

# ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA: ALGUNAS PRECISIONES

Amparo MORALES  
Universidad de Puerto Rico

## 0. Introducción

Las investigaciones actuales sobre adquisición del lenguaje indican que si bien la mente humana tiene la propiedad de procesar y asimilar los datos lingüísticos que se le presentan y que esa propiedad pertenece al estadio general de los universales lingüísticos, la práctica formal es necesaria para poner en marcha e incrementar esas habilidades innatas de procesamiento<sup>1</sup>. En unos modelos y en otros, tanto los psicológicos como los lingüísticos, y tanto para la lengua materna como para la extranjera, se hace cada vez más hincapié en que el desarrollo del lenguaje requiere práctica sistemática. Postulados comprensibles si partimos de que en el dominio de un idioma hay que diferenciar las destrezas comunicativas básicas (BICS), de las más abstractas de conocimiento completo de una lengua (CALP) (Cummins 1991)<sup>2</sup>. El individuo puede ser muy diestro en

---

<sup>1</sup> Los aprendices van avanzando en el conocimiento lingüístico, poco a poco, tanto si se trata de la lengua materna, como de la segunda, en un continuum que refleja diferentes niveles de conocimiento, así los más jóvenes pueden tener representaciones que identifiquen letras con sonidos, otros, mayores, reconocen ya ciertas unidades gramaticales y, más tarde, representaciones formales de unidades de mayor complejidad, sin comprender la clase de significado que estas unidades aportan y sin darse cuenta de los condicionamientos del orden de palabras. Con el tiempo todas estas características son analizadas de otro modo en el nivel correspondiente.

<sup>2</sup> Se han superado ya los planteamientos que distinguían entre adquisición, cuando se hacía referencia a la lengua materna, y aprendizaje para la lengua extranjera. La adquisición hacía referencia al proceso natural y subconsciente de aprender la lengua materna y el aprendizaje, al menos natural de aprender una segunda lengua con el apoyo de ciertos refuerzos formales. Se ha visto que los dos procesos tienen mucho en común y que el refuerzo escolar es necesario para alcanzar el dominio de un idioma, sea este materno o extranjero. Las interpretaciones actuales se apoyan en el hecho de que es difícil en la práctica demostrar si determinado conocimiento lingüístico es adquirido o aprendido, debido a que las investigaciones ofrecen errores regulares y repetidos tanto en adquisición, como en aprendizaje,

la comunicación sencilla de una situación de habla con sus pares, para la que no necesita habilidades especiales; y no serlo cuando se trata de elaborar conversaciones de tipo más formal, menos ligadas a la comunicación espontánea o cuando tiene que redactar una carta o documento. Estas diferencias están relacionadas con las que se definen como lenguaje contextualizado y descontextualizado o formal. Este último es el que recibe en nuestros días mayor atención<sup>3</sup>.

### 1. Coincidencia en los modelos

En la actualidad los modelos cognitivos y los lingüísticos, de competencia (Chomsky 1981), pueden considerarse similares en muchos de sus aspectos e incluso, pueden manejarse como complementarios, porque la interpretación de la adquisición como proceso creativo de selección se ha hecho extensiva a ambos (Melles 1997). Así, el modelo de competencia, que puede ser más o menos cercano al innatismo chomskiano, insiste en que el niño no necesita aprender lo que es innato e independiente de la experiencia; pero sí tiene que aprender, en cambio, otros aspectos de dominios lingüísticos más específicos. Después de fijar los parámetros específicos que completan la configuración de la gramática de su lengua, debe conocer las particularidades de la estructura y funcionamiento de sus unidades, las irregularidades lingüísticas y gran cantidad de vocabulario que irá adquiriendo con las matizaciones de los contextos en que se usa<sup>4</sup>. Cada lengua tiene, además, propiedades idiosincrásicas muy específicas y sistemáticas de organización gramatical que tampoco cualifican como innatas ni, tan siquiera, son de adquisición *natural* como son los patrones de asociación de las unidades de superficie<sup>5</sup>.

---

circunstancia que no tendría explicación si no se postulara la existencia de un mecanismo similar al de la lengua materna. Según Corder (1981:6), la diferencia entre ambos es obvia pero no es fácil de explicar: la adquisición de la lengua materna es inevitable, pero no así la de una segunda; la primera se da como proceso natural de madurez del niño, mientras que la segunda se da normalmente después de ese proceso, las motivaciones son diferentes, etc.; pero, por el contrario, el proceso mental que se sigue en ambas es el mismo.

<sup>3</sup> En Biber (1988) hay un intento de documentar cuantitativamente esta distinción. La autora mide diferentes rasgos lingüísticos (primera persona pronominal, demostrativos, nominalizaciones, pasivas, diferentes tipos de adverbios, etc) que somete a análisis factorial en textos orales y escritos. Hasta ahora las particularidades de la lengua escrita frente a la oral son: mayor complejidad estructural, mayor explicitud, mayor descontextualización o autonomía, menor involucración personal, mayor concentración de nueva información y mayor organización y planificación.

<sup>4</sup> Según las propuestas más cercanas a Chomsky, es necesario distinguir entre núcleo y periferia. La fijación de los parámetros de la GU configurará la gramática nuclear, el resto pertenece a la periferia para lo cual el niño necesitará más ayuda.

<sup>5</sup> El estudiante debe ir aprendiendo también qué combinaciones de palabras son posibles en su lengua. Por ejemplo, algo tan básico como *asar la carne*, pero *tostar el pan*; *izar la bandera*, pero *levantar una bolsa*; *conmutar una pena*, pero *excusar de un examen*. Incluso que un hablante de español puede decir *sé alemán* (pero no *conozco alemán*) y un inglés *I know German*, etc.

El modelo cognitivo, por otro lado, nos habla de unas habilidades comunicativas que el niño desarrolla de modo natural, pero señala que a determinada edad, aún no fijada en términos muy precisos, surge la capacidad de análisis y abstracción. Según los especialistas, esa capacidad, que le permite prestar más atención a la lengua por sí misma, y que coincide con mayores destrezas de lectura y escritura, es la que indica el momento cuando el niño está en disposición de realizar tareas que requieran mayor atención y análisis<sup>6</sup>. Esas tareas o prácticas, necesarias para afianzar sus incipientes habilidades analíticas, son propias de la escuela, donde podrá aplicarlas al conocimiento de su lengua con los ejercicios adecuados. Hoy parecen ya superadas las metodologías *naturales* y *comunicativas* que privilegiaban las actividades favorecedoras del procesamiento subconsciente de los datos sin el refuerzo sistemático de la instrucción explícita (Krashen y Terrell 1983). Estos acercamientos comunicativos se apoyaban en la relación natural existente entre los contenidos semánticos y pragmáticos subyacentes y las expresiones más externas de superficie. Efectivamente el lenguaje tiene una representación semántica universal que el niño utiliza en la adquisición, pero se ha comprobado que esta no le provee todas las claves para adquirir las estructuras y particularidades de su lengua. Los idiomas pueden ser muy diferentes y específicos en sus manifestaciones externas. Por ejemplo, en todas las lenguas es natural que los actores o agentes de las oraciones que construimos estén representados por seres animados: son los sujetos que hacen las acciones (*Luis corre*) e, incluso, que otra entidad se vea afectada (*Luis pinta la pared*) etc. Pero el estudiante tiene que darse cuenta también que junto a los rasgos semánticos hay marcas formales sintácticas y estas deben ser aprendidas. Así entenderá que en verbos, como *gustar*, *molestar*, etc., el sujeto se reconoce por las marcas (*Me gustan las flores*), el inglés, por el contrario, codifica al humano afectado como sujeto (*I like flowers*). No en balde en las pruebas realizadas hasta ahora, una de las preguntas con porcentaje alto de fallas era la que pedía señalar el sujeto en *Te molestan los ruidos*. La mayoría de los estudiantes subrayaba *te*<sup>7</sup>. Se ha comprobado a la saciedad que cada lengua formaliza distintos aspectos de los rasgos subyacentes comunes a todas y los codifica, además, de modo diferente. Basta observar los ordenamientos oracionales de los distintos idiomas, las marcas particulares que pueden acompañar a las unidades, etc<sup>8</sup>. Este recono-

<sup>6</sup> Según Piaget hay un tercer estado en el desarrollo de los niños que comprende de los siete a los doce años, llamado la edad de la razón, donde el niño está más preparado para manejar números y lógica. En el cuarto, que empieza a los doce, la abstracción y la capacidad de investigar todos los aspectos de un problema sistemáticamente forman parte de los atributos infantiles.

<sup>7</sup> Hacemos referencia a las pruebas escolares desarrolladas por las entidades educativas oficiales del país, las de Aprovechamiento del Español del College Board para ingreso a las universidades y las de Competencias Lingüísticas del Departamento de Educación.

<sup>8</sup> Como dice Slobin (1994: 152) y contrario a la hipótesis natural, los niños usan el orden objeto-sujeto con más frecuencia que los adultos ( 27% vs. 21%).

cimiento de las características propias de la lengua materna constituye un cuerpo complejo de particularidades que sobrepasa los rasgos compartidos y debe ser descubierto en sus propios términos. Es el que ha obligado a los pedagogos a reinsertar la gramática en las clases de lengua y es uno de los aspectos a los que tiene que prestar más atención la escuela. Por ello es que el promotor de esta perspectiva natural ha reconocido en sus últimos trabajos, que el modelo puede crear desequilibrios pedagógicos al perderse el componente gramatical de la competencia comunicativa (Terrell 1991). Basta pensar en la gran cantidad de hechos lingüísticos particulares que tiene que aprender el hablante de español<sup>9</sup>. Además de los más superficiales y visibles como irregularidades verbales, concordancias complejas, usos pronominales, etc., se hallan los más profundos, como la modalidad oracional, la presuposición y su manifestación en la oración, el aspecto, la anáfora, etc.

Una de las parcelas del español más compleja pudiera ser la del sistema modal, las alternancias de subjuntivo/indicativo y subjuntivo/infinitivo. Respecto a la primera, las descripciones recurren a rasgos formales y/o semánticos, porque, por un lado, existen casos de clara subcategorización léxica en algunos verbos, los optativos; pero, en otros contextos, parecen ser los rasgos semánticos, y con ello, el significado de irrealidad o probabilidad que estos presenten, los rectores. En los primeros casos estamos ante reglas obligatorias, que según los trabajos de adquisición y desarrollo del español, pronto maneja el niño con facilidad. Pero no todos los usos del subjuntivo obedecen a reglas obligatorias, existen construcciones adverbiales y adjetivas, y gran cantidad de otras construcciones, que se guían por factores semánticos o pragmático. Estos ofrecen mayor dificultad y variabilidad en la adquisición.

Las investigaciones de adquisición de formas verbales realizadas en Puerto Rico, aunque no muy numerosas, ofrecen resultados que permiten trazar ciertas direcciones en su desarrollo. En la investigación pionera de Gili Gaya (1972) quedó demostrada la relativa abundancia del uso del subjuntivo en construcciones adverbiales con *para que*, *después que*, *cuando* y en verbos de volición, en niños de 4 a 7 años. Pero otros casos mostraron adquisición más tardía. Morales (1978) encontró que el modo subjuntivo no se manejaba bien en las oraciones condicionales. Resultados esperables si pensamos que en las condicionales está involucrada la secuencia temporal y algunos tiempos de adquisición lenta, como el potencial (Villamil 1985, 1991, Rodríguez 1989, Morales 1978, 1991). Así pues, el niño muy pronto puede decir (ejemplos recogidos de Morales 1978):

<sup>9</sup> Para Chomsky (y educadores más tradicionales, diríamos nosotros) uno de los motivos de enseñar gramática y lengua en la escuela es extender el rango de situaciones en las cuales el conjunto de habilidades y conocimientos que ha desarrollado el niño pueda ser puesto en uso y a prueba (Strozer 1994: 172).

«Quiero que José venga conmigo a casa».

«Quico convencerá a su mamá para que Luis vaya al cine».

pero ya no:

«Luis había hecho la signación mucho antes de que su amigo llegara hubiera llegado».

«Luis habría regañado a su hermano si hubiera contestado mal a la maestra»<sup>10</sup>.

Los resultados obtenidos en otras comunidades siguen la misma dirección. González (1975) y Blake (1983, 1991) lo demostraron con niños mexicanos de Texas, y García y Terrell (1974), también con mexicanos. Lantolf (1978), que trabajó con niños y adultos puertorriqueños de Rochester en estudios con cuestionario de selección de modo, encontró que los rasgos del verbo inflúan en la selección adecuada del modo, los verbos que presentaban rasgos semánticos y pragmáticos conflictivos ofrecían soluciones menos satisfactorias. Los ejemplos de Lantolf (1978: 208-9) eran:

«Se alegró de que no llovió».

«Es inútil que yo te conteste».

«Dudo que van a estar muy felices con este regalo».

En esa dirección, Blake (1983) señalaba que el rasgo de *futuridad* que tienen los verbos de volición motivaba a los niños desde muy temprano a utilizar el subjuntivo en ellos; sin embargo, necesitaban más tiempo para dominar los factores de irrealidad y duda particulares de otros verbos<sup>11</sup>.

Los estudiantes puertorriqueños tienen más complicaciones en la elección modal porque tienen que manejar igualmente la alternancia del subjuntivo con el infinitivo y decidir cuándo es posible un modo u otro con el sujeto expreso. Así, si bien es posible el infinitivo en los siguientes ejemplos (sacados de textos de adultos):

---

<sup>10</sup> Para llevar a cabo la investigación, se confeccionó un cuestionario que consistía en un par de dados con medias oraciones escritas en cada cara. Dependiendo de las expresiones que le salieran, el niño tenía que acomodar el infinitivo a la forma personal correspondiente. Se trataba siempre de oraciones subordinadas en estructuras con distinta obligatoriedad de subjuntivo. Las formas que se construyeron con más éxito fueron las sustantivas objetivas con 95% de aciertos, le siguieron las sustantivas subjetivas con 90%. Las construcciones temporales y adjetivas restrictivas obtuvieron 70% de aciertos y las condicionales, que requerían concordancia temporal en pretérito de subjuntivo, sólo alcanzaron un 45% de aciertos.

<sup>11</sup> Frente a la teoría formal del subjuntivo, que lo ve como modo que depende del verbo que lo determina y que ha tenido expositores de gran prestigio como Bello, los partidarios de la interpretación semántica lo ven como motivado por la actitud mental del hablante que se refleja en los rasgos de duda, temor, probabilidad, etc. del contexto. Las clases semánticas que incluían García y Terrell (1975) eran: aserción y comunicación, en la categoría general de Aserción; y en la de Presuposición: actos mentales, comentario, duda y volición. En teoría esta escala se mueve de menor a mayor obligatoriedad de subjuntivo. La concordancia temporal se establece en las subordinadas con subjuntivo; en ellas la buena formación exige que las formas verbales de la oración matriz se correspondan en tiempo con las de la oración subordinada.

«Para poder *asistir* a la fiesta necesitaban permisos».  
 «La idea de *ir* en motora les gusta a todos».  
 ya no lo es en:  
 «Para *nosotros poder asistir* a la fiesta necesitábamos permisos».  
 «La idea de *la policia ir* en motora les gusta a todos».

que se oyen en la modalidad puertorriqueña y que requerirían el subjuntivo por tener explícito el sujeto<sup>12</sup>.

Como estos, otros muchos hechos requieren atención sistemática escolar. Echevarría (1978) midió la comprensión de oraciones pasivas reversibles, oraciones con verbos específicos y ordenamiento OVS. Comprobó que a los 10 años, edad límite del estudio, estas construcciones aún no eran bien comprendidas (Echevarría 1978):

«Pepe Rico le *prometió* a Pedrito chutear la bola».  
 «Juan le *pidió* a Roberto cerrar la puerta».  
 «A *Luisa* Pedrito le dio la pelota».

Igualmente los ofrecieron las oraciones condicionales (Rodríguez 1989).

Los casos que hemos presentado son fallas que se repiten con cierta sistematicidad. Reflejan parcelas de la lengua mal aprendidas, aún necesitadas de apoyo escolar. La práctica sistemática es indispensable en estos casos de secuencia temporal, variación modal, uso de relativos, etc. Para su dominio cabal el niño tendrá que abstraer de los usos del adulto en los distintos contextos el funcionamiento del sistema. La tarea es compleja en este caso por dos motivos: primero porque a la variación modal se habrá de añadir el automatismo necesario de la secuencia temporal correspondiente, y segundo, porque el niño, dependiendo del entorno en que se mueva, podría no tener siempre a su disposición los modelos más apropiados. Desde luego, la mayor dificultad la tendrán los contextos en los que los rasgos del entorno oracional hagan menos obligatoria y clara la forma verbal, como son los casos en los que intervienen factores pragmáticos. En ellos, a falta del desarrollo adecuado, podrán imponer soluciones los recursos de simplificación latentes en el sistema. No hay que olvidar que el niño comienza a utilizar la lengua con las formas menos marcadas, el infinitivo e indicativo, en ese orden (Gili Gaya 1972, Villamil 1985, Morales 1987, 1991). Esas formas verbales estarán siempre disponibles a los usuarios como estructuras por omisión (de *default*) cuando faltan otras más especializadas.

<sup>12</sup> La oración debía ser: *La idea de que la policia vaya en motora les gusta a todos.*

## 2. Tareas y destrezas en la adquisición lingüística

Para que ese descubrimiento de que hablamos se efectúe y el estudiante pueda adquirir los conocimientos que le permitan conocer y usar su lengua materna con cierta seguridad y fluidez, se necesitan tareas formales específicas, que, además de las tradicionales de lectura y escritura, obliguen al estudiante, con ejercicios apropiados, a prestar atención a hechos lingüísticos particulares. Estas tareas se conciben, según los especialistas, como prácticas de análisis y manejo de datos (*exploitation*) que estimulen y refuercen las habilidades creativas del estudiante, de un modo similar a como lo harían los cálculos matemáticos. Se persigue, con ello, que las representaciones mentales básicas se vayan configurando y estructurando siguiendo distintos niveles de complejidad (Karmiloff-Smith 1992). Se parte de la premisa de que los individuos constantemente reorganizan sus conocimientos y experiencias lingüísticas para perfeccionar la estructura de la gramática que están configurando. De ese modo las representaciones mentales casuísticas, al principio, son reestructuradas, proporcionando conceptos posteriores más formalizados y articulados (Karmiloff-Smith 1986). Pero esta evolución, como decimos, depende de la oportunidad que tengan los individuos de poner en juego sus dotes analíticas.

Hay tareas poco creativas que manejan percepciones globales o aspectos no relevantes de los hechos lingüísticos, como son las que hacen referencia a la terminología gramatical en identificaciones de categorías básicas. Estas sólo ejercitan la memoria del estudiante; y otras, un tanto más elaboradas y abstractas que involucran los mecanismos analíticos. Estas, que manejan de modo intencional aspectos significativos del uso de la lengua, son las preferidas por los educadores actuales. Suelen ser de tipo inductivo en las que el estudiante descubre las reglas de funcionamiento de las unidades lingüísticas de los ejercicios que se le asignan. Se apoyan, además, en la premisa de que cierto nivel de complejidad intelectual favorecerá la habilidad para asimilar la información y crear los conceptos requeridos. Por ejemplo, pensemos en un ejercicio de elección múltiple en el que se presenta una oración interrogativa por escrito, con los signos de interrogación, y el estudiante tenga que elegir entre los términos: interrogativa, desiderativa, aseverativa, etc. Por mucho que se haya acertado en la identificación, no es gran cosa lo que se ha aprendido, sólo un nombre. Mucho más provechosa sería poner una oración aseverativa y hacer que el niño preguntara de acuerdo con las distintas unidades de la oración: *Luis puso el carro en la marquesina: ¿Quién puso el carro en la marquesina?, ¿Qué puso Luis en la marquesina?, ¿Dónde puso Luis el carro?*, etc. Ejercicio que, además de aprender el término, haría reflexionar al estudiante sobre las unidades que se utilizan en la pregunta (pronombres y adverbios.), el orden de esas unidades en la oración, su función y la función de la interrogación en el discurso. Esta es la

manipulación lingüística que necesita el estudiante. Es la que le dará la fluidez que no puede alcanzar con sólo la práctica comunicativa de su entorno. Pensemos en la oportunidad que se les presenta a los maestros de utilizar las interrogativas, para el repaso de las relativas. El manejo de las oraciones de relativo en el discurso de los escolares indica que aún hay muchas dificultades en su producción. Efectivamente, algunas son difíciles de adquirir, especialmente las que no son de sujeto u objeto y necesitan preposiciones ante el relativo. (Morales 1978). Basta observar algunos ejemplos sacados de nuestros análisis de texto infantil:

«Él es mi primo Luis, *que lo* quiero mucho».

«...los hombres iban con unas palas, *que con ellas* iban a hacer los agujeros».

«Y no se veía nada, sólo montones de basura *en que* su gran altura impedía ver lo que había detrás».

«Esa es la casa *que vive* Luis».

Hoy se hace necesario mayor conocimiento lingüístico y más elaboración pedagógica en la preparación de los materiales de clase. Se insiste en que los ejercicios sean más científicos y que estén más cerca de la investigación lingüística. Las responsabilidades del maestro de lengua se han incrementado significativamente porque en él recaen la elaboración y aplicación de estas tareas de que hablamos. Se ha criticado en muchas ocasiones que la enseñanza de la lengua esté tan alejada del estudio científico de la misma. Todos los esfuerzos actuales se dirigen a superar esta deficiencia porque cada vez se hace más patente que los logros obtenidos en la investigación lingüística tienen que insertarse, con las debidas adaptaciones, en el currículo (Strozer 1994).

### 3. La escuela puertorriqueña

#### 3.1. Función

Por otro lado, hay que reconocer que para muchos estudiantes puertorriqueños el salón de clase es el único espacio disponible para el aprendizaje lingüístico. Es bien sabido que los grupos sociales más desventajados tropiezan con serias dificultades en este y otros aspectos de su educación. Su entorno social y familiar pueden ser insuficientes para un desarrollo exitoso. Estas carencias las tiene que suplir la escuela, que debe proveer los recursos adecuados para que el desempeño lingüístico de estos estudiantes no se vea afectado. A la escuela pública en Puerto Rico le corresponde la gran tarea de hacer que sus estudiantes alcancen las habilidades lingüísticas que le permitan competir en igualdad de condiciones con otros grupos más beneficiados socialmente.



### 3.2. Deficiencias

Ciertos males han aquejado por años al Departamento de Educación: índices bajos en los estudiantes de la Facultad de Educación (Pousada 1996, Schweers 1995), incidentalismo, pero no sólo es que haya maestros de inglés sin la certificación debida (situación que ha reconocido el propio Secretario en muchas ocasiones) sino que las clases de español las ofrecen, en gran parte de las escuelas, maestros que no tienen preparación especial en lengua; en general, al Departamento se le califica de organismo poco ágil y sin el conveniente sistema de autorrevisión (Matos 1988).

En un artículo publicado recientemente se señalaba de nuevo lo que ya constituye una queja tradicional «que hay marcadas diferencias entre la educación que se recibe en la escuela pública y ciertas instituciones de clase media o baja, por un lado; y las instituciones privadas de clase media o alta, por otro» (Schweers 1995: 207-8). Nosotros pudimos comprobar en parte esa aseveración en un estudio preliminar que, como apéndice a la evaluación de preguntas del College Board, hicimos sobre la enseñanza del español en un grupo de escuelas públicas y privadas de la zona metropolitana. En este acercamiento preliminar se pudieron identificar, a base de las estrategias desarrolladas en las clases de lengua, dos grupos de escuelas en las que las clases de lengua o no existían o eran sesiones de poca o ninguna práctica lingüística, las tareas se limitaban a identificar el nombre de las unidades más básicas, y en muy pocas ocasiones se pasaba a la descripción de su funcionamiento<sup>13</sup> y, otras, con alguna actividad de trabajo práctico<sup>14</sup>. En ambos grupos se entremezclaban escuelas privadas y públicas, aunque la mayoría de las públicas y algunas privadas cayeron en el primero. Todo indica, pues, que la distinción entre escuela privada y pública no es tan categórica o, por lo menos, que algunas de las privadas presentan la misma situación que las públicas en Puerto Rico. Una evaluación escolar requiere, desde luego, un acercamiento de mucho mayor alcance del que pudimos hacer en aquel momento, pero fue decisivo para ver la dinámica y la metodología

<sup>13</sup> En las primeras, se hacían ejercicios y se practicaba en la pizarra. En las segundas las clases de lengua se limitaban a interpretar los contenidos de los textos y a identificar esporádicamente el nombre de alguna categoría básica. El uso de la pizarra para el intercambio de información con los niños fue limitadísimo en general. En una de las escuelas la pizarra repetía exactamente lo mismo que tenía el libro y a los niños sólo se les pedía que lo repitieran en voz alta. Dado que se trataba de variantes pronominales (CD y CI) la maestra perdió una oportunidad única de manejar las asociaciones referenciales y manipular con los niños las variantes y los contextos.

<sup>14</sup> Como anécdota, sirva la práctica que observamos en una escuela pública. Se había colocado una cortina en la pizarra. La maestra en la clase la descorrió para mostrar lo escrito que repetía la lección del libro. Es decir, un instrumento como la pizarra, cuya utilidad es poderla borrar y volver a escribir con la participación de los estudiantes queda totalmente estático y poco útil.

que se establecía en clase. Los resultados aparecen recogidos en Morales (1991). En ellos se comprobó que, en gran parte de las escuelas la clase de lengua era un mito. Reiteradamente se insistía en las mismas cosas: partes de la oración, tipos de oraciones, etc. Eran prácticas superficiales y ocasionales, que repetían incluso los mismos temas (*lo*, artículo neutro y adverbios terminados en *-mente*). Las pruebas de competencia lingüística que realiza el Departamento de Educación ofrecen características similares.

Hay que reconocer que estamos ante una situación muy particular, las pruebas de aprovechamiento miden hechos o aspectos muy superficiales. Esto se comprueba cuando se comparan con otras similares hechas para niños de otras lenguas, por ejemplo, las que nos llegan de los Estados Unidos o Europa (en ellas hay análisis de estructura de la palabra, de la oración, juicios de gramaticalidad, detección y corrección de errores en varios niveles de descripción, etc). Pero se trata de un círculo vicioso, se miden hechos superficiales porque no se pueden sobrepasar los límites que impone la misma práctica escolar.

En las pruebas de competencia lingüística del Departamento ha salido a relucir reiteradamente que el aprovechamiento no es el mejor. Los resultados, además, han mostrado un problema particular. El grado sexto presenta reiteradamente en todas las pruebas los datos más alarmantes, los más bajos. En este grado el niño rompe con la secuencia de desarrollo paulatino de los grados anteriores (Pastor 1998). Esta situación debería ser una llamada de atención para el Departamento, pudiera tratarse del momento en que el niño pasa a la etapa de mayor capacidad analítica y necesita una ayuda escolar sistemática de refuerzo que no recibe. Este continuo descenso del grado sexto amerita un estudio más serio del que nosotros podemos hacer aquí.

Las últimas pruebas del Departamento han mejorado un tanto los resultados recogidos hace unos años en Matos 1988 (Morales 1999), en los que casi la mitad de estudiantes fallaba, pero parece que aún queda mucho por hacer. Los datos del College Board lo confirman. En el estudio realizado de los últimos quince años los datos muestran un descenso continuo en el aprovechamiento de español de los escolares, tanto de escuela pública, como privada<sup>15</sup>.

### 3.3. Explicaciones

Las explicaciones que reiteradamente ha recibido esta situación escolar han sido muchas, unas señalan que los bajos sueldos de los maestros no permiten reclutar a especialistas; otras, que la escuela no le da importancia a las clases de lengua y se ha dedicado a los comentarios literarios porque los propios maestros no se sienten seguros en ellas. Y no se trata de que no se conozcan los

---

<sup>15</sup> Hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen que coger el examen del College Board. Los que van a las universidades norteamericanas deben pasar el GRE y el SAT.

términos o los conceptos, y de que no hayan estudiado o leído los textos gramaticales, sino de que ellos mismos nunca han practicado análisis, aunque estén deseosos de hacerlo, según pudimos comprobar en nuestra investigación<sup>16</sup>.

Nosotros creemos que esta situación se ha recrudecido en los últimos años, en parte, por la confianza que han dado a los maestros las teorías innatistas y naturalistas mal interpretadas. Se ha creído que la adquisición del lenguaje estaba garantizada y, por lo tanto, que las prácticas gramaticales escolares no eran tan necesarias: el estudiante iría conociendo su lengua al hablarla y con los repasos de lectura y escritura habituales. Como se ha comprobado, por los exámenes de ingreso a la universidad y las posteriores ejecutorias de los universitarios, esa metodología sólo les provee un nivel comunicativo de lengua oral suficiente para el intercambio cotidiano con sus pares, pero no para conversaciones más formales ni para las redacciones de los trabajos universitarios.

#### 4. Conclusiones

Todos los comentarios hechos aquí nos llevan a la misma conclusión: aún contando con el mecanismo innato de adquisición: se necesita cuidadoso aprendizaje formal para alcanzar el dominio de una lengua. Ya en 1969 Carol Chomsky había demostrado que el niño a los siete u ocho años no había adquirido determinadas estructuras complejas de su lengua materna. Los estudios sobre el español la respaldan, numerosas estructuras lingüísticas necesitan refuerzo escolar para el manejo adecuado.

Como nos dice Melles (1997: 858), el énfasis que han recibido los modelos *comunicativos* de enseñanza de lengua han contribuido al desafecto que experimenta el componente morfosintáctico. El peligro es que si se desatienden las prácticas formales en el afán de promocionar la comunicación en el aula, se pierde la reflexión hacia la lengua y se mantiene y alimenta una fluidez verbal que nunca será capaz de resolver las dificultades de una competencia lingüística fosilizada.

#### 5. Ejemplificación del español

Por último, se refleja en los resultados obtenidos en las pruebas de inglés y español. Los datos del College Board y las pruebas de competencias escolares del Departamento demuestran que ambas lenguas obtienen porcentajes de co-

---

<sup>16</sup> En las conversaciones informales que sostuvimos con los maestros visitados y en el cuestionario que recogimos, nos señalaban la necesidad de que se les ofrecieran seminarios de práctica porque se les hacía difícil entender los nuevos textos.

nocimiento semejantes. Los fallos o los logros se dan en ambas, lo que comprueba una vez más la interacción entre ellas.

Esa es la casa *en la que/ donde* vive Luis.

C. Se sorprendió de que no llueve.  
Se sorprendió de que no lloviera.

D. Yo no *cambeo* mis fichas.  
Yo no *cambio* mis fichas.

E. Para *los estudiantes poder asistir* a la fiesta necesitaban permisos.  
Para que *los estudiantes pudieran asistir* a la fiesta necesitaban permisos.

F. Me gustan las flores.  
*Es bueno* que te prepares para el examen.

*Al profesor* no lo van a saludar.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca, 1985-1986, «La producción de oraciones relativas en niños mexicanos de seis años», *NRFH*, 34, pp. 108-55.
- BIALYSTOK, E. y BOUCHARD, E., 1985, «Toward a Definition of Metalinguistic Skill», *Merrill-Palmer Quarterly*, 13:3, pp. 229-251.
- BIBER, D, 1988, *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- BLAKE, Robert, 1983, «Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12», *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, 10, pp. 21-32.
- , 1991, «La adquisición del subjuntivo: intersticio entre la sintaxis y la pragmática», en H.López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Rfo Piedras, PR, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, pp. 231-42.
- BLOOM, Paul, 1993 *Language Acquisition*, Nueva York, Harvester Wheatsheaf.
- BRUCE, J. y WEIL, M., 1996 (1972), *Models of teaching*, 5ª ed, Boston, Allyn & Bacon.
- CAZDEN, C. B. y BELÉNDEZ SOLTERO, P., 1983, *The acquisition of Spanish as a first language*, NIE Document Resume ED 2344615.
- CORDER, S. Pit, 1981, *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CHOMSKY, Carol, 1969, *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- CHOMSKY, Noam, 1981, *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.
- CUMMINS, J, 1991, «Interdependence of first—and second— language proficiency in bilingual children», en E. Bialystok, *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 70-89.
- ECHAVARRÍA, M., 1978, «Comprensión de la sintaxis. Teoría y práctica», *BAPLE*, VI.1, pp. 31-42.

- FRAZIER, L. y VILLIERS, J. de, 1990, *Language processing and language acquisition*, Dordrecht, Kluwe.
- GARCÍA, M. E. y TERREL, T., 1974, «Is the use of mood in Spanish subject to variable constraints?», Ponencia presentada al Fifth Annual Symposium on Romance Linguistics, Ann Arbor, University of Michigan.
- GILI GAYA, S, 1972, *Estudios de lenguaje infantil*, Barcelona, Bibliograph.
- GONZÁLEZ, G, 1975, «The acquisition of grammatical structures by Mexican-American children», en E. Hernández-Chavez et al. (eds.), *El lenguaje de los chicanos*, Arlington, VA, Center for Applied Linguistics, pp. 220-237.
- GUIART, J, 1987, «Sobre el uso del subjuntivo español en dos dialectos caribeños: análisis pragmático», *Thesaurus*, 42, pp. 1-7.
- HAKUTA, K. L, 1987, «Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children», *Child Development*, 58, pp. 1372-88
- KARMILOFF-SMITH, A, 1986, «From metaprocess to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data», *Cognition*, 28, pp. 95-147.
- , 1992, *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- KRASHEM, Stephen, 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.
- , y TERREL, T., 1983, *The natural approach*, Oxford, Pergamon.
- LANTOLF, J. P., 1978, «The variable constraints on mood in Puerto Rican-American Spanish», en M. Suñer (ed.), *Contemporary Studies in Romance Linguistics*, Washington D. C., Georgetown Univ. Press., pp. 193-217.
- LICERAS, Juana (ed.), 1993, *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Dovehouse Editions Inc.
- MATOS, M<sup>a</sup> M., 1988, «El informe de los ex-Secretarios de Instrucción Pública sobre La enseñanza del inglés y del español en las Escuelas Públicas, su trasfondo histórico-político y la realidad educativa que intenta resolver», *Cuadernos del Idioma* (Escuela de Planificación Pública, UPR), 1, pp. 25-40.
- MELLES, Gavin, 1997, «Enfocando la competencia lingüística: concienciación gramatical», *Hispania*, 80.4, pp. 848-858.
- MORALES, A, 1978, «La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna», *BAPLE*, VI, 2, pp. 87-106.
- , 1987, «Manifestaciones de pasado en niños puertorriqueños de 3 a 6 años», *RLA*, 27, pp. 115-131.
- , 1991a, «Funciones básicas y formas verbales en la adquisición del lenguaje», en H. López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, pp. 243-57.
- , 1991b, *Las pruebas de aprovechamiento del español: estructura y función*, Copia divulgada por el Departamento, College Board.
- , 1998, «Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunos casos particulares», *Revista de Estudios Hispánicos*, 24,1 pp. 255-272.
- , 1999, «Acerca de la enseñanza bilingüe: español e inglés en la escuela puertorriqueña», *REALE*, 9 y 10, pp. 107-123.
- PASTOR, M., 1998, *Descripción del léxico y la sintaxis en textos producidos por niños del nivel primario del sistema público*, Tesis de doctorado, Facultad de Humanidades, Universidad de Puerto Rico.

- PAUSADA, A., 1996, «Puerto Rico: On the horns of a language planning dilemma», *TESOL Quarterly*, 30,3, pp. 499-510.
- Piattelli-Palmarini, M., 1989, «Evolution, selection and cognition: from *learning* to *parameter-setting* in biology and the study of language», *Cognition*, 31, pp. 1-44.
- Pérez Leroux, Ana T. Y Glass, W. R., 1997, *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*, Vol I, Sommerville, Cascadilla Press.
- RODRÍGUEZ FONSECA, Leonilda, 1989, «Comprensión de la oración subordinada condicional», *Asomante*, 37,1-2, pp. 171-80.
- SCHNEIDER, W. y SHIFFRIN, R. M., 1977, «Controlled and automatic human information processing I: Detection, search, and attention», *Psychological Review*, 81, pp. 214-41.
- SCHWEERS, C. W., 1995, «Planning for language education in Puerto Rico: The dilemma of bilingualism», *Language Quarterly*, 33, 3-4, pp. 205-223.
- SELINKER, L., 1972, «Interlanguage», *IRAL: International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-31.
- SLOBIN, Dan I., 1994, «Universal and particular in the acquisition of language», en E. Wanner y L. Gleitman (eds.), *Language Acquisition. The State of the Art*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, pp. 128-172.
- STROZER, Judith R., 1994, *Language Acquisition after Puberty*, Washington DC, Georgetown Univ. Press.
- TERRELL, Tracy, 1991, «The role of grammar instruction in a communicative approach», *Modern Language Journal*, 75.1, pp. 52-63.
- , GÓMEZ, E. y MARISCAL, J., 1980, «Can acquisition take place in the classroom?», en Scarcella et al. (eds.), *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- VILLAAMIL, B., 1985, *Desarrollo de las categorías tempo-aspectuales en niños puertorriqueños entre las edades de 1,0 a 3,2 años*, Tesis de maestría, Universidad de Puerto Rico.
- , 1991, «La adquisición de aspecto y tiempo en niños puertorriqueños entre las edades de 1,10 a 3,2 años», en H. López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*, Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, pp. 199-212.