemplo, en el primer nivel del modelo, una araña -estímulo- es un arácnido de ocho patas con ciertas características físicas. Este ser vivo provoca reacciones -auto-estimulantes- en el tercer nivel, las cuales difieren unas de otras; para algunos individuos, el estímulo constituye simplemente un insecto, y para otros, una fuente de temor. Finalmente, la *palabra* “araña” -segundo nivel- media y asocia los dos niveles anteriores. Ahora bien, Osgood creó una herramienta de medición semántica que contribuiría a definir el concepto de un estímulo, la cual integraría un continuo entre dos nociones alternas (e. g. positivo/negativo; fuerte/débil; agudo/grave). En un estudio llevado a cabo por Osgood y su equipo, y cuyo objetivo consistió en determinar la universalidad de esta herramienta, sujetos de diferentes países debieron evaluar una serie de estímulos y posicionarlos en el continuo. Según Osgood, el tercer nivel -reacción- no exhibiría variaciones importantes según la cultura, lo que apoyaría el carácter universal del continuo. A pesar de estos resultados, uno de los aspectos más controversiales de esta propuesta consiste en la ausencia de una lógica clara para posicionar los estímulos en el continuo, principalmente debido a las diferencias individuales observadas a nivel de la reacción (Griffin 1991). Otra de las críticas a esta teoría surge por la falta de profundización en los diferentes niveles del lenguaje (Brown 1993), en otras palabras, la Teoría de la Mediación no aborda temas sintácticos o morfológicos, ni tampoco las estructuras internas que no participan en la asociación de estímulos y reacciones auto-estimulantes.

(ii) Jenkins & Palermo (1964; ver Brown 1993): De acuerdo con esta propuesta, la adquisición de las diversas estructuras lingüísticas en los niños se produciría a través de procesos estímulo-respuesta. Esta hipótesis no abordaría los procesos de generalización de los fenómenos gramaticales, ni tampoco profundizaría en la naturaleza abstracta del lenguaje⁴.

El enfoque conductista genera importantes preguntas. En primer lugar, no da cuenta del

4 Lamentablemente, hasta el momento de la presentación de este artículo, no fue posible tener acceso directo a Jenkins & Palermo (1964; *Mediation processes and the acquisition of linguistic structure*), o a otras referencias fiables, por lo que sólo hemos incluido aquí la breve información en Brown (1993).

caracter creativo del lenguaje, es decir, la posibilidad de formular enunciados ilimitados sobre la base de un *input* limitado -modificado o simplificado-, al cual el niño es expuesto durante los primeros años de su vida. Además, no explica la exclusividad del lenguaje a los seres humanos, considerando que otras especies (simios, por ejemplo) sí son capaces de adquirir otros tipos de comportamiento humano a través de procesos de estímulo-respuesta. Finalmente, tampoco deja claro cuáles son los mecanismos que permiten la adquisición de un sistema cognitivo de tal complejidad en tan corto tiempo, y cómo puede integrarse durante los primeros años de la vida del individuo, cuando aún éste no ha logrado llevar a cabo tareas mucho más simples (Chomsky 1965; ver Chomsky 2010). Estos interrogantes originaron una corriente de pensamiento alternativa, la cual considera que la adquisición de una L1 no estaría condicionada por estímulos externos, sino más bien constituiría un proceso innato al ser humano e interno a la mente.

3.2. Teorías generativistas

3.2.1. Teoría nativista y Gramática Universal

Como ya mencionamos, las críticas al enfoque conductista originaron una serie de teorías alternativas. Entre las más relevantes se encuentra la Teoría Nativista, la cual considera el lenguaje como un producto de la mente humana.

Uno de los impulsores de esta teoría fue Noam Chomsky (1995; ver Chomsky 2010), quien señaló que, independientemente de la distancia cultural o geográfica, cualquier niño cognitivamente saludable sería capaz de adquirir algún sistema lingüístico y producir un número ilimitado de enunciados, a pesar de la pobreza del *input* al que estaría expuesto (Chomsky 2010; Pinker 1995a, 1995b). Desde esta perspectiva, el lenguaje no constituiría el resultado de procesos estímulo-respuesta dependientes del medio -base del conductismo-, sino más bien el resultado de la percepción sistemática del lenguaje en el entorno a través de un dispositivo de adquisición del lenguaje (de ahora en adelante, DAL). Dicho dispositivo sería inherente a los seres humanos (Chomsky 2010; Pinker 1995a, 1995b) y, según McNeill (1966; ver Brown 1993), exhibiría cuatro habilidades principales: (i) distinción de los sonidos del habla, (ii) organización y clasificación de eventos lingüísticos, (iii) determinación de posibilidades lingüísticas, y (iv) creación de un sistema lingüístico basado en datos lingüísticos.

Ahora bien, esta propuesta parece explicar de manera más convincente algunos aspectos lingüísticos clave como la exclusividad del lenguaje a los seres humanos, la

adquisición de una L1 por parte de niños en corto tiempo, y la novedad de la producción a pesar de la pobreza del *input*. Esto marcó un antes y un después en la historia de la lingüística, influyó de manera radical en la investigación en este campo, y condujo al descarte del conductismo (Brown 1993; c.f. Cook & Newson 2007).

Posteriormente, el generativismo señala que el DAL cumpliría la función de sistematizar el *input* en base a un sistema integrado de reglas lingüísticas conocido como Gramática Universal (de ahora en adelante, GU), el cual sería común a todas las lenguas y a todos los individuos (Chomsky 2006, ver Cook & Newson 2007; Bierko, 1958, ver Brown 1993). En otras palabras, todas las lenguas humanas se erguirían fundamentalmente sobre las mismas reglas gramaticales (c.f. Pinker 1994), y todos los miembros de un grupo lingüístico exhibirían el mismo proceso de adquisición y desarrollo de la lengua (c. f. Gleitman & Newport, 1995). A este respecto, los generativistas han señalado la existencia de “gramáticas pivotaes”, las cuales constituyen sistemas gramaticales tempranos en el desarrollo de lenguaje del niño, formados únicamente por pares de palabras en las primeras etapas (Pinker 1995a, 1995b). Por ejemplo, en la adquisición del tiempo pasado en inglés, los niños atraviesan fases de repetición de formas verbales sin analizar (e.g. *went -fue-*), luego generalizan el uso del sufijo *-ed* y lo aplican tanto a verbos regulares como irregulares (e.g. *goed -*irió-*), para finalmente re-evaluar dicha generalización y aplicarla sólo a los verbos regulares (e.g. *went -fue-*). El mismo proceso ocurre con el uso de las formas plurales en inglés (Pinker, 1995a).

En suma, las teorías nativistas proponen la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje que permite la sistematización del *input* en base a una gramática universal, exclusiva a los seres humanos, que subyace a todas las lenguas. Esto implica que los hablantes de una comunidad lingüística manifestarían el mismo proceso de adquisición y desarrollo de la L1, y que todas las lenguas se originarían en base a la adopción de diferentes parámetros a partir de un conjunto definido de principios universales (c.f. Haegeman, 1994; Cook & Newson 2007; Gass & Selinker, 2008).

3.2.2. Conexionismo

Este enfoque aborda la adquisición y el desarrollo lingüísticos, además de los fenómenos estructurales, de acuerdo con una perspectiva asociacionista del comportamiento (Bever 1991).

Las teorías originadas bajo esta filosofía de la lingüística son conocidas como

“Modelos de Procesamiento Distribuido en Paralelo”, y postulan que los sistemas de procesamiento integran interconexiones neuronales simultáneas y cargadas, y no series de elementos consecutivos (Spolsky, 1989; ver Brown 1993). Con respecto al desarrollo lingüístico, las unidades de procesamiento del lenguaje -conceptos y rasgos (Pinker & Prince 1988)- formarían parte de una red cuyas conexiones serían creadas, fortalecidas y activadas a través de *input* recurrente; es decir, la activación frecuente de ciertas conexiones en determinados contextos estimularía el surgimiento de generalizaciones lingüísticas que darían lugar a la comprensión y la producción (c.f. Bever 1991, Allman -in press-, Pinker & Prince 1988). Según Bever (1991), los adultos comprenden el significado del *input* en base a comportamiento estadísticamente frecuente, *i.e.* co-ocurrencias lingüísticas habituales, mientras que los niños recurren a generalizaciones sobre posibilidades estructurales. Esto sugiere que el procesamiento estructural en la comprensión sería eventualmente condicionado por los hábitos lingüísticos, lo que explicaría la existencia del fenómeno *garden path*, por ejemplo.

Los modelos que emergen en base a este enfoque comparten la descripción individual de cada unidad de la red de conexiones, y además, la necesidad de efectuar generalizaciones estadísticamente válidas, en relación con dichas unidades, con el fin de lograr el aprendizaje (Langacker 1987; Sampson 1987; ver Bever 1991). La información y estructura del *input* activa determinadas conexiones entre las unidades del sistema lingüístico, y entre más recurrente sea una estructura, más fuerte serán las conexiones entre dichas unidades, y mayor será la probabilidad de comprensión. Según esto, la aparición de cierta estructura en el *input* entrenaría y condicionaría su aparición en el *output*, en tanto ajustaría la fuerza de las conexiones (ver los modelos en McClelland & Kawamoto 1986; St. Marks & McClelland 1990; ver Bever 1991).

Dos propuestas importantes basadas en este concepto son la (i) Teoría de Comprensión de Oraciones en base a Estrategias en Adultos (Bever 1979; ver Bever 1991), la cual indica que, con el fin de evaluar la correspondencia entre la estructura de superficie y las representaciones semánticas -*i.e.* comprensión-, los adultos recurrirían a estrategias de tipo perceptual, y la teoría de (ii) Rumlehart & McClelland (1986; ver Bever 1991), que a través de la descripción exhaustiva de cada unidad y de las generalizaciones que rigen las estructuras, intenta formular una asociación entre los tiempos presente y pasado del inglés que pudiese contribuir al aprendizaje. El segundo modelo establece que los sistemas lingüísticos no estarían conformados por reglas, sino más bien por “matrices de fuerza conectiva entre nodos” a un nivel único (Bever 1991, Pinker & Prince 1988), y podría servir al desarrollo, en adultos, del mismo proceso de

adquisición del tiempo pasado observado en niños pequeños.

Uno de los principales conflictos de los modelos conexionistas radica en que éstos no abordan las estructuras gramaticales, *i.e.* no explican cómo el comportamiento estadístico generaría reglas gramaticales. Por ejemplo, el modelo de Rumlehart & McClelland no establecería concretamente los mecanismos para determinar la fiabilidad de las generalizaciones; no sería computacional; no explicaría la formación de estructuras morfológicas y fonológicas, ni tampoco la comprensión en ausencia de generalizaciones, entre otros (Bever 1991, Fodor & Pylyshyn 1988 -ver Bever 1991-, Pinker & Prince 1988). A este respecto, el Modelo de Comprensión en base a Estrategias indica que este sistema estructural innato crearía asociaciones y conexiones entre estructuras a través de operaciones computacionales.

En suma, si bien los modelos conexionistas les parecen incompletos a los académicos que defienden una representación categórica del lenguaje (e.g. Frazier 1979; ver Bever 1991), éstos tienen el mérito de contribuir al entendimiento de la interacción entre estructuras habituales y la computación (Bever 1991).

3.2.3. Funcionalismo

El enfoque funcionalista señala que la memoria, la percepción, el pensamiento, el significado y la emoción constituyen elementos organizados interdependientemente en el procesamiento del lenguaje, y busca dar cuenta de las funciones lingüísticas, *i.e.* del significado. Esta teoría se centra en aspectos como los requerimientos para el comportamiento lingüístico, la forma lingüística en relación a la función, la actuación, entre otros. En este marco, diferentes académicos han propuesto las siguientes ideas:

- (i) Louis Bloom (1971; ver Brown 1993) señala que ciertas estructuras pivotaes podrían tener más de una estructura profunda y, consecuentemente, más de un significado.
- (ii) Piaget (1972, 1990; ver Huitt & Hummel 2003): El desarrollo es el resultado de la interacción del niño con el entorno, sus habilidades cognitivas y su experiencia lingüística.
- (iii) Slobin (1971, 1986; ver Brown 1993), entre otros: El aprendizaje semántico depende del desarrollo cognitivo, el cual es definido por la complejidad semántica, y no por la complejidad sintáctica. En relación con la función, el desarrollo es condicionado por la evolución de las habilidades conceptuales y comunicativas, las cuales operan en conjunto con esquemas cognitivos innatos. Por otro lado, en

términos de forma, el desarrollo depende de la evolución de las capacidades de percepción y procesamiento de la información, las cuales operan en conjunto con esquemas gramaticales innatos.

Todas estas teorías tienen en común el descarte del uso del método científico como vía de experimentación, principalmente con el fin de estudiar la estructura lingüística en toda su profundidad y abstracción. Además, sugieren que la gramática del niño es sistemática en todas sus etapas, lo cual lleva a asumir que cualquier posibilidad lingüística se basa en las propiedades de la GU.

4. Teorías de adquisición de L1 aplicadas a la adquisición de L2

Las teorías de adquisición de L1 han ejercido una importante influencia en la teorización del proceso de adquisición de una L2 (AL2). En primera instancia, las teorías de AL2 se desarrollaron en base al conductismo, y sugirieron que ésta, por ejemplo, sería el fruto de procesos estímulo-respuesta, no requeriría explicaciones de gramática formal, entre otros (c.f. Stern 1970; ver Brown 1993).

Ahora bien, tal como el enfoque conductista fue descartado en el análisis de la adquisición de la lengua materna, la analogía entre los procesos de adquisición de L1 y L2 en base al conductismo también ha sido ampliamente criticada. Uno de los conflictos más relevantes a este respecto se relaciona con los sujetos en estudio: mientras la investigación sobre adquisición de L1 se centra primordialmente en niños, la investigación sobre la adquisición de una L2 describe y analiza el comportamiento lingüístico en adultos (individuos pos-púberes), y las diferencias entre las características cognitivas de estos grupos dificultan su comparación (Brown 1993). No obstante, si bien la noción de una analogía integral ha sido rechazada, ciertas similitudes entre ambos procesos de adquisición sí han sido reconocidas, lo que a su vez ha contribuido a la definición de una teoría más acertada sobre la adquisición de una L2 (Brown 1993).

4.1. Influencia del generativismo en las nociones sobre adquisición de L2

Existen dos hipótesis generativistas que se enfocan en las etapas tempranas de la adquisición de una L2: la Hipótesis de la Diferencia Fundamental y la Hipótesis del Acceso a la Gramática Universal.

4.1.1. Hipótesis de la Diferencia Fundamental⁵

Esta hipótesis se basa en la idea de que niños y adultos difieren con respecto a diversos aspectos, y que los procesos de adquisición de cada grupo son fundamentalmente distintos. Un punto crucial de esta hipótesis es que el proceso de adquisición de una L2 no involucra acceso a la GU, sino que más bien nace del sistema lingüístico de la lengua materna (una gramática pseudo-universal), y por medio de las habilidades del aprendiz para la resolución de problemas.

En esta línea, el logro final -o mayor- del proceso también difiere; mientras los niños generalmente alcanzan un nivel de “conocimiento completo” en su L1, los aprendices de una L2 raramente logran dicho nivel de competencia, y frecuentemente exhiben la fosilización de rasgos (Han, 2004; Long, 2007; c.f. Gass & Selinker 2008). A este respecto, Schachter (1988; c.f. Gass & Selinker 2008) propone el término “equipotencialidad”, que se relaciona con la habilidad para adquirir una lengua: mientras los niños -aprendices de L1- serían capaces de aprender cualquier lengua a la que sean expuestos, la lengua materna de los aprendices de una L2 condicionaría el aprendizaje de una segunda lengua, o bien determinaría el nivel de dificultad impuesto por dicha tarea.

Por otro lado, las condiciones en las que ambos grupos comienzan sus procesos de adquisición son también diferentes, y si bien los niños podrían ser considerados como un “papel en blanco”, los aprendices de una L2 ya poseerían un sistema lingüístico completo y un registro social que intervendría en el procedimiento, y además serían concientes del proceso de adquisición.

Finalmente, las actitudes de los aprendices de una L2 hacia dicha lengua y su comunidad afecta la motivación, lo cual no se observa en los aprendices de una L1.

4.1.2. Hipótesis de Acceso a la Gramática Universal

Esta hipótesis sugiere que tanto el sistema de adquisición de la L1 como el de la GU son independientes, y que ésta última determinaría la adquisición de una L2 (White 2003; ver Gass & Selinker 2008). White (2003; ver Gass & Selinker 2008) señala la existencia de cinco posibles puntos de partida para el proceso de adquisición de una L2, los cuales han sido organizados en la Tabla 1.

5 Bley-Vroman (1988; ver DeKeyser 2009).

Hipótesis	Contenido
Transferencia Completa/ Acceso Completo (Schwartz 1998; Schwartz & Sprouse 1994, 1996, 2000; Whong-Barr 2005)	El punto de partida de la adquisición de una L2 es la L1. Sin embargo, si la lengua materna parece insuficiente durante el proceso, entonces existe un acceso completo a la GU. El aprendizaje de una L1 no difiere del aprendizaje de una L2, pero no existe certeza con respecto a los resultados del proceso de adquisición de ésta última.
Hipótesis de los Árboles Mínimos (Vainikka & Young- Scholten 1994, 1996a, 1996b)	Tanto la L1 como la GU son accesibles para el aprendizaje de L2. Sin embargo, la gramática de la L1 que se encuentra disponible no incluye categorías funcionales, y ésta emerge, no por transferencia, sino a través de <i>input</i> en la L2. Así, los aprendices de L2 requieren llegar a la etapa final del proceso para adquirir dichas categorías.
Rasgos Sin Valor (Eubank 1993, 1993/1994, 1996)	La adquisición de una L2 comienza a partir de la L1. Las categorías léxicas y funcionales se encuentran disponibles para el aprendizaje, no así la fuerza de los rasgos, lo que afecta, por ejemplo, el orden de las palabras. Esto implica que la adquisición de una lengua implica la adquisición de la fuerza correcta de los rasgos.
Hipótesis Inicial de la Sintaxis (Platzack 1996)	El punto de partida de la adquisición del lenguaje es siempre la GU.
Acceso Completo/ No Transferencia (Epstein, Flynn & Martohardjono 1996, 1998; Flynn 1996; Flynn & Martohardjono 1994)	El punto de partida de la adquisición del lenguaje es la GU, y existe una desconexión entre la L1 y el desarrollo de la L2. Consecuentemente, el desarrollo de ambas lenguas debiera de alcanzar el mismo nivel, y cualquier diferencia entre ellas se originará por problemas de actuación, no de competencia.

Tabla 1

Según Otsu & Naoi (1986; ver Gass & Selinker 2008), los parámetros de una L1 difieren de los de una L2, por lo tanto, la única posibilidad para la adquisición exitosa de una segunda lengua es el acceso a los principios de la GU.

En suma, no existe evidencia contundente en favor del acceso de la L2 a la GU. Uno de los interrogantes básicos a este respecto se relaciona con la posibilidad de resetear los parámetros lingüísticos, los cuales han sido fijados de acuerdo con las características de la L1. Según White (2003; ver Gass & Selinker), si bien no ha sido posible determinar si la L1 y la L2 comparten los mismos fundamentos, la gramática interlingüística también se regiría por los parámetros de la GU.

Todas estas propuestas, aunque persuasivas, no son fácilmente refutables. Esto se debe, en primer lugar, a que no existen dos individuos que exhiban la misma gramática en la L2, mientras que la de la L1 parece ser más uniforme entre los

hablantes. Asimismo, no parece haber consenso con respecto a la definición exacta de “punto de partida”; y finalmente, se ha observado que las oraciones contienen múltiples niveles representacionales, y que la transferencia podría ocurrir en cualquiera de estos niveles, no únicamente en la estructura profunda.

4.2. Influencia de los enfoques funcionales y tipológicos

Los universales lingüísticos afectan de diversas maneras el desarrollo gramatical de la L2, así como la estructura de la gramática del aprendiz en cualquier etapa del proceso y el orden de adquisición. Sin embargo, el alcance real de esta influencia y su interacción con la L2 permanece sin esclarecer.

Una de las hipótesis relevantes que da cuenta de la adquisición de estructuras en base al enfoque funcional es la Hipótesis del Aspecto. Esta propuesta establece que la adquisición de marcadores de tiempo y aspecto en los aprendices -tanto de una L1 como de una L2- se ve afectado por el aspecto léxico (telicidad) inherente a los verbos o predicados (Andersen & Shirai 1994; ver Gass & Selinker 2004), y que los aprendices atraviesan determinadas fases de desarrollo (*e.g.* la telicidad recibe la influencia del aspecto gramatical) en contextos formales o de inmersión natural. Finalmente, la influencia de los rasgos télicos del verbo varía de acuerdo con la edad del aprendiz, la L1, la L2 y el tiempo de exposición a la L2 (Rhode 1996, 2002; ver Gass Selinker 2004).

4.3. Conclusiones de la sección

Las primeras teorías concernientes a la adquisición de una L2 se yerguen sobre el enfoque conductista, y se desarrollan en pos de una analogía entre este proceso y el de adquisición de una L1. Dicha propuesta ha sido ampliamente rechazada debido a que, al igual que en la adquisición de una L1, el enfoque conductista no lograría explicar cuestiones teóricas fundamentales, y no tomaría en consideración las diferencias básicas entre ambos procesos.

Las teorías generativistas y funcionalistas, por su parte, si bien se internan en los mecanismos internos de la facultad del lenguaje, también parecen incapaces de definir la interacción exacta entre la adquisición de la L1 y de la L2.

En suma, aún es necesario determinar la posibilidad de establecer una analogía entre el proceso de adquisición de una L2 y el de una L1, y en caso de ser posible, definir cuáles serían los elementos que tendrían en común, y en cuáles diferirían. En pocas palabras, el origen del proceso de adquisición de una segunda lengua se encuentra

todavía sin esclarecer, lo que implica la ausencia de un conocimiento certero en cuanto a los procesos cognitivos por los que atraviesan los aprendices. A continuación presentaremos algunas propiedades de la interacción entre la AL2 y las características personales del individuo, particularmente, la edad.

5. Diferencias individuales en la adquisición de una segunda lengua

Si bien todos los individuos difieren en términos de desempeño lingüístico, todos ellos exhibirían el mismo nivel de competencia lingüística en su L1 (Chomsky 2010; ver Gass & Selinker 2004). Esta afirmación ha influido en las nociones sobre diferencias lingüísticas en la adquisición de una L2, y ha provocado la ausencia de una tendencia general a determinar el origen de las diferencias individuales entre los aprendices (Gass & Selinker, 2004).

En términos neurológicos, una de las diferencias principales entre los aprendices tiene relación con plasticidad y la edad en la que comienza el proceso de adquisición. Se ha sugerido que la lateralización del cerebro mediaría el desarrollo -o falta de desarrollo- de una primera o segunda lengua.

Algunos estudios han evidenciado que el hemisferio izquierdo del cerebro es dominante en el uso de la primera lengua en la adultez (Mehler *et al.* 2000; Bever & Chiarello 1974), y que el proceso de lateralización parece comenzar alrededor de los 2 años de edad y terminar en la pubertad (Lenneberg 1967; ver Mehler *et al.* 2000). No obstante, aún no ha sido definido *cuándo* ocurre exactamente este proceso, y *cómo* afecta la adquisición de una L2. Scovel, en un estudio publicado en 1969 (ver Gass & Selinker 2004) propone que la plasticidad del cerebro del niño le permite -no así a un adulto- aprender una L1 y una L2 simultáneamente, y en el año 1988 (ver Gass & Selinker 2004), el autor limita los beneficios de la plasticidad del cerebro a la adquisición del acento y la pronunciación. Por otro lado, según Walsh & Diller (1981; ver Gass & Selinker 2004), diferentes aspectos de la segunda lengua son aprendidos a diferentes edades. Por ejemplo, la adquisición del acento y la pronunciación ocurre en diferentes etapas de desarrollo, mientras que la creación de relaciones semánticas toma lugar -a gran escala- en la adultez. Esto también sería consecuencia de la flexibilidad muscular que los seres humanos exhiben a una edad temprana; el sistema fonológico y los músculos deben comenzar su entrenamiento tempranamente para alcanzar todo su potencial, al igual que en el desarrollo muscular de un atleta.

Por otro lado, también se ha evidenciado que el hemisferio derecho cumple un papel fundamental en la adquisición de una L2. Según Obler (1981; ver Gass &

Selinker 2004), el uso de una L2 -principalmente durante las primeras etapas del proceso de adquisición- activa el hemisferio derecho del cerebro, mientras que el uso de la L1 activa el hemisferio izquierdo (dominante). Esto podría deberse a que el desempeño en una segunda lengua conlleva el uso de herramientas de conjetura de significado, fórmulas de enunciación, etc., o bien debido a que dichas operaciones no se relacionan con procesos de adquisición, sino más bien con el procesamiento lingüístico (Genesse 1982; ver Gass & Selinker 2004). Existen estudios, sin embargo, que muestran una actitud y evidencia más optimistas con respecto a la posibilidad de adquisición del acento de una lengua extranjera en aprendices adultos (ver Hill, 1970; ver Gass & Selinker 2004), los cuales nos llevan a cuestionar si la dificultad para aprender un acento extranjero en la adultez se debe realmente a asuntos de procesamiento lingüístico, o más bien a factores motivacionales, afectivos o sociales.

De cualquier manera, la pubertad parece ser un periodo crucial para la adquisición tanto de una L1 como de una L2; es el punto en el que el periodo crítico para la adquisición de una L1 termina, y también constituye una etapa en la cual los aprendices adultos de L2 comenzarían a beneficiarse de las explicaciones gramaticales y de pensamiento deductivo.

En el campo de la psicología, por otro lado, los factores más relevantes en relación con el proceso de adquisición de L2 son los elementos afectivos, el choque lingüístico y cultural, la ansiedad, el filtro afectivo (Krashen 1985; ver Gass & Selinker 2004), la distancia social entre el aprendiz y la comunidad de la L2, la motivación, aptitud, personalidad, estilo de aprendizaje, edad, entre otros. Como mencionamos anteriormente, este estudio se enfoca principalmente en la relación entre los procesos de adquisición de L1, L2, y su interacción con el “factor edad” (Singleton & Ryan 2004), por lo que de momento dejaremos de lado los otros factores.

5.1. Edad

Una de las teorías más populares sobre la influencia de la edad en la adquisición de la L1 es la Hipótesis del Periodo Crítico (HPC; Penfield & Roberts 1959, Lenneberg 1967; ver Singleton & Ryan 2004). De acuerdo con esta propuesta, la adquisición óptima de una L1 se encuentra restringida temporalmente, y sería posible sólo si comienza antes del fin del desarrollo cognitivo, *i.e.* alrededor de la pubertad. Esto se debería a la pérdida tanto de la plasticidad como de las capacidades de reorganización en el cerebro, lo cual ocurriría aproximadamente a partir de ese momento (Lenneberg 1967; ver Johnson & Newport, 1989. Ver también sección anterior).

Diversas investigaciones han apoyado esta hipótesis; Curtis (1977; ver Johnson & Newport, 1989), por ejemplo, en base a un estudio sobre Genie, una niña que no tuvo contacto con la sociedad hasta los 13 años, concluyó que los individuos que no han adquirido el lenguaje antes de la pubertad, no son capaces de dominarlo⁶. Es importante señalar que este estudio fue posteriormente criticado, básicamente debido a la plausibilidad de que la inhibición del desarrollo lingüístico en estos niños sea causado por otro tipo de factores, como nutricional o emocional, por ejemplo. Otro estudio, llevado a cabo por Newport & Supalla (1987; ver Johnson & Newport, 1989) y enfocado en la adquisición del Lenguaje de Señas Americano (LSA) por parte de niños sordos que comenzaron el proceso de adquisición a diferentes edades, evidenció que entre más tarde comienza el proceso de aprendizaje, menos proficiencia logra alcanzar el niño. Este estudio, a pesar de sustentar la HPC, cuestiona la existencia de un “periodo abierto al aprendizaje” que termina en la pubertad, y en su lugar sugiere una línea continua de declinación sin una caída repentina. A modo de conclusión, Newport & Supalla sostienen que si bien la edad sí dificulta la adquisición de una lengua, no la vuelve imposible.

En suma, a pesar de la evidencia que apoya la existencia de una etapa en la vida humana más receptiva a la adquisición de una lengua, aún queda por esclarecer si ésta constituye en realidad un periodo delimitado uniformemente en todos los individuos (c.f. Johnson & Newport, 1989). Esto sugiere que si bien la plasticidad del cerebro ejerce una influencia en la adquisición del lenguaje, no constituye el único factor condicionante.

Ahora bien, algunos lingüistas han aplicado la HPC a la adquisición de una L2, y han sugerido también que la adquisición de una lengua extranjera sería exitosa sólo si el proceso comienza dentro de un periodo crítico, el cual finalizaría en la pubertad (alrededor de los 12 o 13 años). Si bien esta propuesta daría cuenta de la fosilización de rasgos gramaticales, frecuentemente observada en el aprendiz adulto de una L2, también originaría algunas preguntas.

En primer lugar, no existe claridad con respecto a la definición concreta del término “éxito”; mientras algunos consideran que éste está vinculado al índice de aprendizaje, otros lo relacionan con el logro final del aprendiz (Larsen-Freeman & Long 1991; ver Gass & Selinger 2004). Asimismo, algunos lingüistas sugieren que las conclusiones mencionadas anteriormente son condicionadas también por la naturaleza

6 Incluso luego de 7 años de instrucción, Genie continuó exhibiendo una sintaxis imperfecta.

de las habilidades en evaluación y el tipo de experimento mediante el cual se ha llegado a ellas. Mientras las tareas de imitación de patrones de entonación en otras lenguas benefician a los niños (Tahta, Wood & Loewenthal, 1981; ver Gass & Selinker 2004), las pruebas de sintaxis o morfología, por ejemplo, hacen parecer superior a los adultos. Ahora bien, según Singleton & Ryan (2004), la mayoría de los estudios que sugieren mayores probabilidades de éxito para la adquisición que comienza en las etapas tempranas del desarrollo cognitivo, se ha enfocado principalmente en aspectos fonético-fonológicos -como el acento- y habilidades de comunicación interpersonal básicas. Por ejemplo, Moyer (1999; ver Gass & Selinker 2004), en un estudio sobre nativos de inglés que aprenden alemán en entornos naturales y formales, señala que los intentos por alcanzar un alto nivel de pronunciación resultan infructuosos en adultos, aún cuando éstos exhiben una fuerte motivación y se encuentran expuestos a un *input* abundante. Según el autor, esto estriba en obstáculos de tipo motor, *i. e.* las limitaciones neurológicas y motrices de los aprendices mayores limitaría el proceso de adquisición fonológica. En contraste, Neufeld (1979; ver Gass & Selinker 2004) afirma que los aprendices adultos sí podrían alcanzar pronunciación a nivel nativo en ciertas tareas, por medio de un entrenamiento especializado. Es importante señalar que, si bien una pronunciación a nivel nativo “en ciertas tareas” no necesariamente implica dicha pronunciación en contextos naturales, este estudio desafía el *status-quo* relacionado a las limitaciones cognitivas y muscular-fonológicas asignadas a adultos.

Por otro lado, los estudios que sugieren ventajas de aprendizaje para los adultos se enfocan en habilidades de proficiencia lingüística cognitivo/académica (relacionadas con las habilidades lectoras, de gramática, sintaxis, vocabulario). En esta línea ha sido propuesta la Hipótesis del Periodo Sensible (Long 1990, Fledge 1999; ver Gass & Selinker 2004), que a diferencia de la HPC, señala que la etapa de desarrollo cognitivo manifiesta un final gradual, y además ofrece mayores posibilidades de variación en términos de logro final. Según esta propuesta, si bien los efectos del acento de la L1 sobre el de la L2 son directamente proporcionales a la edad de adquisición, dichos efectos pueden ser observados indistintamente en individuos cuyo proceso de adquisición comenzó a los 6 años o antes. En consecuencia, a pesar del acuerdo relativo que existe en torno a la imposibilidad de que aprendices adultos adquieran la fonología de la L2 a nivel nativo, no existe un acuerdo tal con respecto a la adquisición de otros aspectos del lenguaje. De cualquier manera, es importante llamar la atención sobre el carácter controversial tanto de la relevancia del acento a nivel nativo en el proceso de adquisición, como de la misma expresión “a nivel nativo”, y preguntarse también hasta

qué punto la ausencia de una pronunciación a dicho nivel implica una falta de dominio o la incapacidad de alcanzar niveles satisfactorios en el resto de los aspectos lingüísticos.

En relación con la adquisición de la sintaxis, algunos estudios señalan que el dominio de las estructuras de la L2 es relativamente homogéneo entre aprendices cuyo proceso de adquisición comienza antes de la pubertad, y que luego de este periodo, el dominio de la sintaxis variaría según la edad de los aprendices (Johnson & Newport 1989; ver Gass & Selinker 2004). Por otra parte, Johnson & Newport (1991; ver Gass & Selinker 2004) evidencian un decaimiento en el desempeño dependiendo de la edad de llegada al país de la L2, el cual se extendería más allá de la pubertad, y además sugiere que las capacidades para la adquisición de la sintaxis de la L2 se reducen con la edad. A este respecto, Bialystok (1997; ver Gass & Selinker 2004) señala que esto estribaría en factores maduracionales, y que la variable más importante en el proceso no correspondería a la edad de inicio de la adquisición, sino más bien tanto a la cantidad de tiempo dedicado a él (en contextos formales o de inmersión) como a la interacción entre el individuo y la comunidad de la L2. Bialystok & Hakuta (1994; ver Gass & Selinker 2004), por su parte, critican el trabajo de Johnson & Newport (1989) y señalan que no todas las estructuras incluidas en este estudio denotan una relación entre edad y desmedro del desempeño, y también, que en algunos casos, dicho desmedro comenzaría alrededor de los 20 años, lo cual es posterior al punto crítico.

Los aspectos morfo-sintácticos de la adquisición también han motivado diversos estudios. DeKeyser (2000; ver Gass & Selinker 2004), en un análisis de las percepciones de un grupo de aprendices húngaros de inglés sobre el nivel de dificultad que ciertas estructuras morfo-sintácticas implicarían, señala que los sujetos consideraban “difíciles” aquellas estructuras que ellos creían debían aprender, lo que a su vez evidenciaría una co-relación entre la edad y la dicotomía “explícito-implícito”. En otras palabras, si bien los adultos perderían las capacidades para el aprendizaje implícito, tanto éstas como las habilidades para aprender explícitamente permanecerían intactas en los jóvenes (DeKeyser & Larson-Hall, 2005; ver Gass & Selinker 2004). Es importante señalar que los conceptos “implícito/explicito” -en el contexto del aprendizaje de una L2- no se encuentran claramente definidos. Creemos sería valioso re-examinar este estudio con el fin de determinar si las diversas nociones de aprendizaje implícito-explicito, o bien determinadas características de los adultos, han afectado sus resultados y conclusiones.

En suma, diversos estudios indican que los aprendices jóvenes serían capaces de lograr niveles en la L2 más altos que los alcanzables para adolescentes y adultos, a

pesar de que estos últimos exhiben un índice de aprendizaje mayor con respecto a algunas estructuras morfológicas y sintácticas. Las ventajas en la adquisición de aprendices jóvenes se relacionan principalmente con elementos fonológicos, aunque existiría evidencia de que tanto adolescentes y adultos experimentarían más dificultades que los niños a la hora de aprender sintaxis y morfología en la L2. En cualquier caso, es necesario aclarar aún ciertos aspectos de estas propuestas, como las motivaciones para la existencia de un periodo crítico o sensible y los factores que gatillarían las diferencias entre los diversos grupos etarios. Con respecto a este punto, se ha señalado que éstos podrían ser de carácter (i) socio-psicológico, como el rechazo a tomar distancia del sentido de identidad que ofrece el acento en la L1; (ii) cognitivo, debido a que los adultos ya no contarían con las habilidades requeridas para aprender una segunda lengua; (iii) neurológico, como la pérdida de la plasticidad o flexibilidad del cerebro, entre otros. Estas explicaciones también darían origen a ciertos interrogantes (Long 1990; ver Gass & Selinker 2004): por un lado, los niños no son inmunes al entorno psico-social, y por otro, las diferencias neurológicas y cognitivas entre niños y adultos implican diferencias entre los procesos de adquisición, lo cual sería incorrecto según algunos estudios (Bley-Vroman, Felix & Ioup, 1988; ver Gass & Selinker 2004). Más aun, se ha afirmado que no existen diferencias lingüísticas entre adolescentes hablantes de una L1 y aprendices de la misma lengua como L2, en relación con ciertas estructuras que han sido aceptadas como víctimas del periodo crítico (White & Genesee 1996; ver Gass & Selinker 2004). Razones alternativas que expliquen las dificultades que surgen con la edad para el aprendizaje de una L2 incluyen, por ejemplo, la inaccesibilidad a la GU, la pérdida de la plasticidad y de las estrategias de aprendizaje innatas, la lateralización del cerebro, el decaimiento de la memoria y el procesamiento, la atrofia y consecuente pérdida de la habilidad para aprender una lengua (principalmente debido a la falta de uso), y la interferencia de la L2 (Birdsong 1999; ver Gass & Selinker 2004).

Seliger (1978; ver Singleton & Ryan, 2004), por su parte, propone una hipótesis diferente. Esta plantea la existencia de varios periodos críticos y un programa diferente para la adquisición de los diversos aspectos lingüísticos, y por otro lado, la existencia de cambios cualitativos en diferentes puntos maduracionales del proceso de adquisición (Singleton & Ryan, 2004). Lo anterior implica que, pasado un cierto punto del desarrollo cognitivo, la adquisición de los mecanismos de una L2 sufre ciertas transformaciones, y el aprendiz pierde la capacidad de alcanzar un nivel nativo en todas dimensiones. Esta propuesta es relevante debido a que el conocimiento y entendimiento de dichos puntos de desarrollo permitiría la creación de metodologías de enseñanza más

eficientes que se adapten a la realidad cognitiva de los aprendices y eviten la fosilización.

En resumen, a pesar de los numerosos estudios que se han llevado a cabo a este respecto, la exactitud de la HPC permanece aún sin ser establecida. Consecuentemente, la aparente imposibilidad para la adquisición de una L2 a nivel nativo en adultos podría deberse no sólo a elementos estrictamente cognitivos, sino también al contexto y método de aprendizaje (Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000; ver Gass & Selinker 2004).

6. Desarrollo lingüístico, adquisición de una L2 y envejecimiento

En la sección anterior hemos abordado los aspectos teóricos más importantes sobre la interacción entre el proceso de adquisición de una lengua y la edad. Ahora bien, en esta sección, presentaremos una recolección de los trabajos más relevantes sobre el desarrollo lingüístico en la adultez, y específicamente, en la tercera edad.

6.1. Acceso al léxico

Estudios indican que si bien los adultos mayores exhiben frecuentemente problemas de acceso a los ítems léxicos de la lengua materna (Obler & Albert 1984; Burke, Whorthley & Martin 1988; ver Juncos Rabadán *et al.* 1998), dichos problemas dependerían no sólo de factores cognitivos, sino también de diversas variables como el nivel educacional y la L1. Por otro lado, existe evidencia que apunta a una mejora en habilidades cognitivas como el conocimiento contextual, y la mantención de las habilidades para realizar decisiones léxicas (Juncos Rabadán *et al.*, 1998). Dicha evidencia sugiere que los problemas de acceso al léxico se relacionarían con alteraciones en la transmisión entre los diferentes niveles representacionales, o bien, con el malfuncionamiento de los procesos de inhibición de información no requerida. Estos problemas podrían ser amortiguados o prevenidos mediante la implementación de actividades didácticas que cuenten con ciertas características: Juncos Rabadán *et al.* sugiere, por ejemplo, incrementar el número de pistas conceptuales, proposicionales, fonológicas y sintácticas, y reducir el número de alternativas fonológicas; esto podría llevarse a cabo en base al uso de listas de unidades léxicas que demarquen y limiten la competencia entre posibilidades lingüísticas. Para esto, los autores proponen tareas concretas como ejercicios de fluidez verbal (*e.g.* el estudiante debe encontrar palabras que comiencen con una letra determinada), de distinción entre palabras y “no-palabras” (presentadas de manera oral o escrita), de cotejo de palabras y definiciones,

de selección de sinónimos y antónimos a partir de un grupo de palabras presentado oral o visualmente, de vocabulario (con puzzles, por ejemplo), de acceso a sustantivos propios (reconocer nombres, ocupaciones y países de origen de personajes famosos), ejercicios mnemónicos, entre otros. Todas estas actividades contribuirían a la activación de los procesos de selección e inhibición.

6.2. Índice de aprendizaje y capacidad de análisis

Como hemos mencionado, aparentemente los individuos que comienzan el proceso de adquisición de una L2 en la infancia tendrían mayores posibilidades para dominar esa lengua a nivel nativo. En contraste, se ha señalado que los adultos exhibirían mayores capacidades de análisis y mayor progreso en las primeras etapas del proceso de aprendizaje (De Bot & Makoni, 2005; Singleton & Ryan, 2004). De esta manera, creemos que una metodología apropiada y adaptada a las características psicológicas, cognitivas y sociales, y a los objetivos y expectativas de adultos y adultos mayores, llevaría a estos aprendices a lograr niveles satisfactorios en la L2.

6.3. Envejecimiento y procesamiento

Hasta hoy, se ha considerado que los problemas de procesamiento lingüístico asociados al envejecimiento se encuentran co-relacionados con el decaimiento de la velocidad de procesamiento general, y con un aparente desmedro de las capacidades de resistencia a la interferencia (inhibición). No obstante, la interacción exacta entre el procesamiento lingüístico y el envejecimiento permanece difusa; no está claro si la degeneración tanto del procesamiento para la comprensión como de la capacidad de almacenamiento del lazo fonológico provocaría el decaimiento de la memoria operativa, lo cual a su vez tendría efectos negativos en las habilidades lingüísticas, o bien si las habilidades lingüísticas constituyen una suerte de amortiguador del decaimiento cognitivo debido a que entrenan las habilidades de organización, codificación y recuperación de la información (De Bot & Makoni, 2005).

Asimismo, no está claro aún cuáles son los elementos específicos de la memoria operativa que participan en el procesamiento del lenguaje, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, y tampoco existe claridad con respecto a los efectos que dichos elementos ejercen sobre cada lengua. Consecuentemente, sería arriesgado y simplista asegurar que los problemas de la memoria operativa restringen las habilidades lingüísticas de los adultos mayores, y que limitan su desempeño en la L1 y su éxito en la adquisición de una L2, particularmente si consideramos que los adultos mayores

compensarían los problemas de memoria mediante el manejo de la atención y el uso de elementos contextuales (De Bot & Makoni, 2005).

La definición de la interacción entre memoria y procesamiento lingüístico no es un objetivo de este estudio. Sin embargo, es necesario recalcar que los efectos del envejecimiento a nivel cognitivo no están escritos en piedra, y que lo que a primera vista parece un obstáculo limitante e insuperable, podría ser compensando mediante el uso de estrategias que de hecho permitan la adquisición de una lengua extranjera a un nivel satisfactorio. La tarea fundamental consiste en desarrollar una metodología que en realidad se ajuste a las características cognitivas de los aprendices mayores, y que les permitan hacer uso efectivo de dichas estrategias de compensación.

6.4. Beneficios del bilingüismo

Estudios recientes han señalado que el bilingüismo ejerce efectos importantes y positivos en el decaimiento cognitivo (Bialystok & Craik 2010; Bialystok *et al.* 2004). Los individuos en la tercera edad generalmente exhibirían un déficit en la recuperación y el desempeño léxicos en tareas que requerirían control ejecutivo; sin embargo, y según estos estudios, si bien los adultos mayores bilingües sí exhiben un déficit en la recuperación léxica -al igual que los bilingües de todas las edades-, también manifiestan un aumento (o mantención) de las capacidades de control ejecutivo, lo cual no se observa en adultos mayores monolingües. Estos estudios concluyen que la experiencia en los procesos de administración, monitoreo de la atención y supresión de interferencia ofrece a los bilingües un control cognitivo mayor que modera los efectos del envejecimiento a este respecto.

Ahora bien, el bilingüismo constituye un fenómeno que involucra el uso diario de dos lenguas por un mismo individuo, lo que conlleva un nivel de práctica mucho mayor al involucrado por la adquisición de una L2 en contextos formales. No obstante, creemos que es importante evaluar la posibilidad de que el estudio de una lengua extranjera beneficie el desarrollo cognitivo durante el envejecimiento.

6.5. El ecosistema cognitivo

El “ecosistema cognitivo” constituye el entorno social y psicológico de un individuo, y es considerado como de gran influencia en el desarrollo lingüístico.

Según De Bot & Makoni (2005), las características lingüísticas de los aprendices mayores generan estereotipos (*e. g. los ancianos tienen problemas de expresión; cuentan historias; son abiertos, francos, frágiles y dependientes, etc.*) y

ciertas actitudes en la sociedad -entre ellas, el uso del “*elder speech*” (“hablarle a un adulto como a un niño”)-, lo cual afecta la actitud de los adultos mayores hacia sí mismos y hacia la comunidad, e influye negativamente sobre su comportamiento lingüístico. Esto sugiere que la actitud social y psicológica del aprendiz constituye también un factor condicionante en el proceso de adquisición de una L2. En otras palabras, es fundamental desmitificar las capacidades -o incapacidades- de los aprendices mayores, y que tanto ellos como los instructores adopten una actitud que se ajuste a la realidad. Así, la creación de un ecosistema positivo, sumado a la formulación de estrategias que permitan a los adultos mayores hacer uso eficiente de sus capacidades cognitivas, resultaría en procesos de adquisición más gratificantes.

La siguiente tabla (Tabla 2) constituye un resumen de los principales estudios en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras por parte de adultos y adultos mayores, e incluye objeciones y comentarios ofrecidos por estudios posteriores.

6.6. Efectos negativos del envejecimiento

Efectos negativos	Objeciones y comentarios
Problemas en la memoria operativa (MO) y retraso del procesamiento. Esto limita la producción y comprensión de estructuras complejas en la L1 (De Bot & Makoni 2005).	La relación entre MO y procesamiento lingüístico está poco clara, y además, los adultos mayores parecen capaces de producir sintaxis compleja cuando se encuentran en entornos poco exigentes (De Bot & Makoni 2004). La capacidad de la MO permanece estable en la retención de conocimiento adquirido en tareas significativas (Craik <i>et al.</i> 1977, 1982; ver De Bot & Makoni 2005).
Decaimiento cognitivo general.	Este decaimiento no es uniforme (Singleton & Ryan 2005).
Dificultades importantes en el acceso al léxico, las cuales serían causadas por problemas de conexión entre lemas y lexemas (Juncos Rabadán <i>et al.</i> 1998).	Dichas dificultades dependen del nivel educacional y la L1. Los aprendices utilizarían estrategias de compensación, como por ejemplo, la paráfrasis (Schmitter-Edgecombe <i>et al.</i> 2000; ver De Bot & Makoni 2005).
Los adultos mayores realizan más pausas al hablar (Kemper 1992; ver De Bot 2005), lo que es causado por problemas de planificación y una reducción de los recursos del habla, además de un aumento en los tiempos de reacción y un decaimiento de los estados de alerta (De Bot & Makoni 2005).	Esto podría estar relacionado con modificaciones del sueño observadas frecuentemente en la tercera edad (Volkshochschule im Landkreis Cham 2006; De Bot & Makoni 2005).

Alteración de los procesos de inhibición; esto implica la presencia de información irrelevante no inhibida apropiadamente. Es decir, unidades léxicas “intrusas” bloquean las requeridas debido a su proximidad léxico-semántica o fonológica. Esto produce los ya conocidos fenómenos “ <i>tip-of-the-tongue</i> ” (TOT; “punta de la lengua”) (De Bot & Makoni 2005).	Es importante señalar que aunque este fenómeno ocurre a mayor escala en la tercera edad, también se manifiesta normalmente en adultos más jóvenes.
Imposibilidad de adquirir aspectos fonéticos de la L2.	Existe la posibilidad de que esto se deba a variables de tipo emocional o psicológico, y no neurológico. Es importante, además, reconsiderar la relevancia de la adquisición del “acento” en el proceso de aprendizaje, y constatar si tanto instructores como aprendices le otorgan la misma prioridad.
Los adultos mayores no son sensibles al <i>priming</i> sintáctico (Cameli and Phillips 2000; ver De Bot & Makoni 2005)	Estos aprendices sí serían sensibles al <i>priming</i> semántico, probablemente debido a que los aprendices mayores han desarrollado más conexiones semánticas entre palabras (De Bot & Makoni 2005).
Uso de <i>elder speech</i>	El <i>elder speech</i> tiene efectos positivos y negativos; por un lado, facilita la comunicación con adultos mayores que tienen discapacidades lingüísticas más profundas, y por otro, despierta reacciones negativas -rechazo, enfado, dependencia- en aquéllos que aún se consideran competentes (De Bot & Makoni 2005).
Inestabilidad de la voz y problemas de percepción, lo que causa retraimiento (De Bot & Makoni 2005)	
Ineficiencia del habla informativa (De Bot & Makoni 2005).	La habilidad en el ámbito del habla discursiva y narrativa mejora con la edad.
Decaimiento de habilidades de narración oral, repetición, evocación léxica, comprensión oral, narración escrita, lectura en voz alta, composición escrita, lectura y comprensión de textos (Labos <i>et al.</i> 2009)	Los datos de este estudio evidencian que el factor “educación” también es crucial en el decaimiento, sin embargo, los autores no incluyen esta variable en el análisis final, y no aclaran la relación entre estos dos factores.

Tabla 2

6.7. Efectos positivos, estables y neutros del envejecimiento

Diversas investigaciones han analizado los aspectos cognitivos y lingüísticos que parecen mejorar con el envejecimiento, contrastando aquéllos cuyo análisis ha contribuido a construir una visión negativa de las transformaciones en dicha etapa.

En primer lugar, y según varios estudios (Fox 1947; Hupet & Nef 1994; Salthouse 1988a; ver Juncos Rabadán *et al.* 1988), los adultos mayores exhibirían un aumento -o mantención- del vocabulario pasivo. Esto quiere decir que estos individuos serían capaces de reconocer y entender la misma cantidad o incluso un número mayor de unidades léxicas en comparación con hablantes más jóvenes, dependiendo del nivel educacional. Asimismo, Juncos Rabadán *et al.* (1988) señala que los adultos mayores también presentan un aumento -o al menos mantención- del uso del conocimiento contextual, es decir, las habilidades para reconocer y utilizar elementos contextuales durante la comunicación. Finalmente, con respecto a la adquisición de una segunda lengua, se ha indicado que los adultos en general son capaces de adquirir estructuras formales y elementos sintácticos complejos más temprana y rápidamente (De Bot & Makoni, 2005).

Por otro lado, el envejecimiento originaría ciertas transformaciones que, dependiendo del punto de vista, podrían ser consideradas como positivas o negativas. De acuerdo a Passel (1973; ver Alvarado Cantero 2008), la adultez trae consigo inhibiciones sociales que se ven acentuadas en los adultos mayores, es decir, éstos son menos tolerantes a ser percibidos como incompetentes, lo que es particularmente marcado en culturas que otorgan un valor jerárquico a la tercera edad, y en las que la edad de un individuo constituye una fuente de estatus social. Esto conlleva importantes consecuencias para la dinámica en el aula, en tanto el temor a cometer errores dificulta la comunicación de los aprendices en la L2. Asimismo, Alvarado Cantero (2008) señala que los adultos mayores exhiben cambios motivacionales, es decir, las razones que los llevan a estudiar una segunda lengua son diferentes a las razones que motivan a adultos más jóvenes a emprender dicho proceso, así como también son diferentes los objetivos a corto y largo plazo, y los temas que resultan de interés en el aula. El mismo estudio indica también que los adultos mayores parecen tener diferentes expectativas con respecto al proceso de aprendizaje; en otras palabras, estos estudiantes exhiben la tendencia a tener ideas preconcebidas en relación con “qué” debieran aprender, “cuánto tiempo” debieran tardarse en aprender y “cómo” debieran aprender. En cuanto a este último punto, Alvarado Cantero menciona que los aprendices adultos en general manifiestan la inquietud de entender la razones de los fenómenos lingüísticos, lo cual se

mantendría en la tercera edad.

Finalmente, algunos estudios han sugerido la existencia de aspectos lingüísticos que no experimentarían cambios causados por el envejecimiento; por ejemplo, según Deary (1988; ver Volkshochschule im Landkreis Cham 2006), los adultos mayores conservarían el nivel de inteligencia verbal, mientras que Juncos Rabadán *et al.* (1998) indica que también mantendrían las capacidades para efectuar decisiones léxicas; asimismo, según De Bot & Makoni (2005), el nivel de comprensión lingüística también permanecería estable en la tercera edad.

En suma, gran parte de la investigación en esta sección se relaciona con los aspectos negativos del envejecimiento a nivel lingüístico. Ahora bien, otros estudios sugieren que las conclusiones de dichos estudios no son absolutas, y que diversas habilidades lingüísticas se mantendrían, o bien, mejorarían con la edad. En otras palabras, la noción de que la tercera edad constituye una etapa de decaimiento lingüístico que dificulta la adquisición de una lengua extranjera estaría basada en argumentos categóricos que no se ajustan completamente a la realidad.

7. Conclusiones

La investigación en el campo de la adquisición del lenguaje ha experimentado diversas transformaciones en términos de perspectiva a lo largo de la historia. Entre las teorías más populares destacan aquellas que consideran la adquisición de la L1 como el producto de procesos de estímulo-respuesta, los cuales dependen de la interacción con el entorno, y por otro lado, las que señalan la existencia de un dispositivo inherente a los seres humanos -e interno a la mente- (DAL) como elemento fundamental para el desarrollo lingüístico. En otras palabras, si bien en primera instancia se estima que la variable clave en la adquisición de la L1 constituyen factores externos al hablante, luego se establece que dicha variable es interna al sistema cognitivo.

A través de la misma evolución ideológica, las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua la considerarían factible, en un principio, gracias a procesos de estímulo-respuesta y la interacción con el entorno comunicativo, para luego otorgar relevancia crucial a las características cognitivas y neurológicas del aprendiz. A este respecto, la Hipótesis del Periodo Crítico -y las propuestas basadas en ella- afirma que los individuos púberes y pos-púberes enfrentarían importantes obstáculos en el proceso de adquirir tanto una L1 como una L2 a nivel nativo. Esta teoría, si bien extremadamente popular, ha sido cuestionada por estudios posteriores que evidencian la superioridad de los adultos frente a los niños con respecto a la adquisición de ciertos

aspectos lingüísticos de la L2 -sintácticos, por ejemplo- (el proceso tardío de adquisición de una L1 ha sido difícil de medir debido a la insuficiencia de casos, y también a la participación de variables alternativas que influirían también en el desarrollo lingüístico). En pocas palabras, la inferioridad de los adultos en la adquisición de una segunda lengua no sería absoluta, éstos sí podrían alcanzar niveles altos de la L2, y los obstáculos a los que se enfrentarían no estarían necesariamente conectados con la edad.

Ahora bien, este estudio pretende ir un poco más allá. No sólomente proponemos la relativización de las teorías concernientes a la adquisición de una segunda lengua en adultos en general, sino que además presentamos y apoyamos un importante -aunque aún incipiente- cambio de perspectiva en los estudios relacionados con el desarrollo lingüístico de adultos mayores (60+ años) en la L1. Si bien la tendencia original consistió en dar cuenta del decaimiento y la degeneración cognitiva experimentados en la tercera edad, numerosos estudios han evidenciado que dicho decaimiento no es uniforme, que depende de diversas variables no relacionadas con la edad, y que además la etapa en cuestión exhibe mejoras en otros aspectos. En pocas palabras, estamos en presencia del surgimiento de una tendencia a la reivindicación de las habilidades lingüísticas en la L1 de los adultos mayores.

En esta misma línea, y apoyando dicha tendencia, creemos necesario adoptar una perspectiva más positiva y reconsiderar también las habilidades lingüísticas de los adultos mayores en el aprendizaje de una segunda lengua. Las características cognitivas de la tercera edad interactúan con el aprendizaje de una L2 de manera más bien particular; sin embargo, lejos de considerar esto como un obstáculo insuperable, de descartar la posibilidad de que adultos mayores aprendan una L2, y de consentir a ofrecer a estos aprendices clases que no se adaptan a sus necesidades y que, finalmente, constituyen una fuente de frustración y desmotivación, creemos que es fundamental determinar las propiedades de la interacción entre las características cognitivas de los aprendices y el proceso de aprendizaje de la L2, así como también reconocer, definir y difundir las estrategias compensatorias que permitirían a los adultos mayores aprender una L2 a un nivel, si no máximo o “nativo”, al menos satisfactorio.

Bibliografía

Allman, Gerry T.M. (en prensa), *Anticipating the Garden Path: the Horse Raced Past the Barn Ate the Cake*. En *Language Down the Garden Path: the Cognitive and Biological Basis of Linguistic Structures*. Montserrat Sanz, Itziar Laka & Michael

- Tanenhaus (Eds.). Oxford University Press.
- Alvarado Cantero, Lucía (2008), Enseñanza de Español como Segunda Lengua a Adultos Mayores: Algunas Consideraciones. En *Filología y Lingüística XXXIV*.
- Bever, Thomas (1991), The Demons and the Beast. En R. Ronan & N. Sharkey (Eds.) *Connectionist Approaches to Natural Language Processing*. Lawrence Erlbaum: UK.
- Bever, Thomas & Robert Chiarello (1974), Cerebral Dominance in Musicians and Nonmusicians. En *Science*, 185. Pp. 537-539.
- Bialystok, Ellen, Fergus I.M. Craik, Raymond Klein & Mithili Viswanathan(2004), Bilingualism, Aging and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task. En *Psychology and Aging*. 19 (2): 290-303.
- Bialystok, Ellen & Fergus I.M. Craik (2010), Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. En *Current Directions in Psychological Science*, 19, 19-23.
- Brown, H. Douglas (1993), *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Chomsky, Noam (2010), Extract from Aspects of the Theory of Syntax. En *Language Acquisition, vol. 1*. Charles Yang (eds.). New York: Routledge.
- Cook, Vivian & Mark Newson (2007), *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Blackwell Publishing.
- De Bot, Kees & Sinfree Makoni (2005), *Language and Aging in Multilingual Contexts. Bilingual Education and Bilingualism 53*. Multilingual Matters Ltd.
- DeKeyser, Robert (2009), Implicit and Explicit Learning. En *The Handbook of Second Language Acquisition*. Catherine J. Doughty & Michael H. Long (Eds.). Blackwell Publishing.
- Gass, Susan & Selinker, Larry (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3rd Edition. New York: Routledge.
- Griffin, Em (1991), *A First Look at Communication Theory*. 1a ed. McGraw-Hill: New York.
- Haegeman, Liliane (1994), *Introduction to Government & Binding Theory*. Blackwell Publishing.
- Huitt, William & John Hummel (2003), Piaget's Theory of Cognitive Development. En *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Johnson, Jacqueline S. & Elissa L. Newport (1989), Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. En *Cognitive Psychology 21*. Incluida

- posteriormente en *Language Acquisition*. (2010). Charles Yang (ed.). Rutledge Publishing.
- Juncos Rabadán, Onésimo & Elosúa de Juan, Rosa, Pereiro Roza, Arturo, Torres Marañón, María del Carmen (1998), Problemas de Acceso al Léxico en la Vejez: Bases para la Intervención. En *Anales de Psicología*.
- Labos, Edith, Miriam Del Río & Karina Zabala (2009), Perfil de Desempeño Lingüístico en el Adulto Mayor. En *Revista Argentina de Neuropsicología 13*.
- Melher, Jacques, Anne Cristophe & Franck Ramus (2000), *What We Know About the Initial State for Language*. Ehess & CNRS: Paris.
- Muñoz, Carmen (2006), Age and the Rate of Foreign Language Learning. En *Second Language Acquisition*.
- Pinker, Steven & Alan Prince (1988), On Language and Connectionism: Analysis of a Parallel Distributed Processing of Language Acquisition. En *Cognition, 28*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pinker, Steven (1995a), Why the Child Helded the Baby Rabbits: a Case Study in Language Acquisition. En *An invitation to Cognitive Science: Language. Vol. 1*. Lila R. Gleitman & Mark Liberman (eds.). The MIT Press.
- Pinker, Steven (1995b), Language Acquisition. En *An invitation to Cognitive Science: Language. Vol. 1*. Lila R. Gleitman & Mark Liberman (eds.). The MIT Press.
- Singleton, David & Lisa Ryan (2004), Language Acquisition: The Age Factor. *Second Language Acquisition 9*. Multilingual Matters Ltd.
- Volkshochschule im Landkreis Cham (2006), *Handbook Language Course Teaching Methods for Senior Citizens*. Lifelong Learning Programme, Project number 29803-CP-1-2006-DE-GRUNDTVIG-11.