
L L O R E N Ç C O M A J O A N

ADQUISICIÓ DE PRIMERES I SEGONES LLENGÜES: PERSPECTIVA HISTÒRICA I QÜESTIONS ACTUALS

1. En aquest article, fem servir el terme *adquisició* de llengües per referir-nos al procés que segueixen els infants i adults per arribar a fer servir una llengua com a mitjà de comunicació amb altres éssers humans. Els termes *adquisició* i *aprenentatge* es fan servir indistintament. Així, no seguim la terminologia de Krashen (1985), que utilitza *adquisició* per referir-se al procés inconscient i *aprenentatge* per referir-se al procés conscient.

2. En l'article fem servir el terme *segones llengües* per referir-nos a la llengua no nativa. La distinció entre *segona llengua* i *llengua estrangera* té a veure amb el context d'aprenentatge de la llengua no nativa. Es parla de segones llengües per

1. INTRODUCCIÓ

No cal ser un investigador de l'adquisició del llenguatge per adonar-se que la capacitat que tenim els éssers humans per aprendre una llengua i fer-ne ús és el que ens fa vertaderament humans. Per això, no és d'estranyar que, per una banda, l'estudi del llenguatge i la seva adquisició¹ hagin estat un tema d'estudi des de l'antiguitat i continuï sent-ho avui dia i, d'altra banda, que sovint quasi ens oblidem de la proesa que representa aprendre una llengua, ja que tots hem arribat a aprendre'n una com a mínim.

Aquest article tracta de l'estudi de l'adquisició de llengües, tant de les primeres (llenguatge infantil) com de les segones i s'ha concebut com a article marc d'aquest volum monogràfic sobre l'adquisició.² Se centra en el desenvolupament d'aquestes dues disciplines d'estudi i en la manera com certs temes recurrents han evolucionat fins als nostres dies. L'article es divideix en dues parts principals. A la primera part es fa un repàs històric de l'estudi de l'adquisició del llenguatge infantil i de les segones llengües posant èmfasi en la continuïtat de temes relacionats amb l'epistemologia i l'ensenyament de llengües. A la segona part, es presenten tres qüestions contemporànies que han centrat la investigació de l'adquisició del llenguatge. Primer, les diferències entre l'adquisició d'una primera i una segona llengua i l'argument de la pobresa de l'estímul. Segon, la dicotomia entre teories innatistes i empiristes des d'una

perspectiva actual, que planteja un acostament de les teories. Tercer, la relació entre l'ensenyament formal dins d'una aula i el procés d'adquisició d'una segona llengua.

2. EVOLUCIÓ HISTÒRICA

Les disciplines de l'adquisició de primeres llengües i de l'adquisició de segones llengües es dediquen a l'estudi científic del procés sociocognitiu d'aprenentatge d'una o més llengües. Són dues disciplines relativament modernes que tenen lligams molt estrets amb la filosofia, la psicologia, la lingüística (aplicada), la psicolingüística i la ciència cognitiva. Tot seguit es presenta un esbós històric de la investigació de l'adquisició de llengües. El fil conductor és la relació que s'ha establert entre diferents disciplines fins a l'actualitat, quan les dues disciplines tenen un estatus quasi autònom.

2.1. EPISTEMOLOGIA: EMPIRISME I RACIONALISME

En la cultura occidental, l'interès per l'adquisició del llenguatge es remunta a temps antics i a preguntes sobre epistemologia (Siguan 1986). El diàleg de Menó de Plató comença amb la següent pregunta de Menó a Sòcrates:

¿Em sabries dir, Sòcrates, si es pot ensenyar la virtut? ¿O bé si no es pot ensenyar, però es pot adquirir exercitant-la? ¿O bé, encara, si no es pot exercitar ni es pot aprendre, ans neix en els homes naturalment o d'alguna altra manera? (Plató, *Diàlegs*, vol. V, p. 36)

En aquest diàleg, ja es planteja la pregunta perenne sobre l'adquisició i l'origen dels conceptes (més tard, serà el llenguatge). En el mateix diàleg, Sòcrates demostra a Menó que un noi té idees sobre les regles de la geometria sense que ningú les hi hagi ensenyat. La discussió de l'origen i adquisició d'idees es pot situar en un continu representat per Plató i Aristòtil. Aquests dos filòsofs s'associen amb el racionalisme i l'empirisme, respectivament, perquè la seva filosofia es distingeix en tres aspectes principals (Sternberg 1999: 55): la relació entre ment i cos, l'ús de l'observació i la introspecció per arribar a la veritat, i l'origen de les idees. Així, Plató, com que concebia que la realitat no es trobava en els objectes que ens arribaven a través dels sentits, sinó en les formes abstractes representades pels objectes, afavoria un procés de coneixement introspectiu i creia en les idees innates. Aristòtil, en canvi, pensava que es pot obtenir coneixement a partir de l'observació dels objectes de la realitat i que les idees ens venien a partir de l'experiència.³ Els casos de Plató i Aristòtil exemplifiquen ja des del principi de la cultura occidental que la discussió entre innatisme i empirisme va relacionada amb una concepció filosòfica del coneixement i que està relacionada amb altres qüestions, com ara com es pot arribar al coneixement i quina relació hi ha entre el cos i la ment.

al context on es parla la llengua que s'està adquirint, per exemple, l'aprenentatge de l'anglès a un país de parla anglesa. Es fa servir llengua estrangera per referir-se a l'adquisició d'una llengua fora del context on es parla la llengua, per exemple l'adquisició del català en una universitat nord-americana. En aquest article no es fa aquesta distinció. Per parlar de l'adquisició de la llengua nativa fem servir *llengua primera* i *llenguatge infantil* indistintament.

3. Un altre diàleg de Plató que planteja qüestions d'estudi en lingüística i adquisició de llengües es el diàleg de Cràtil. En aquest diàleg, Hermògenes i Cràtil parlen de com els objectes reben els noms. Hermògenes diu que la relació entre els noms i els objectes es "convencional", mentre que Cràtil diu que els noms vénen donats per un "poder més que humà". Vegeu Defez (1988) per a una discussió sobre llenguatge i coneixement en el diàleg de Cràtil i Bates & MacWhinney (1982) per a una discussió sobre funcionalisme i formalisme en adquisició de llengües i la relació amb els filòsofs grecs antics.

Tal com explica Siguan (1986: 245), en les *Confessions* de sant Agustí trobem la primera referència explícita a l'adquisició del llenguatge infantil. Al capítol VIII del llibre primer llegim el següent:

¿No és cert que, prosseguint cap ençà, vaig passar de la infància a la puerícia o, més ben dit, que aquesta mateixa vingué a mi i succeí la infància? No és que ella s'allunyés: on, digueu-me, se n'hauria anat? I, tanmateix, ja no hi era. En efecte, no era jo el nen que no parla, sinó que era ja el noi que parla. I, d'això, me'n recordo; però, com havia après a parlar, fou més tard que vaig adonar-me'n.

Perquè no m'ensenyaven pas uns homes grans, foment-me els mots d'acord amb un cert ordre metòdic, com havien de fer-ho poc després amb l'alfabet, sinó que jo mateix m'instruïa, gràcies a la intel·ligència que em donàreu, Déu meu, quan amb gemecs, crits diversos i gestos variats dels membres volia expressar els sentiments del meu cor, a fi que hom obeís el meu voler, i no sempre reeixia a fer-me comprendre en tot allò que volia ni per tots els qui volia. Jo copsava els mots amb la memòria quan ells anomenaven algun objecte i quan, segons la paraula articulada, movien el cos vers aquest objecte: jo observava i retenia que a tal objecte corresponia el so que feien servir quan volien designar-lo. (Sant Agustí, *Confessions*, pp. 42-43)

De nou, en aquest fragment trobem una al·lusió a l'adquisició no a través d'un ordre de mètode sinó a través de l'enteniment atorgat per Déu.

L'interès epistemològic present en l'antiguitat no tornarà a sobresortir fins molt més tard, a l'Edat Moderna i, concretament, als segles XVII-XVIII a Europa, amb les discussions entre empiristes (Locke i Hume) i racionalistes (Descartes, Leibniz i Espinoza) (Serra & Vila 1984). Les dues posicions creen escola i esdevingueren les precursoras de les tradicions anglosaxona (i nord-americana) i europea, respectivament, en la psicologia evolutiva occidental (Palacios 1993: 15). D'una banda, els racionalistes pressuposen l'existència d'idees innates i una trajectòria predeterminada. Tal com diu Descartes a la Meditació tercera:



Ara bé, d'aquestes idees, les unes semblen ésser nascudes amb mi, les altres ésser alienes i venir de fora, i les altres ésser fetes i inventades per mi mateix. Car, si jo tinc la facultat de concebre això que hom anomena, en general, una cosa, o una veritat, o un pensament, em sembla que no tinc pas això d'enlloc més que de la meva natura pròpia; però si sento un brogit, si veig el sol, si sento la calor, fins ara he jutjat que aquests sentiments provenien d'algunes coses que existien fora de mi; i, en fi, em sembla que les sirenes, els hipogrifs i totes les quimeres semblants són ficcions i invencions del meu esperit. Però també potser em podria persuadir que totes aquestes idees són del gènere que he anomenat alienes, i que vénen de fora, o bé que totes elles han nascut amb mi, o bé que totes elles han estat fetes per mi, car jo no he descobert encara clarament llur veritable origen. I el que jo haig de fer en aquest lloc és, principalment, considerar, respecte d'aquestes coses que em semblen venir d'alguns objectes que són fora de mi quines són les raons que m'obliguen a creure-les semblants a aquests objectes. (Descartes, *Meditació tercera*, p. 100)

En aquest fragment s'estableixen uns clars paral·lelismes amb les idees platòniques, ja que Descartes planteja el dualisme entre ment i cos (considera les idees per si mateixes), arriba al coneixement mitjançant la introspecció (diu que només ens queden els nostres judicis) i considera que hi ha idees innates (l'única font és la meva natura). D'altra banda, els empiristes pressuposen que el coneixement prové de la relació entre l'individu i les experiències que rep i segueixen les idees aristotèliques del coneixement a través de l'observació.⁴ Locke va ser qui va equiparar la ment humana amb una pissarra o un paper en blanc en la qual la vida i l'experiència escriuen el coneixement (Sternberg 1999: 61). Al seu *Assaig sobre el coneixement humà* diu:

Suposem que la ment sigui, tal com se sol dir, un paper en blanc, net de qualsevol inscripció, sense cap idea; com arriba a tenir les idees? D'on obté la ment el vast cúmul, que la imaginació activa i il·limitada de l'home hi ha pintat, en una varietat quasi infinita? D'on treu tot aquest material de la raó i el coneixement? A això contesto, amb un sol mot: de l'experiència, en l'experiència es fonamenta tot el nostre coneixement, i de l'experiència és d'on deriva. (Traducció de l'autor a partir de Locke, p. 83)

El debat entre racionalisme i empirisme dels segles XVII-XVIII va preparar el terreny per a l'aparició de la psicologia com a disciplina, encara que agafada de la mà de la filosofia o la medicina. Amb el temps, el contingut psicològic de la filosofia i la medicina es van anar apartant fins a la constitució de la psicologia com a disciplina al segle XIX. A partir d'aquest moment, dins de la psicologia es comencen a perfilar diferents escoles, que alhora duplicaran la discussió entre racionalistes i empiristes dels segles anteriors (estructuralisme, funcionalisme, associacionisme, conductisme, gestaltisme i cognitivisme) (Sternberg i Ben-Zeev).⁵ És també a partir del naixement de la psicologia com a disciplina que l'estudi de l'adquisició del llenguatge infantil pren protagonisme i es comença a estudiar científicament.⁶

2.2. ESTUDI DE L'ADQUISICIÓ DEL LENGUATGE INFANTIL

L'estudi de l'adquisició del llenguatge infantil es pot dividir en tres àrees fonamentals (Ingram 1989: 1): la metodologia, la descripció i l'explicació. La metodologia s'encarrega de buscar i avaluar els mètodes òptims per recollir dades i dissenyar mètodes d'anàlisi. La descripció de les dades comprèn els diferents corpus de dades que tenim disponibles per estudiar el llenguatge infantil. Tot i que fa més de cent anys que es van recollir dades de l'adquisició del llenguatge infantil, no ha estat fins fa poc que s'ha establert una metodologia comuna que permet comparar dades, analitzar-les i compartir-les mitjançant mètodes electrònics (base de dades CHILDES, MacWhinney 1995). Les dades descriptives han permès establir períodes d'adquisició del llenguatge infantil que serveixen com a guia per a l'estudi. Ingram delimita els següents períodes: desenvolupament prelingüístic (des del naixement fins a finals del primer any), període

4. Vegeu Robinson (1999) per a una explicació detallada sobre empirisme i racionalisme i cognició.

5. La discussió entre racionalisme i empirisme és cíclica. Sternberg (1999) i Sternberg & Ben-Zeev (2001) la descriuen com a dialèctica.

6. Se sol citar l'any 1879, amb l'establiment del primer laboratori de psicologia a Leipzig per part de Wilhelm Wundt, com el naixement de la psicologia (Anderson 1995: 7).

d'un mot (des d'un any a un any i mig), període de les primeres combinacions de mots (d'un any i mig a 2 anys) i període de frases simples i compostes (3 anys).⁷ Finalment, l'objectiu de l'explicació és obtenir una teoria de l'adquisició del llenguatge. Els tres aspectes –metodologia, descripció i explicació– estan estretament lligats i depenen en gran part dels avenços científics de cada època.

Ingram (1989) divideix la història moderna de l'adquisició del llenguatge infantil en tres etapes: el període d'estudis de diaris (1876-1926); el període d'estudis de mostres grans (1926-1957), i el període dels estudis longitudinals (a partir de 1957).

a) Les anàlisis de la primera etapa formaven part de l'estudi del desenvolupament general de l'infant i eren estudis observacionals. Es tracta de recerques fetes per pares que observen els seus fills i escriuen diaris on recullen les regularitats. El treball de Pere Mata a Catalunya (Siguan 1986, Serra *et al.* 2000) és un exemple d'aquest tipus d'estudi, ja que aquest mètge reusenc es va basar en els seus fills per descriure el procés d'adquisició del llenguatge des del naixement fins als 4 anys. Els estudis de l'adquisició del llenguatge d'aquesta època no tractaven directament del procés d'adquisició, sinó que més aviat feien referència a l'adquisició per estudiar la memòria i les associacions mentals. Dins aquest primer grup també cal situar els estudis de Freud i Jung, que van anar més enllà de la relació llenguatge-pensament, van remarcar la relació entre llenguatge i vida afectiva, i van explicar que les associacions que fan els éssers humans formen part d'un sistema i no són rígides per l'atzar (Stern 1983: 292).

b) El segon període d'estudis d'adquisició del llenguatge infantil comença després de la primera guerra mundial i està determinat per la influència del conductisme i l'obra del psicòleg John B. Watson, qui proposava estudiar només el que es pogués observar i, en conseqüència, rebutjava el mètode introspectiu. Com a resultat, l'escola conductista se centrarà en el comportament extern i aspirarà a una teoria de l'aprenentatge que permeti explicar els canvis de comportament del nen a partir de condicions observables externes. Així doncs, mentre que els estudis de diaris de l'època anterior havien destacat l'espontaneïtat del comportament de l'infant, els d'aquesta època se centren en l'infant com a ésser controlat passivament per l'ambient (Ingram 1989: 12). L'aplicació d'aquesta teoria a l'adquisició del llenguatge deriva cap a una posició que considera els processos lingüístics com a "comportament verbal" (Watson 1919) o respostes a hàbits. Finalment, des del punt de vista metodològic, i a conseqüència de l'interès per tot allò que es pugui mesurar objectivament, en aquesta època es comencen a fer estudis que inclouen mostres grans (per exemple, 430 infants a Templin 1957).

Des del punt de vista cronològic, dins d'aquesta segona època, cal situar dues figures prominents en l'estudi del llenguatge infantil: Piaget i Vigotski.⁸ No ens estendrem aquí per parlar de la nombrosa bibliografia sobre les teories de Piaget i Vigotski, sinó que només ens referirem al que van aportar les seves teories en general.⁹

7. Vegeu Serrat *et al.* (2000) per a una discussió detallada de descripcions d'adquisició del llenguatge infantil en català i castellà.

8. Cronològicament, Piaget i Vigotski pertanyen a aquesta època, tot i que totes dues figures van ser redescobertes als Estats Units molt més tard, cap als anys 60 i 70. Vegeu Piaget (1952), Vigotski (1962) i les converses entre Piaget i Chomsky a Piattelli-Palmarini (1980).

9. Vegeu Aznar & Serrat (2000) per a una discussió actualitzada de les idees de Piaget i Vigotski.

Les seves teories es diferencien particularment en el paper que donen al llenguatge en l'evolució del pensament, en el paper dels factors sociohistòrics en el pensament i en la relació entre desenvolupament i aprenentatge (Miranda *et al.* 1999: 28). Metafòricament parlant, es pot dir que la teoria de Piaget considera l'infant com un jove científic que de mica en mica aprèn a comprendre el món que l'envolta, mentre que per a Vigotski l'infant és un ésser social que es relaciona amb individus de l'entorn sociohistòric que estan disposats a ajudar-lo a obtenir coneixement i habilitats cognitives (Siegler *et al.* 2003: 160). Pel que fa al paper del llenguatge, mentre que per a Vigotski aquest juga un paper fonamental en les operacions cognitives (el desenvolupament del pensament depèn del llenguatge), per a Piaget és un subproducte d'aquestes operacions. Tot i que és fàcil concloure que Piaget es va centrar en l'individu i Vigotski en els processos socials, és més fàcil distingir aquests dos teòrics a partir del paper que atorguen a la mediació social, molt menor en Piaget que en Vigotski (Miranda *et al.* 19978: 30).

c) Finalment, en el tercer període d'estudi de l'adquisició del llenguatge infantil es comencen a fer anàlisis longitudinals, és a dir, es tracta de treballs en què es prenen mostres representatives d'un grup d'infants durant el seu desenvolupament lingüístic i cognitiu. A més a més, en aquests treballs s'estudien infants que no tenen relació amb els investigadors i se segueix una metodologia més exhaustiva per tal d'arribar a resultats explicatius. Mentre que els estudis de l'etapa anterior tendien a basar-se en el conductisme, en aquesta etapa, a partir de la publicació de Chomsky (1957, 1965), tenen un caire innatista. El nou canvi, del conductisme a l'innatisme, queda ben palès en el debat entre Skinner i Chomsky que sorgeix a partir de la ressenya de Skinner (1957) realitzada per Chomsky (1959). El primer que cal remarcar és que el debat es produeix entre un psicòleg i un lingüista, la qual cosa ja mostra que en aquest estadi la lingüística està en fase de desenvolupament i s'acosta a la psicologia. De fet, la revolució chomskiana serà el tret de sortida de la futura interrelació entre la lingüística i l'estudi del coneixement, que desembocarà en el naixement de la psicolingüística, la psicologia cognitiva i la ciència cognitiva com a disciplines.¹⁰ En la ressenya de Skinner (1957), Chomsky atacava la concepció conductista de l'adquisició del llenguatge proposada en el llibre de Skinner, titulat apropiadament *Comportament verbal*, segons la qual l'aprenentatge del llenguatge era fruit de generalitzacions i reforç d'hàbits. La crítica de Chomsky es va centrar en dos fronts: la creativitat i l'abstracció (Mitchell & Myles 1998). D'una banda, Chomsky va utilitzar l'argument que els infants produeixen frases noves que no han sentit mai anteriorment per rebatre l'argument conductista que la producció del llenguatge era una resposta a un estímul i una posterior generalització de l'aprenentatge. A més a més, Chomsky va argumentar que, tenint en compte el tipus d'*input* a què estan exposats els infants i el fet que produeixen frases noves que no han sentit mai, l'adquisició no es podia explicar a partir d'estímuls externs. És a dir, la

10. El naixement de la ciència cognitiva com a disciplina se situa en la publicació de la revista d'investigació *Cognitive Science* en l'any 1976 (Anderson 1995: 11). Vegeu Belinchón *et al.* (1992) per a una explicació detallada de l'evolució de la psicolingüística i la ciència cognitiva.

facultat d'adquisició del llenguatge, segons Chomsky, era molt més abstracta del que predeia el conductisme. Partint d'aquests dos arguments, Chomsky va postular que els infants tenien la capacitat innata d'aprendre el llenguatge i que a partir de l'*input* que rebien es fixaven una sèrie de paràmetres lingüístics regits per una sèrie de principis universals innats (Chomsky 1981, 1986). La teoria lingüística de Chomsky té un mèrit doble ja que, d'una banda, va desenvolupar un nou cos teòric lingüístic i d'adquisició del llenguatge i, d'altra banda, va provocar el desenvolupament de teories contràries que van desenvolupar alternatives a l'innatisme que proposava Chomsky.

Mentre es desenvolupava la teoria generativista de Chomsky, l'adquisició del llenguatge infantil cada cop s'estudiava des de perspectives més variades. En l'actualitat, l'estudi del llenguatge infantil es fa des d'almenys quatre disciplines: la lingüística, la psicolingüística, la ciència cognitiva i l'educació-logopèdia (Serra *et al.* 2000), i dins de cadascuna d'aquestes disciplines hi ha encara més subdivisions. Tal com expliquen Serra *et al.*, la lingüística sol emprar un mètode deductiu, parteix d'un corrent teòric específic i utilitza dades d'adquisició per tal de proporcionar evidència del corrent teòric que s'investiga. La psicolingüística sol adoptar un mètode inductiu, sol partir de dades obtingudes a partir de mostres de llenguatge infantil i intenta donar compte de les dades. La ciència cognitiva estudia l'adquisició del llenguatge postulant models computacionals que donin compte de l'adquisició. Finalment, l'educació-logopèdia se centra en l'ensenyament i aprenentatge del llenguatge i en el tractament de les patologies del llenguatge. Segurament que la diferència més important entre les diferents disciplines és un aspecte que ja va constatar Wasow (1983): el fet que hi ha un grup d'investigadors d'adquisició del llenguatge que s'interessen per les dades, és a dir, pel que diuen els infants, i es preocupen sobretot per qüestions metodològiques i d'anàlisi, mentre que un altre grup d'investigadors s'interessa sobretot per qüestions relacionades amb una teoria específica i se solen preocupar més per l'abstracció que no pas per les dades. A grans trets, un grup i l'altre es poden equiparar amb els psicòlegs del desenvolupament, que intenten explicar no només el mecanisme d'adquisició del llenguatge sinó també el procés de canvi, i amb els lingüistes, sobretot els d'arrel generativominimista, que fins fa poc s'han preocupat principalment pel mecanisme (estat inicial) i no tant pel desenvolupament.¹¹ Aquesta distinció sovint va de bracet amb altres consideracions teòriques com ara l'innatisme, l'empirisme i el modularisme, temes que es tracten en l'apartat 3.2 d'aquest article.

Així doncs, acabem aquest recorregut històric de l'estudi de l'adquisició infantil fent referència a la distinció entre la investigació centrada en les dades i la investigació centrada en la teoria. Totes dues caracteritzacions no són exclusives i d'una manera llunyana ens recorden la distinció amb què ha començat aquest repàs històric, és a dir, la distinció entre el racionalisme de Plató i l'empirisme d'Aristòtil. Sens dubte, el debat entre innatistes i empiristes és cíclic però a l'actualitat el debat cada cop es refina més, tal com s'explica a l'apartat 3 d'aquest article.

11. Vegeu Braine (1994), Foster-Cohen (2001) i White (2003) per a una qüestió de mecanisme i desenvolupament a nivell teòric.

2.3. ESTUDI DE L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

2.3.1. *Temes recurrents*

El recorregut històric pel camp de l'adquisició de primeres llengües ens ha portat a una sèrie d'observacions pertinents no solament des del punt de vista històric sinó teòric. En el recorregut històric pel camp de l'adquisició de segones llengües succeeix el mateix. Si bé la investigació en primeres llengües va anar molt lligada a la filosofia i la psicologia i, més tard, a la lingüística, la recerca en adquisició de segones llengües va anar des del principi lligada a l'ensenyament i, més tard, també a la lingüística i la psicolingüística. Per això, Stern (1983) explica que a l'hora de fer un història de l'ensenyament de llengües cal distingir entre la història de les idees sobre l'ensenyament de llengües i la història de la pràctica de l'ensenyament de llengües. Les històries de l'ensenyament de llengües poden ser cronològiques (com ara Mackey 1965 o Titone 1968) o temàtiques (com Kelly 1969). La història temàtica de Kelly permet distingir diferents èpoques segons els objectius plantejats en l'ensenyament de les llengües. Kelly (1969: 396) esmenta tres objectius principals. Primer, l'objectiu social era el que considerava l'ensenyament d'una segona llengua com a mitjà de comunicació. Per exemple, a l'època clàssica, durant la conquesta romana, el llatí es va convertir a poc a poc en la llengua de comunicació. Segon, l'objectiu creatiu o artísticoliterari és el que fa que una llengua s'apregui per crear obres artístiques, com ara el cas del llatí durant el Renaixement. Tercer, l'objectiu filosòfic és el que es dedica a cultivar les segones llengües per discussions de caire filosòfic, com les dels segles XVII-XVIII a Europa.

Mitjançant l'examen d'aquestes tres funcions durant la història d'Europa, Kelly arriba a la conclusió que la història és més cíclica (o pendular) que lineal. És així perquè, segons Kelly, són els factors socials i intel·lectuals, i no pas els rigorosament científics, els que determinen els usos de les segones llengües, i com que els factors socials i intel·lectuals s'han repetit històricament, les pràctiques de l'ensenyament també es repeteixen cíclicament. Així doncs, dels cinc períodes europeus d'ensenyament de llengües que distingeix Kelly –el clàssic, el medieval, el del Renaixement, el de l'edat de la raó (segles XVII-XIX), i el modern (segles XIX-XX)– el període clàssic, el del Renaixement i el modern es poden agrupar perquè comparteixen l'objectiu de la comunicació, mentre que la resta de períodes (medieval i edat de la raó) se centren principalment en la llengua escrita i l'anàlisi de la llengua. Stern (1983) és una mica crític amb la història cíclica de Kelly (els éssers humans troben solucions semblants a problemes semblants) perquè, en certa mesura, implica aplicar al passat la concepció que tenim de la pràctica del present. Per això, Stern recomana fer estudis històrics d'aspectes concrets en llocs concrets (per exemple, l'ensenyament del francès a l'Anglaterra dels Tudor).

Musumeci (1997) és un bon exemple d'un estudi concret de l'ensenyament de llengües en un context historicosocial concret. Aquesta autora fa un estudi minuciós de

tres figures cabdals relacionades amb l'ensenyament de llengües durant el Renaixement: Guarino Guarini (1374-1460), Ignasi de Loiola (1491-1556) i Comenius (1592-1670). Musumeci estudia aquests tres autors i mostra que tots tres presenten característiques comunes, ja que tots tres van defensar l'ús directe de la segona llengua (el llatí) en l'ensenyament, l'ús de textos autèntics i la importància d'ensenyar la segona llengua a través de contingut i no només practicant les formes. Amb tot, aquestes idees van quedar reflectides en els manuals de l'època de maneres molt diferents. Això vol dir que si només miréssim els manuals pensariem que els tres autors estaven a favor de mètodes tradicionals, però si ens fixem en els documents "curriculars" es pot veure que hi havia idees que avui dia no considerariem tradicionals. És a dir, les idees que tenen aquests educadors s'assemblen al que segles més tard seria el mètode comunicatiu, però els manuals s'assemblen als mètodes tradicionals de traducció. Així, Musumeci demostra clarament el que havia dit Stern (1983) quan ens advertia que cal distingir entre les idees i les pràctiques.

El camp de l'adquisició de segones llengües en els nostres dies és fruit dels grans avenços científics de finals del segle XIX i del segle XX, en particular de després de la segona guerra mundial. A partir d'aquest moment la història de l'adquisició de segones llengües es desmarca de l'ensenyament i es relaciona amb la lingüística i la psicolingüística i alhora s'acosta més a l'adquisició de primeres llengües. Mitchell & Myles (1998) divideixen el període de la investigació en adquisició de segones llengües posterior a la segona guerra mundial en tres etapes.

Primera etapa. Durant els anys 50 i 60, la teoria d'aprenentatge de llengües encara estava relacionada amb l'ensenyament de llengües, que des de finals del segle XIX es basava en teories lingüístiques i psicològiques de caire conductista: l'aprenentatge de segones llengües era considerat l'aprenentatge de nous hàbits, és a dir, els hàbits eren respostes fetes en una segona llengua a partir d'un estímul. En el conductisme, la dificultat d'aprendre una segona llengua era vista com la dificultat de crear nous hàbits que podien interferir amb els de la primera llengua. A conseqüència d'això, durant aquesta època es van fer estudis comparatius de llengües amb la idea que calia reforçar els hàbits que fossin diferents en la llengua primera i la segona. El final del conductisme va venir marcat l'any 1957 amb la publicació de Chomsky (1957) i la ressenya de Skinner (1957) per part de Chomsky (1959) (vegeu l'apartat 2.2. més amunt).

Segona etapa. En la dècada dels anys 70, marcada per la revolució chomskiana i els estudis en adquisició de primeres llengües (estudis d'ordre d'adquisició, sistematicitat i universalitat dels estadis, paper limitat de la correcció), es desenvolupa el camp de l'adquisició de segones llengües pròpiament dit i sovint se cita la publicació de Corder (1967) com a tret de sortida. Aquest autor va destacar la importància d'estudiar els errors dels aprenents de segones llengües no per tal d'intentar predir el que era fàcil i el que era difícil (com es feia en l'anàlisi contrastiva de la dècada anterior) sinó pel fet que l'error era considerat com a part del sistema en desenvolupament dels aprenents de segones llengües i que, per això, no sempre calia buscar l'origen dels errors en la

interferència de la primera llengua. Per exemple, diversos estudis d'aquesta època van documentar que aprenents de diferents llengües primeres produïen seqüències semblants d'adquisició de morfemes i, a més a més, cometien els mateixos errors.¹² Aquests resultats eren una prova clara que els aprenents de segones llengües constituïen els seus propis sistemes lingüístics; d'aquí va sorgir el concepte d'interllengua de Selinker (1972). La importància d'aquests estudis d'adquisició de morfemes dels anys 1970 va ser doble ja que, a més de donar evidència del sistema lingüístic dels aprenents, els resultats es van utilitzar per construir la teoria de l'adquisició de segones llengües de Krashen (1985), una de les primeres teories contemporànies que van voler explicar l'adquisició de segones llengües a partir de resultats empírics d'estudis.

Tercera etapa. En la dècada dels 80 es consolida la disciplina de l'adquisició de segones llengües i cada cop es desconnecta més de l'ensenyament (o en queda del tot desconnectada alhora que s'alia amb la lingüística, la psicolingüística i la ciència cognitiva). És en aquesta època quan els investigadors busquen respostes a preguntes més concretes i es perfilen diferents teories d'adquisició de segones llengües seguint el camí de l'adquisició de primeres llengües: gramàtica universal, enfocaments cognitius, enfocaments funcionals/pragmàtics, enfocaments d'*input* i interacció, i perspectives socioculturals i sociolingüístiques.

2.3.2. Ahistoricitat i relació entre disciplines

És corrent en la disciplina de l'adquisició de primeres llengües fer referències històriques als precursors de les teories actuals. Com hem fet en aquest mateix article, se solen citar figures com ara Plató, Aristòtil, Descartes, Locke, Skinner i Chomsky per dotar la disciplina de certa memòria i legitimitat històrica. D'altra banda, tot i l'evidència que acabem de presentar a favor de l'existència d'una història de l'ensenyament i adquisició de segones llengües, sovint es descriu la disciplina de l'adquisició de segones llengües com si fos una disciplina jove nascuda a finals dels anys 60 (Corder 1967 sol ser la referència fundacional). Ara bé, tal i com argumenta Thomas (1998), no és cert que l'adquisició de segones llengües no tingui història, sinó que més aviat dins el camp hi ha una "ahistoricitat programada" que consisteix en un desig d'esborrar el passat. Thomas documenta tal desig en les múltiples referències al naixement de l'adquisició de segones llengües com si sortís del no-res entre la dècada dels 60 i els 70 ignorant totalment les referències històriques possibles. A més a més, Thomas es pregunta a què es deu aquesta ahistoricitat i argumenta que respon a dos factors. D'una banda, una porció considerable de la teoria de l'adquisició de segones llengües en l'actualitat té molta influència de la lingüística generativa, i com que aquesta teoria és relativament jove s'associa la joventut de l'una amb la de l'altra. D'altra banda, la teoria de l'adquisició de segones llengües esborra la memòria per tal de desconnectar-se de la disciplina de l'ensenyament de llengües (i la lingüística aplicada) i obtenir un estatus més teòric que pràctic.

L'argument de la ahistoricitat programada de Thomas (1998) és tan sols una guspira de les múltiples discussions que hi ha hagut a l'hora d'emmarcar la disciplina de

12. Vegeu el resum i la crítica que fa Ellis (1994) d'aquests estudis.

l'adquisició de segones llengües com una disciplina autònoma o dependent d'una altra.¹³ La discussió s'ha centrat en la relació que hi ha entre l'adquisició de segones llengües i la lingüística aplicada i, més en concret, amb l'ensenyament de llengües. Aquesta discussió és rellevant perquè depèn de la definició que es doni al camp de l'adquisició de segones llengües. Ellis (1994: 15) defineix l'adquisició de segones llengües de la següent manera: "L'objectiu de l'adquisició de segones llengües és la descripció i explicació de la competència lingüística o comunicativa de l'aprenent". En concret, segons aquest autor, l'adquisició de segones llengües vol donar respostes a les següents preguntes: *a*) Què adquireixen els aprenents de segones llengües? *b*) Com adquireixen una segona llengua? *c*) Quines diferències hi ha en la manera en què diferents individus aprenen una segona llengua? i *d*) Quins efectes té la instrucció en l'adquisició d'una segona llengua? En aquesta definició es pot veure que es menciona la instrucció, o sigui l'ensenyament, però que només es té en compte en el sentit d'efecte o resultat, no com a metodologia d'ensenyament de segones llengües. VanPatten (1999) és qui marca més clarament la diferència entre l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament de llengües. Per a aquest autor, l'adquisició de segones llengües és una disciplina teòrica que s'encarrega d'investigar com s'aprèn una llengua que no és la nativa, mentre que l'ensenyament de llengües s'interessa per la influència de les variables externes (com ara l'ensenyament metòdic en una llengua segona dins d'una aula) en el procés (intern) d'adquisició d'una llengua segona.¹⁴ Les diferències entre l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament de llengües (i la relació d'aplicació entre una i l'altra) queden paleses en les preguntes que es plantegen a la Taula 1.

Així doncs, s'ha arribat a l'estat actual en què aquestes dues disciplines –sobretot en el context nord-americà– es van separant, fonamentalment perquè s'associa l'ensenyament de llengües amb la pedagogia-didàctica i no tant amb l'adquisició de llengües. En realitat, hi ha una diversitat d'opinions pel que fa a la utilitat o necessitat d'aplicar els resultats d'estudis d'adquisició de segones llengües a qüestions d'ensenyament de llengües. Es pot anar de l'acceptació de la possible relació a la resistència, passant per un estat intermedi que diu "aplica amb cura o no apliquis gens" (Ellis 1997). Les causes de tal diversitat i dificultat de relació són diverses, però principalment tenen a veure amb qüestions històriques, com ara la relació amb l'ensenyament mencionada més amunt, i, en el context nord-americà, amb qüestions de discurs i jerarquies acadèmiques (Kramersch 1995, 1998, Ellis 1997). Des de la perspectiva dels discursos professionals, la relació entre l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament és problemàtica perquè cada disciplina pertany a un discurs diferent (en el sentit que li dona Gee 1990). Gee (1990: 143) defineix discurs com "una associació acceptada socialment de les maneres d'utilitzar el llenguatge, de pensar, sentir, creure, valorar i actuar que es poden fer servir per identificar-se com a membre d'un grup socialment significatiu o d'una 'xarxa social' o per assenyalar (que un juga) un 'paper' socialment significatiu". Tal i com explica Ellis (1997), el discurs dels teòrics és el discurs de les publicacions acadèmiques, congressos especialitzats, ascens dins el món professional acadèmic, etc., mentre que

13. Vegeu Crookes (1997), Cuenca (1992), Kramersch (1995, 1998, 2000), Ellis (1997), Lightbown 1985, 2000), Vez (2000, 2001).

14. Cal notar que VanPatten (1999) diferencia l'ensenyament de llengües (*language teaching*) de la pedagogia de llengües (*language pedagogy*). Segons aquest autor, l'ensenyament de llengües es basa en la teoria de l'adquisició i per això totes dues disciplines es complementen, mentre que la pedagogia només té un component pràctic. VanPatten (1992a, 1992b, 1999) ha fet un esforç per aclarir dins el món acadèmic nord-americà l'especificitat de la disciplina de l'adquisició de segones llengües.

el discurs dels professors és el del dia a dia a classe i l'ascens dins el seu propi món professional, ascens que sovint es basa en aspectes diferents dels del món acadèmic dels teòrics.

Taula 1. Preguntes d'estudi de l'adquisició de segones llengües i l'ensenyament de llengües (adaptat de VanPatten 1999).

Adquisició de segones llengües	L'ensenyament de llengües
<p>L'adquisició de primeres llengües és diferent de l'adquisició de segones llengües? (són dos processos superficialment semblants però fonamentalment diferents?)</p> <p>Els aprenents d'una segona llengua tenen accés (parcial o total) a la competència lingüística de la primera llengua?</p> <p>Per què els aprenents d'una segona llengua cometen certs errors i altres no? Per què els aprenents de segones llengües que tenen primeres llengües diferents cometen errors similars?</p> <p>Per què els aprenents de segones llengües arriben a nivells desiguals?</p> <p>Els diferents nivells lingüístics (sintaxi, fonologia, pragmàtica, etc.) s'adquireixen simultàniament o depenen del tipus d'<i>input</i> que es rep?</p> <p>Quina relació hi ha entre l'adquisició d'una segona llengua i les següents característiques de la situació en què s'aprèn la llengua?: tipus d'<i>input</i>, oportunitats per produir <i>output</i>, interacció amb altres parlants, ensenyament formal.</p>	<p>L'ensenyament de llengües ajuda en l'adquisició de la gramàtica? En cas afirmatiu, quin tipus d'ensenyament és més efectiu?</p> <p>Quin tipus d'ensenyament facilita l'adquisició del vocabulari?</p> <p>En l'ensenyament de llengües a aprenents de nivells baixos, cal incorporar-hi material autèntic o adaptat?</p> <p>De quina manera faciliten l'adquisició d'una segona llengua les activitats en grup i de parelles?</p> <p>De quina manera facilita la correcció dels treballs escrits l'adquisició del registre escrit en una segona llengua?</p> <p>L'ús de la tecnologia en l'ensenyament, facilita l'adquisició d'una segona llengua?</p>

En conclusió, en aquest apartat hem fet un repàs històric a la disciplina de l'adquisició de segones llengües i hem vist com aquesta disciplina s'ha anat separant de mica en mica de l'ensenyament de llengües fins a constituir-se gairebé com una disciplina independent. Amb tot, a través de la història es pot veure com aquesta disciplina té una gran influència de la disciplina de l'adquisició de primeres llengües i informa l'ensenyament de llengües. Al nostre parer, la solució no és l'aïllament absolut sinó més aviat la interrelació entre disciplines tant en una direcció com en una altra.¹⁵

3. QÜESTIONS CONTEMPORÀNIES

Avui en dia tant l'adquisició de primeres com de segones llengües ha arribat a un alt grau d'especialització teòrica, amb múltiples teories i maneres de resoldre l'entrellat de l'adquisició lingüística. Amb tot, hi ha una sèrie de vells temes que continuen al centre de la discussió però cada cop més perfilats. En aquest apartat parlem de dos temes

15. Vegeu Foster-Cohen (1999) per a arguments a favor de la influència no només de l'adquisició de primeres llengües en l'adquisició de segones llengües sinó també a l'inrevés. Vegeu Vez (2000) per a la noció de "ponts de contingut" entre les disciplines.

i de les maneres com s'han desenvolupat en els últims anys. En el cas de l'adquisició de llengües en general ens centrem en l'argument de la pobresa de l'estímul i l'innatisme-empirisme, en el cas de l'adquisició de segones llengües ens centrem en la influència de l'ensenyament formal.

3.1. L'ADQUISICIÓ D'UNA PRIMERA LENGUA ÉS COM LA D'UNA SEGONA? DEBAT SOBRE L'ARGUMENT DE LA POBRESA DE L'ESTÍMUL

Als anys 70, en el moment en què es desenvolupava la disciplina de l'adquisició de segones llengües, es va formular la hipòtesi que l'adquisició d'una primera llengua era igual a l'adquisició d'una segona llengua. Aquest formula venia avalada per la recerca que comparava el procés d'adquisició de primeres i segones llengües. En els estudis de Dulay, Burt & Krashen (1982), per exemple, es podia comprovar com els aprenents de segones llengües adquirien els morfemes verbals de manera semblant a com ho feien els infants. En aquesta època també es refinaven les teories lingüístiques i es començava a aplicar el model teòric de la gramàtica universal a l'adquisició de segones llengües (Clahsen 1990).

La comparació de tots dos processos va quedar profundament marcada pels conceptes de *fal·làcia comparativa* (Bley-Vroman 1983) i *diferència fonamental* (Bley-Vroman 1990). La fal·làcia comparativa fa referència al salt de lògica que es fa quan es compara el sistema de desenvolupament d'una segona llengua (la interllengua) amb el d'una primera llengua. Originalment la fal·làcia comparativa es va plantejar com una advertència metodològica en contra d'analitzar la interllengua com si fos un estadi intermedi cap a la llengua nativa ja que una anàlisi d'aquest tipus –que solia comparar contextos obligatoris d'ús en la primera i segona llengües– deixava escapar molts exemples de sistematicitat. Un exemple clar de la disparitat de resultats que es poden obtenir si es compara la interllengua amb la llengua nativa o amb un sistema de desenvolupament es pot observar en els estudis de l'adquisició dels temps de passat en una segona llengua. Es pot estudiar com els aprenents fan servir formes verbals de passat en contextos en què s'utilitzarien en el sistema natiu o es poden estudiar les diverses maneres com els aprenents expressen el passat. Així doncs, mentre que en el primer cas l'investigador haurà d'esperar fins que es produeixin les primeres formes de morfologia del passat, en el segon cas la producció d'adverbis i altres formes no verbals ja indicarà l'expressió del passat.¹⁶

El concepte de diferència fonamental de Bley-Vroman (1990) fa referència al que intuïtivament pot semblar obvi: els infants i els adults no aprenen les llengües de maneres semblants, ja que els infants aprenen una llengua alhora que les altres habilitats cognitives es van desenvolupant, mentre que els adults emprenen l'aprenentatge d'una segona llengua amb un total desenvolupament de les facultats cognitives. Seguint amb l'exemple de l'adquisició de l'expressió de passat, un infant aprèn a expressar el passat mitjançant el llenguatge alhora que aprèn el concepte de passat, mentre que un adult coneix clarament el concepte de passat quan comença a adquirir una segona llengua.

16. Vegeu Bardovi-Harlig (2000) per a una anàlisi de les dues metodologies (enfocament centrat en les formes i enfocament centrat en els conceptes).

Bley-Vroman (1990) compara el procés d'adquisició de primeres i segones llengües i hi troba 10 diferències fonamentals, que es presenten en la Taula 2.

Taula 2. Diferències entre l'adquisició de primeres i segones llengües (Bley-Vroman 1990)

	Adquisició de primeres llengües en infants	Adquisició de segones llengües en adults
Èxit final	En condicions normals, s'arriba a adquirir totalment la primera llengua.	L'adquisició total de la segona llengua rarament s'aconsegueix.
Variació en el desenvolupament i les estratègies	Hi ha poca variació en el desenvolupament que segueixen els infants en l'adquisició de la primera llengua.	La interllengua dels aprenents de segones llengües varia molt. Els aprenents segueixen recorreguts i estratègies diferents.
Variació en objectius	L'objectiu de l'adquisició de primeres llengües ve determinat per l'estructura cognitiva i lingüística.	Els aprenents de segones llengües tenen objectius variables: per a alguns, un nivell rudimentari és suficient mentre que per a altres és insuficient.
Edat i proficiència	Els infants aprenen més lentament que els adults però el resultat final és més satisfactori que en els adults.	Un cop s'ha passat el període de pubertat-adolescència, és difícil adquirir una segona llengua.
Fossilització	L'adquisició de la primera llengua en els infants no és lineal, però en condicions normals no es fossilitza i no retrocedeix.	Sovint, els aprenents de segones llengües "fossilitzen" un nivell de llengua, i no avancen, o fins i tot retrocedeixen.
Intuïcions	Els infants arriben a tenir intuïcions lingüístiques.	Fins i tot els aprenents que arriben a un nivell avançat sovint no tenen intuïcions lingüístiques sobre la segona llengua.
Ensenyament formal	No és necessari per adquirir la capacitat lingüística del llenguatge.	L'ensenyament formal ajuda a adquirir una segona llengua.
Evidència negativa (correcció)	Els infants no necessiten correcció sistemàtica de les frases no gramaticals que produeixen per arribar a adquirir la primera llengua.	La correcció de frases no gramaticals ajuda en el procés d'adquisició d'una segona llengua.
Factors afectius	Els infants aprenen la primera llengua en situacions variables de personalitat, socialització, motivació i aptitud.	Els factors afectius, com ara motivació, aptitud i socialització, tenen un paper central en l'adquisició d'una segona llengua.

Les diferències entre els dos tipus d'adquisició de la Taula 2 van dur Bley-Vroman (1990) a la conclusió que el procés d'adquisició d'una llengua en edat adulta és fonamentalment diferent al d'adquisició d'una llengua per part dels infants. En el context de la investigació lingüística del moment –fortament influenciat per la gramàtica universal–, Bley-Vroman va explicar que un sistema d'adquisició havia de tenir dos components: la definició d'una possible gramàtica i una manera d'arribar a la gramàtica (o procediment d'aprenentatge) a partir de les dades de l'*input*. Segons Bley-Vroman (1990), en el cas dels infants, la definició de gramàtica era la gramàtica universal i el procediment era de domini específic; en canvi, en els adults la gramàtica era la de la primera llengua i el procediment era un sistema general de resolució de problemes.¹⁷ Segons la hipòtesi de Bley-Vroman, aprendre una segona llengua en edat adulta seria més semblant a aprendre a anar en bicicleta o jugar a escacs que no pas aprendre a caminar o parlar. En resposta a Bley-Vroman, White (1990) va argumentar que els adults que aprenien una segona llengua també tenien accés a la gramàtica universal perquè tenien coneixement inconscient (intuïció lingüística) de qüestions lingüístiques que no eren evidents en l'*input* i en què la primera i segona llengües funcionaven de manera diferent.¹⁸ En definitiva, White aplicava i comprovava l'argument de la pobresa de l'estímul a l'adquisició de segones llengües.

17. Que els adults pertaxin de la gramàtica de la primera llengua no descarta que no puguin tenir accés a la gramàtica universal, ja que hi poden accedir a través de la gramàtica de la primera llengua. Vegeu White (2003) per a les múltiples possibilitats d'accés a la gramàtica universal en l'adquisició de segones llengües.

18. Per exemple, adults de primera llengua anglesa que aprenen castellà "saben" que en una frase com *Nadie cree que él es inteligente nadie i él* no poden ser coreferencials; en canvi, en una frase com *Nadie cree que Ø es inteligente, nadie* i la categoria buida que hem representat com a Ø sí que ho poden ser (White 2003: 23). Els aprenents de la segona llengua "saben" això tot i que en l'*input* (natural o formal mentre els aprenents són a classe) la diferència no és evident i que en anglès l'equivalent de la primera frase és gramatical (a *Nobody believes that he is intelligent, nobody i he* són coreferencials). Vegeu Pérez-Lerroux & Glass (1999) per als detalls sobre l'estudi.

L'argument de la pobresa de l'estímul, també anomenat el problema lògic de l'adquisició de llengües, vol resoldre el problema de Plató plantejat per Chomsky (1988: 3-4): "Com és que els éssers humans –que tenen contactes breus, personals i limitats amb el món– arriben a tenir tant de coneixement?" L'argument per respondre aquest problema consisteix en quatre passos (Cook 1993, 1996): (1) els parlants nadius tenen coneixement de certes qüestions lingüístiques (per exemple, que en la frase *Ningú creu que ell és intel·ligent*, els mots *ningú* i *ell* no són variables lligades); (2) certes qüestions lingüístiques no es poden aprendre a partir de l'*input* que reben els infants; per exemple, els pares no ensenyen als infants la interpretació de pronoms i quantitatius de la frase exemple anterior i no corregeixen els infants quan cometen errors; (3) si el coneixement de certes qüestions lingüístiques no es pot aprendre a partir de l'*input* (des de fora) només queda la possibilitat que es pugui aprendre des de dins, i (4) si el coneixement de certes qüestions lingüístiques és part de la competència d'un parlant però no es pot aprendre, llavors s'ha de concloure que certs principis lingüístics són innats.

Tal com explica López Ornat (1999), tot i que durant molt de temps la pobresa de l'estímul ha estat l'argument central a favor de l'innatisme, a poc a poc s'han posat en dubte parts de l'argument. Les crítiques a la pobresa de l'estímul no neguen necessàriament l'innatisme i no defensen necessàriament el concepte de *tabula rasa*, sinó que refinen l'argument i l'afebleixen per demostrar que no és tan categòric com semblava al principi. En aquest apartat destaquem quatre crítiques.

En primer lloc, algunes de les crítiques a la pobresa de l'estímul van dirigides a Gold (1967) i el teorema matemàtic que s'hi presenta. El teorema de Gold pretenia provar que una llengua no es pot aprendre sense evidència negativa, és a dir sense obtenir informació del que no és gramatical. Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996) critiquen l'ús que s'ha fet del teorema per justificar la pobresa de l'estímul explicant que l'adquisició del llenguatge té ben poc a

veure amb el teorema de Gold per dos motius. Primer, el teorema de Gold pressuposa que l'“aprenent” parteix de zero, és a dir, no té cap mena de coneixement previ. En canvi, avui dia, se sap que els infants no parteixen d'una *tabula rasa*, sinó que estan predisposats cap a certs tipus de coneixement (estrictament lingüístics o no). Segon, el teorema no reflecteix ni de bon tros la varietat d'*input* que té l'infant per aprendre una llengua (entonació, accentuació, ordre de mots, etc.). Per exemple, Hirsh-Pasek & Golinkoff expliquen que els infants poden arribar a detectar els substantius dins de l'*input* a causa de la convergència dels següents factors: els substantius s'accentuen de manera més forta que els altres elements; en el llenguatge dirigit als infants solen aparèixer aïllats o a final de frase; molts substantius dirigits als infants denoten objectes concrets i solen anar acompanyats de tipus concrets de morfologia (per exemple, articles), i se solen presentar als infants mentre es manipulen, s'assenyalen o es miren els objectes.¹⁹ De manera semblant, MacWhinney (2001) planteja que és relativament fàcil per a l'infant deduir principis sintàctics en l'*input* a partir de l'avaluació de patrons en competició, ja que sovint un patró és més freqüent que l'altre i, per tant, se'n reforçarà l'adquisició.

En segon lloc, l'estímul no és tan pobre com es pensava, ja que les frases dirigides als infants són molt més completes i gramaticals del que s'havia pensat al principi (Carreiras 1997). Així doncs, pot ser que els infants només aprenguin les frases que senten i, com que les que senten solen ser gramaticals, doncs aprenguin a formar frases gramaticals. Una altra possibilitat és que dedueixin que el que no senten és agramatical. Amb tot, aquest argument no és suficient perquè no explica el fet que els infants produeixen moltes frases que mai no han sentit dels seus pares o cuidadors. A més a més, tal com explica Carreiras, els infants no solen fer gaire cas de les correccions dels pares i, al revés, els pares no reaccionen gaire als errors que fan els infants.

En tercer lloc, d'acord amb la hipòtesi de la pobresa de l'estímul, s'intenta justificar el que pot o no pot aprendre un infant a partir de l'*input* que rep –que se sol identificar amb el llenguatge adult dirigit als infants (o maternès)–, però, segons Lopez Ornat (1999: 493), aquest justificació ignora que l'infant percep l'*input* però que també el processa i que mitjançant el processament pot arribar a produir llenguatge. És a dir, en realitat no sabem quin és l'*input* que rep i *processa* el nen i és erroni identificar el maternès amb l'*input*, com solen fer els models innatistes.

Finalment, la teoria que en els últims anys ha estat més crítica amb l'argument de la pobresa de l'estímul és la dels models connexionistes, que mostren que és possible adquirir coneixement a partir de l'exposició de patrons en l'*input* i sense necessitat d'evidència negativa. Tot seguit fem un esbós d'aquests models sense ànim de ser exhaustius sinó com a exemple d'alternativa a l'argument de la pobresa de l'estímul.²⁰ Per explicar l'activitat mental, els models connexionistes intenten reemplaçar la metàfora de l'ordinador per la metàfora del cervell (Belinchón *et al.* 2000: 124). Segons el model cognitiu del processament de la informació (la ment com a ordinador), la ment humana manipula símbols representatius de la realitat i crea regles explícites seqüencials. En contraposició, les dues principals característiques dels models connexionistes són que els sistemes connexionistes no fan servir símbols predeterminats sinó patrons

19. Elman *et al.* (1996) també fan aquesta crítica.

20. Rumelhart & McClelland (1986) és l'estudi pioner que va aplicar un model connexionista a l'adquisició del llenguatge (formes del passat en anglès). Pinker & Prince (1988) és una crítica d'aquest estudi. Per a explicacions més recents i crítiques sobre l'adquisició de primeres llengües, vegeu Bates (1994), Belinchón *et al.* (1992), Carreiras (1997), Elman (1998), Elman *et al.* (1996), López Ornat (1999), Plunkett (1996) i Rumelhart (1989). Per a models cognitius d'adquisició de segones llengües, vegeu Ellis (1999), per a models connexionistes d'adquisició de segones llengües vegeu Ellis (1998) i Kempe & MacWhinney (1998); Ellis (2002) tracta dels efectes de freqüència en l'adquisició de segones llengües.

d'activació entre les unitats (que simulen els patrons d'activació entre neurones) i que l'activació dels elements no és lineal-seqüencial sinó que el processament es fa en paral·lel (és a dir, està repartit) (Elman 1998: 489).²¹ Ellis (1994) compara les dues teories amb l'exemple de com recordem la cara d'una persona que hem conegut (extret de McClelland, Rumelhart & Hinton 1986). Una possibilitat és que emmagatzemem tota la informació de la cara de la persona en un lloc específic del cervell, però l'inconvenient d'aquesta possibilitat és que si hi ha algun problema per accedir al fitxer de la cara no podrem recuperar res de la informació sobre aquesta. Un model de processament no lineal i en paral·lel postula que la informació sobre la cara està distribuïda en diferents unitats (nom, edat, professió) i que l'activació d'una unitat provoca l'activació d'una altra fins a la reconstrucció de la cara de la persona que volem recordar. Aquest model té l'avantatge que ens permet generalitzar diferents cares a partir d'una sola unitat (totes les cares d'edat jove) o reconstruir informació fins i tot en casos defectuosos (una connexió ens pot dur a l'altra i ens pot ajudar a reconstruir tota la cara).

Tot i que els models connexionistes, en general, no arriben a representar de manera exacta el procés d'aprenentatge, han proporcionat una alternativa –un canvi de paradigma, segons Elman (1998)– als models que segueixen l'argument de la pobresa de l'estímul i plantejaven un fort component innat per a l'adquisició de llengües. Sigui com sigui, els models connexionistes no es contraposen radicalment als models innatistes, ja que pressuposen cert contingut innat per a l'adquisició del llenguatge, però sí que es contraposen a l'especificació innata, localitzada, de regles amb símbols predeterminats.

3.2. INNATISME I EMPIRISME: EVOLUCIÓ DELS ARGUMENTS

3.2.1. Dicotomia o gradació?

Fent un repàs a algunes de les obres actuals en adquisició de llengües²² ens adonem que un dels temes de discussió estrella continua sent el de la pobresa de l'estímul i la qüestió relacionada de l'innatisme-empirisme i la modularitat. Tradicionalment, aquestes qüestions s'han vist com antagonistes i irreconciliables i es poden resumir en la Taula 3 (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996: 17):

21. Vegeu Carreiras (1997) per a més detalls.

22. Per exemple, Belinchón *et al.* (1992), Carreiras (1997), Clark (2003), Cowie (1997, 1999), Fletcher & MacWhinney (1995), Fodor (2001), Hickman (2003), Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996), Ritchie & Bhatia (1996, 1999), Serra *et al.* (2000), Vega & Cuetos (1999) i White (2003).

Taula 3. Especificitat de dominis i teoria (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996: 17)

	Teoria	
	Exterior	Interior
Estructura inicial	Social, cognitiva	Lingüística
Mecanisme	De domini general	De domini específic
Origen de l'estructura	Procediments d'aprenentatge	Innat

Els dos tipus de teories es distingeixen a partir de l'estructura inicial de l'infant, que pot ser determinada per aspectes socials i cognitius o purament lingüístics, el mecanisme d'aprenentatge, que pot ser de domini general amb altres habilitats o específic per al llenguatge, i per l'origen de l'estructura inicial, que és apresada en un cas i innata en l'altre. Hirsh-Pasek & Golinkoff (1996: 17) parlen de teoria exterior en el cas de les teories que argumenten que "l'estructura lingüística existeix a l'exterior de l'infant, en l'ambient. Els infants presten atenció als objectes, esdeveniments i accions més destacats al seu voltant i *construeixen* el llenguatge a partir de principis lingüístics bastant minsos". Dins de les teories exteriors, n'hi ha de dos tipus, les socials i les cognitives. Les socials argumenten que l'infant adquireix la llengua aprenent a ser un ésser social, és a dir actuant amb els altres éssers humans. Les teories de caire cognitiu posen èmfasi en les categories cognitives de l'infant, com ara agent i acció, i expliquen com l'infant passa d'aquestes categories cognitives a les lingüístiques (per exemple, subjecte i verb). D'altra banda, les teories interiors postulen que l'infant neix amb un coneixement innat de certs principis lingüístics i que el paper de l'ambient és el d'activar certs principis; per això el procés d'adquisició és més de descoberta que de construcció (Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996: 18). Les dues autores avaluen la teoria interior i exterior i troben que presenten avantatges i inconvenients, però el que és més remarcable és que les dues autores fan un esforç per reconciliar els tipus de teories mitjançant el que anomenen el "col·lapse de les dicotomies" i proposen substituir les dicotomies per escales de gradació o contínuums. En aquest sentit, consideren que el que es presenta a la Taula 3 en realitat són hipèrboles i que pocs investigadors són exemples purs d'un tipus o l'altre. L'acostament de les dues posicions també queda reflectit en el refinament de les teories. Així, parlant de l'estructura inicial, les dues autores diuen que tant les teories externes com les internes pressuposen que l'infant està predisposat a detectar unitats lingüístiques i combinacions d'unitats (la naturalesa de les unitats i la manera de detectar-les és motiu de discussió, però). Pel que fa als mecanismes, no cal descartar que l'infant a vegades fa servir processos específicament lingüístics (per exemple, fixant-se en les inflexions morfològiques) i a vegades processos de domini general (per exemple, fixant-se en les relacions d'ordre). Finalment, pel que fa al tipus d'*input* que guia l'adquisició, Hirsh-Pasek i Golinkoff proposen que és la confluència de diferents tipus d'*input* el que determina el procés d'adquisició (entonació, accentuació, ordre de mots, etc.).

El panorama que acabem de presentar sembla idíl·lic en el sentit que les autores proposen un col·lapse de dicotomies i acosten els dos fronts. Ara bé, les aigües no estan tan calmades com sembla.²³ Per exemple, Tomasello (1995) fa una crítica sistemàtica a l'innatisme de Pinker (1994) i proposa una alternativa cognitivofuncionalista que deixa poc espai per al diàleg. Braine (1994), per la seva banda, fa una anàlisi menys maniqueista i explica que, en realitat, els investigadors innatistes i els empiristes no s'enfronten sinó que s'interessen per qüestions diferents: els primers investiguen els

23. Malgrat els acostaments de les teories externes i internes continua havent-hi posicions (radicalment) oposades sobre qüestions teòriques fonamentals. Vegeu, per exemple, Cowie (1999), Elman *et al.* (1996), Epstein *et al.* (1996), Fodor (1998, 2001), Karmiloff-Smith (1994), Pinker & Bloom (1990), Pinker (1994) i Tomasello (1995).

primitius lingüístics i cognitius; els segons estudien el desenvolupament.²⁴ Així, Braine es planteja la següent pregunta: Què fa que un científic s'acosti cap a l'innatisme i un altre se n'allunyi? I la resposta que dóna és que depèn de la tasca que l'investigador cregui que cal investigar. Si se centra en els primitius, s'acostarà a l'innatisme; si se centra en el desenvolupament, s'acostarà a l'empirisme. L'interès per una o altra tasca ve marcat per qüestions relacionades amb el desenvolupament de cada disciplina d'investigació i l'evolució científica de les teories en general. Com que la lingüística moderna s'ha centrat en la descripció de les llengües buscant els patrons universals, fàcilment s'ha anat del que era universal al que era innat. Per això, segons Braine, molts lingüistes són innatistes. En psicologia, l'interès ha estat no tant en els patrons universals cognitius sinó més aviat en els primitius cognitius i s'ha anat del que era primitiu al que és innat. Braine destaca que si ens fixem en el que és universal o primitiu, arribar al que és innat és molt fàcil. D'altra banda, si la tasca que volem investigar és el canvi o desenvolupament, recórrer al que és primitiu no és satisfactori perquè només pot explicar un estat de l'organisme (el primitiu). Per a Braine, el punt fort de l'empirisme és l'interès per explicar el canvi (sense negar un nivell innat) i el punt feble de l'innatisme és que no explica l'origen dels primitius innats. Com a alternativa, Braine proposa una posició d'empirisme metodològic que fa de pont entre el que és primitiu i el que és desenvolupament (o aprenentatge). Segons aquesta proposta, cal postular primitius innats definits no lingüísticament sinó en termes que siguin compatibles amb el desenvolupament, com ara el mecanisme d'assimilació-acomodació o el de *bootstrapping*.²⁵

24. White (2003), en el recorregut que fa de la investigació en gramàtica universal en adquisició de segones llengües, parla de com la recerca en adquisició de segones llengües al principi només estudiava els primitius però que avui dia la investigació també se centra en el mecanisme de desenvolupament. Vegeu també Gregg (1996).

25. Tots dos mecanismes fan possible que diversos tipus d'informació (fonològic, semàntic, pragmàtic, sintàctic, etc.) facilitin el procés d'aprenentatge (vegeu Serra *et al.* 2000 per a diversos exemples de *bootstrapping*). El concepte d'assimilació-acomodació és de Piaget (1952).

3.2.2. Innatisme i empirisme

Un altre exemple de com en els últims anys s'ha evolucionat en la investigació de l'adquisició es pot veure en la discussió del que vol dir innat. En lingüística i en adquisició de llengües, el concepte d'innat va resorgir amb Chomsky (1959) (vegeu apartat 2.2) i en les primeres formulacions el que era innat no quedava gaire definit i normalment s'associava amb tot allò que no es podia aprendre a partir de l'*input* (argument de la pobresa de l'estímul) i amb el *modularisme*. És fàcil comprendre com es pot passar de la idea que el llenguatge és una facultat exclusiva dels éssers humans que no es pot aprendre a partir de l'*input* que reben els infants, a la idea que la facultat innata del llenguatge ha d'estar localitzada en un mòdul específic del cervell (Chomsky 1988, Fodor 1983). Tanmateix, Bates (1994) argumenta que cal anar amb compte i no confondre uns conceptes amb els altres, i per això proposa destriar els conceptes d'innatisme, localització i especificitat de domini (Taula 4).

Taula 4. Innatisme, localització i domini (Bates 1994).

Concepte	Evidència
Innatisme: “La capacitat d’adquirir una llengua està determinada per factors genètics i mediatitzada per una forma d’organització neuronal que és única de la nostra espècie humana.” (p. 136)	A favor: Els éssers humans són l’única espècie amb la capacitat d’un llenguatge complet.
Localització: “La capacitat de processar el llenguatge està localitzada en regions específiques del cervell.” (p. 136)	A favor: Lesions localitzades en el cervell tenen conseqüències específiques en el processament del llenguatge (per exemple, les afàsies)
Especificitat de domini: “Les capacitats lingüístiques estan localitzades i són discontinues de la resta de la ment, separades i especials, i constitueixen el que Chomsky (1988) va denominar un ‘òrgan mental.’” (p. 136)	En contra: <i>a)</i> desenvolupament filogenètic recent del llenguatge, <i>b)</i> variabilitat lingüística i plasticitat del comportament, <i>c)</i> plasticitat neuronal i <i>d)</i> arbitrarietat de la relació forma-significat

Segons Bates (1994), el debat no se centra en l’innatisme i la localització, conceptes per als quals hi ha evidència suficient, sinó en l’especificitat del domini. Segons aquesta autora, l’evidència que tenim fins al moment no dona suport a la idea que el llenguatge constitueix un mòdul encapsulat, que no es relaciona amb altres facultats mentals (contra Fodor 1985).

Un cop s’han destriat els conceptes d’innatisme, localització i especificitat de domini, encara cal especificar què s’entén exactament per innat ja que en lingüística i en altres camps hi ha hagut sovint molta confusió terminològica i, en conseqüència, teòrica. El més problemàtic ha estat confondre el que vol dir innat a nivell de mecanisme (com és que un comportament esdevé innat) i a nivell de contingut (què és el que esdevé innat) (Elman *et al.* 1996). Pel que fa al mecanisme, Elman *et al.* argumenten que sovint es diu que tal comportament és innat en el sentit que és inevitable o que està especificat en el genoma. Segons aquests autors, en ambdós casos, l’argumentació no porta gaire lluny ja que, en el primer cas, argumentar que quelcom que és inevitable és innat en realitat no *explica* res i, en el segon cas, és relativament fàcil argumentar que quelcom és al genoma però que en realitat les investigacions actuals en genètica apunten que sovint els gens no es troben físicament en un sol lloc sinó que estan distribuïts i que no tenen efectes binaris sinó que estan codificats de manera contínua i tenen múltiples funcions.²⁶ Pel que fa al nivell del contingut del que és innat, sovint es pressuposa que si un resultat és universal, l’origen de tal universal ha de ser innat, però per a Elman *et al.* això és confondre el resultat amb el contingut. Per a aquests autors, la distinció entre el mecanisme del que és innat i el contingut del que és innat és crucial perquè la relació que existeix entre el mecanisme i el contingut no és directa, ja que un resultat de domini específic pot ser fruit de l’evolució de dominis independents. Elman *et al.* il·lustren

26. Fodor (1998) argumenta que, en realitat, sabem molt menys del que suposen Elman *et al.* (1996) sobre plasticitat neuronal.

aquest procés emergent amb l'exemple de les formes hexagonals del rusc de les abelles. Tot i que semblaria que les abelles estan predisposades genèticament a construir les formes hexagonals del rusc, en realitat aquestes formes emergeixen a partir de formes esfèriques que maximalitzen l'espai de cada cel·la de cera de les abelles. Així doncs, no hi ha res que predisposi les abelles a construir formes hexagonals sinó que les formes emergeixen de la confluència de diversos factors (moviment de les abelles, aprofitament de l'espai, etc.).

Treballs com el d'Elman *et al.* (1996) i la revisió del concepte d'innat han afectat les caracteritzacions de tipus innatista de l'adquisició de llengües. Així doncs, dir que el llenguatge és un instint (Pinker 1994) o que la gramàtica universal (principis i paràmetres, minimisme)²⁷ és innata (White 2003) és equivalent a un argument vacu, ja que no s'especifica la definició d'innat. Si el que es vol dir és que hi ha isomorfia entre la gramàtica universal i els microcircuitos del cervell, les investigacions en neurologia de moment no ho han confirmat. Això no descarta, amb tot, que hi hagi quelcom innat en la facultat del llenguatge; el que vol dir és que el coneixement en si no és innat (les representacions, els paràmetres, etc.), però que l'arquitectura sí que ho pot ser (connexions entre àrees del cervell, etc.) (Elmant *et al.* 1996: 35).²⁸ En paraules de Bates (2004), "Som l'única espècie del planeta capaç d'un llenguatge plenament caracteritzat i gramaticalitzat. Això és una culminació significativa, però sembla que aquesta culminació ha sorgit a través del temps, a partir de principis més simples. La construcció del llenguatge s'acompleix amb una gamma àmplia d'eines, i és possible que cap dels mecanismes cognitius, perceptuals i socials que fem servir en el procés hagi evolucionat per al llenguatge exclusivament. El llenguatge és un nou aparell que la Natura va construir a partir de peces velles".

27. Quan es parla de teoria de la gramàtica universal i evolució-innatisme, cal distingir entre el que argumenta Chomsky i el que argumenta la teoria d'inspiració chomskiana. Newmeyer (1998) explica que tot i que Chomsky s'ha mostrat poc interessat o contradictori en qüestions evolutives, la teoria d'inspiració chomskiana (minimisme, avui dia, Chomsky 1995) pot i ha de contribuir a la discussió entre innatisme i evolució.

28. Les distincions que fan Elman *et al.* (1996) han provocat crítiques polaritzades. Vegeu la ressenya de Rispoli (1999) i els 9 comentaris que la segueixen.

29. Vegeu Cook (2001) i Nunan (1999) per a qüestions generals relacionades amb l'ensenyament de llengües estrangeres a l'aula.

3.3. INSTRUCCIÓ FORMAL I ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

En aquest apartat tractem un dels temes més debatuts en l'adquisició de segones llengües i ens centrem també en la manera com han evolucionat les idees. Es tracta de la relació entre l'adquisició d'una llengua segona i l'ensenyament que se'n rep a nivell formal en una aula en un context on la segona llengua no es parla (per exemple, aprenentatge de l'anglès a Catalunya).²⁹ És, per tant, un tema que relaciona la teoria (lingüística i psicolingüística) amb l'ensenyament de llengües (pedagogia, mètodes).

L'aprenentatge formal d'una llengua en una classe involucra un conjunt de variables, però a nivell lingüístic consisteix a adquirir les relacions entre formes i significats. Seguint Ellis (2001), es pot reconstruir la història recent de l'ensenyament de llengües investigant precisament el tractament que s'ha fet de la relació entre forma i significat.

Als anys 60 i 70 ensenyar llengua era ensenyar formes i es discutia si s'havien d'ensenyar de manera explícita, com en el mètode de traducció, o implícita, com en el mètode audiolingual. Durant aquesta època també es van fer els estudis de seqüències d'aprenentatge tant en adquisició de primeres com segones llengües i els resultats van

demostrar que hi havia una seqüència fixa. Els resultats de les investigacions als anys 80 van donar evidència d'una paradoxa: d'una banda, els resultats van mostrar que en classes on s'ensenyaven formes l'aprenentatge era més ràpid i els estudiants arribaven a nivells més alts que els estudiants de classes on no hi havia instrucció formal. D'altra banda, els estudis també van mostrar que la ruta d'aprenentatge (ordre d'adquisició de certs morfemes, per exemple) que seguien els estudiants en classes amb instrucció eren semblants a les dels estudiants de classes sense instrucció formal. Per tant, la lliçó que se'n va treure era que la instrucció ajudava però que era difícil canviar la ruta. Finalment, cap a finals dels 80 i principis del 90 es van fer estudis més sofisticats i es va continuar investigant si la instrucció centrada en les formes era efectiva. Al principi, el panorama va estar dominat per l'avaluació de les teories de Krashen i la seva hipòtesi de l'adquisició, segons la qual l'ensenyament explícit de gramàtica només portava al coneixement conscient de les regles i no portava a l'adquisició (inconscient) de les regles. Altres estudis van demanar-se si es podia modificar l'ordre d'adquisició mitjançant la instrucció formal i els resultats van concloure que o bé no es podia modificar l'ordre o bé que es podia modificar però sense allunyar-se'n massa (sense saltar-se massa estadis).

A partir de principis dels anys 90 cada cop hi havia més interès per la teoria i menys pels mètodes d'ensenyament i la investigació sobre la instrucció formal va interessar-se per tres aspectes: l'aprenentatge conscient i inconscient, el processament de l'*input* i l'evidència negativa. Així doncs, els estudis van destacar que *a*) els aprenents havien de notar conscientment les formes i els significats en l'*input* (en contra de la teoria de Krashen), *b*) que els aprenents només podien processar l'*input* i incorporar-lo a la interllengua si l'*input* era a un nivell adequat i se centrava en el significat, ja que, en cas contrari, els aprenents optaven per estratègies de defecte, sobretot influïts per la primera llengua, i *c*) calia investigar quins tipus específics d'evidència negativa portaven a la incorporació de les correccions.

Una altra manera d'examinar l'evolució de l'ensenyament de llengües és mitjançant el major o menor focus que s'ha donat al component formal de la llengua i al component de contingut. Segons Long & Robinson (1998), hi ha tres opcions. La primera opció és l'anomenada *focus en les formeS*,³⁰ és a dir aquella en què se segmenta la llengua en paraules, expressions, nocions o estructures, es presenten separatament com a models i s'ensenyen seqüencialment, és a dir es reconstrueix la llengua a poc a poc i s'acumulen unitats. Darrere d'aquest tipus d'ensenyament no hi sol haver cap teoria psicolingüística o en tot cas hi ha la teoria conductista. El principal problema amb el focus en formeS és que no es respecten les seqüències de desenvolupament dels aprenents ja que els aprenents no passen de no saber una regla a aplicar-la sempre, sinó que solen passar per estadis intermedis. La segona opció és l'anomenada *focus en el significat* i que postula que l'adquisició d'una segona llengua és com la d'una primera i que, per tant, no cal ensenyar les formes explícitament ja que l'aprenentatge

30. Seguim la convenció de Long & Robinson (1998) de distingir entre formeS i forma. *FormeS* fa referència a punts gramaticals formals aïllats i acumulatius, mentre que *forma* fa referència a l'atenció que es presta a les formes gramaticals però centrant-se en el significat abans.

inconscient és possible en adults. Amb tot, segons Long & Robinson, aquest enfocament presenta almenys quatre problemes: els adults no aprenen com els infants; per molt *input* que rebin, molts adults no arriben a un nivell natiu de la segona llengua; algunes estructures no es poden aprendre sense correcció explícita i és una manera poc eficient d'aprendre una llengua. La tercera opció és l'anomenada *focus en la forma*. Aquesta opció intenta reparar els punts dèbils de les altres a partir de tres canvis. Primer, fa servir unitats d'anàlisi no lingüístiques (com ara les tasques). Segon, posa èmfasi en la interacció entre usuaris de la llengua (nadius o no) i la interacció amb textos. I tercer, s'intervé explícitament en qüestions formals només després de centrar-se en el significat. Així doncs, el focus en les formes es limita a centrar-se en les formes; el focus en el significat exclou el focus en la forma, i el focus en la forma inclou un tractament explícit de les formes, però només després que el significat i l'ús estiguin clars (Doughty & Williams 1998: 4).

En les últimes quatre dècades, aquests tres enfocaments s'han desenvolupat en diferents moments i com a resposta a les següents dues preguntes: *a)* Serveix d'alguna cosa ensenyar formalment una llengua? i *b)* assumint que sí que serveix d'alguna cosa ensenyar formalment una llengua, llavors quina és la manera que conduirà a un aprenentatge més ràpid i sòlid? En uns 30 anys la pregunta sobre si calia ensenyar o no gramàtica dins una classe de segona llengua havia canviat de perspectiva. Avui dia la pregunta no és si cal ensenyar o no gramàtica, sinó més aviat com ensenyar-la (Norris & Ortega 2000: 418). Segons Norris i Ortega (2000, 2001), les preguntes que s'han plantejat en les dues darreres dècades sobre la relació entre ensenyament formal i adquisició són:

1. A curt termini, és més efectiu un enfocament en l'ensenyament explícit o implícit d'una segona llengua?
2. Es pot facilitar l'adquisició d'una segona llengua tot augmentant la percepció metalingüística de formes específiques de la segona llengua dels aprenents?
3. És més efectiva la instrucció que dirigeix l'atenció dels aprenents a formes rellevants en el context de classes centrades en el contingut o és més efectiu un enfocament totalment centrat en el contingut i el significat?
4. La correcció és beneficiosa per al desenvolupament de la segona llengua? En cas afirmatiu? Quin tipus de correcció és més efectiu?
5. L'adquisició d'una llengua és més efectiva quan els aprenents processen l'*input* de maneres rellevants des d'un punt de vista psicolingüístic o quan reben explicacions de gramàtica i pràctica?
6. És la pràctica de la comprensió tan efectiva com la pràctica de la producció per aprendre les estructures de la segona llengua?

Per tal de trobar una resposta consistent a algunes d'aquestes preguntes, Norris & Ortega (2000, 2001) van fer una metaanàlisi de 49 estudis empírics publicats entre 1980

G

i 1998 i es van plantejar l'efectivitat de les tres opcions esmentades més amunt: focus en formeS, focus en forma i focus en significat. En el cas de les dues primeres opcions, també es van considerar les variables d'instrucció implícita (s'expliquen les regles gramaticals de manera metalingüística i deductiva) i d'instrucció explícita (els aprenents han de deduir les regles gramaticals). Els resultats de la metaanàlisi van donar evidència de dues qüestions. Primer, la instrucció, en general, comparada amb els grups de control de cada estudi, és efectiva. Segon, comparant el focus en formeS, focus en forma de manera explícita i implícita, es va arribar a la següent gradació:

Focus en forma explícit > focus en formeS explícit > focus en forma implícit > focus en formeS implícit

Aquesta gradació ens indica que la instrucció explícita és més efectiva que la implícita i encara que suggereix que el focus en la forma és més efectiu que el focus en formeS, Norris & Ortega (2000, 2001) adverteixen que la diferència no és significativa. La metaanàlisi també s'havia proposat comparar l'efectivitat de la instrucció en comparació amb la simple exposició a l'*input* i comunicació (sense focus en forma o formeS) però per qüestions metodològiques de variabilitat en les definicions de grups en els estudis de la metaanàlisi no es va poder arribar a analitzar aquesta qüestió. Amb tot, l'estudi de Norris & Ortega (2000, 2001) és un excel·lent recurs no només per donar evidència de l'efectivitat de la instrucció (explícita) sinó també per avaluar el disseny dels estudis d'adquisició de segones llengües que investiguen l'efecte de la instrucció i, a més a més, per pensar en hipòtesis per a estudis futurs.

4. CONCLUSIÓ

En aquest article, hem presentat les disciplines de l'adquisició de primeres i segones llengües fent un resum de la seva trajectòria històrica i temes centrals. El panorama resultant és testimoni de dos aspectes que caracteritzen aquestes disciplines. Per una banda, la interdisciplinarietat de les disciplines, que estableix punts de contacte amb la filosofia, la psicologia, la ciència cognitiva i l'ensenyament. La interdisciplinarietat de les disciplines fa que l'estudi de l'adquisició lingüística sigui complex ja que es pot abordar des de punts de vista molt diversos o fins i tot conflictius però alhora també fa que, amb el temps, s'arribin a crear lligams que possibiliten l'avenç científic. D'altra banda, i relacionat amb l'aspecte anterior, cal destacar l'evolució teòrica dins de la disciplina de l'adquisició de llengües. Si bé hem vist exemples clars de desavinença, en conjunt, és fins i tot positiu que hi hagi discrepàncies dins d'una mateixa disciplina, ja que és una manera de potenciar competència i avançar. Hom podria pensar que hi ha hagut moviments pendulars en la història de l'estudi de l'adquisició del llenguatge, però ens sembla que és més convenient pensar en una metàfora del corrent d'un riu que

no pas en un pèndol.³¹ Els zig-zags del corrent d'un riu indiquen els canvis de metodologies i mètodes que a vegades poden ser accentuats i a vegades poden ser graduals. Només cal esperar que en el futur les relacions entre l'adquisició de llengües i altres disciplines, presents des dels inicis de l'estudi científic, facin que l'adquisició de primeres llengües i l'adquisició de segones llengües s'apropin i no es diferenciïn per por de quedar l'una engolida per l'altra o per vergonya d'assemblar-se l'una a l'altra.

LLORENÇ COMAJOAN
Middlebury College

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AGUSTÍ D'HIPONA, Sant (397 [1989]) *Confessions*, Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, Fundació Enciclopèdia Catalana, traducció de Miquel Dolç.
- ANDERSON, J. R. (1995) *Cognitive psychology and its implications*, Nova York, Freeman.
- AZNAR, S. & SERRAT, E. coord. (2000) *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*, Barcelona/Girona, Horsori/Universitat de Girona.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2000) *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*, Malden, Blackwell.
- BELINCHÓN, M., J. M. IGOA & A. RIVIÈRE (2000) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
- BLEY-VROMAN, R. (1983) «The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity», *Language Learning* 33, pp. 1-17.
- (1990) «The logical problem of foreign language learning», *Linguistic Analysis* 20, pp. 3-49.
- BATES, E. (1994) «Modularity, domain specificity and the development of language», *Discussions in Neuroscience* 10, pp. 136-149.
- (2004). «On the nature and nurture of language», Manuscrit.
- BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1982) «Functionalist approaches to grammar» dins WANNER, E. & L. GLEITMAN eds., *Language acquisition. The state of the art*, Nova York, Cambridge University Press, pp. 173-218.
- BRAINE, M. D. (1994) «Is nativism sufficient?», *Journal of Child Language* 21, pp. 9-31.
- BROWN MITCHELL, C & K. ELLINGSON VIDAL (2001) «Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction», *Modern Language Journal* 85, pp. 26-38.
- CARREIRAS, M. (1997) *Descubriendo y procesando el lenguaje*, Madrid, Trotta.
- CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic structures*, la Haia, Mouton.

31. La metàfora del corrent del riu l'utilitzen Brown & Ellinson (2001) per a descriure la relació entre teoria i pràctica en la disciplina de l'ensenyament de llengües. Dins de l'adquisició de segones llengües hi ha hagut una discussió llarga i tensa sobre si calia aspirar a trobar una teoria d'adquisició o bé calia deixar que la multiplicitat de teories perdurés (que "floreixin totes les flors" en mots de Lantolf 1996). Vegeu Gregg (2000) i Lantolf (1996).

- (1959) Resseña de *Verbal Behavior* d'Skinner (1957), *Language* 35, pp. 26-58.
- (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MA, MIT Press.
- (1981) *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.
- (1986) *Knowledge of language: Its nature, origin and use*, Nova York, Praeger.
- (1988) *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*, Cambridge, MA, MIT Press.
- (1995) *The minimalist program*. Cambridge, MA, MIT Press.
- CLAHSEN, H. (1990) «The comparative study of first and second language development», *Studies in Second Language Acquisition* 12, pp. 135-153.
- CLARK, E. (2003) *First language acquisition*, Nova York, Cambridge University Press.
- COOK, V. (1993) *Linguistics and second language acquisition*, Nova York, St. Martin's Press.
- (1996) *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*, Cambridge, Blackwell.
- (2001) *Second language learning and language teaching*, Nova York, Oxford University Press.
- CORDER, S. (1967) «The significance of learner's errors», *International Review of Applied Linguistics* 5, pp. 161-170.
- COWIE, F. (1997) «The logical problem of language acquisition», *Synthèse* 111, pp. 17-51.
- (1999) *What's within? Nativism reconsidered*, Nova York, Oxford University Press.
- CROOKES, G. (1997) «On the relationship between S/FL teachers and S/FL research», *TESOL Quarterly* 7, pp. 6-10.
- CUENCA, M. J. (1992) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
- DEFEZ, A. (1988) «Llenguatge i coneixement en el *Cràtil* de Plató», *Enrahonar* 28, pp. 123-143.
- DESCARTES, R. (1641 [1995]) *Meditacions metafísiques*, Barcelona, Edicions de 1984, traducció i edició a cura de Robert Veciana i Tormo.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998) «Issues and terminology», dins DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS eds., *Focus on form in classroom second language acquisition*, Nova York, Cambridge University Press, pp. 1-11.
- DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. (1982) *Language two*, Nova York, Oxford University Press.
- ELLIS, N. (1998) «Emergentism, connectionism and language learning», *Language Learning* 48, pp. 631-664
- (1999) «Cognitive approaches to SLA», *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 22-42.
- (2002) «Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition* 24, pp. 143-188.

- ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*, Nova York, Oxford University Press.
- (1997) *Second language acquisition research and language teaching*, Nova York, Oxford University Press.
- (2001) «Investigating form-focused instruction» dins ELLIS, R. ed., *Form-focused instruction and second language learning*, Malden, Blackwell, pp. 1-46.
- ELMAN, J. (1998) «Connectionism, artificial life, and dynamical systems» dins BECHTEL, W. & GRAHAM, G. eds., *A companion to cognitive science*, Malden, Blackwell, pp. 488-505.
- ELMAN, J. L., E. BATES, M. H. JOHNSON, A. KARMILOFF-SMITH, D. PARISI & K. PLUNKETT (1996) *Rethinking innateness. A connectionist perspective on development*, Cambridge, MA, MIT Press.
- EPSTEIN, S. D., FLYNN, S. & MARTOHARDJONO, G. (1996) «Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research», *Behavioral and Brain Sciences* 19, pp. 677-758.
- FLETCHER, P. & B. MACWHINNEY eds. (1995) *The handbook of child language*, Malden, Blackwell.
- FODOR, J. (1983) *The modularity of mind*, Cambridge, MA, MIT Press.
- (1985) «Fodor's guide to mental representations: The intelligent auntie's vademecum», *Mind* 94, pp. 76-100.
- (1998) *In critical condition. Polemical essays on cognitive science and the philosophy of mind*, Cambridge, MA, MIT Press.
- (2001) «Doing without What's within: Fiona Cowie's critique of nativism», *Mind* 110, pp. 99-148.
- FOSTER-COHEN, S. (1999) «SLA and first language acquisition», *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 3-21.
- (2001) «First language acquisition... second language acquisition: 'What's Hecuba to him or he to Hecuba?'», *Second Language Research* 17, pp. 329-344.
- GEE, J. P. (1990) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, Nova York, Falmer Press.
- GOLD, M. E. (1967) «Language identification in the limit», *Information and Control* 10, pp. 447-474.
- GREGG, K. (1996) «The logical and developmental problems of second language acquisition» dins RITCHIE, W. C. & T. K. BAHTIA eds., *Handbook of second language acquisition*, Nova York, Academic Press.
- (2000) «A theory for every occasion: Postmodernism and SLA», *Second Language Research* 16, pp. 383-399.
- HICKMAN, M. (2003) *Children's discourse. Person, space, and time across languages*, Nova York, Cambridge University Press.
- HIRSH-PASEK, K. & GOLINKOFF, R. (1996) *The origins of grammar. Evidence from early language comprehension*, Cambridge, MA, MIT Press.

- INGRAM, D. (1989) *First language acquisition. Method, description and explanation*, Nova York, Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994) «Précis of Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science», *Behavioral and Brain Sciences* 17, pp. 693-745.
- KELLY, L. G. (1969) *25 centuries of language teaching*, Rowley, Newbury House.
- KEMPE, V. & B. MACWHINNEY (1998) «The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German», *Studies in Second Language Acquisition* 20, pp. 543-587.
- KRAMSCH, C. (1995) «The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to teach other», *Annual Review of Applied Linguistics* 18, pp. 1-16.
- (1998) «Constructing second language acquisition research in foreign language departments» dins BYRNES, H. ed., *Learning foreign and second languages*, Nova York, The Modern Language Association of America, pp. 23-38.
- (2000) «Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages», *Modern Language Journal* 84, pp. 311-326.
- KRASHEN, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*, Nova York, Longman.
- LANTOLF, J. (1996) «SLA theory building: Letting all the flowers bloom!», *Language Learning* 46, pp. 713-749.
- LIGHTBOWN, P. (1985) «Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching», *Applied Linguistics* 6, pp. 173-189.
- (2000) «Classroom SLA research and second language teaching», *Applied Linguistics* 21, pp. 431-462.
- LOCKE, J. (1690 [1994]). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Santa Fe de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, traducció d'Edmundo O'Gorman.
- LONG, M. & ROBINSON, P. (1998) «Focus on form: Theory, research, and practice» dins DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS eds., *Focus on form in classroom second language acquisition*, Nova York, Cambridge University Press, pp. 15-41.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1999) «La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas», dins VEGA, M. & CUETOS, F. coord., *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
- MIRANDA, A., S. JARQUE & L. AMADO (1999) *Teorías actuales sobre el desarrollo*, Archidona, Aljibe.
- MACWHINNEY, B. (1995) *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*, Mahwah, Erlbaum.
- (2001) «First language acquisition» dins ARONOFF, M. & J. REES-MILLER eds., *The handbook of linguistics*, Malden, Blackwell, pp. 466-487.
- MACKAY, W. F. (1965) *Language teaching analysis*, Bloomington, Indiana University Press.
- MCCLELLAND, J., D. RUMELHART & G. HINTON (1986) «The appeal of parallel distributed processing» dins MCCLELLAND, J. L., RUMELHART, D.E. & el grup de recerca PDP

- eds., *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 1. Foundations*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 3-44.
- MITCHELL, R. & F. MYLES, F. (1998) *Second language learning theories*, Nova York, Arnold.
- MUSUMECI, D. (1997) *Breaking tradition. An exploration of the historical relationship between theory and practice in second language teaching*, Nova York, McGraw-Hill.
- NEWMAYER, F. (1998) *Language form and language function*, Cambridge, MA, MIT Press.
- NORRIS, J. M. & L. ORTEGA (2000) «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis», *Language Learning* 50, pp. 417-528.
- NORRIS, J. M. & ORTEGA, L. (2001) «Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review» dins ELLIS, R. ed., *Form-focused instruction and second language learning*, Malden, Blackwell, pp. 157-213.
- NUNAN, D. (1999) *Second language teaching and learning*, Boston, Heinle.
- PALACIOS, J. (1993) «Introducció conceptual a la psicologia evolutiva» dins TRIADÓ, C. coord., *Psicologia evolutiva*, Vic, Universitat de Barcelona/Universitat Autònoma de Barcelona/Estudis Universitaris de Vic.
- PÉREZ-LERROUX, A. T. & GLASS, W. (1999) «Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches», *Second Language Research* 15, pp. 220-249.
- PIAGET, J. (1936 [1952]) *The origins of intelligence in children*, Nova York, International Universities Press.
- PIATTELLI-PALMARINI, M. (1980) *Language and learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge, Harvard University Press.
- PINKER, S. (1994) *The language instinct*, Nova York, Harper Perennial.
- PINKER, S. & BLOOM, P. (1990) «Natural language and natural selection», *Behavioral and Brain Sciences* 13, pp. 707-784.
- PINKER, S. & PRINCE, A. (1988) «On language and connectionism: Analysis of a Parallel Distributed Processing model of language acquisition», *Cognition* 28, pp. 73-193.
- PLATÓ ([1956]) *Diàlegs*, vol V, Barcelona, Fundació Bernat Metge, text i traducció a cura de Jaume Olives i Canals.
- PLUNKETT, K. (1996) «Connectionist approaches to language acquisition» dins FLETCHER, P. & B. MACWHINNEY eds., *The handbook of child language*, Malden, Blackwell, pp. 36-72.
- RISPOLI, M. (1999) «Ressenya i discussió de *Rethinking innateness* d'Elman et al. (1996)», *Journal of Child Language* 26, pp. 217-260.
- RITCHIE, W. C. & T. K. BHATIA (1996) *Handbook of second language acquisition*, Nova York, Academic Press.
- RITCHIE, W. C. & T. K. BHATIA (1999) *Handbook of child language acquisition*, Nova York, Academic Press.

- ROBINSON, D. N. (1999) «Rationalism versus empiricism in cognition» dins STERNBERG, R. J. ed., *The nature of cognition*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 79-110.
- RUMELHART, D. E. (1989) «The architectures of mind: A connectionist approach» dins POSNER, M. I. ed., *Foundations of cognitive science*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 133-159.
- RUMELHART, D. E. & McCLELLAND, J. L. (1986) «On learning the past tenses of English verbs», dins McCLELLAND, J.L., D. E. RUMELHART & el grup de recerca PDP eds., *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 2. Psychological and biological models*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 216-271.
- SELINKER, L. (1972) «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-231.
- SERRA, M. & I. VILA (1984) «Panorama històric de la psicolingüística» dins SIGUAN, M. dir., *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid, Pirámide, pp. 15-34.
- SERRA, M., E. SERRAT, R. SOLÉ, A. BEL & M. APARICI (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- SIEGLER, R., J. DELOACHE & N. EISENBERG (2003) *How children develop*, Nova York, Worth.
- SIGUAN, M. (1986) «Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil» dins SIGUAN, M. coord., *Estudios de psicolingüística*, Madrid, Pirámide, pp. 245-262.
- SKINNER, B. F. (1957) *Verbal behavior*, Nova York, Appleton-Century-Crofts.
- STERN, H. H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*, Nova York, Oxford University Press.
- STERNBERG, R. J. (1999) «A dialectal basis for understanding the study of cognition» dins STERNBERG, R. J. ed., *The nature of cognition*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 51-78.
- STERNBERG, R. J. & T. BEN-ZEEV (2001) *Complex cognition. The psychology of human thought*, Nova York, Oxford University Press.
- TEMPLIN, M. (1957) *Certain language skills in children: Their development and interrelationships*, Minneapolis, The University of Minnesota Press.
- THOMAS, M. (1998) «Programmatic ahistoricity in second language acquisition theory», *Studies in Second Language Acquisition* 20, pp. 387-405.
- TITONE, R. (1968) *Teaching foreign languages: An historical sketch*, Washington, Georgetown University Press.
- TOMASELLO, M. (1995) «Language is not an instinct», *Cognitive Development* 10, pp. 131-156.
- VANPATTEN, B. (1992a) «Second-language-acquisition research and foreign language teaching, part 1», *ADFL Bulletin* 23, pp. 52-55.
- (1992b) «Second-language-acquisition research and foreign language teaching, part 2», *ADFL Bulletin* 23, pp. 23-27.

- (1999) «What is second language acquisition and what is it doing in this department?», *ADFL Bulletin* 30, pp. 49-53.
- VEGA, M. & F. CUETOS coord. (1999) *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
- VEZ, J. M. (2000) *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.
- (2001) *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*, Rosario, Homo Sapiens.
- VYGOTSKY, L. (1934 [1962]) *Thought and language*, Cambridge, MA, MIT Press.
- WASOW, T. (1983) «Some remarks on developmental psycholinguistics» dins OTSU, Y., H. VAN RIEMSDIJK, K. INOUE, A. KAMIO & N. KAWASAKI eds., *Studies in generative grammar and language acquisition*, Tòquio, Committee, pp. 191-195.
- WATSON, J. B. (1919) *Psychology from the standpoint of a behaviorist*, Filadèlfia, Lippencott.
- WHITE, L. (1990) «Another look at the logical problem of foreign language learning: A reply to Bley-Vroman», *Linguistic Analysis* 20, pp. 50-63.
- (2003) *Second language acquisition and Universal Grammar*, Nova York, Cambridge University Press.

H