

ENTREVISTA A Juana Muñoz Liceras

Pablo Domínguez González

A pesar de que lleva ya unos cuantos años en Canadá, donde es Catedrática de Lingüística en la Universidad de Ottawa, Juana sigue estando muy vinculada a España, a Madrid sobre todo, ciudad de donde procede y en la que viven sus padres. Profesionalmente, es profesora invitada del Instituto Universitario de la Fundación Ortega y Gasset, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, que, año tras año, ofrece un programa de acceso al Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística y al título de Doctor por las Universidades Autónoma de Madrid y Complutense. En junio pasado, invitada por la Universidad de La Laguna, Juana impartió un seminario titulado “El que mucho abarca...”: Sobre las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y las segundas lenguas”, y por aquí quisiera comenzar esta entrevista:

PDG.- ¿Podrías resumir para los lectores de este boletín cuáles son esas diferencias?

JML.-

De hecho el título no refleja el contenido de la charla porque, aunque lo intentara, no podría hacer justicia a todo lo que se ha dicho sobre ese tema—a las ‘diferencias’—, y en realidad a lo que se refiere es a un aspecto concreto que, aunque puede tener consecuencias para los distintos niveles del lenguaje (la fonología, al morfología, la sintaxis) se limita a abordar el tema de la disección de la cadena lingüística que llevan a cabo los niños al procesar el input (Liceras, Díaz y Mongeon 2000; Liceras 2003). Tal como expuse en la conferencia, esta forma de abordar el input a partir de unidades muy pequeñas (los sonidos que representan los morfemas libres y que ocupan posiciones sintácticas concretas como es el caso del determinante) se hace evidente en los rellenos monosilábicos del lenguaje infantil. Estos rellenos monosilábicos suelen ser vocales átonas centrales (están entre la ‘schwa’, la ‘a’ y la ‘e’) y en un primer momento no se corresponden exactamente con la vocal del sistema adulto (una ‘a’ puede o una ‘schwa’ puede ir delante de un nombre masculino terminado en ‘o’). Lo que yo planteaba es que estas vocales nos indican cómo los niños van a llegar a la abstracción que supone por un lado el rasgo género de los sustantivos del español y, por otro, a la abstracción que supone el rasgo ‘marcador de palabra’ (Harris 1991) que también es propio de lenguas como el español y no del inglés—otra forma de hablar del marcador de palabra es decir que las unidades léxicas del español no se pueden comportar como afijos mientras que las del inglés sí (Snyder 1995). A esta característica de las palabras se ha atribuido, por ejemplo, la gran productividad de los compuestos de dos sustantivos del inglés y el que sean de núcleo a la derecha, al contrario de lo que ocurre en español (Piera 1995). Lo que yo planteaba es que antes de los dos años —ya en las producciones de dos palabras de los niños—tenemos constancia de cómo van seleccionando los rasgos ‘formales’—no interpretables en el vocabulario sintáctico actual (Chomsky 1995). Este tipo de dato no se encuentra en las primeras etapas del lenguaje no nativo, ni de adultos ni de niños, y la explicación que dábamos es que la sofisticación fonológica con que cuentan ya en su lengua materna, les impide prestar atención a las unidades mínimas del input y lo que hacen es segmentarlo en unidades mayores, ya sean palabras o incluso frases, de ahí ‘el que mucho abarca’ del título de la conferencia (en el número 15 (2) de la revista *Cognitiva*, dedicado al desarrollo del lenguaje, y cuyo editor es Manuel Carreiras, un compañero vuestro del departamento de Psicología, el tema de estas vocales átonas del lenguaje infantil se discute en varios artículos). Ese proceso que le va a permitir al niño activar, de forma inconsciente, los rasgos formales propios de la lengua materna, no va a formar parte de la adquisición de la lengua a partir de determinada edad, tal vez a partir de la edad de seis o siete años. Eso no significa que los niños

que se enfrentan a una lengua segunda en condiciones de inmersión total (e incluso los adolescentes y algunos adultos) no lleguen a ‘pasar por nativos’. Lo que yo planteaba es que aún en esos casos, es posible que la representación gramatical no sea como la de los otros niños, los que comenzaron a partir del nacimiento, si bien no contamos con medios para detectar las diferencias. La idea es que esta selección de rasgos inconsciente tiene consecuencias importantes para fijar el conocimiento (la ‘intuiciones’) del nativo en el caso del sistema computacional de la lengua y, por lo tanto, de muchas construcciones de la misma.

PDG.- ¿Cuáles son en tu opinión los factores que más influyen en la adquisición de una segunda lengua?

JML.-

La edad, la motivación, el medio y la experiencia lingüística previa (el bilingüismo como primera lengua o el conocimiento de otras lenguas segundas). Claro que tanto la motivación como el medio no pueden separarse de la edad. Un medio institucional combinado con un medio natural puede ser la situación ideal en el caso del adulto; el niño puede no necesitar el medio institucional si la inmersión ofrece un input suficiente. En cuanto a la motivación, la actitud de un niño pequeño cuyos padres emigran, raramente va a tener consecuencias a largo plazo, mientras que la de un adolescente o de un adulto sí que puede tenerlas.

PDG.- ¿Hasta qué punto crees que es importante que un profesor de ELE haya aprendido al menos una lengua extranjera?

JML.-

Me imagino que un pedagogo nato y/o un buen comunicador puede abordar una clase de ELE aunque no haya aprendido ninguna lengua extranjera y ser muy eficaz tanto en lo que se refiere a motivar a los alumnos como a manipular el input para facilitar el procesamiento y economizar el proceso. Ahora bien, es de suponer que la sensibilidad hacia los problemas concretos—globales e individuales—con que se enfrenten los alumnos, será mucho mayor en los casos en que el profesor haya aprendido otras lenguas o se haya enfrentado al estudio formal de las mismas. En este sentido, creo que los profesores de ELE que tienen una formación lingüística sólida, tienen más recursos que los que no la tienen, tanto para motivar como para manipular el input

PDG.- Por cierto, ¿cómo debe decirse, ELE (Español como Lengua Extranjera o Español L2 (Lengua segunda)?

JML.-

Pues no lo sé, depende que quieras establecer la diferencia o no. Como sabes, para muchos especialistas la diferencia entre lengua extranjera y lengua segunda radica en el medio: si el aprendizaje se produce en el país en que se habla la lengua objeto lo denominan ‘adquisición de lengua segunda’ (el caso de un canadiense anglófono o francófono que aprende el español en Canarias) y si se produce en un país donde la lengua objeto no es una de las lenguas oficiales, se habla de ‘adquisición de lengua extranjera’ (ese mismo canadiense si estudia español en nuestro programa de español de Ottawa). A la hora de hacer investigación, muchas veces se habla de un caso u otro indistintamente, sobre todo porque muchos adultos van a un país en el que se habla la lengua objeto a tomar clases y, en ese caso, se produce una combinación de medio institucional/natural. Aunque creo que en situaciones de este tipo, los que establecen la dicotomía, hablarían también de adquisición de una lengua segunda. Ahora bien, si te das cuenta, he usado indistintamente adquisición y aprendizaje y lo he hecho de forma intencionada, pese a que, para algunos especialistas, hablar de adquisición de una lengua por adultos supondría siempre hablar de

‘aprendizaje’ (para ellos se produce siempre por vías similares a las que llevan al aprendizaje de las matemáticas o los lenguajes formales), ya que la ‘adquisición’ sería el proceso propio de la adquisición de la lengua materna (la que, en sentido chomskiano, te ‘crece’). En este sentido, y si lo ligamos a la primera pregunta, la de las diferencias entre los niños y los adultos, yo diría, como he planteado en otras ocasiones (Liceras 1998), que los adultos ‘aprenden’ y ‘adquieren’ la lengua segunda (o extranjera) y que el proceso de ‘adquisición’ es distinto—entre otras razones por las que he expuesto como contestación a tu primera pregunta—al de los niños que adquieren a lengua materna (o primera).

PDG.- ¿Crees, como sostenía Eric Lennenberg, que existe un periodo crítico para la adquisición de una lengua extranjera?

JML.-

Creo que existe lo que se ha denominado ‘factor edad’ y que, como indicaba arriba, desde una edad muy temprana, el procesamiento de los datos varía porque el ‘crecimiento del órgano lenguaje’ (vuelvo a usar la terminología de corte chomskiano) da lugar a una estructura cerebral que lleva a acercarse a los datos del input de forma diferente. Es posible que se produzca un salto cualitativo en la pubertad, o a los seis o siete años. Desde luego, y teniendo en cuenta como funcionan los periodos críticos para otras especies, parecería lógico abogar por algún tipo de periodo crítico ya que, como he planteado hace tiempo (Liceras 1996) tomando la metáfora de que el lenguaje le crece al niño, los órganos no crecen dos veces. Y más recientemente, me he hecho eco de la afirmación de Bickerton (1996) de que los adultos no crean lenguas (de ahí que sean los hijos de los hablantes de una lengua pidgin los que creen una lengua criolla) para defender que hay diferencias fundamentales entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de la lengua segunda por parte de los adultos.

PDG.- En algunas comunicaciones presentadas últimamente en los congresos de ASELE, los autores parten de las teorías de Krashen para basar sus experimentos y conclusiones. En tu opinión, sigue siendo un buen modelo o ha sido reemplazado por algún otro?

JML.-

No hay un modelo de Krashen sino varios. Si te refieres a la propuesta de los años ochenta, la que, resumida de forma muy simplista, defiende la necesidad de que el adulto se enfrente a un input lo suficientemente rico y use el lenguaje en ese contexto, no veo como se puede estar en contra de ella. El problema es que no hay garantía alguna de que al adulto le sea suficiente el input rico—ni siquiera en el caso ideal de la adquisición en un contexto natural con pura inmersión y los muchos casos de fosilización que hemos visto descritos dejan constancia clara de ello—. Y no digamos si de lo que se trata es de ‘reproducir’ las situaciones ‘naturales’ en el aula. En esos casos si que me preocupa que el poco tiempo con el que contamos se lo dediquemos a lo que consideramos input rico y no a lo que yo creo que puede producir mejores resultados: la manipulación del input. Y no voy a hacer una descripción de lo que entiendo por manipulación del input (os lo cuento en otra entrevista) pero uno de los aspectos que incluye se parece bastante a lo que muchos llamaríamos (horror!!!) ‘enseñar gramática’.

PDG.- ¿Cómo se conjuga la separación radical establecida por Krashen entre adquisición y aprendizaje y la idea de McLaughlin o Bialystock de que el conocimiento explícito puede convertirse en conocimiento implícito?

JML.-

Bueno, ya he entrado un poco en este tema arriba, cuando me preguntabas si ELE o ELS. De hecho, ya en el comentario a los trabajos de estos autores que hacía cuando publicamos las versiones en español (Liceras 1992), indicaba que no me parecía claro cómo se podía convertir el conocimiento explícito en implícito. Lo que he planteado en otras ocasiones diciendo que ‘todos los caminos llevan a Roma pero no a la misma Roma’ (Liceras 1998) y también que el ‘aquí y el allí’ (*Spanish L1/L2 crossroads: can we get there from here?*, Liceras 2003), es que, en el caso de la adquisición de la lengua materna y de la lengua primera, tanto el punto de partida como el logro final, son diferentes. Dicho de otra forma, lo que he defendido es que en la adquisición de lenguas segundas intervienen los dos tipos de conocimiento; el explícito contribuye a que el propio aprendiz manipule el input, haciendo, por ejemplo, ajustes de la morfología, de forma que la repetición posterior lleve a automatizarlo; el implícito difiere del del niño en que las unidades de procesamiento no son unidades pequeñas como las que dan lugar a los rellenos monosilábicos sino palabras o sintagmas, lo cual lleva a una organización diferente del sistema computacional. No veo una forma clara de pasar del conocimiento explícito al implícito—es más ni siquiera creo que el conocimiento implícito que lleva a la adquisición de las lenguas segundas sea como el que lleva a la adquisición de la lengua materna. Lo que sí que creo es que se pueden automatizar los recursos del conocimiento explícito.

PDG.- En 1996, la Editorial Síntesis de Madrid publicó tu libro *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*. ¿Qué validez tienen hoy día las teorías que allí recogiste?

JML.-

Con matices y precisiones, algunas de las ideas que acabo de exponer están recogidas ahí aunque de otra forma. Por ejemplo, el tema de cómo se abordan los datos del input se toca desde la perspectiva de la diferencia entre ‘selección’ e ‘instrucción’ que establece Piatelli-Palmarini (1989) y desde la propuesta de Karmiloff-Smith de lo que se llaman procesos de dominio específico de nivel secundario. Traducido a lo que he dicho arriba, en el primer caso la ‘selección’ es la forma de adquisición de la lengua materna (el crecimiento) que defiende el modelo chomskiano y que implica que existe una dotación genética (la gramática universal o semilla de la lengua materna) que permite el ‘crecimiento’ del órgano mental lenguaje. La ‘instrucción’ lleva a que todo dependa del ‘medio’ y no de la ‘naturaleza’ (la dicotomía ‘nature’/’nurture’ que divide a los racionalistas y a los empiristas’ según se incline la balanza por la dotación genética o por el medio), de forma que el medio ‘instruye’ al cerebro. Desde luego esta dicotomía sigue vigente y, como en el 1996, creo que un determinado tipo de adquisición por selección es propia de los adultos que aprenden una lengua segunda pero, como hemos visto arriba, a partir de unidades diferentes de las que intervienen en la adquisición del lenguaje infantil. Y ahí se liga con la propuesta de Karmiloff-Smith en el sentido de que esas unidades de dominio específico de segundo nivel son las que utilizan los adultos; en el caso de los niños son de primer nivel y le permiten, a partir del inventario universal de elementos al que tiene acceso, detectar unidades mínimas del input y abstraerlas (interiorizarlas) para activar así los rasgos de la lengua con la que estea en contacto. Y esta idea también creo que está vigente para muchos investigadores.

PDG.- Hoy se habla de “focus on form”, “teacher cognition”, “glocalisation”, “ecolinguistics”... ¿Se trata de algo nuevo o, como decía A.S. Hornby, hace más de 30 años, “las viejas ideas acerca del aprendizaje de lenguas siempre se están redescubriendo”?

JML.-

No estoy al tanto de las propuestas recientes sobre la enseñanza de lenguas. De hecho, es la primera vez que oigo hablar de los dos últimos términos. La idea del 'focus on form' ya se oponía a la contraria hace más de 20 años... con lo cual, nueva, nueva, no me parece. Pero sí lo que implica es que se manipule el input (que se preste más atención a la gramática como me atrevía a insinuar arriba), que sea nueva o no, lo que parece indicar es que tenemos que recuperar el tiempo perdido. Y lo mismo diría en el caso de los otros tres acercamientos. Ahora bien, el que se redescubran viejas ideas no supone que no sea importante prestar mucha atención a los 'redescubrimientos' porque seguro que la nueva formulación se ha hecho después de un periodo de reflexión e investigación empírica que hace que la posible puesta en práctica pueda dar grandes frutos.

PDG.- ¿Qué opinas de la investigación que se hace actualmente en España sobre la adquisición del español como lengua extranjera y qué recomendarías a los que se sienten inclinados a trabajar en este campo que tú tan bien conoces?

JML.-

La verdad es que estoy familiarizada con el trabajo de adquisición per se, el que no se plantea de forma directa la aplicación a la enseñanza, si bien he visto también trabajos relacionados con la adquisición en el aula y con la didáctica de la lengua. En muchos casos creo que está al nivel de lo que se hace en los centros de renombre internacional. Lo que les recomendaría a los que se sientan inclinados a trabajar en cualquiera de los campos es que se aseguren de que cuentan con el tiempo y los medios y que, bien a través de los bancos de datos y las entradas bibliográficas disponibles en *internet* o el establecimiento de contactos directos, se familiaricen con el marco teórico, los contenidos y la metodología de trabajo que se utiliza en el área concreta en la que les interesa trabajar.

PDG.- Aunque tus intereses se centran fundamentalmente en el terreno de la adquisición de segundas lenguas, también ocupa tu atención, desde hace tiempo, el español como lengua extranjera. Al menos desde el año 1987, en que participaste en Madrid en la sesión fundacional de ASELE. ¿Qué lugar dirías que ocupa el español en un país como Canadá? ¿Qué futuro le auguras?

JML.-

Tal como formulas la pregunta, me temo que no es un problema al que se pueda responder desde la perspectiva chomskiana (je, je, je). Es un problema político, económico, demográfico, etc. Por ejemplo, puede depender de cómo se planifique o se produzca el establecimiento de contactos con el mundo de habla hispana, del número y el papel que juegue la inmigración de habla hispana en Canadá, etc. Eso por lo que se refiere a la cantidad de estudiantes que se inscriban en los cursos y en los programas de español. Otra cosa es cómo se aborde la metodología de la enseñanza del español, algo que va a depender de los colegas que se dedican a ello. En este sentido, creo que se percibe un cambio positivo: va a estar más en manos de profesionales de la enseñanza de la lengua y menos en manos de los profesores de literatura que, en demasiados casos, se ven obligados a enseñar lengua sin que les guste o les interese.

PDG.- ¿Qué destacarías de los ciudadanos canadienses como aprendices de segundas lenguas y, más en concreto, como aprendices de español?

JML.-

Que son muy buenos estudiantes. En realidad, reúnen al menos dos de las condiciones ideales para abordar el aprendizaje de una lengua: la motivación y la experiencia previa. En primer lugar, muchos son ya bilingües (cuando no trilingües en el caso de la Universidad de Ottawa que es ya bilingüe—francés/inglés—) puesto que, dada la composición del país, en su entorno familiar se habla a veces el inglés y el francés, o bien una lengua que no es ni el inglés ni el francés. En segundo lugar, y esto está ligado a lo anterior, la actitud de la población hacia las lenguas es muy abierta y positiva: se valora grandemente el ser bilingüe y multilingüe.

PDG.- Finalmente, ¿qué posibilidades existen para los licenciados españoles que quieran enseñar español en Canadá? ¿Qué pasos deberían dar en primer lugar?

JML.-

Creo que pueden dirigirse al Ministerio correspondiente (no sé si es Educación o Exteriores o los dos) y tartar de ir como lectores a las universidades que tengan ese tipo de puesto. Si se trata de acceder a un puesto permanente en Canadá, el problema es más complicado por las exigencias de inmigración. Ahora bien, si tienen un doctorado en una especialidad para la que no se encuentra una persona con esas cualificaciones dentro del país, la obtención de la plaza es una posibilidad real. Los puestos de trabajo se anuncian en revistas profesionales canadienses de los Estados Unidos y, a veces, en la prensa. Para los que quieran aprovechar la estancia y, además de adquirir experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera, les interese obtener un título de M.A. o incluso un doctorado, pueden solicitar admisión a los programas de español y tartar de obtener una beca de entrada. Estas becas les aseguran la matrícula gratuita y un trabajo como profesores de español o como ayudantes de investigación. Para obtener este tipo de becas es necesario tener una media de notas muy alta, así como dos cartas de recomendación muy positivas. Aunque también se valora un buen *Curriculum Vitae* y las publicaciones, las notas son el primer filtro que tienen que pasar.