



Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)

Ernesto Martín Peris



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Didàctica
de la Llengua i la Literatura

Programa de doctorat:
Ensenyament de llengües i literatura

**Las actividades de aprendizaje
en los manuales para la
enseñanza de Español
como Lengua Extranjera (E/LE)**

Tesis doctoral

Ernesto Martín Peris
Director: Dr. Miquel Llobera

Barcelona, Enero de 1996

*Este trabajo no hubiera sido posible sin el estímulo y el apoyo de muchas personas. La **Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona-Drassanes** me proporcionó un entorno rico en debate, reflexión y aprendizaje (si se me permite parafrasear a R. Ellis), durante mis años de actividad profesional allí; quiero recordar especialmente al profesorado de su Departamento de Español para Extranjeros y al personal de su Biblioteca. Otro entorno de igual riqueza lo encontré en el grupo de colegas y alumnos del **Curso Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera**, del Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.*

En estas palabras de agradecimiento, quiero mencionar personalmente:

- * Al **Dr. Miquel Llobera**, por su magisterio y su sabia dirección de la tesis.*
- * Al Departament de Didáctica de la Llengua i Literatura y a su Director, **Dr. Antonio Mendoza**, por la acogida que me dispensaron en el programa de doctorado.*
- * A la **Dra. Paz Battaner**, Decana de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra, por sus observaciones críticas y sus palabras de aliento.*
- * Al Director del Instituto Goethe de Barcelona, **Dr. Georg Dietrich**, que me facilitó el acceso a valiosos documentos de trabajo de su institución.*
- * A **D. Eugenio Tabasco**, que me ayudó con los programas informáticos y estadísticos.*
- * Muy especialmente a **Aurora**, que ha visto arrebatadas por este proyecto muchas horas de mi tiempo y atención. Y con ella a **Laura, Daniel** y **Elena**.*

A Luisa, mi madre.

A Adrián, mi padre, en el recuerdo.

Las actividades de aprendizaje en los
manuales para la enseñanza de Español
como Lengua Extranjera (E/LE)

ÍNDICE:

Introducción general:	1
1. Presentación y objetivos.	1
2. Descripción del corpus.	5
3. Metodología de trabajo.	16
4. Contenido de los diversos capítulos.	18
Capítulo I: Estado de la cuestión	21
Capítulo II: Relevancia de la investigación teórica para la práctica didáctica	27
1. Marco general.	27
2. Las teorías de ASL y la didáctica de lenguas.	33
3. La mediación de la Lingüística Aplicada.	48
4. Conclusión.	59
Capítulo III: Las teorías de ASL	61
1. Precisiones terminológicas.	61
2. El nacimiento de la ASL. Un cambio de perspectiva: de la enseñanza al aprendizaje.	65
3. La descripción del proceso.	78
4. Las explicaciones del proceso (I): Teorías generales de ASL.	83
4.1. Teorías innatistas.	83
4.2. Teorías medioambientalistas.	90
4.3. Teorías interaccionistas.	92
5. La ASL y teorías generales del aprendizaje.	98
5.1. La psicología cognitiva.	98
5.2. La lingüística funcional y el aprendizaje mediante la lengua.	114
6. Aprendizaje y enseñanza: ¿Representa la instrucción alguna diferencia?	121
7. Las explicaciones del proceso (II): Una teoría del aprendizaje instruido.	129

8. El aprendiente como protagonista del aprendizaje.	149
8.1. Los factores del aprendiente.	149
8.2. Las estrategias de aprendizaje.	155
8.3. La enseñanza de las estrategias.	170
9. Resultados generalmente aceptados y consecuencias para la didáctica.	172
9.1. Resultados generalmente aceptados.	172
9.2. Consecuencias para la didáctica.	176
10. Conclusión.	184
Capítulo IV: La lengua en uso.	189
1. La capacidad de uso de la lengua.	189
2. La lingüística y la enseñanza de lenguas en el siglo XX.	200
2.1. La lingüística general.	200
2.2. La sociolingüística.	215
2.3. Las ciencias sociales y la enseñanza de lenguas.	229
3. ¿Un nuevo paradigma?: El análisis del discurso.	237
3.1. Fuentes y desarrollo de la nueva disciplina.	243
3.2. Conceptos fundamentales de la nueva disciplina.	251
4. Aportaciones más relevantes del análisis del discurso.	261
4.1. El análisis del discurso oral.	261
4.2. El análisis del discurso escrito.	279
4.3. Aspectos psicolingüísticos en el discurso.	283
4.4. Conclusiones.	290
5. La lingüística educativa: implicaciones para la didáctica:	292
5.1. El aprendiente como usuario de la lengua.	295
5.2. Los textos y el aprendizaje.	299
5.3. La definición de los contenidos.	304
Capítulo V: Hipótesis y pregunta de la investigación	317
Capítulo VI: Explicación y justificación del corpus	321
1. Las actividades de aprendizaje en los manuales.	321
2. Las características de la clase de L2.	330
3. La actividad del aula: tareas de aprendizaje de lenguas.	333
4. Conclusión: qué son las actividades de aprendizaje.	338
Capítulo VII: Los instrumentos de análisis	339

1. Las unidades didáctico-discentes en el análisis: ejercicios, tareas, lecciones.	340
2. Descripción de las categorías de las tablas de análisis.	344
2.1. La tabla de análisis de los ejercicios.	345
2.2. La tabla de análisis de las lecciones.	350
2.3. La tabla de análisis de las tareas.	356
3. Descripción de los conceptos de las distintas categorías.	359
3.1. Los ejercicios	359
3.2. Las lecciones.	391
3.3. Las tareas.	405
Capítulo VIII: Los resultados estadísticos: Presentación y comentario.	409
1. Los ejercicios.	409
1.1. Categorías aisladas.	409
1.2. Categorías combinadas.	433
2. Las lecciones.	442
3. Las tareas.	451
Capítulo IX: Discusión de los resultados y conclusiones	457
1. Discusión.	457
1.1. Las aportaciones de la investigación.	457
1.2. Los resultados del estudio.	461
1.3. Valoración de los resultados.	464
2. Conclusiones.	468
Capítulo X: Implicaciones para la didáctica	471
Bibliografía	475
APÉNDICES:	
I.- Muestra del procedimiento de aplicación de las tablas.	
II.- Estudio estadístico.	

INTRODUCCIÓN GENERAL

1.- Presentación:

El propósito del presente trabajo consiste en contribuir, en el marco de la realización de una tesis doctoral, a la discusión y evaluación críticas de lo que acontece en la didáctica del español como lengua extranjera (E/LE, en adelante); su campo de estudio lo constituyen las actividades de aprendizaje, tal como éstas se conciben en los manuales para la enseñanza de E/LE.

Demasiado a menudo el debate en torno a las realidades del aula de E/LE y a los materiales que en ella se utilizan, corre el riesgo de estar teñido de elementos subjetivos y de juicios previos acerca de la realidad sobre la que se discute y que se evalúa. Mi intención ha sido aportar instrumentos que reduzcan al mínimo esos riesgos y que puedan ser utilizados de manera objetiva e imparcial. Tales instrumentos adoptan la forma de unas tablas para el análisis de los manuales de enseñanza; elaboradas a partir de criterios derivados del debate actual en torno a los procesos de aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras y en torno a la comprensión de lo que sea el lenguaje humano y su uso efectivo, la posibilidad efectiva de su utilización ha sido comprobada mediante su aplicación empírica a un conjunto de manuales para la enseñanza de E/LE.

Uno de los campos de investigación que con más vigor han surgido en los últimos años es el del estudio de la realidad del aula: de las actividades que realizan los grupos de aprendientes, de las funciones que adoptan los distintos miembros del grupo -profesores y alumnos- y el tipo de relación que se establece entre ellos, de las variedades del discurso del aula, etc. Los procesos -tanto los intrapersonales como los interpersonales- que allí tienen lugar, en la medida en que son susceptibles de observación y análisis, han sido ampliamente estudiados como una variable importante en el aprendizaje instruido.

Esos procesos, diversos y complejos, tienen siempre como razón última la intención de sus protagonistas de aprender una nueva lengua: son actividades de aprendizaje -tanto conscientes como inconscientes- en sentido estricto, que, en la mayor parte de las ocasiones, se desarrollan con el apoyo de unos materiales didácticos. De modo que podemos considerar que los materiales de aprendizaje constituyen una variable más del proceso de aprendizaje y que representan el componente más consciente e intencionado de ese proceso. Así los considera Chaudron (1988), cuando los incluye como tales en su esquema del estudio de la adquisición de segundas lenguas. Ahora bien, la relación entre

materiales y práctica de aprendizaje está siempre mediatizada por la intervención activa del grupo de usuarios -profesor y alumnos- que los interpreta y utiliza cada vez que los utiliza. Por eso la relación entre la forma de los materiales y los logros en el aprendizaje es muy indirecta: del mismo modo que se dice que no existe un texto hasta que el lector no lo actualiza mediante su lectura e interpretación, puede afirmarse que unos materiales solo existen en la medida en que les dan vida, cada vez de forma propia, los diferentes grupos de usuarios.

Deseo señalar en este punto que lo que aquí me he propuesto observar no es la incidencia de unos determinados materiales en el proceso de aprendizaje de un grupo experimental. El estudio que he llevado a cabo se propone otra finalidad: comprobar las características que presentan los materiales, inherentes al modo en que han sido concebidos y estructurados, y ponerlas en relación con los procesos de aprendizaje y uso de una nueva lengua que se pretende desencadenar en los aprendientes. A ello me refiero con la designación de actividades de aprendizaje propuestas en los manuales: no se las puede llamar propiamente actividades de aprendizaje, porque son artefactos inertes que esperan ser actualizados en su utilización efectiva en el aula.

Para poder llevar a cabo esa descripción de las características de las actividades de aprendizaje, he revisado las posturas teóricas que se han adoptado en la investigación del aprendizaje de segundas lenguas (tal como queda recogido en el capítulo III), y he analizado los conceptos relacionados con la lengua en uso (capítulo IV).

A partir de estos conceptos de fondo, he revisado la bibliografía más específica sobre los procesos del aula de segundas lenguas. Las aportaciones que he encontrado en este sector de la bibliografía atañen por lo general a las características propias de la actuación de profesores y alumnos, y en mucho menor medida a las características de los materiales. La traslación de unas características a otras es parte fundamental, a mi modo de ver, de este trabajo, y queda recogida en el capítulo VII, en la sección correspondiente a la definición de conceptos operativos como parte fundamental de los instrumentos de análisis. En el fondo del mismo subyace la consideración de herramienta didáctica que tienen los materiales, y ello sin perder de vista su rango subsidiario con relación a la actuación de los verdaderos protagonistas del proceso didáctico/discente. De hecho, pienso que es imposible analizar en toda su dimensión la funcionalidad de unos materiales como variable del aprendizaje si ésta queda desvinculada de su aplicación real en cada contexto de aprendizaje. Y en cada contexto habría que considerar no sólo las condiciones objetivas en que se enmarca la actuación didáctica, la tradición cultural y pedagógica de la comunidad en que se realiza, las características del grupo al que se dirige, etc., sino también las condiciones subjetivas inherentes

a cada grupo, y la comprensión que éste tiene y la aplicación que hace de las actividades propuestas en los materiales.

Tras definir los conceptos, he elaborado tres tablas de análisis, susceptibles de aplicación a las lecciones de un manual. Cada una de ellas observa uno de los planos en que se puede articular la lección: el plano de la lección en su conjunto, el plano de los ejercicios individuales que la componen, y un plano intermedio en el que considero la posibilidad de la existencia de agrupaciones de ejercicios en el interior de la lección.

Cada tabla se compone de un conjunto de categorías, dentro de las cuales establezco diversas variables. Las categorías se corresponden con una serie de cualidades o propiedades que cabe encontrar en cada uno de los objetos de análisis, y que he establecido a partir de las aportaciones que he encontrado en la bibliografía consultada; de esas mismas aportaciones he extraído las variables que configuran cada categoría.

En consecuencia, los objetivos de ese trabajo pueden sintetizarse del siguiente modo:

Objetivos:

- Obtener, a partir de las aportaciones de la investigación en adquisición de segundas lenguas y de la naturaleza de la lengua, unos criterios que sirvan de principios para la realización de unas actividades de aprendizaje en el aula que tengan un máximo de viabilidad y eficacia.
- Derivar, de esas características del aprendizaje en el aula, unos criterios para la elaboración de unos materiales que faciliten la tarea de profesores y alumnos en la realización de esas actividades.
- Elaborar unos instrumentos que sirvan para analizar materiales didácticos publicables o publicados.
- Verificar la posibilidad de aplicar estos instrumentos a unos manuales concretos y obtener así una visión del estado actual de los manuales de E/LE publicados en España, en relación con los criterios sobre unas actividades efectivas y viables de aprendizaje en el aula.

Relevancia del estudio e interés previo por el tema

La opción que he tomado para la realización de este trabajo ha consistido, pues, en analizar los materiales en sus características internas, en su estructuración: para ello he recurrido a una serie de criterios que permitan medir y cuantificar de forma objetiva el conjunto de rasgos que conforman los distintos componentes de un manual. La evaluación de los mismos queda sujeta a lo que en cada caso les pidamos. Es un estudio que nace de una postura didáctica adoptada como resultado de la asimilación de los conceptos teóricos anteriormente citados, y deudora de un enfoque muy concreto y definido sobre lo que actualmente se puede hacer para organizar unas actividades de aprendizaje instruido que sean coherentes con una visión concreta de lo que es aprender una lengua segunda. En ese sentido, entiendo que la selección de las categorías está directamente relacionada con el mencionado enfoque. Espero que la selección de variables que he realizado en las distintas categorías permita obtener una descripción lo más objetiva posible de lo que contiene un manual, y que esa descripción sea útil -léase, informativa en profundidad y en extensión- tanto a quienes comparten el enfoque como a quienes no lo comparten, y que pueda contribuir a avanzar en el estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza de E/LE.

Mi interés por este campo de estudio nace de mi experiencia docente en actividades de formación de profesorado y de mi experiencia como autor de manuales para la enseñanza de E/LE y como asesor de editoriales y de grupos de autores. En ambas áreas de mi actividad me he encontrado en multitud de ocasiones en la situación de tener que referirme a los materiales didácticos con un bagaje de intuiciones derivadas de disciplinas que podríamos llamar disciplinas-nodriza, pero que se hallaban en un plano de investigación no suficientemente aplicado al propósito que yo tenía prefijado. Sentía, por tanto, la necesidad compartida por muchos de los profesores y especialistas, de disponer de esos instrumentos objetivos y fiables, no sólo para analizar los materiales con referencia a conceptos científicos rigurosos, sino también para disponer de guías y criterios de elaboración basados en esos mismos conceptos.

Los seminarios, congresos y jornadas de especialistas en la didáctica de E/LE ofrecen la ocasión de presenciar ponencias, conferencias y presentaciones de materiales que se reclaman de diversas teorías del aprendizaje y del análisis de la lengua, y que basan todo su crédito en las palabras de los autores -sinceras y honradas, pero no por ello fiables a cualquier prueba- y en sus declaradas intenciones -voluntariosas y honestas, pero no por ello necesariamente fructíferas. De modo que el debate descansa en demasiadas ocasiones en apreciaciones subjetivas, y al mismo tiempo en aspectos parciales del contenido de un manual. Ejemplos de estos aspectos parciales podemos encontrarlos en las discusiones acerca de la autenticidad de los documentos aportados en los manuales, acerca de la verosimilitud de las muestras de lengua que se ofrecen en sus páginas o de la estructuración de las lecciones en torno a unidades gramaticales, nocional-funcionales o

situacionales. Siendo todos ellos aspectos muy importantes de la concepción de un manual, no se agota en ellos el análisis de sus características como recurso para el aprendizaje. Lo que se necesita, a mi modo de ver, es un amplio espectro de características que cubran todos los aspectos de la forma que adopta un manual, y una descripción lo más objetiva posible de esas categorías.

Otra de las discusiones que suele surgir en torno a los manuales es la de su carácter intrínsecamente provechoso o perjudicial para el buen desarrollo de los procesos de aprendizaje. O de la compatibilidad o incompatibilidad con determinadas orientaciones y corrientes de la didáctica. Si la metodología audiovisual, y especialmente la orientación SGAV de la enseñanza del francés de los años 60 y 70, encontraba su mejor exponente en la publicación de manuales que reflejaban escrupulosamente los principios de esa metodología, la nueva generación de manuales que apareció a raíz de las propuestas comunicativas se encontraba más bien desorientada y huérfana de una doctrina. Una de las últimas versiones de los enfoques comunicativos es la que representan los enfoques mediante tareas. Dentro de esta nueva orientación he investigado su aplicación a situaciones de aula en las que se trabaja con manuales convencionales, y he aportado propuestas de compatibilidad entre ambos modelos, (Martín Peris 1992, Martín Peris 1994a, Martín Peris 1995). En una publicación más orientada a la práctica he intentado conjugar el trabajo mediante tareas con las aportaciones relativas al desarrollo de la autonomía del aprendiente y de las estrategias de aprendizaje (Martín Peris 1994b). Asimismo, y en relación con el análisis de los textos en el aprendizaje, investigué el lugar y función de los textos literarios en los manuales de enseñanza de E/LE, e hice propuestas al tal respecto relacionadas con una enseñanza basada en actividades (en un trabajo de curso de doctorado, no publicado).

2.- Descripción del corpus.

El corpus está integrado por las actividades de aprendizaje presentes en los manuales de español como lengua extranjera, dirigidos a un público adolescente o adulto y publicados en España desde 1979 hasta 1994.¹

¹ Las actividades de aprendizaje representan un concepto operativo de mi estudio, que no se corresponde exactamente con ninguna de las distintas unidades de trabajo de los manuales, tal como sus autores las presentan de forma expresa, aunque sí se corresponden -lógicamente- con otro tipo de unidades implícitas en aquéllas. En consecuencia, la descripción más detallada de estas unidades y su justificación en cuanto conceptos elaborados para este trabajo, se presentan en las respectivas secciones de los capítulos VI y VII. Aquí me limito a señalar una primera aproximación al corpus, definiendo los manuales en los que éste se recogerá.

El período elegido se inicia con la fecha de publicación del *Nivel Umbral* (Slagter, 1979), que, como veremos más adelante, representa el cambio de perspectiva más relevante en los criterios para el establecimiento de programas en los últimos años.

La limitación del estudio a los libros publicados en España se justifica por la necesidad de acotar de algún modo el vasto campo de la actividad editorial relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, E/LE), y hacerlo abarcable; es bien conocido el hecho de que, a diferencia de lo que sucede en otras lenguas, para la enseñanza del español como lengua extranjera existe una fuerte industria editorial en los diferentes países (Alemania, Francia, Estados Unidos, Reino Unido, ... Incluso en países de un mercado tan reducido como los Países Bajos o Suecia existe esta industria, y no limitada a los manuales escolares, sino que se han publicado varios títulos, así como cursos en soporte vídeo).

Empezaré por definir el sentido en que entiendo estos términos en el presente estudio, y lo hago en el siguiente orden:

- A) El español como lengua extranjera.
- B) Los libros de texto.
- C) Las actividades de aprendizaje.

A) Español como lengua extranjera (E/LE)

¿Qué entendemos por E/LE? Según Stern (1983), el término "lengua extranjera" (y sus sinónimos L2, lengua segunda, lengua no nativa, lengua secundaria o lengua más débil) se opone al de "lengua materna" (y los correlativos L1, lengua primera, lengua nativa, lengua primaria o lengua más fuerte) en que "aquella es aprendida *después* de que ya ha sido aprendida una L1" (p. 12), y en que quien la habla posee sobre ella "un nivel inferior de suficiencia [inglés: *proficiency*] en comparación con la lengua primaria" (ibíd.). Los dos grupos tienen en común el hecho de indicar "una *relación subjetiva* entre una lengua y una persona o grupo de personas", y en cuanto tales, se oponen a un tercer grupo, que se distingue por referirse a las lenguas en términos objetivos, es decir, con referencias de tipo geográfico, social, político histórico u otros, pero sin considerar las relaciones de las personas con la lengua; son los términos "lengua oficial", o nacional, o estándar, o regional, etc.

La distinción entre L1 y L2 fue introducida por Catford en 1959, y su uso se ha generalizado en el ámbito de la enseñanza del inglés, junto a otras denominaciones que han tenido mayor o menor éxito (TESOL: *speakers of other*

languages); en otros idiomas se ha generalizado el concepto de “lengua extranjera”: *Français, langue étrangère, Deutsch als Fremdsprache...*

Chaudron menciona la distinción que algunos establecen entre lengua extranjera (lengua que no es accesible al aprendiente en el entorno en que éste se encuentra) y lengua segunda (lengua que sí lo es). Stern también recoge esta distinción (TESL, TEFL: S = *Second*, F = *Foreign*), y la amplía en el sentido de que la lengua segunda suele tener algún tipo de reconocimiento legal o estatus oficial en el país (tercer grupo de términos), y los objetivos de quien la aprende suelen ser distintos de los de la lengua extranjera (integración social, necesidad para la educación...). Como otros -entre los que cita a Roulet-, Stern aboga por el principio de "trascender la división entre la educación en la lengua nativa y en la no nativa, compartiendo la creencia en una visión más unificada" (Stern 1983:2).

En el capítulo II incluyo una introducción con precisiones terminológicas, y allí trato con un poco más detalle la distinción entre lengua segunda y lengua extranjera. Al efecto de definir el objeto de mi estudio, la opción entre uno u otro término es indiferente, pues de hecho se trata de libros que no la recogen ni en su título ni en su concepción: están publicados para llegar tanto a aquellos mercados en los que el español es lengua “extranjera” (en el sentido político del término) como al mercado español, en el que los usuarios de los libros aprenden la lengua inmersos en la sociedad que la habla.

Al efecto de caracterizar estos libros, nos interesa retener dos conceptos relativos al aprendizaje del español: el concepto de temporalidad (adquisición posterior a la de la L1) y el de grado de suficiencia (inferior al de la L1).

B) Libros de texto

En la era de la informática, y habiendo tenido los medios audiovisuales una tan gran repercusión en la enseñanza de idiomas, puede parecer paradójico mostrar interés por los libros impresos. De hecho fue ya en 1959 cuando se produjeron unos juegos de materiales audiovisuales para la enseñanza de idiomas en los EE.UU., entre los que se contaba el español, como recoge Stern ²; en palabras del propio Stern, "la introducción del magnetófono, el laboratorio de idiomas y el proyector de filminas en los años cincuenta condujo a nuevos tipos de programas en los que el soporte principal ya no era el libro impreso" (p. 106).

Sin embargo, el libro impreso sigue siendo parte sustantiva de los cursos que se siguen publicando. Para citar solamente dos: cada uno de los tres niveles

² Stern 1983. Se trata del proyecto *Glastonbury Materials*, dirigido por Mary Thompson y que, además del español, incluía materiales para el francés, el alemán, el italiano y el ruso.

del curso multimedia "Viaje al Español"³ consta de dos cintas de vídeo, a las que acompaña un libro de texto, un cuaderno de ejercicios, dos cintas magnetofónicas y un libro del profesor; el proyecto "Eurolingua"⁴ no tiene soporte vídeo (pero el soporte de materiales sonoros está tanto en cinta como en CD), y su principal elemento lo constituye el libro impreso.

La continuidad del libro impreso en la publicación de manuales de enseñanza de idiomas parece asegurada a medio plazo. Se verá progresivamente acompañado de más y mejores apoyos tecnológicos, pero parece dotado de unas determinadas características de acceso y uso que hacen difícil prescindir de él; entre otras cosas, sirve para organizar y estructurar todo el material didáctico del resto de materiales que lo acompañan.

Para entendernos, he llamado "manual" al juego completo de materiales que, publicados en uno solo o varios soportes físicos (impreso, sonoro, informático, visual, audiovisual...), forman un conjunto didáctico que se comercializa como un único paquete, y "libro de texto" al libro que sirve de eje de todo el conjunto.

Aunque no me consta la existencia de una definición de estos diversos materiales⁵, he decidido acordarle al manual las siguientes características:

Componentes:

Tiene un componente básico, que es el llamado libro de texto, o libro del alumno. Puede y suele llevar otros componentes adicionales, que siempre van referidos al básico: libro de ejercicios, libro del profesor, libro con un glosario, cintas magnetofónicas sonoras, cintas audiovisuales, filminas o diapositivas, láminas para retroproyector, CD-rom, gramática de referencias, etc.

Soporte:

El componente básico es un libro impreso. No incluyo, por tanto, ni los fascículos, ni aquellos materiales que se publican exclusivamente en otros soportes (sonoro, audiovisual o informático).

Estructura:

Puede contener un solo nivel (no necesariamente el elemental o inicial), o varios niveles sucesivos, que es lo más frecuente. Cada uno de ellos está

³ RTVE, Universidad de Salamanca, Ministerio de Asuntos Exteriores, 1992

⁴ Federación de Cooperativas Migros. Zurich, 1993.

⁵ En alemán se distingue entre *Lehrbuch* (= libro de enseñanza) y *Lehrwerk* (= obra de enseñanza); aquél es un componente de ésta.

articulado en unidades o lecciones, en las cuales se da la presencia, como mínimo, de estos dos elementos: unos textos (que representan usos de la lengua) y unos ejercicios relacionados con esos textos.

Contenidos:

El contenido fundamental consiste en el trabajo sobre el uso de la lengua, mediante el trabajo de las diversas destrezas comunicativas (leer, hablar, escuchar y escribir), con los apoyos necesarios para el dominio de los distintos planos del sistema formal: fonético, léxico-gramatical y semántico. No considero manuales, por tanto, las publicaciones destinadas exclusivamente al trabajo sobre aspectos parciales de la lengua: ejercicios gramaticales o de vocabulario, o bien de conversación o de cualquiera otra de las destrezas en particular. Por otra parte, puede tratarse de un uso general de la lengua, o bien de usos específicos, tales como el español en el mundo de los negocios, español para actividades profesionales (hostelería, atención sanitaria, etc.).

Destinatarios:

Grupos de aprendizaje convencional, en aula y con profesor. Quedan excluidos de nuestra definición los materiales destinados a un público que trabaje en autoformación, o bien en aprendizaje autodirigido, en enseñanza a distancia, etc.

En este trabajo me he limitado a los manuales que responden a las siguientes características:

- A) Su contenido es el español general. Quedan fuera, por lo tanto, algunos que se han publicado para fines específicos⁶.
- B) Sus destinatarios son grupos de adolescentes o adultos. Quedan fuera los que están dirigidos a un público infantil.
- C) El tipo de enseñanza es convencional, es decir, presencial y con profesor.

El análisis del manual que he realizado en este trabajo se ha guiado por lo que aparece en el libro del alumno o libro de clase. Como he mencionado anteriormente, es ahí donde se organiza y estructura la actividad didáctico-discente que el manual se propone ayudar a realizar. Desde las páginas del libro del alumno he recurrido a aquellos otros componentes del manual que en cada ocasión se revelaban necesarios o útiles, en particular los siguientes:

⁶ El Español de los negocios (A. M. Martín et al., SGEL 1989); Hablando de Negocios (M. de Prada y M. Bovet, EDELSA 1992) y Hablemos de Negocios (M. L. Sabater et al., Alhambra-Longman 1992).

- El libro del profesor, en la medida en que su contenido no sólo contribuyera a clarificar el del libro del alumno, sino -y especialmente- fuera congruente con él; es decir, que no existiera contradicción entre lo que se afirmaba de manera explícita en uno y lo que se realizaba de hecho en el otro. Por otra parte, lo he considerado sólo en la medida en que existiera una relación directa entre ambos libros: han quedado así descartadas las sugerencias y propuestas de ampliación que algunos libros del profesor incluyen en sus páginas.

- El libro de ejercicios, en la medida en que sus actividades formaran un todo con las del libro del alumno. Algunos manuales (por ejemplo, *Fórmula*) indican en cada lección una secuencia de actividades que pasa de manera sucesiva y alternativa por el libro del alumno y el cuaderno de ejercicios; otros, por el contrario, presentan este último como un componente absolutamente autónomo, y ni siquiera desde el libro del profesor se hace mención alguna a la disponibilidad de actividades de aprendizaje en un cuaderno o libro de ejercicios. Finalmente, se da el caso de un manual que, aunque de hecho no lo manifieste, presenta dos posibilidades de trabajo diferentes: por un lado el libro del alumno, que funciona por sí mismo, y por otro el conjunto formado por el libro del alumno, el libro de ejercicios y las cintas de vídeo. De hecho, se trata de dos manuales diferentes.

Este último caso es el de la versión internacional de *Viaje al Español*. Aunque el libro del alumno incluye en un apéndice de cada lección la transcripción de los textos sonoros del componente vídeo, éstos no se integran en absoluto en el desarrollo de la lección; el libro del profesor, por su parte, marca para cada lección un itinerario que transcurre por tres componentes del manual: libro de alumnos, libro de ejercicios y vídeo; en algunas ocasiones, sin embargo, este itinerario no coincide con la secuencia de las actividades que presenta el libro del alumno. Por todo ello considero que se trata de dos “obras de enseñanza” (en el sentido alemán citado anteriormente): una, que incluye el vídeo, y otra que no lo incluye. Probablemente se trate de una sana medida cautelar, que permite la utilización del libro en aquellos lugares en que no se tenga acceso al uso de un magnetoscopio. En consecuencia, he incluido en el estudio el libro y he excluido el vídeo.

C) Actividades de aprendizaje

El estudio y análisis de un libro de texto puede plantearse desde diferentes perspectivas, entre las cuales cabría pensar en las siguientes:

I.- ¿Qué método sigue, a qué escuela se adscribe? ¿Es un libro audiolingual, de "respuesta física total", nocional-funcional...?

Señala Sánchez (1992), que *la preocupación por mejorar la enseñanza de lenguas es un denominador común en la historia del hombre, al menos en la que nos es más conocida en Europa, a partir del siglo XIII* (p. 1), y opina que *han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas o, al menos, esto es cuanto nos es posible conocer en nuestros días a través de los documentos y materiales que han llegado hasta nosotros. Estas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como gramatical la una, y como conversacional la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (diálogos, frases...)* (p. 2). La tradición de la enseñanza del español a extranjeros participa de estos rasgos de la enseñanza de lenguas en Europa, y consecuentemente, dispone de abundantes muestras de materiales publicados; citemos nuevamente a Sánchez: *La gramática de la lengua castellana que Nebrija publicó en 1492 puede muy bien ser considerada como la primera piedra de importancia (...) porque supuso el primer intento de formalización de la lengua española (...) Hasta entonces (aparte de la práctica, el uso o el trato directo con los hablantes nativos), los instrumentos más valiosos de que se podía valer un extranjero para aprender el español habían sido los glosarios y vocabularios bilingües, que probablemente se habían escrito para aprender latín, pero que también podían servir para adquirir el español a través del latín. La tradición de los glosarios era muy antigua y comenzaba a aplicarse también al español* (7).

En la otra vertiente está la tradición no-gramatical, con los vocabularios y los manuales de conversación, de los que existían ya varios modelos en la Edad Media para el aprendizaje del latín. Según Morel-Fatio (citado por Sánchez, pág. 18) en 1520 aparece en Amberes el primer libro de diálogos que contiene el español: *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. La estructura de este tipo de libros, tal como la documenta Sánchez es la siguiente:

- Un variable número de diálogos (de 3 a 7, generalmente).
- Un glosario de términos útiles contextualizados en los diálogos.
- Un conjunto de materiales diversos, especialmente cartas y documentos comerciales.
- Una última sección con las oraciones habituales del cristiano o con anotaciones lingüísticas y gramaticales.

Sorprende la "modernidad" de esta estructura, que justifica la opinión del autor en relación con la modestia recomendable a quienes encuentran planteamientos revolucionarios en el último movimiento de la moda de la enseñanza de lenguas. Aún más llamativa resulta la selección de temas en torno a los cuales se desarrollan los diálogos de otra de las obras de finales del s. XV que Sánchez recoge: saludos, compra y venta, preguntar por el camino, conversaciones en la taberna. Los encontraríamos casi con las mismas palabras en

cualquiera de los índices de los manuales nocional-funcionales que constituyen el objeto de esta investigación.

Esas dos líneas de convicciones se han mantenido hasta el presente. El nacimiento de la ASL ha venido a arrojar luz sobre las bases teóricas en que se sustentan. Una de las conclusiones más radicales (y, en esto, sí creo que existe novedad) es la renuncia al "método" fiable, único y válido en todas las circunstancias y situaciones, es decir, un conjunto de procedimientos cuya aplicación correcta y eficiente llevaría al éxito del aprendizaje de idiomas. Los métodos se han sucedido unos a otros en la historia de la didáctica de las lenguas, y todos ellos se han apoyado, como indicábamos antes, en unas convicciones más o menos explícitas sobre lo que representan los procesos de aprendizaje.

Muchas veces se utiliza el término "método" para referirse al manual. Algunos autores llegan a incluir este término en el título del libro. Ello se deriva del hecho de que muchos manuales nacían como plasmación de lo que una escuela o método proponían para la mejor enseñanza de una lengua extranjera. Como veremos más adelante, la situación actual ha cambiado tanto que ha llegado a ser caracterizada por algunos como una situación de "post-método" (Prabhu 1990, Kumaravadivelu 1994). Por otra parte, los propios autores de los manuales suelen hacer profesión de eclecticismo convenientemente adjetivado como sano, sabio o prudente) en el prólogo o la presentación de los libros. De modo que la pregunta por el método o la escuela sería en nuestro caso no sólo poco interesante, sino de difícil respuesta.

II.- ¿Qué características presentan las muestras de lengua que se ofrecen a los alumnos?

Llobera (1994) estudia el discurso del aula de lengua extranjera, y propone los conceptos de "discurso aportado" y "discurso generado" para abordar este fenómeno. Define el discurso aportado del siguiente modo:

Se considera como discurso aportado al aula el grabado o escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase (p. 6).

Es un concepto que no se limita a lo que presentan los libros de texto, sino que incluye los materiales preparados por el profesor, o por los propios alumnos, para su utilización compartida en la clase; incluye también materiales en forma de guión que el profesor desarrolla en clase y otros materiales con discursos escritos o hablados, tales como anuncios de prensa, radio o televisión; incluyen finalmente, cualquier tipo de esbozo de actuación lingüística que funcione como modelo para su desarrollo fuera del aula.

La relación entre el discurso aportado y el generado en el aula se inscribe en la perspectiva de análisis del aula que Allwright define como un discurso creado conjuntamente por profesores y alumnos. Esta perspectiva permite asignar a los materiales de aprendizaje una función determinada, que se caracteriza por estar al servicio de sus usuarios, más con el objetivo de contribuir a la creación de ese discurso que con el de servir de muestra para su imitación por parte de los alumnos. La función del discurso aportado, como resalta Llobera, no puede desvincularse de la presencia del discurso generado; este discurso generado, como señala este autor:

... durante años (...) ha sido estigmatizado por los metodólogos de la enseñanza de lenguas. Los límites de este discurso estaban marcado por una serie de convicciones sobre las que se basaba la metodología en cada momento (p. 7).

Entre las limitaciones a las que se refiere Llobera figura la imposibilidad de practicar ningún cambio de lengua (*code switching*, en inglés), la de utilizar otras estructuras morfosintácticas y léxicas que las previstas en cada lección.

En esta perspectiva, el estudio del discurso aportado al aula que contengan los libros de texto se revela como especialmente interesante; pero no sólo por las características formales que pueda poseer, sino muy particularmente por la forma en que se vincule al discurso generado en el aula. Llobera plantea la necesidad de que éste último llegue a tener tal presencia en la actividad didáctico-disciente que disponga, en la parrilla donde se define el plan de actuación, de una nueva columna, junto a la de las muestras aportadas (Llobera, *ibídem.*).

Más allá de eso, Llobera considera que *el discurso aportado al aula idealmente tendría que ser el resultado de investigaciones lingüísticas fiables que describan de la manera más fidedigna posible la actuación real de los hablantes fuera del contexto de aula y de las modificaciones didácticas mínimas para que se adaptase al uso pedagógico adecuado* (p. 7), con el fin de evitar la presencia de diálogos fabricados, en cuya elaboración no se han tenido en cuenta datos acerca del modo en que el discurso se da en contextos ordinarios, diálogos en los que nadie transgrede las normas del discurso escrito, ni se repite o reformula lo dicho, ni se encabalgan turnos de habla, ni se usan marcadores para indicar dudas o restricciones; diálogos, en fin, en los que *se confunde la sencillez con la banalidad y (en los que) muy a menudo se dan muestras que, aun siendo gramaticales, no se dan nunca en el discurso oral* (p. 4).

Esta autenticidad⁷ que se viene reclamando por parte de metodólogos (y no sólo de ellos: también de profesores y alumnos) afecta no sólo a los rasgos

⁷ El concepto de autenticidad es uno de los que más a menudo se han usado en relación con el análisis de materiales didácticos. Entendido en un primer momento como la presentación de documentos textuales no manipulados, actualmente se concibe como una función de la relación

propios de la lengua oral: el discurso aportado al aula incorporará también elementos de tipo sociocultural que forman parte indisociable de los usos lingüísticos y del significado que los hablantes construyen a través del uso de la lengua.

III.- ¿Qué hacen los alumnos?

En principio, habría que entrar en el aula para poder ver qué es lo que hacen los alumnos. Pero eso nos apartaría de nuestro objetivo. Es sabido que un buen grupo de aprendizaje adaptará a su estilo cualquier material que caiga en sus manos. El estudio de lo que hace el grupo de aprendizaje -profesor y alumnos- constituye una buena parte de las investigaciones que han estimulado el desarrollo de ASL.

Pero también es cierto que en muchas ocasiones el curso de la clase sigue los cauces marcados por el libro. Son estos cauces lo que nos interesa conocer. ¿Qué actividades se sugieren en el libro de texto a los alumnos? ¿Cómo están organizadas y relacionadas entre sí? ¿Qué conexión se establece entre esas actividades y el aprendizaje de una lengua? ¿Cómo responden esas actividades a los procesos que tienen lugar en la mente de los discentes?

De estos procesos es algo lo que se sabe, y tal vez mucho lo que se desconoce. Pero se sabe ya lo suficiente como para que sea recogido en los manuales, al menos para no contradecirlos. Por otra parte, existen procesos -o, mejor dicho, procedimientos- generales de aprendizaje -no sólo de lengua, ni de lenguas extranjeras- generalmente reconocidos: ¿cómo se ven reflejados en los manuales?

Es en este tercer punto en donde se concentra el estudio de los libros de texto que he realizado en el presente trabajo. La hipótesis es que existe una base suficiente, derivada de las aportaciones realizadas por los estudios sobre lo que es hablar una lengua y sobre lo que es aprender una segunda lengua, para extraer una serie de rasgos que contribuyen a que las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos sean más efectivas y conduzcan a mejores resultados. Y que esos rasgos, propios de unas actividades de aprendizaje mejores y más efectivas, tienen su correlato en los rasgos de los materiales que sirven de apoyo a

que tales documentos establecen con el discurso del aula, más que con su origen fuera del aula y su modo de llegar a ésta: la descontextualización que un documento auténtico sufre por el mero hecho de ser trasladado al aula puede alcanzar tal grado que llegue a privarlo de uno de los atributos de la autenticidad cual es el contexto de uso apropiado. Por eso, como señala Llobera, *no se puede adoptar una postura extrema sobre la exactitud de las muestras aportadas al aula: existe un cierto consenso para que las muestras de lengua oral correspondan a una visión algo idealizada del lenguaje cotidiano* (Llobera, op. cit., p. 6).

la realización de las actividades de aprendizaje⁸. Como he señalado unas líneas más arriba, el análisis de las muestras de lengua aportadas por los manuales es pertinente, en el ámbito de este estudio, en la medida en que esas muestras se relacionen con las actividades que realizan los alumnos.

Lista de manuales que conforman el corpus

Los manuales estudiados, de acuerdo con los criterios de selección que acabo de exponer, son los siguientes, ordenados alfabéticamente:

Antena (3 niveles). Madrid: SGEL, 1986⁹. (Equipo Avance).

E/LE Curso de español para extranjeros. (2 niveles). Madrid: SM, 1992. (Nivel 1: V. Borobio; nivel 2: B. Artuñedo y C. Donson).

Entre Nosotros (3 niveles). Madrid: SGEL, 1982. (A. Sánchez et al..)

Español 2000. (3 niveles). Madrid: SGEL, 1981. (N. García Fernández y J. Sánchez Lobato).

Esto Funciona Madrid: EDELSA, 1986. (Equipo Pragma).

Fórmula (3 niveles). Madrid: Santillana., 1990. (A. Ramos Pérez).

Intercambio. (2 niveles). Madrid: Difusión, 1989. (L. Miquel y N. Sans).

Método de Español para Extranjeros. Nivel Intermedio. Madrid: Edinumen, 1993. (S. Millares y A. Centellas).

Órbita. (2 niveles). Madrid: SGEL, 1991. (R. Fente y E.W. Alonso).

Para Empezar. Madrid: EDELSA, 1983. (Equipo Pragma).

Progresos. Curso intermedio de español. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1986. (J. Borrego Nieto, J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos).

⁸ Sobre la diferencia entre actividades de aprendizaje como acontecimientos que han llegado a producirse gracias a la acción de los alumnos y actividades como propuestas de los materiales volveré con más detalle en la introducción al capítulo IV.

⁹ Este tipo de publicaciones suele aparecer publicado escalonadamente: en cuanto uno de los componentes del manual está impreso, sale al mercado, y el resto le sigue a medida que concluye su proceso editorial. En la presente lista indico únicamente el año de publicación del primer nivel. Entre paréntesis, y a continuación del título, he indicado el número de niveles que incluye cada manual. La ausencia de este dato indica que el manual en cuestión tiene sólo un nivel.

Rápido. Curso intensivo de Español. Barcelona: Difusión, 1994. (L. Miquel y Sans).

Ven. (3 niveles). Madrid: EDELSA, 1990. (F. Castro, F. Marín, R. Morales y S: Rosa).

Viaje al Español. (Versión internacional)¹⁰. (3 niveles). Madrid: Santillana /Universidad de Salamanca/Radiotelevisión Española, 1991. (J. Borrego Nieto, J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos).

3.- Metodología de trabajo

El método aplicado en la realización de este trabajo puede calificarse como exploratorio-cualitativo-interpretativo, que es una de las seis posibles formas mixtas de paradigmas de investigación que describe Grotjahn¹¹. Se caracteriza por tener un diseño o concepción no experimental, trabajar con datos cuantitativos y hacer un análisis interpretativo de los mismos. He seguido los pasos que a continuación enumero y comento:

3.1.- Revisión bibliográfica

Con el fin de establecer el estado actual de la cuestión en torno a las bases científicas del tema, he revisado las principales publicaciones sobre el mismo. He subdividido esta revisión en tres apartados, que se corresponden con los tres primeros capítulos:

- las relaciones entre teorías científicas y práctica didáctica,
- la investigación sobre adquisición de segundas lenguas,
- la lingüística.

De la revisión extraigo las conclusiones pertinentes para la concepción de la didáctica y de sus distintas actividades.

¹⁰ Viaje al Español es un curso multimedia, cuyo componente central es un programa de televisión; incluye también materiales impresos para los usuarios, y publicados en distintas lenguas. El título recogido en nuestro estudio se presenta como la “adaptación para uso en clase de los libros del autodidacto”, y se comercializa como un manual convencional, acompañado de material complementario entre el que figuran 2 vídeos.

¹¹ R. Grotjahn: *On the methodological basis of introspective methods*, en C. Faerch y G. Kasper (eds.): *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 1987.

3.2.- Elaboración de los instrumentos de análisis y comprobación de su funcionalidad:

El resultado del recorrido bibliográfico realizado en la fase que acabo de describir cristaliza en una serie de datos relativos a los procesos de aprendizaje y la posibilidad de ejercer una incidencia positiva en su desarrollo mediante una adecuada concepción de actividades de aula. Mi trabajo en esta fase ha consistido en organizar ese complejo entramado de datos en una serie de rasgos o características que puedan servir para describir los materiales de enseñanza por relación a las características o rasgos de las actividades que se pretende posibilitar. De esa forma, he elaborado tres tablas de análisis, una para cada uno de estos niveles de intervención didáctica (que defino oportunamente en su lugar): la lección, la tarea y el ejercicio.

En la organización de estas tablas he definido una serie de unidades, a las que llamo categorías, y que se caracterizan por representar cada una de ellas uno de los múltiples aspectos que configuran la actividad didáctica; a su vez, ese aspecto es susceptible de concretarse en una diversidad de posibilidades alternativas. Al aspecto analizado le llamo categoría, y a cada una de las formas que puede adoptar le llamo variable.

Elaboradas las tablas desde la perspectiva estrictamente teórica, he hecho una primera comprobación de su funcionalidad aplicándolas a varias unidades, elegidas al azar, de entre diversos manuales de L2 (tanto de español como de otras lenguas), seleccionados con intención de tener una muestra suficientemente heterogénea que refrende la validez de las tablas para todo tipo de manuales. Como resultado de esta experimentación he introducido modificaciones y matices a la primera versión de las tablas, y las he adoptado como definitivas para su aplicación al corpus de manuales.

3.3.- Aplicación de los instrumentos y estudio estadístico

El último paso ha consistido en la aplicación de las tablas a los manuales. Para ello he debido tomar dos decisiones previas:

- Selección de muestras. Con el fin de obtener una muestra representativa, y a la vez un número de registros abarcable he decidido tomar dos 2 lecciones por libro. Selección al azar: el número de lecciones de cada libro es dividido en tres tercios, y selecciono la primera unidad del segundo y el tercer tercio. Unidades intermedias (la primera suele ser atípica, aunque podría ser un buen estudio el análisis contrastado precisamente del modo como se aborda en la primera lección el aprendizaje de la L2)
- Forma de aplicación de las tablas: se me presentaba una doble posibilidad: efectuar una aplicación por medio de dos o tres analistas, que contrastaran sus

resultados y garantizaran un máximo de objetividad en la asignación de variables de cada categoría (objetividad que, en caso contrario, queda limitada a la definición de los criterios de análisis), o bien limitarme a una aplicación efectuada únicamente por mí, y no contrastada con la que pudieran realizar un segundo o tercer analista. La voluntad de objetividad inherente a la primera de las dos opciones excedía, a mi entender, el ámbito de objetivos de esta tesis, que se alcanzan suficientemente con la segunda opción; ésta es más ágil y viable en el contexto de un trabajo de tesis doctoral; tal vez en el contexto de una investigación promovida por instituciones públicas (y apoyada por la necesaria financiación) sea interesante abordar en un futuro un análisis que utilice estas tablas y complete los resultados tentativos de esta tesis contrastada con otros analistas.

Aplicadas las tablas y obtenidos los datos, éstos han sido sometidos a un estudio estadístico. Para ello han sido introducidos en un programa informático (SPSS), que ha facilitado su tratamiento; se diseñó un programa que permitiera obtener las siguientes relaciones:

- Número total de registros, y porcentaje de cada una de las variables en relación al mismo por títulos (libro/nivel y manual completo).
- Número parcial de registros por títulos (libro/nivel y manual completo), y porcentaje de cada una de las variables en relación al mismo.
- Número parcial de registros por grupos de libros, establecidos conforme a los tres niveles convencionales en que se suelen articular los manuales (1ª, 2º y 3er nivel, o bien elemental, intermedio y superior).

La primera tabla se ha sometido a dos recuentos estadísticos diferentes, pero relacionados y complementarios: por un lado, el recuento de cada una de las categorías por separado (categorías aisladas), y por otro, el de diversas combinaciones de categorías, que he definido y establecido de acuerdo con unos criterios que explico en su lugar.

4.- Contenido de los diversos capítulos del estudio.

En el capítulo I hago una revisión sumaria del estado de la cuestión, refiriéndome a la bibliografía existente sobre distintos aspectos del mismo: sobre análisis de materiales didácticos, sobre adquisición de segundas lenguas y didáctica, sobre lingüística y didáctica, y sobre tareas comunicativas para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el capítulo II reviso los distintos puntos de vista que se han aportado acerca de la relación entre investigación teórica y enseñanza. En

primer lugar, sitúo la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco más amplio de las relaciones generales entre las ciencias teóricas y la didáctica, y luego repaso la relación histórica entre lingüística, psicología y didáctica. Recojo las propuestas de la lingüística aplicada, especialmente en las contribuciones de P.S. Corder y de H.G. Widdowson, y finalizo extrayendo unas conclusiones relevantes para mi estudio.

Los capítulos III y IV suponen la revisión a fondo del estado de la cuestión que he avanzado en el capítulo I. En el III llevo a cabo una revisión de las teorías de adquisición de segundas lenguas, en su evolución histórica: su nacimiento a raíz de los estudios contrastivos y de análisis de errores, y el cambio de perspectiva que representan cuatro aportaciones-clave: Newmark (1966), Corder (1967), Nemser (1971) y Selinker (1971), en torno a los conceptos de error y de interlengua; su desarrollo en unas teorías primero descriptivas y luego explicativas, y la evolución hacia una especialización cada vez mayor, desde una teoría general del aprendizaje de la lengua, a un progresivo interés por los procesos y fenómenos particulares del aprendizaje de segundas lenguas en contextos escolares. Me detengo en las aportaciones de la psicología general del aprendizaje, especialmente de la psicología cognitiva, y en sus puntos de contacto con una teoría general del aprendizaje basada en la lengua, como la que propone Halliday. Reviso el papel que puede desempeñar la enseñanza en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, y las explicaciones que se han aportado para una teoría del aprendizaje instruido, como un proceso diferenciado del aprendizaje naturalista; dentro de este apartado me detengo en el estudio de los factores del aprendiente, y en las propuestas de integrar lo que se conoce sobre los mismos en la planificación y ejecución de la intervención didáctica: el desarrollo de las estrategias y la autonomía del aprendiente. Finalmente, recojo aquellos resultados de la investigación en este campo que gozan de una aceptación general, y expongo las consecuencias que de ellos se derivan para la didáctica.

En el capítulo IV exploro la relación -histórica y actual- entre las teorías lingüísticas y la reflexión didáctica. Dedico un apartado introductorio a las principales aportaciones acerca de la lengua en uso y del concepto de capacidad de uso en los hablantes, y la contraposición dialéctica entre este concepto y el de competencia comunicativa, por un lado, y entre ellos dos y el de conocimiento de reglas del sistema, por otro. Realizo luego una breve síntesis de las relaciones entre lingüística y enseñanza de lenguas en el siglo XX, para pasar a continuación a revisar la evolución de la propia lingüística, a raíz del desarrollo de la sociolingüística y de la creciente interdisciplinairidad que conduce a lo que algunos proponen como un nuevo paradigma: el análisis del discurso. Recojo la existencia de diversos modelos lingüísticos y analizo sus repercusiones para la didáctica en términos de aplicaciones e implicaciones: gramática generativa, lingüística textual, análisis del discurso; en concordancia con los planteamientos acerca del papel de la lingüística

aplicada (capt. II), realizo, razono y justifico una opción por el modelo del análisis del discurso, como el de mayor utilidad y capacidad explicativa de los fenómenos de uso y aprendizaje de la lengua. Reviso sus principales aportaciones, y extraigo una serie de conclusiones relevantes para la didáctica; finalmente, repaso las propuestas de orden didáctico que los especialistas en lingüística educativa realizan a partir de los datos del análisis del discurso.

En el capítulo V se formula la pregunta principal de investigación y las hipótesis del estudio.

En el capítulo VI realizo la explicación y justificación de los criterios aplicados para la selección y fijación del corpus del estudio.

En el capítulo VII presento y describo los instrumentos que he elaborado para el análisis. Defino una serie de conceptos operativos que me permiten efectuar el análisis y los organizo en tres tablas, referidas a distintos niveles de organización del material didáctico.

En el capítulo VIII ofrezco y comento los resultados de los análisis .

En el IX discuto los resultados y extraigo las conclusiones.

En el X expongo las consecuencias que se derivan para la didáctica, en forma de necesidades y criterios para la elaboración de manuales.

El estudio incluye dos apéndices. El primero contiene los cuadros de datos obtenidos en el estudio estadístico, acompañados de unas explicaciones introductorias para su adecuada interpretación. En el segundo se ejemplifica la aplicación de los instrumentos de análisis a dos unidades de manuales de enseñanza de L2.

CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN

La reflexión sobre el papel y las características de los materiales para la enseñanza de lenguas dispone de abundante bibliografía, predominantemente en el terreno de la didáctica del inglés como lengua extranjera, con notables aportaciones para la didáctica del francés y la del alemán: Alexander (1981, en Alatis et al.), Allwright (1981), Besse (1985), Breen y Candlin (1987, en Sheldon) British Council (1980) Candlin (1981), Clarke (1989a, 1989b), Cunningsworth (1979, 1984, 1987), Goethe-Institut (1991), Grewer et al. (1981), Kast y Neuner (1994), Low (1989, en Johnson), Neuner (1994a, 1994b) Neuner et al. (1983), Sheldon (1987, 1988).

En español, las obras más detalladas son las de Equipo Berlín (1989) y la de Martínez Bonafé (1992); esta última se refiere a los materiales curriculares dentro de la reforma de la enseñanza del Ministerio de Educación y Ciencia, y excede ampliamente el marco de los manuales de lengua extranjera; sin embargo, por las características propias del diseño curricular que se deriva de los planes de la reforma, tiene muchos puntos de contacto con mi interés en los materiales: orientación a los usuarios, participación de éstos en la toma de decisiones, superación de los programas de contenidos mediante los de procedimientos y de actitudes, etc.

Casi toda la bibliografía que he encontrado se agrupa en dos grandes bloques: la que establece tipologías de actividades y de ejercicios, y la que define zonas y aspectos de interés en los manuales, con el fin de ayudar a los profesores a realizar una selección adecuada a sus intereses.

Entre los trabajos del primer bloque destacan todos los estudios relacionados con la enseñanza comunicativa, y especialmente la enseñanza mediante tareas. Si en un primer momento la atención se centraba fundamentalmente en los contenidos necesarios para la comunicación que incluían las actividades de aula (Alexander 1981, Candlin 1981, Neuner et al. 1983, Equipo Berlín 1989), pronto se pasó a considerar los procesos y a establecer tipologías que los tomaran en consideración: Candlin 1990 y Scarino et al. (1988) serían las dos propuestas más minuciosas y mejor desarrolladas de una tipología de estas características. Todos estos trabajos -y, especialmente, los dos últimos- constituyen un punto de referencia fundamental en el estudio que ahora estoy presentando, puesto que representan el abanico de actividades que deben contemplar los autores de manuales en su concepción de los materiales de enseñanza. Serán objeto de revisión y estudio en secciones ulteriores de esta tesis..

Entre los trabajos del segundo bloque, destacan Cunningsworth (1979, 1984, 1987), Goethe Institut (1991), Kast y Neuner (1994), Martínez Bonafé (1992) y Sheldon (1987, 1988). Suelen adoptar una perspectiva de “guía del consumidor” (como Breen y Candlin 1987 dicen expresamente en el subtítulo), crítica y evaluadora, que incluye muchos aspectos que nosotros no consideramos. Junto a puntos de nuestro interés contienen otros que no nos afectan en absoluto. Entre los primeros, por ejemplo, Sheldon 1987 menciona la selección y gradación de material de aprendizaje, la autenticidad de las muestras de lengua y de las actividades de comunicación, la flexibilidad y adaptabilidad; Goethe-Institut menciona la claridad en las instrucciones de trabajo, la contextualización de la práctica por referencia a una situación de habla, o el equilibrio en el tratamiento de las distintas destrezas. Entre los segundos se habla de la disponibilidad en el mercado, de la funcionalidad y colorido de los gráficos, de las características físicas del manual, del número de componentes que lo integran.

Hay un tercer grupo de trabajos que exploran aspectos más particulares de los materiales: Allwright 1981 plantea posibles alternativas a unos materiales cerrados, que han tomado de antemano todas las decisiones propias del desarrollo curricular. Littlejohn y Windeatt (1989) tratan de los mensajes ocultos -la transmisión de valores y actitudes de forma implícita en los materiales de enseñanza. Hutchinson y Torres (1994) analizan su papel como elemento de apoyo en todo proceso de renovación pedagógica (en una postura diametralmente opuesta a la de M. Bonafé 1992).

Kast y Neuner (Eds.) (1994) recogen muchas de las aportaciones de Goethe Institut (1991), y su obra representa el trabajo más extenso, profundo y global de todos los que he encontrado: No sólo supone una aplicación al análisis, evaluación y elaboración de manuales de los criterios de la metodología de la enseñanza que sus autores sostienen -por tanto, una orientación del estudio de las actividades como "plan de trabajo", y más concretamente, en forma de manual- sino que abordan este estudio considerando los múltiples aspectos que componen los contenidos de un manual: desde la comprensión de lo que es la lengua y lo que es el aprendizaje, pasando por los contenidos no lingüísticos -explícitos o implícitos (imagen del país, cultura y sociedad de L2 y de las L1, implícita en la selección de temas y de textos, aspectos interculturales...), hasta el tratamiento específico que reciben las cuatro destrezas, la gramática, el vocabulario, la pronunciación y entonación, finalizando con el tratamiento de la imagen y el papel y función de las ilustraciones, e incluyendo aportaciones realizadas desde la perspectiva de los autores, así como una evaluación global de los manuales publicados en la RFA en los últimos años.

Hay que señalar que estos autores adoptan un punto de vista metodológico muy concreto, como es el de la enseñanza centradas en temas y textos de interés para los alumnos, a partir del cual surgen todos sus análisis y

evaluaciones. Ello no es óbice para que su estudio me haya servido de fuente de información y sugerencia en la elaboración de la propuesta que hago en este trabajo.

Mi intento se aparta consciente y deliberadamente de la elaboración de una tipología de actividades o ejercicios, y he optado por seguir otro camino: identificar los distintos rasgos que pueden entrar, en combinación unos con otros, en la constitución de las actividades de aprendizaje, de tal manera que podamos disponer de un instrumento de análisis neutro y objetivo, con el cual describir todo tipo de propuesta didáctica, tanto si es susceptible de integrarse en una de las múltiples tipologías o, por el contrario, no se adapta a ninguna.

Como he señalado en la introducción a este trabajo, los criterios para el análisis de los materiales didácticos y de las actividades de aprendizaje nacen de una serie de conceptos establecidos en varias disciplinas, entre las que destacan la investigación sobre adquisición de segundas lenguas y el estudio de los fenómenos de la lengua en uso. Para la revisión de estos conceptos existen diversos tipos de publicaciones, que agrupo en los siguientes apartados:

a) Síntesis para enseñantes

Es éste un primer grupo, muy orientado a la formación de profesores, pero que destaca por su componente teórico; es decir, se trata de obras que ponen al alcance de sus destinatarios el estado actual de la cuestión en el campo de la metodología de la enseñanza, con referencias bibliográficas exhaustivas. Alcaraz et al. (1993) y Bello et al. (1990) tienen una orientación más global, y un índice más extenso; Besse y Porquier (1984) se centran en el tratamiento de la gramática; Brown (1989) y Douglas-Brown (1987) tratan más la perspectiva psicolingüística; Llobera et al. (1995) ofrecen un estudio de la competencia comunicativa; Oxford (1989) presenta el tema de las estrategias de su aprendizaje, visto desde el ángulo de su aplicación al aula; Legutke y Thomas analizan el aula como espacio vivencial y de comunicación, y los diversos modos de aproximarse a él; finalmente, el libro de Richards y Rodgers (1986) constituye la revisión más clásica de la historia de los métodos.

Un pequeño grupo de obras dentro de este apartado está formado por las publicaciones que han difundido la orientación comunicativa de la metodología: Brumfit (1984), Brumfit y Johnson (1979), Candlin (1981) Littlewood (1981) y Nunan (1991).

Stern (1983) presenta el estudio más profundo de la metodología de enseñanza de lenguas. Trata por extenso todos los temas relacionados con la misma, incluidos los que agrupo en los apartados que siguen a éste.

b) Introducciones generales:

En relación con las aportaciones de la lingüística (aparte de Stern 1983, como acabo de señalar) me han servido de orientación para la ulterior consulta bibliográfica: Bernárdez (1982 y 1987), COM (1991), Lozano et al. (1989) y Van Dijk (1980) en relación con la lingüística textual; Escandell (1993), y Reyes (1990), en relación con la pragmática; López Morales ((1989) y Turell (1984) para la sociolingüística; Stubbs (1983) y Tannen (1993) para el análisis del discurso; M McCarthy (1991), para la relación entre análisis del discurso y enseñanza de lenguas (1980); Widdowson (1979 y 1984) y Cuenca (1992), para la relación entre lingüística y enseñanza de lenguas.

En relación con la investigación sobre ASL: Chaudron (1988) es una revisión crítica de las investigaciones más recientes sobre el aprendizaje en el aula y de sus implicaciones para la enseñanza. Larsen-Freeman y Long (1991)²⁴ ofrecen una introducción general a los estudios de adquisición, tanto dentro como fuera del aula, y presentan el desarrollo histórico de la disciplina, con un análisis crítico de las diversas escuelas y aportaciones; Larsen-Freeman (1991) es otra buena síntesis -más breve, pues se trata de un artículo- de la historia de la ASL. Liceras (1991) compila -traducidos al español- los artículos que han marcado hitos en la evolución de la ASL; Coll (1987) me ha facilitado un acercamiento a los planteamientos de la psicología del aprendizaje y su relación con el curriculum en general, y O'Malley y Uhl-Chamot (1990) sobre la relación entre psicología cognitiva y aprendizaje de lenguas en particular. Rutherford y Sharwood-Smith (1988) tratan del aprendizaje de la gramática y sus posibles formas de tratamiento didáctico. Finalmente, Klein (1986) es una buena ayuda para la comprensión de los temas fundamentales de la ASL y su relación con la enseñanza, y Ellis (1985, 1990, 1991) supone la aportación, a mi modo de ver, más extensa y más centrada en el aprendizaje del aula de todas las realizadas.

Para la discusión de la relación entre la investigación y su relevancia para la práctica docente he encontrado en las aportaciones de Corder (1973) y de Widdowson (1984) la orientación inicial y las ideas más fecundas.

c) Artículos clave: Junto a estas obras, de mayor o menor extensión, se ha tenido en cuenta para la elaboración de este trabajo una serie de artículos que, a mi entender, representan aportaciones-clave, muchas de ellas recogidas y ampliamente citadas en el resto de la bibliografía. Son los siguientes:

²⁴ El libro está consultado y referenciado en su versión original inglesa. En el momento de presentar esta tesis ya ha aparecido su traducción al español, en editorial Gredos; no obstante, las citas textuales de este libro (al igual que las del resto de libros publicados en otra lengua) son traducciones mías, excepto cuando he consultado una versión publicada en español.

Allwright (1981), acerca de la función de los materiales didácticos en el marco de los nuevos planteamientos de esta disciplina; Allwright (1984b) sobre el estudio de la interacción en el aula; Canale y Swain (1980) y Hymes (1971), sobre el concepto de competencia comunicativa; Grice (1975), sobre el análisis conversacional; Corder (1967), Nemser (1971), Newmark (1966) y Selinker (1972), sobre los conceptos de error y de interlengua; en relación con la posibilidad o imposibilidad de contribuir al desarrollo de la interlengua mediante la enseñanza explícita de la gramática me parecen cruciales el estudio de Pienemann (1984) acerca de la hipótesis de la “teachability”, el de Schmidt (1990) acerca del papel de la consciencia en el aprendizaje de la gramática y el de Sharwood Smith (1981) acerca de los mecanismos de la sensibilización a la lengua (“consciousness raising”); finalmente, la relación entre psicología cognitiva y aprendizaje de la lengua cuenta con Flower (1987), acerca de la teoría cognitiva y los procesos de comprensión en el uso de la lengua, McLaughlin (1990) acerca de los procesos de reestructuración de conocimientos y de Halliday (1993) y Wells (1994), acerca del desarrollo lingüístico como base de todo desarrollo cognitivo humano.

Finalmente, debo señalar las distintas aportaciones bibliográficas de reciente aparición, en relación con el aprendizaje mediante tareas, y que están ejerciendo una influencia enorme sobre la práctica didáctica y su evolución en los últimos años. No puede considerarse un campo desvinculado del resto de estudios que he mencionado hasta aquí, sino más bien relacionado con todos ellos, y con múltiples puntos de contacto tanto en lo que es la teoría del aprendizaje de L2 como en el análisis de la lengua y de sus usos. Entre los estudios acerca de la relación entre tareas y adquisición de segundas lenguas cabe señalar Brown (1991), Crookes y Gass (1993a), Foley (1991), Fotos (1993), Long y Porter (1985), Pica (1994), Prabhu (1987) y Skehan (1993a y 1993b); las tareas vistas desde la teoría sobre el currículo y sobre la concepción de sílabos cuentan con las aportaciones de Breen (1984), Candlin (1990), Candlin y Murphy (1987), Long y Crookes (1992), Nunan (1988); las tareas en su vertiente de metodología de trabajo en el aula de L2 enseñanza han sido tratadas por Crookes y Gass (1993b), Di Pietro (1987), Estaire (1990), Estaire y Zanón (1990), Fotos y Ellis (1991), Martín Peris (1992a, 1992b), Ministerio de Educación y Ciencia (1989), Nunan (1989), Ribé y Vidal (1994), Zanón (1990) y Zanón y Hernández (1990), entre otros.

CAPÍTULO II: RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN TEÓRICA PARA LA PRÁCTICA DIDÁCTICA

1.- Marco general

El tema de este estudio se inscribe en el marco de la didáctica en general y de la didáctica de las lenguas en particular. La didáctica constituye una disciplina diferenciada de las diversas ciencias experimentales o teóricas, que se ocupan de la descripción y explicación de los diversos fenómenos cuyo conocimiento aquella aspira a transmitir. En general puede decirse que la didáctica de cualquier disciplina se ve en la situación de tomar prestados una serie de datos de las ciencias teóricas, fundamentalmente de dos: por un lado, de aquella o aquellas ciencias que se ocupan del mismo objeto de conocimiento que la didáctica pretende transmitir; por otro lado, de las diversas teorías psicológicas que den cuenta de los mecanismos por los que se produce el aprendizaje.

Disciplinas científicas y disciplinas didácticas constituyen por tanto dos tipos de actividad que comparten determinados campos de interés común, pero cada uno de los cuales se ha fijado sus propios objetivos y tiene sus propios intereses. Stern (1983:147) lo expone con estas palabras:

En ciertos aspectos la perspectiva de la lingüística y la de la didáctica son diferentes. Una de las grandes aspiraciones de la lingüística es el desarrollo de una teoría de la lengua. Otra, la creación de herramientas conceptuales para la descripción de las lenguas naturales en general. La didáctica de la lengua tiene un objetivo práctico, cual es el aprendizaje efectivo de la lengua, y se propone enseñar lenguas concretas. Por tanto hay una diferencia de propósito y de intención entre el papel del lingüista y el de profesor de lengua, y debemos tener presente que las necesidades prácticas de la enseñanza de lenguas, en cuanto actividad aplicada, y los intereses teóricos de la lingüística en cuanto ciencia no siempre serán coincidentes. (Subrayado añadido).

Richards y Rodgers (1986:16-20) afirman que toda metodología de la enseñanza de lenguas se sustenta en dos columnas: la concepción de lo que sea aprender una lengua y la concepción de lo que sea aprender a hablar una lengua. Amplían y desarrollan el esquema elaborado por E. Anthony en 1963 para la descripción de una metodología de enseñanza, tal como queda reflejado en el cuadro nº 1. En él se observan tres niveles de conceptualización y

organización. de una metodología: el enfoque, la concepción y los procedimientos. El nivel del enfoque encierra las dos columnas a que me he referido.

Esta relación entre ciencias teóricas y pedagogía siempre ha sido objeto de atención en el debate acerca de la enseñanza de lenguas. Ya en el siglo pasado, H. Sweet, uno de los miembros del Movimiento de Reforma, defendía que unos buenos principios metodológicos deberían descansar sobre un análisis científico de la lengua y un estudio de la psicología.

A propósito de las convergencias y divergencias de contenidos, fines e intereses entre disciplinas científicas y disciplinas pedagógicas, Y. Chevalard introduce en 1985 el concepto de "transposición didáctica", que en su trabajo se aplica exclusivamente a la didáctica de las matemáticas; distingue Chevalard tres niveles en el proceso de realización de la transposición: a) el concepto teórico que va a ser objeto de transposición y que pertenece al ámbito de la ciencia teórica; b) el objeto que se va a enseñar, resultado de una primera transferencia a partir del anterior, y que pertenece ya al ámbito de la didáctica; y c) el objeto de enseñanza, que es el texto pedagógico resultante de una transferencia efectuada sobre el objeto del nivel anterior. Chevalard encuentra determinados riesgos en este procedimiento de transposición didáctica, los más graves de los cuales tienen que ver con la pureza del concepto que es objeto de la transposición: en primer lugar, entiende que segregar este concepto de su marco teórico es destruirlo, dogmatizarlo, cosificarlo; en segundo lugar, el recorrido desde la teoría a la didáctica puede comportar la degeneración del saber; en consecuencia, este autor hace un llamamiento a la "vigilancia epistemológica de los didactas".

En la didáctica de la lengua hemos presenciado intentos de transposición didáctica de conceptos lingüísticos, tales como los de fonema, de actos de habla, o de estructura profunda y superficial. Bronckart (1994, conferencia), se interroga por la posibilidad y la conveniencia de aplicar fructíferamente este concepto a la didáctica de la L2. Se da una respuesta parcialmente negativa, basada en las siguientes razones:

- La heterogeneidad de modelos lingüísticos y la inconclusión de los saberes lingüísticos.
- La diferencia de fuentes entre la didáctica de L2 y los saberes científicos lingüísticos.
- La especificidad del objetivo de la didáctica de L2 como relativa a capacidades (saber hacer) más que a conocimientos (saber).

METODOLOGÍA**1.- Enfoque****1.1.- Teoría sobre el lenguaje:**

- 1.1.1.- Descripción de la competencia en el uso de una lengua.
- 1.1.2.- Descripción de las unidades básicas de la estructura lingüística.

1.2.- Teoría sobre el aprendizaje de la lengua:

- 1.2.1.- Descripción de los procesos psicolingüísticos y cognitivos que tienen que ver con el aprendizaje de una lengua.
- 1.2.2.- Descripción de las condiciones que posibilitan el éxito de esos procesos.

2.- Concepción**2.1.- Objetivos generales y particulares de la metodología.****2.2. -Modelo de programación:**

- 2.2.1.- Criterios para la selección y organización de contenidos lingüísticos y/o temáticos.

2.3.- Tipología de actividades de enseñanza y aprendizaje:

- 2.3.1.- Tipos de tareas y de actividades que desarrollar en el aula y con los materiales.

2.4.- El papel del alumno:

- 2.4.1.- Tipos de tareas de aprendizaje propuestas a los alumnos.
- 2.4.2.- Grado de control que los alumnos tienen sobre los contenidos de aprendizaje.
- 2.4.3.- Modelos de agrupación de alumnos que se proponen de forma implícita o explícita.
- 2.4.4.- Grado en que unos alumnos influyen en el aprendizaje de otros.
- 2.4.5.- Concepción del papel del alumno: alguien que procesa información, que actúa, que toma la iniciativa, que resuelve problemas, etc.,

2.5.- El papel del profesor:

- 2.5.1.- Clases de funciones que desempeña el profesor.
- 2.5.2.- Grado de influencia que el profesor ejerce sobre el aprendizaje.
- 2.5.3.- Grado en que el profesor determina los contenidos de aprendizaje.
- 2.5.4.- Tipos de interacción entre profesor y alumnos,

2.6.- El papel de los materiales didácticos:

- 2.6.1.- Función primordial de los materiales.
- 2.6.2.- Forma que adoptan los materiales (p. ej.: libro de texto, material audiovisual...)
- 2.6.3.- Relación de los materiales con otras clases de material.
- 2.6.4.- Rasgos peculiares que los materiales atribuyen de forma implícita a profesores y alumnos.

3.- Procedimientos**3.1.- Técnicas que se usan, prácticas que se realizan y comportamientos observables cuando se aplica la metodología:**

- 3.1.1.- Recursos a disposición y uso del profesor, en cuanto a tiempo, locales y equipamiento.
- 3.1.2.- Modelos de interacción observados durante las lecciones.
- 3.1.3.- Tácticas y estrategias aplicadas por profesores y alumnos cuando se usa la metodología.

Richards y Rodgers (1986:28)

CUADRO N.º 1

- La legitimación de la acción didáctica, enraizada siempre en la respectiva tradición educativa histórica.

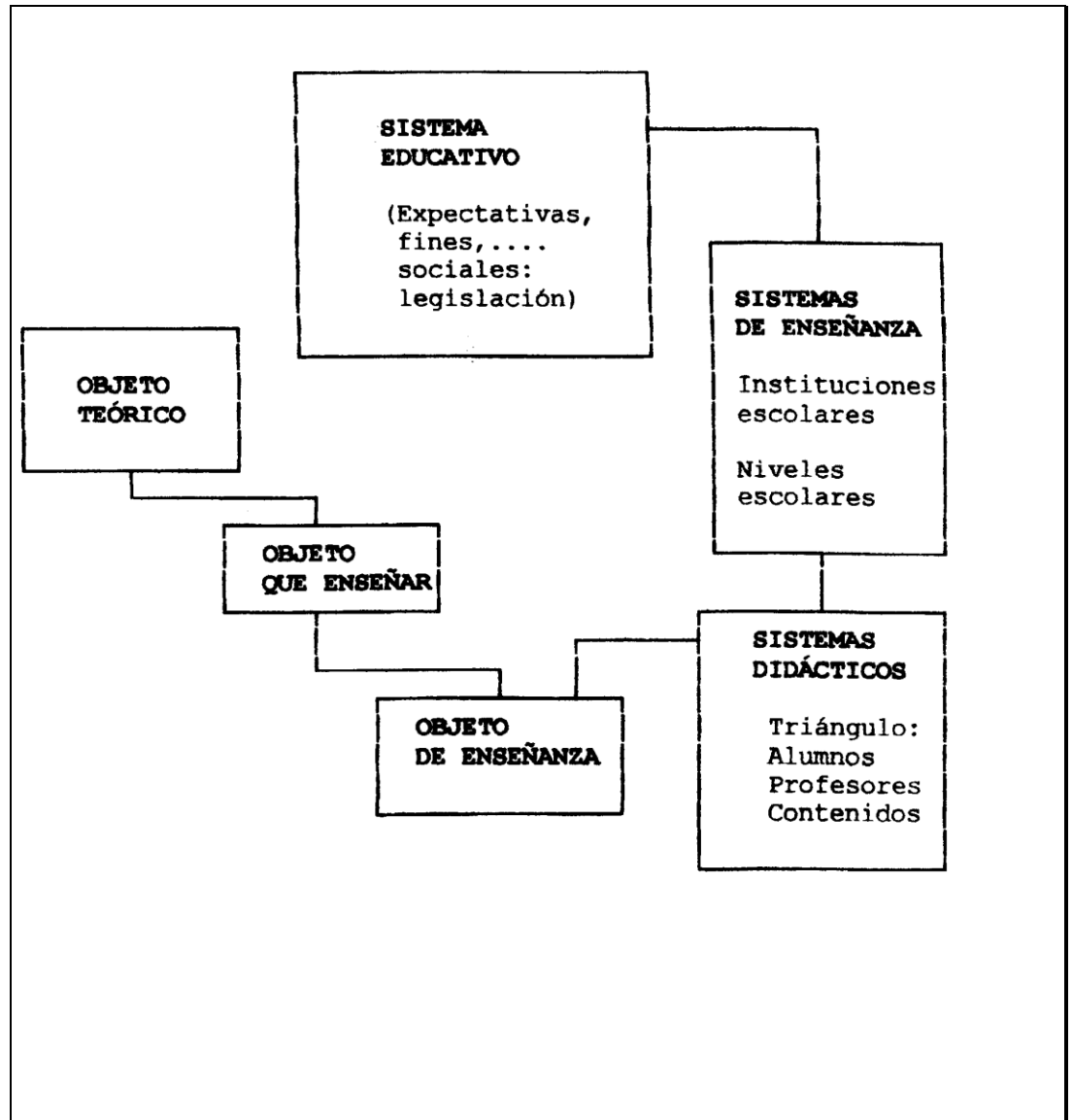
Por otro lado, propone una relación entre saberes científicos y actuación didáctica más rica que la que proporciona la mera transposición: en lugar de mantenerse en una dirección descendente de la ciencia a la didáctica, se trataría de impulsar una dirección ascendente de la didáctica a la ciencia, que complemente la anterior y permita la circulación de ideas en los dos sentidos.

El cuadro nº 2 presenta en esquema la relación entre estos planos, y los enmarca en el sistema educativo. El proceso de relación ascendente entre pedagogía y ciencias teóricas, debe cumplir, según Bronckart, las siguientes condiciones:

- a) Partir de un análisis histórico-sociológico profundo de la situación en que se ha de llevar a cabo la actividad didáctica.
- b) Clarificar la naturaleza de los objetivos de la enseñanza.
- c) Resuelta en sentido afirmativo la pregunta por un posible préstamo de un objeto teórico, velar por el proceso de transposición, pero no tanto para preservar la pureza teórica del concepto, cuanto para asegurar la efectividad de su aplicación, y la adecuación a las condiciones de aprendizaje.

H. G. Widdowson aborda también este tema en un artículo (Widdowson 1987) en el que se propone ampliar el marco teórico de la enseñanza comunicativa de lenguas y, en particular, revisar los estudios más recientes sobre la pragmática y el análisis del discurso para poder establecer su relevancia para la práctica pedagógica concreta. Define de este modo la relevancia de los estudios teóricos para la práctica didáctica:

Los ámbitos diversos de la investigación y de la práctica concreta suelen servirse de criterios diferentes cuando se trata de evaluar la relevancia. No hay razón para suponer que lo que sucede en un determinado ámbito ha de ser necesariamente pertinente y afectar a lo que sucede en otro. Lo que llamo relevancia o pertinencia depende de los intereses de cada uno. Y, en este sentido, los intereses de la pedagogía afectan a los profesores y dependen de ellos. Son ellos, sin lugar a dudas, quienes han de establecer la pertinencia de los estudios a que me refería, y es a ellos a quienes la investigación debe convencer de que les afecta lo que ella afirma. Dicho de otro modo, ellos han de actuar como mediadores entre la teoría y la práctica, entre el mundo de la investigación académica y la pedagogía concreta. (Widdowson 1987:27).



Bronckart (1994)

CUADRO N° 2

Aboga por lo que él llama "pragmática de la pedagogía" y que define como "la creación de una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las

ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de la investigación y su aplicación práctica con unos objetivos específicos" (Ibídem). En la pragmática de la pedagogía juega un papel primordial la mediación, en la que se distinguen dos procesos interdependientes: la apreciación y la interpretación. En palabras de Widdowson:

La apreciación se centra en la teoría y consiste en la interpretación de las ideas, realizada con ayuda de sus propios términos de referencia y en el contexto de la propia génesis teórica, y en la evaluación de la pertinencia o validez teórica de estas ideas en relación con el campo de la investigación del cual aquella es el contexto de aplicación. La evaluación consiste, pues, en la especificación de lo que podríamos denominar el valor de transferencia de las ideas. El segundo proceso pragmático es el que denominamos aplicación. Ésta enlaza con la práctica y puede concebirse, a su vez, como una operación de dos fases: en primer lugar, las ideas se someten a la operación en el terreno práctico, y en un segundo proceso - la evaluación- se valoran las consecuencias de la operación; en este caso la evaluación sirve para establecer el efecto práctico de las ideas sometidas a la operación. (Ibídem, 28)

Según Widdowson, la apreciación es responsabilidad de la lingüística aplicada, y la aplicación lo es de la didáctica de lenguas. Se trata sin embargo, del ejercicio de dos operaciones entre las cuales debe existir una relación mutua, en la cual la lingüística aplicada tiene una función subordinada y de apoyo; para él, la apreciación que realicen los especialistas en lingüística aplicada no trascenderá la teoría ni demostrará poseer validez alguna hasta que sea incorporada al proceso de mediación que han de protagonizar y controlar los profesores. Puede suceder que la aplicación desemboque en una nueva apreciación, o reapreciación, al igual que sucede en otros ámbitos de la investigación, en los que la experiencia empírica también puede provocar una reformulación o un rechazo de las hipótesis iniciales. Para Widdowson, se trata de un problema al que la enseñanza de lenguas es especialmente sensible, y que nunca encontrará una solución definitiva, ya que siempre será difícil saber si un defecto evidenciado por el proceso de mediación procede de la falta de validez del principio teórico o de las técnicas concretas empleadas para hacerlo operativo. Es esta imposibilidad de alcanzar conclusiones definitivas lo que convierte a la mediación pedagógica en un proceso constante de investigación y experimentación.

Para que los procesos de apreciación y de aplicación produzcan resultados beneficiosos, es condición indispensable velar por la integración de

lo nuevo en lo ya conocido: toda interpretación comporta una cierta acomodación. Entre lo nuevo y lo antiguo se establece una interacción en la que se dan dos procesos opuestos, que Widdowson, en términos piagetianos, denomina asimilación y acomodación: los hábitos comunes de pensamiento tienden a asimilar las ideas nuevas, pero las ideas nuevas también producen cierta alteración de los hábitos comunes de pensamiento. Es esta tensión existente entre ambos procesos la que, al crear las condiciones dialécticas necesarias, hace posible un cambio gradual. Si prevalece uno sobre el otro, se corre el riesgo bien de que el sentido original sufra una desviación o una desvirtuación, bien de que sus posibilidades se vean infrautilizadas. Es lo que Widdowson considera que se ha producido en los últimos años en el terreno de la didáctica de las lenguas, en la que afirma que normalmente ha prevalecido la asimilación sobre la acomodación. En el mismo sentido insiste más adelante:

Como ya he indicado, el mecanismo de la apreciación comporta necesariamente una referencia a las ideas preestablecidas y un equilibrio entre las fuerzas opuestas de la asimilación y la acomodación. De ello se desprende que cualquier propuesta de cambio ha de partir de las estructuras de pensamiento habituales, lo que hace que sean factibles las técnicas operacionales que ponen en práctica nuevas ideas, entendidas como una ampliación de las prácticas ya existentes. (Ibídem, 34).

Tanto en el campo de la lingüística como en el de la psicología encontramos diversas posturas próximas a las de Bronckart y Widdowson. En las restantes páginas de esta sección repasaré las principales aportaciones.

2.- Las teorías de ASL y la didáctica de lenguas.

Los estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas (en adelante, ASL)¹³ constituyen una disciplina de origen muy reciente:

¹³ Aunque prácticamente todos los autores distinguen entre el concepto de "lengua extranjera" y el de "lengua segunda", y los utilizan para referirse a los distintos contextos de situación en que tiene lugar el aprendizaje de una lengua distinta de la materna (véase, a este respecto, más adelante), la teoría general que estudia los procesos de aprendizaje en ambos contextos se ha denominado *Second Language Acquisition*, tomando la parte por el todo; no es la única reducción presente en el enunciado, ya que este se aplica no solo a los estudios sobre "adquisición" sino también a los de "aprendizaje" (para esta distinción, véase también más adelante).

- A principios de los años setenta empieza a dejarse sentir la necesidad de investigar directamente el aprendizaje de lenguas extranjeras, como consecuencia de la insatisfacción que producía la falta de resultados en el debate sobre la enseñanza de la lengua que había tenido lugar en la década precedente. Dos figuras relevantes de la didáctica del inglés como lengua extranjera hacían sendas llamadas en ese sentido en 1972: "Los profesores necesitamos saber tanto cuanto sea posible sobre el modo en que los alumnos aprenden (...) la lengua" (Rivers, citada por Stern 1983, p. 329); y el propio Stern: "(Los profesores) deberían presionar para que se realicen investigaciones -cuya necesidad tan agudamente se siente- directamente sobre la psicología del aprendizaje de lenguas segundas". (Ibídem).

- En 1973 M. Swain inició una serie de números de la revista *Working Papers on Bilingualism*, en el OISE Modern Language Center de Toronto, que proporcionó un foro de debate entre los investigadores de ASL.

- En 1975 se celebró una reunión de especialistas en lingüística aplicada en la Universidad de Michigan; las actas, que se publicaron en 1976 en un número especial de la revista *Language Learning*, reflejan el interés de los asistentes en temas tales como la naturaleza del proceso del aprendizaje de las lenguas, el concepto de interlengua, la relación entre aprendizaje de primeras y segundas lenguas, etc.

- En 1975 se funda la revista *TESOL Quarterly*, que junto con las actas de las convenciones anuales de la asociación TESOL, representa un foro similar.

- En torno a 1980 se crean cuatro nuevas revistas, que reflejan el interés creciente de esta disciplina: *Applied Linguistics*, *Applied Psycholinguistics*, *The Journal of Multilingualism and Multicultural Development* y *Studies in Second Language Acquisition*.

- Otras revistas, ya existentes, entre ellas *Language Learning*, dedican cada vez más atención a este campo.

Estos estudios, como se verá a lo largo de las páginas que siguen, tuvieron y tienen una estrecha relación con la actividad de la enseñanza de lenguas. No sólo nacieron a raíz de las carencias y necesidades sentidas por los profesores de lenguas, sino que, pese a haberse constituido en disciplina autónoma y haberse desarrollado de forma ciertamente espectacular, mantienen esa conexión con la actividad didáctica, bajo diversas formas y en diversos grados. R. Ellis lo pone de manifiesto con estas palabras:

Los últimos treinta años han presenciado un gran cambio en la forma en que nos planteamos la enseñanza de lenguas extranjeras. El punto de partida, que antes era éste: ¿En qué consiste la lengua meta y cómo la enseñamos?, ha dejado paso a este otro: ¿Cómo adquieren los aprendientes una segunda lengua y qué debemos hacer para facilitar ese aprendizaje? Como señala Corder: 'Una enseñanza eficiente tiene que trabajar a partir de los procesos naturales, y no en contra de ellos, facilitar el aprendizaje, más que impedirlo. Los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al aprendiente, y no al contrario'. (R. Ellis, 1992:37).

Tal como señalan Richards J.C. y T.S. Rodgers (1986: 16-20), la concepción de lo que sea aprender una lengua es una de las dos columnas teóricas en que se sustenta toda metodología de enseñanza de lenguas. La otra la constituye la concepción que se tenga de lo que es hablar una lengua. En el capítulo III revisaré las teorías de ASL; en el IV, las lingüísticas; antes de pasar a estos capítulos, voy a detenerme en la relación entre la psicología y la lingüística.

Las relaciones entre lingüística y psicología.

Stern (1983: 289 y ss.) revisa la historia de estas relaciones y resalta el hecho de que, desde el mismo nacimiento de la psicología, el lenguaje humano ha formado parte de una u otra forma de los estudios de esta disciplina. Esta circunstancia puede encontrar su razón de ser en el hecho de que el lenguaje articulado constituye uno de los rasgos más peculiares de la especie humana, al tiempo que las manifestaciones lingüísticas del individuo van asociadas tanto a su desarrollo mental como a sus estados emocionales; así pues, en torno al cambio de siglo ambas disciplinas -psicología y lingüística- se fueron cruzando en puntos diversos de su camino: desde los primeros estudios de psicología que recurrían a las manifestaciones lingüísticas (en los trabajos, por ejemplo, sobre retención de vocabulario para medir la memoria), hasta los estudios de Freud y, posteriormente, de Jung sobre los lapsus y sobre las alteraciones del habla para el diagnóstico de problemas emotivos. Esos encuentros fueron haciéndose cada vez más estrechos, y Stern establece los siguientes estadios o fases:

a) La psicología conductista, debido a su rechazo de conceptos tales como "pensamiento" o "procesos mentales" como objeto de su estudio, atribuyó especial relevancia a la "conducta verbal" (expresión que acabará convirtiéndose en emblema del mayor punto de discrepancia entre dos escuelas psicológicas: la conductista y la mentalista).

b) Piaget estableció la conexión entre el desarrollo del lenguaje infantil y el de la capacidad mental.

c) Casi cincuenta años más tarde, Chomsky defendía un punto de vista próximo, extendido ahora hasta la mente y el lenguaje ya formados y desarrollados: los procesos lingüísticos serían un reflejo del modo en que está organizada la mente humana.

A principios de los años cincuenta, Osgood y Sebeok utilizan el término "psicolingüística" para referirse a un nuevo campo interdisciplinario que acababa de nacer como fruto de encuentros de trabajo entre especialistas de los EE.UU. de ambas disciplinas, deseosos de tomar más en consideración, para sus respectivos propósitos, los puntos de vista del otro campo. Lo definen así:

Esta disciplina más bien nueva, conocida como psicolingüística (...) se ocupa, en un sentido amplio, de las relaciones que se dan entre los mensajes y las características de las personas que los seleccionan y los interpretan; en sentido estricto, la psicolingüística estudia los procesos por medio de los cuales las intenciones de los hablantes se transforman en señales de un código culturalmente aceptado, y aquellos otros por medio de los cuales esas señales se transforman en interpretaciones realizadas por los oyentes. (Cita recogida en Stern 1983:296).

Dentro de la psicolingüística establecían la distinción entre sincronía y diacronía, y en esta última tenía su lugar "la comparación entre dos o más estadios del desarrollo del lenguaje" (Stern, *ibíd.*) en el individuo o en la sociedad: el estudio abarca tanto el aprendizaje de la primera lengua como el de segundas lenguas y el de las situaciones de bilingüismo.

Obligada es la mención a la publicación de "Verbal Behavior" por Skinner en 1957, y de la réplica de Chomsky en un artículo publicado en la revista *Language* en 1959. El más prominente de los psicólogos conductistas equiparaba la actividad lingüística del ser humano al comportamiento de otras especies animales, explicando ambas en términos de estímulo-respuesta, y descartaba cualquier concepto mentalista, especialmente el de "significado". Chomsky, refutando las tesis de Skinner, atacaba de frente los planteamientos conductistas. La influencia de la lingüística chomskiana ha sido enorme en el campo de los estudios gramaticales y, más allá de ellos, en el esfuerzo por construir una teoría lingüística general -esfuerzo en el que Chomsky ha ejercido un indiscutible liderazgo- que incluye no sólo la explicación de los fenómenos lingüísticos, sino también la de los fenómenos de aprendizaje y uso de la lengua.

Pero como efecto secundario de esa influencia tan enorme se ha producido, en los círculos más estrechamente relacionados con la lingüística teórica, el eclipse de otras aportaciones interesantes y valiosas, que parten de supuestos distintos acerca de lo que representa la lengua. A ello me referiré con más detalle en adelante. Aquí me interesa resaltar el hecho de que algunas de esas aportaciones también han prestado atención al origen del lenguaje humano y a los procesos de su aprendizaje. Se trata de aportaciones de inspiración muy alejada de la concepción chomskiana, (para la cual el aprendizaje de la lengua no sólo es un fenómeno específicamente humano, sino un fenómeno de aprendizaje distinto del resto de proceso de aprendizaje de los seres humanos) y al propio tiempo muy próximas -hasta casi ser coincidentes- a los de algunos psicólogos que se han interesado por el mismo tema.

El más representativo de estos lingüistas es M.A.K. Halliday, cuya teoría del aprendizaje de la lengua está estrechamente emparentada con la concepción del psicólogo L.S. Vygotsky y su teoría del aprendizaje mediante la interacción y la zona de desarrollo próximo. Debido al importante alcance que tienen estas propuestas y a los paralelismos que se dan entre ellas¹⁴, les dedicaré un apartado especial en el capítulo III. Christie (1994:106) también aborda la relación entre "unas teorías psicológicas del aprendizaje que conciben al aprendiente como un ser social, que no sólo actúa en el mundo sino también sobre él, por cuanto negocia el significado con los demás y lo construye conjuntamente con ellos", y una teorías lingüísticas "que entienden la lengua no como un conjunto de reglas, sino como potencial significativo, en la tradición firthiana que desarrolla Halliday". En este terreno de la construcción social de la realidad vienen a encontrarse con otros psicólogos como Bruner y Trevarthen, otros lingüistas, como Sebeok, y con investigadores de otras disciplinas, como los sociólogos Berger y Luckman.

Se trata de teorías del aprendizaje que contrastan tanto con las teorías del "crecimiento" y "progresivistas" (que conciben a los aprendientes como seres que desarrollan sus propios conocimientos cada uno a su estilo individual, único y particular, en una especie de floración desde el interior), como con el modelo chomskiano, que ve el aprendizaje de la lengua como un fenómeno único y diferente de todo otro aprendizaje.

Pero, antes de profundizar en las relaciones entre aprendizaje general y aprendizaje de la lengua, y más específicamente, de una L2, tal vez sea conveniente discutir una cuestión previa: ¿En qué medida son aplicables a la enseñanza los resultados de la investigación sobre el aprendizaje de la lengua? Y más en concreto: ¿Pueden reflejarse esas conexiones, en el caso de que existan, en la forma de elaborar manuales de enseñanza?

¹⁴ Wells (1995) estudia estos paralelismos.

La conveniencia de recurrir a los hallazgos de la ASL para aplicarlos a la enseñanza de lenguas no ha sido admitida siempre por todos. Como señala R. Ellis:

Ha habido una marcada reticencia a aplicar los resultados de la investigación de SLD¹⁵ a la enseñanza de lenguas. Tarone et al. (1976) aducen que de la investigación no se pueden extraer directrices fiables, y aportan siete razones para ello: la investigación de SLD tiene un alcance lingüístico limitado; el estudio de los procesos cognitivos y de las estrategias de aprendizaje está en sus inicios; la importancia de las variables individuales tales como personalidad y motivación no ha sido evaluada; le metodología tanto de recogida de datos de L2 como su análisis está aún en desarrollo y son pocos los estudios que han sido replicados; además, la práctica docente y la investigadora son muy diferentes, ya que mientras que los profesores operan de acuerdo con la inmediatez de las necesidades de la clase de lenguas, los investigadores siguen una aproximación más lenta, paso a paso. (Ellis, 1984: 189).

Chomsky ha sido mil veces citado en su postura a este respecto:

Soy más bien escéptico sobre la importancia que puedan tener, para la enseñanza de lenguas, las ideas y los conceptos que han desarrollado la lingüística y la psicología.¹⁶

Casi 20 años después, Bernard Spolsky (1990:610) señala que "para entender en qué consiste enseñar una lengua deben tenerse en cuenta muchas otras cosas, además de una teoría del aprendizaje de segundas lenguas", y cita un artículo suyo de 1968 en el que proponía un modelo amplio de enseñanza que reservaba un lugar para la teoría del aprendizaje. Llama la atención sobre los peligros que se pueden derivar de una aplicación inmediata de los resultados de la investigación sobre ASL, recordando los efectos perjudiciales que produjo la aplicación inmediata de los hallazgos de la lingüística. Para él, ese peligro es algo más que una posibilidad, y nace de la "obsesión secular" por encontrar el método perfecto, obsesión que "no sólo abona el terreno para los inventores de nuevas panaceas, tales como la Respuesta Física Total, el "Community Language Learning" y la Sugestopedia (...), sino que ha estimulado intentos prematuros e inapropiados de convertir propuestas teóricas tales como el Modelo del Monitor, o bien las taxonomías propuestas de

¹⁵ SLD: *Second Language Development*. R. Ellis utiliza esta denominación en algunas de sus publicaciones, eludiendo así tener que aceptar la dicotomía entre adquisición y aprendizaje.

¹⁶ Citado en Alien, J. P. B. y P. van Buren (comps.): *Chomsky Selected Readings*, Oxford, Oxford University Press (1971), p. 152.

funciones pragmáticas como el sílabo nocional-funcional, en métodos independientes y absolutos" (Spolsky, *ibídem*).

No es difícil compartir esta postura de Spolsky, sobre todo si se tiene en cuenta su interés por librar a la investigación sobre ASL de la "carga adicional" de suministrar la base para un método de enseñanza. Sin embargo, hay que tener en cuenta que una cosa es llevar a cabo los estudios con todo el rigor necesario y sin determinar de antemano cuál vaya a ser la aplicación de sus resultados, y otra distinta es no aprovechar los resultados aportados cuando éstos son fiables y comúnmente aceptados. En cierto modo, sus propias palabras nos permiten recurrir a esos resultados:

*Entender las condiciones en que se produce el aprendizaje no equivale a saber directamente cómo se pueden reproducir esas condiciones; en realidad, lo que hace una teoría general (de aprendizaje) tal como yo la entiendo es más bien mostrarnos los complejos toma y daca que convierten a cualquier aproximación a la enseñanza en una provisión, que dista mucho de ser perfecta, de las condiciones de aprendizaje (es decir que las diferencias individuales dejan claro que ningún método dará respuesta a las necesidades de todos los grupos). (Spolsky, *ibídem*.)*

El punto de vista que defiende Spolsky tiene más que ver con la pérdida de credibilidad del concepto de método único, sobre el que volveré más adelante, que con la posible aplicación de los resultados que nos proporciona la teoría.

Otra de las causas de la reticencia a servirse de los resultados de la investigación en ASL es el reducido alcance de los fenómenos que ha estudiado (como señalaban Tarone et al. en la cita recogida por Ellis unas líneas más arriba). En la revisión que hace del estado actual de la teoría del aprendizaje de segundas lenguas, Ellis (1985) resalta que la mayor parte de los trabajos realizados hasta la fecha se limitaba al estudio de un pequeño número de fenómenos fonológicos y gramaticales, como consecuencia de la influencia que sobre ella ejercían los intereses y los métodos de la investigación sobre adquisición de primeras lenguas, y echaba de menos la atención a factores tales como la aptitud y la actitud. En este sentido, unos años más tarde Hatch, Shirai y Fantuzzi (1990:697-716) pueden observar como se ha ampliado considerablemente el campo de estudio hacia fenómenos propios del desarrollo de la competencia del discurso, así como del desarrollo de las destrezas orales y escritas¹⁷.

¹⁷ Critican el estado actual de la ASL, a la que describen como "investigación modular", es decir, una investigación que se lleva a cabo como si los distintos módulos (fonología, sintaxis,

Dressler y Dziubalska-Kolaczik (1994) contribuyen a sustentar la relación entre investigación sobre ASL y práctica docente; encuentran en los estudios de ASL realizados hasta la fecha una insuficiente base teórica, y proponen como alternativa un enfoque teórico de tipo funcional para el estudio del desarrollo de la interlengua de los aprendientes. Tratan diversos problemas de análisis funcional de la lengua que se corresponden con problemas recurrentes en los análisis de la ASL, en especial los de la relación forma-función, el conflicto de objetivos, la colisión de estrategias, y las disfunciones. Contemplan la interlengua desde la perspectiva de la lingüística textual, y en su análisis incluyen fenómenos no sólo de la morfología y la sintaxis sino también de la fonología. En su estudio establecen una relación directa entre sus hallazgos y la práctica docente, citando algunos de los fenómenos observados en la investigación de ASL, tales como las estratagemas (en inglés, “gambits”) o las reparaciones en algunos aprendientes, y que pueden ser incorporados a la intervención didáctica de una forma útil y eficaz:

Por tanto, la ausencia [en las actividades de aprendizaje instruido] del recurso a estratagemas por parte de los aprendientes, y de su estímulo por parte de los profesores, representan una disfunción, al igual que lo es la renuncia a efectuar reparaciones en la producción oral. (Dressler y Dziubalska-Kolaczik, 1994:214)

Larsen-Freeman y Long, en la introducción a su libro sobre la investigación en ASL (1991:4), hacen la siguiente valoración del papel que los resultados de la misma desempeñan en la actividad docente:

Los beneficiarios más directos de una comprensión creciente de la ASL son los profesionales de enseñanza de segunda lenguas y, por medio de ellos, los alumnos mismos. Ciertamente, muchos de los investigadores han sido o siguen siendo profesores de lenguas que se han sentido atraídos por la investigación de ASL como una fuente de conocimientos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje (...). Pensamos que las decisiones que los profesores de lenguas puedan tomar en relación con el proceso de aprendizaje deberían basarse, en una gran medida, en el conocimiento de la materia que están enseñando (es decir, la lengua y cultura meta) y en el conocimiento del grupo de alumnos, irreplicable en cada caso, con el que están trabajando,

semántica, estructuras conversacionales...) fueran autónomos, cuando en realidad están imbricados. Propugnan la integración de los módulos en la investigación de ASL, así como la elaboración de una teoría de más amplio alcance, que permita integrar las teorías sobre el aprendizaje con las teorías sobre la enseñanza.

así como del proceso de aprendizaje de la lengua (...). Las expectativas de los profesores en relación con lo que la investigación de ASL pueda decirnos en este momento deben ser, sin embargo, modestas. Como nos recuerda Lightbown (1985), por el momento la investigación de ASL nos revela hasta cierto punto lo que hacen los aprendientes y lo que conocen, pero aún no ha alcanzado el punto en el que nos pueda decir con seguridad cómo han llegado a hacer y conocer esas cosas, y seguimos estando lejos de poder decir qué prácticas de enseñanza habría que seguir en consecuencia. Por otro lado, si nuestra investigación conduce a una mayor conciencia por parte de los profesores acerca del proceso de adquisición y a una mayor sensibilidad hacia los aprendientes, nos parece que el esfuerzo habrá merecido la pena .

Vemos, pues, que junto a la recomendación de una cierta cautela en relación con una aplicación precipitada y prematura, estos dos autores abogan por una consideración de los resultados de la investigación sobre la adquisición. Rod Ellis, a continuación de la exposición de las posturas contrarias que he citado unas líneas más arriba, ofrece su punto de vista, también favorable a esa aplicación:

Hay buenas razones, sin embargo, para que no siga existiendo una barrera entre investigación y enseñanza. La práctica pedagógica no puede esperar a que los investigadores en SLD se muestren satisfechos con una teoría que pueda resistir cualquier prueba empírica, del mismo modo que no pueden esperar a que los lingüistas hayan elaborado una gramática que responda plenamente a los criterios de adecuación descriptiva y explicativa. No es razonable defender un aplazamiento de la aplicación cuando los conocimientos que la investigación de SLD es capaz de suministrar, aunque incompletos, son conocimientos de los que carecen los profesores. Siempre que sus aplicaciones sean razonables (es decir, flexibles y no totalmente revolucionarias), están justificadas. Esto ha sido progresivamente asumido en los últimos años. Actualmente muchos investigadores en SLD se pronuncian con respecto a lo que, en su opinión, debería suceder en la clase de lengua. Burt y Dulay (1981), por ejemplo, tienen suficiente confianza en su visión de la SLD como para proponer un número de aplicaciones positivas: hacen hincapié en la necesidad de subordinar la forma lingüística al contenido, enseñando la L2 mediante asignaturas tales como ciencias o artesanía y manualidades. Otra razón para no aplazar las posibles

aplicaciones reside en el hecho de que gran parte de lo que los investigadores de SLD pueden recomendar apunta en la misma dirección en la que, por otras razones, camina la enseñanza, a saber, una orientación que puede llamarse aproximadamente 'comunicativa'. (Ellis 1984: 189).

Selinker -uno de los pioneros en el estudio de la ASL- comenta la importancia que puede tener el conocimiento por parte de los profesores de conceptos de ASL, con vistas a su adecuado tratamiento:

El profesor en ejercicio comprobará que (...) en relación con la fosilización, estamos aún en el estadio primitivo de la formulación de las preguntas pertinentes. Estoy convencido de que el buen criterio de los profesores les ayudará a discernir qué aspectos de las perspectivas de este problema podrían ser más interesantes y con qué objetivos. (...) Debemos explorar estrategias para superar la fosilización. (...) El conocimiento de este tipo de fenómenos puede ayudar a los profesores a preparar materiales y lecciones adecuadas (Selinker, 1993:30)

En definitiva, la clave podemos encontrarla en unas palabras de Corder, citadas en prácticamente todas las obras y gran parte de los artículos sobre ASL:

Una enseñanza eficiente de la lengua debe trabajar en conjunción con los procesos naturales, y no en su contra, debe facilitar y coadyuvar al aprendizaje en vez de obstruirlo. Los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al aprendiente, y no al contrario .¹⁸

De hecho, entre todos los autores que defienden esta postura, R. Ellis es el más prominente a la hora de poner en práctica sus puntos de vista. El capítulo 8 de uno de sus libros sobre aprendizaje de lenguas (Ellis 1984, pp. 189-217), está dedicado a este tema (lo titula 'Applications for Teaching a Second Language') y, más tarde, publica otro, todo él dedicado al tema: 'Second Language Acquisition and Language Pedagogy' (Ellis, 1992). En el capítulo III de esta tesis tendré ocasión de recoger algunas de sus sugerencias y propuestas.

Pero la relación entre enseñanza y aprendizaje no es unidireccional. A medida que se ha ido profundizando en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, y se ha ido ensanchando la perspectiva, se han ido viendo con más claridad las distintas situaciones y entornos de aprendizaje, y ha ido

¹⁸ P. Corder (1981: 7). Véanse también, entre otros, Larsen-Freeman y Long (1991:3) y R. Ellis (1992:37).

creciendo el interés por los factores particulares de cada una de las situaciones y entornos. Así, se ha desembocado en el estudio del aprendizaje realizado en el aula y mediante la intervención didáctica directa como un contexto de aprendizaje que tiene sus propias características, muchas de ellas comunes a las situaciones de aprendizaje natural, y otras distintas. Frente a la cantidad de obras escritas sobre el aprendizaje en términos generales e indiferenciados por lo que hace al entorno, o bien dedicados especialmente al aprendizaje naturalista, han empezado a abundar los estudios sobre el aprendizaje en el aula; véanse a este respecto el ya citado Ellis 1992, así como Ellis 1990, Chaudron 1988, Stern 1983, Richards 1985, Rutherford y Sharwood-Smith 1988 y Freed 1991. Las palabras escritas por Ellis en las primeras páginas de una de sus obras son suficientemente reveladoras a este respecto:

Es necesario alcanzar la mayor comprensión posible de los procesos mediante los cuales los aprendientes internalizan el conocimiento de una L2. Tal comprensión contribuirá a la investigación sobre la adquisición de L2 y al propio tiempo servirá de base para hacer recomendaciones didácticas (...) Es necesario formular explícitamente una teoría de aprendizaje en el aula de tal forma que puedan someterse a análisis crítico las afirmaciones que se hagan acerca del modo como aprenden los aprendientes y del modo como deberían enseñar los profesores. (Ellis, 1990: 1).

Las teorías derivadas de los diferentes enfoques [sobre la formulación de una teoría del aprendizaje de segundas lenguas] no siempre han sido coherentes, o suficientemente explícitas. Ello se debe a que la relación enseñanza/aprendizaje ha sido contemplada fundamentalmente desde la perspectiva sobre la forma en que debe llevarse a cabo la enseñanza, más que sobre la forma en que el aprendizaje tiene lugar. Uno de los fines de este libro es poner remedio a esto adoptando una perspectiva del aprendizaje. (Ellis, 1990: 6).

Ello ha llevado a reclamar una mayor atención a los factores didácticos como variables importantes en el proceso de adquisición, estableciendo la bidireccionalidad a la que aludí. Sirvan estas citas como aval de lo que afirmo:

Como consecuencia de la generalizada falta de interés que la investigación sobre aprendizaje de lenguas segundas mostraba por la enseñanza, la didáctica de lenguas en los años setenta, salvo algunas excepciones, siguió evolucionando y cambiando sin investigación. Este hecho motivó que algunos observadores (...). reclamaran que se realizaran investigaciones específicas sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos de aula,

que respondieran a los numerosos estudios sobre aprendizaje libre realizados en los setenta. (Stern 1983: 413).

En líneas generales, la investigación gira en torno a un foco 'interno' centrado en el aprendiente, insistiendo en el papel del la innatismo y de los órdenes universales, en detrimento del mundo 'externo' en el que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje. Los estudios de la comunicación, aunque libres de una fuerte influencia de los planteamientos innatistas, siguen centrando el foco de atención en el aprendiente más que en la interacción total (es decir, el discurso en desarrollo producido por aprendientes y otros hablantes o lectores). Resulta sorprendente la poca importancia que se le atribuye a la enseñanza. (Hatch, Shirai y Fantuzzi, 1990).

La mayor parte de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento han estudiado la adquisición natural o tutorizada, debido a que los investigadores han actuado dando por supuesto que la instrucción era una variable que podía tomarse en consideración después de que se hubiera alcanzado una cierta comprensión del proceso natural (...). No creo que quepa proceder así, como tampoco pienso que puedan incluirse los factores del aprendiente después de haber descifrado el proceso de aprendizaje. De modo que los investigadores no deberían limitar sus objetivos a la especificación de lo que son las condiciones mínimas necesarias para que se produzca ASL no tutorizada, sino que más bien deberían trabajar en un esfuerzo de colaboración con los profesores para ayudar a definir qué es lo que proporciona la máxima eficacia en la adquisición tutorizada (Larsen-Freeman, 1991: 335, subrayado añadido).

No deja de resultar paradójico este aparente distanciamiento entre las teorías del aprendizaje y las de la enseñanza. Antes de la llegada del audiolingualismo no se había formulado por extenso una justificación de las técnicas didácticas propuestas, que estuviera basada en una determinada concepción del aprendizaje de la lengua extranjera¹⁹. El audiolingualismo, como ya hemos visto, hace una extrapolación de la teoría general del aprendizaje por parte de los organismos vivos al aprendizaje del lenguaje por

¹⁹ Passy (1890) invocaba la necesidad de desarrollar hábitos, para lo cual consideraba indispensable la repetición; él y sus contemporáneos no llegaron a realizar investigaciones al respecto, pero tenían una visión de los procesos de aprendizaje.

parte del ser humano; no es, por tanto, una teoría de ASL, sino una teoría general del aprendizaje, aplicada a un tipo muy particular de aprendizaje. Pero la crisis de este método, que trae consigo la crisis del concepto método en general, y la crisis de la teoría de aprendizaje subyacente al mismo, dan como fruto el nacimiento de la ASL. Parece no sólo oportuno, sino necesario de todo punto, si es que se confía en la virtualidad de la acción didáctica, buscar luz en los resultados de la investigación que ha nacido como consecuencia de la desconfianza en lo que se venía haciendo y de la incertidumbre sobre cuál sea la mejor forma de actuar.

Podemos concluir, como síntesis de las diversas posturas existentes sobre el tema que nos ocupa, que las relaciones mutuas entre investigación sobre aprendizaje de lenguas y sobre procedimientos didácticos serán recíprocamente beneficiosas, en la medida en que, por un lado, contribuyan a arrojar luz sobre los respectivos campos de interés, y que, por otro lado, se tenga el cuidado de no sacar conclusiones precipitadas. El comportamiento de profesores y alumnos en el aula puede encontrar pautas interesantes en lo que actualmente se conoce acerca de las condiciones que mejor favorecen el aprendizaje de una segunda lengua; diversos factores que conforman el tipo de comportamiento de unos y otros han sido objeto de estudio y atención; entre ellos figuran el tipo de discurso que generan los participantes en el grupo de aprendizaje, las actividades que se realizan en el aula, la elección y selección de los temas que constituyen el centro de atención de esas actividades, el papel de los elementos formales de la lengua, y el de la interacción -y los diversos tipos de la misma- entre los participantes, etc. En secciones posteriores veremos con más detalle lo que se ha dicho sobre estos diversos aspectos, y las consecuencias que se pueden extraer para el desarrollo de una actividad didáctica más eficaz.

Las consideraciones que cabe hacerse, en relación con la segunda de las preguntas que nos formulábamos (¿Qué decir en cuanto a las repercusiones para la elaboración de materiales?) son las siguientes:

Junto a la práctica docente de los profesores en el aula, existe un segundo campo de posibles aplicaciones de los resultados de la investigación, precisamente el que constituye el objeto de este trabajo: los materiales didácticos. A diferencia del campo de la actuación real de los participantes en el proceso de aprendizaje, en éste de los materiales no encontramos un debate tan explícito, ni tampoco muchas alusiones a la posible utilidad de los hallazgos de la ASL.

En los enfoques previos al advenimiento de la ASL como disciplina, y dada la idiosincrasia de las propuestas didácticas que se realizaban, existía un hilo conductor que iba desde los planteamientos teóricos hasta los materiales

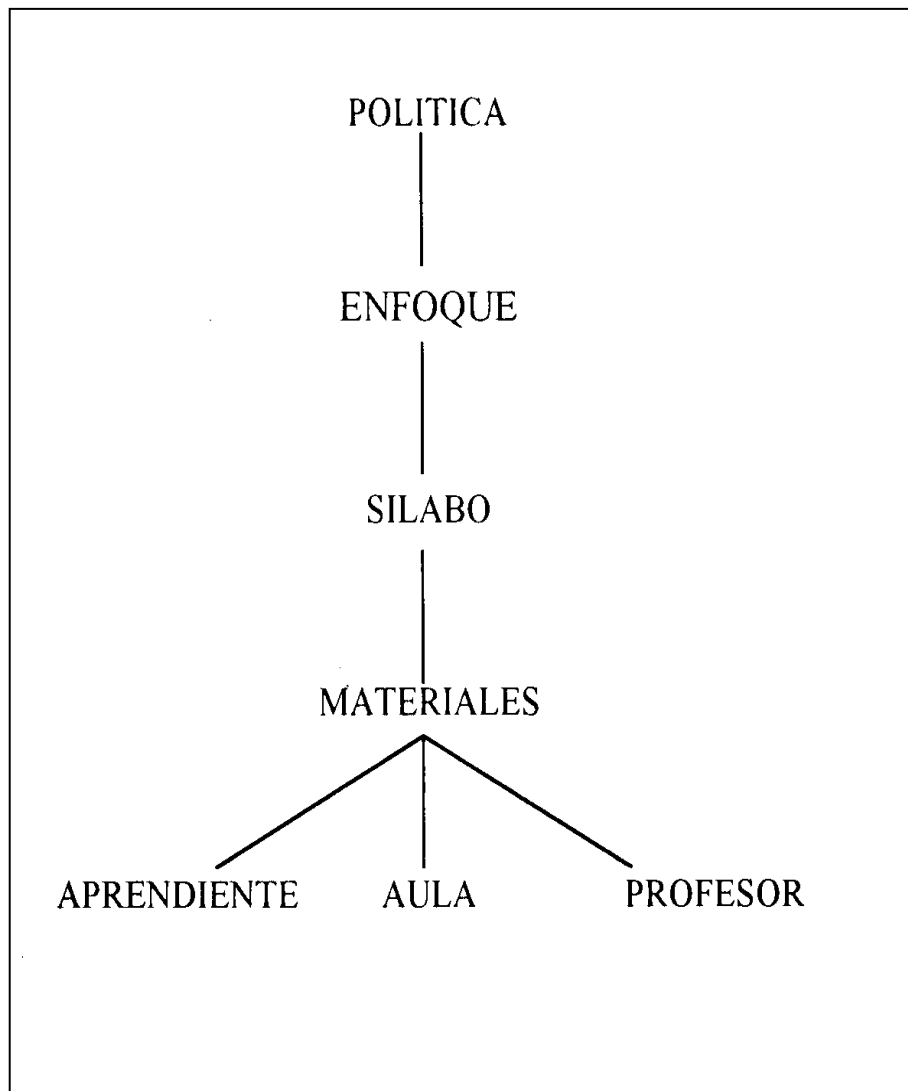
de enseñanza. Éstos se elaboraban siguiendo unos criterios bastante rígidos en la mayor parte de los casos, hasta el extremo de que la selección y secuenciación de actividades en el aula venía establecida en los propios materiales. Con el cambio de perspectiva producido merced a los resultados de las distintas etapas de la ASL, la existencia de ese hilo conductor no es tan obvia. Incluso parece a veces que se cuestiona la conveniencia o la necesidad de la existencia de un manual. No en vano la palabra "método", tan en crisis actualmente, había venido a designar a un mismo tiempo el método didáctico que se seguía y el libro en el que ese método hallaba su concreción.

Dos son los esquemas que he encontrado para representar la acción didáctica. El primero es el ya clásico de Richards y Rodgers, reproducido en la página 28 de esta tesis. El otro es el éste de Ellis que presento aquí. (Cuadro nº 3).

En ambos, los materiales tienen en común el estar en estrecha relación de dependencia del sílabo, que a su vez lo está del enfoque. El enfoque tiene como parte consustancial una teoría del aprendizaje de la lengua. En el modelo de Ellis vemos como el enfoque determina directamente los roles o funciones de profesores y alumnos que, con los materiales, concurren en el aula. Parece evidente, pues, que los materiales deberán respetar los postulados de la teoría de aprendizaje de la lengua, para cumplir con su cometido de favorecer el aprendizaje y no obstruirlo, y, para repetir las palabras ya citadas de Corder, "adaptarse al aprendiente, y no al contrario".

Precisamente ése es uno de los puntos en los que radica la dificultad. ¿Es viable la elaboración de materiales que se adapten al aprendiente? Nuestra hipótesis es que sí. Pero para validarla será necesario estudiar con más detalle bajo qué formas puede tener lugar esa adaptación, cuales son los rasgos y las características del aprendiente a los que debe apuntar la adaptación, de qué forma esa adaptación es coadyuvante y efectiva, y de qué forma se evitará un efecto contraproducente de desorientación y dispersión. A ello dedicaré algunas de las páginas siguientes.

El otro punto de dificultad es más profundo: ¿Qué sucede si la teoría de aprendizaje nos dice que la intervención didáctica no tiene ningún efecto? ¿O bien, que la intervención didáctica debe limitarse a ajustar el caudal lingüístico a un nivel inmediatamente superior a aquel que el alumno es capaz de entender? Estas, y otras, son hipótesis que aún sostienen algunos de los investigadores.



(Ellis, 1984)

CUADRO N° 3

En tal caso lo que pierde parte de su sentido -si no todo- es, no ya la viabilidad de la elaboración de unos materiales adaptables, sino la misma conveniencia de su existencia.

Vemos, por tanto, que la respuesta a la pregunta por las posibles aplicaciones de los resultados de la investigación sobre ASL a la elaboración de materiales didácticos -y más concretamente, de libros de texto- deberemos

deducirla del carácter de estos mismos resultados. El capítulo siguiente está dedicado a una revisión de los mismos.

3.- La mediación de la lingüística aplicada.

Por más que entre lingüística teórica y la didáctica de las lenguas existan numerosos puntos de intersección, y dando por bueno el supuesto de que la segunda no puede hacer caso omiso de lo que la primera pueda aportarle, lo cierto es que constituyen dos campos independientes, cada uno de ellos con sus propios objetivos y con sus propios intereses. El papel de la lingüística aplicada y su relación con la lingüística teórica ha sido abordado por diversos autores. Veamos las aportaciones de tres de ellos:

a) S. P. Corder.

En 1973 Corder publica *Introducing Applied Linguistics*, libro dedicado por entero a este asunto. En él hace una propuesta de aplicación no inmediata de los hallazgos de la teoría lingüística, que resumiré en las líneas que siguen.

Empieza por afirmar la diferencia de objetivos (y, por tanto, de criterios para juzgar la validez) de una teoría lingüística y de un modelo de enseñanza de lengua:

*Los criterios para juzgar la validez de una descripción lingüística son internos de la lingüística. (...) Es necesario establecer una distinción entre validez con respecto a objetivos teóricos y validez para fines prácticos o aplicados. A esta última "validez" la llamaré utilidad (**utility**).²⁰ Entonces, la prueba de la utilidad de una descripción está en ver si promueve un aprendizaje más eficiente de la lengua (...) El objetivo o meta de la enseñanza de una lengua consiste en desarrollar en el estudiante el conocimiento y las habilidades que le permitan desempeñar ciertos roles en otra comunidad lingüística, convertirlo en actor (**performer**) en la lengua meta, darle una competencia comunicativa. ¿Existe alguna correspondencia entre esta meta y algunos de los objetivos de la lingüística? El más cercano de ellos es el que se preocupa por describir la ejecución de la lengua. ¿Contamos con alguna descripción lingüística de la ejecución de la lengua? La respuesta es no: ninguna de las descripciones de los lingüistas nos ha proporcionado todavía una explicación*

²⁰ El paréntesis con el equivalente original inglés está en la versión española de esta obra, que es la que he manejado, y que recurre en numerosos casos a este procedimiento.

sistemática de la ejecución. Podemos juzgar entonces que las descripciones lingüísticas son, por definición, insuficientes para proporcionar lo que necesita el lingüista aplicado. En esas circunstancias, parece insoslayable que el lingüista aplicado tenga que estar preparado para hacer uso de cualquier descripción que considere de utilidad, a partir únicamente de sus conocimientos y de su experiencia como maestro de lenguas. El maestro tendrá que evaluar las descripciones en términos de su utilidad práctica, más que de su validez lingüística (Corder 1973: 195, subrayado añadido).

En consecuencia, Corder considera que el especialista en lingüística aplicada debe ser ecléctico en su elección de la descripción lingüística que desea utilizar. A la objeción de que, disponiendo de unas descripciones que son mejores que otras, deberíamos aspirar a encontrar la mejor, y luego servirnos de ella, responde Corder que la interpretación de los términos "mejor" o "más adecuada" es subjetiva, y relativa a la existencia de alguna meta u objetivo; el peligro reside en omitir la clarificación del propósito para el cual resulta "mejor" y "más adecuada" una descripción, y asumir que los objetivos de la teoría lingüística y los de la lingüística aplicada son los mismos.

En esa actitud ecléctica, el lingüista aplicado no sólo tendrá en cuenta las distintas descripciones lingüísticas, sino que incorporará los datos de otras disciplinas que no son estrictamente lingüísticas, aunque tienen que ver también con la lengua; se trata de tener presente una triple perspectiva en el análisis de la lengua y en la planificación de su enseñanza: el punto de vista psicolingüístico (la lengua como un conjunto de habilidades, una cuestión de conducta individual); el sociológico (la lengua como institución social, la aceptabilidad o inaceptabilidad social de determinados comportamientos lingüísticos, la adecuación o inadecuación de los mismos); y el punto de vista "lingüístico" (la estructura de las frases y el establecimiento de niveles de análisis en esas estructuras: fonética, léxico y gramática).

Según Corder, lo que distingue a la lingüística teórica de otros puntos de vista sobre la lengua son sus objetivos: el aspecto de la lengua que trata de describir y explicar; selecciona sus datos a tenor de los objetivos que se ha fijado. La diferencia entre el estudio lingüístico de la lengua realizado desde la lingüística y el realizado desde la psicología o la sociología consiste en que aquélla se limita al estudio de los enunciados verbales de los seres humanos, sin preocuparse por los motivos del hablante, ni por las diferencias entre hablantes y oyentes.

Corder limita su visión de la lingüística a la lingüística teórica anterior a la sociolingüística, cuando afirma que "no se preocupa del hecho de que no hay dos hablantes cuya conducta verbal sea idéntica; de que la sociedad de la que se

toman los datos no puede considerarse como homogénea (...). El lingüista no se ocupa (...) del contexto situacional en que se producen sus datos (...)” (Ibídem, 83). Aun así, su dictamen final parece aplicable también a la sociolingüística:

No obstante que²¹ la lingüística nos ofrece medios para describir lo que enseñamos, no nos proporciona los medios para determinar qué enseñar. (Ibídem: 83)

Ello no obstante, atribuye una especial función a la perspectiva lingüística, postura que, como veremos más adelante, no es compartida por otros especialistas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Esta asignación tan especial procede del hecho de que otras ciencias no han sido suficientemente desarrolladas. Define en estos términos lo que él denomina la contribución "lingüística-lingüística", para distinguirla de las otras disciplinas relacionadas con estudios de la lengua:

Enseñamos aquella parte que sabemos cómo describir. En la medida en que no se prive al estudiante de los datos que le hacen posible hacerlo, aprenderá por su cuenta aquella parte que no podemos describir. Por lo tanto, la contribución de la teoría lingüística a la enseñanza de las lenguas se siente en esa vaga área de lo que enseñamos. Pero esta contribución no es directa y muchos lingüistas teóricos han declarado de manera muy explícita, que no ven ninguna forma en que sus descubrimientos puedan ser de utilidad para resolver el problema de la enseñanza de lenguas. (Ibídem, 139, subrayado añadido).

Vemos, pues, que para Corder la relación entre la teoría lingüística y los materiales reales que usamos para enseñar en el aula es indirecta. La teoría lingüística sola no puede proporcionar los criterios para seleccionar y presentar el contenido de un programa de enseñanza. Hay una serie de etapas o pasos, que Corder concreta en tres órdenes de aplicación. Los resultados de salida (en inglés, “output”) de cada uno de los órdenes constituyen los datos de entrada (“input”) del siguiente.

Primer orden de aplicación: La descripción lingüística. Responde a la pregunta acerca de la naturaleza de la lengua que se va a enseñar. Una teoría estructural y sociolingüística, aplicada a datos de las lenguas y dialectos pertinentes, producen unas descripciones de esa lengua y esos dialectos. Se trata de un proceso que es común a todas las aplicaciones de la teoría lingüística (y no sólo a la enseñanza:

²¹ Sic en la edición en español que he manejado.

terapia del habla, ingeniería en comunicación, traducción...). Se basa en la teoría lingüística y sociolingüística.

Segundo orden de aplicación: La selección de contenidos del programa de estudios. Responde a la pregunta acerca del contenido de lo que se va a enseñar. Se trata de unos procedimientos y técnicas comparativos, aplicados a las descripciones de las lenguas y dialectos pertinentes, y que producen una selección de material que se incorporará al programa de estudios. Al igual que el proceso del primer orden de aplicación, este proceso se basa en la teoría lingüística y sociolingüística, pero a diferencia de aquél, no es común a todas las aplicaciones sino particular para cada una de ellas.

Tercer orden de aplicación: La secuenciación de contenidos del programa de estudios. Responde a la pregunta acerca de la organización y presentación de los contenidos del programa. Unas técnicas de estructuración y otras de presentación, aplicadas al material que se incorporará al programa de estudios, producen unos materiales de enseñanza que consisten en un programa de estudios estructurado y unos *ítems* de enseñanza. Al igual que el segundo orden, consiste en procesos totalmente específicos de cada actividad práctica, pero a diferencia de él y del primero se basa no solo en teorías lingüísticas y sociolingüísticas, sino que incorpora las psicolingüísticas.

Stern reconoce que, si toma como punto de partida de su modelo la lingüística, es porque esta disciplina está más desarrollada que las otras (sociolingüística y psicolingüística) que luego intervienen en sus sucesivos órdenes de aplicación; admite que, en principio, sería posible presentar un modelo de lingüística aplicada, que eligiera cualquiera de aquellas disciplinas como su punto de partida.²²

En la práctica, dado que ambas [sociolingüística y psicolingüística] son en la actualidad aspectos menos desarrollados que los estudios lingüísticos, sería muy difícil diseñar un modelo de esa índole, que pudiera ponerse en funcionamiento. Sin embargo, no habría nada teóricamente objetable para proceder de esa manera. Lo que aprendemos cuando aprendemos una segunda lengua está tan adecuadamente descrito en términos de habilidades lingüísticas o de conducta social, como en términos de categorías y procesos lingüísticos. Lo que es seguro es que, cualquiera que sea el punto de partida

²² Como luego veremos, con posterioridad a estos planteamientos de Corder se han llevado a cabo intentos de partir de las otras dos disciplinas para articular programas de enseñanza: son los sílabos de procesos, de procedimientos y de tareas (Prabhu 1983, Breen 1984, Candlin 1987, Long & Crookes 1992).

seleccionado, la relación entre la teoría y la práctica es indirecta (Stern 1983:153).

b) Besse y Porquier

Otros autores que han dedicado su atención a la enseñanza de lenguas, como Besse y Porquier, cuestionan también la aplicabilidad de las descripciones gramaticales modernas. Citan a Roulet:

Esta rápida ojeada a los intentos de aplicación de estos veinte últimos años muestra claramente que, si la gramática tradicional es insuficiente, las teorías gramaticales modernas y las descripciones que se derivan de ellas se encuentran lejos de suministrar soluciones prefabricadas a los problemas de los pedagogos. (Besse y Porquier 1991:69).

Y añaden por su cuenta:

La lingüística aplicada concebida como la aplicación de teorías y descripciones lingüísticas a la enseñanza/aprendizaje de lenguas choca, especialmente en el ámbito gramatical, con la comprobación de que las descripciones o simulaciones obtenidas a partir de un modelo metalingüístico no coinciden más que de forma muy imperfecta con la gramática extranjera que los estudiantes deben interiorizar y que, por tanto, la adquisición de aquéllas no es necesariamente garantía de la de ésta (Ibídem).

Besse y Porquier relativizan también el valor de los modelos metalingüísticos, en razón de unas limitaciones inherentes a las aplicaciones del saber gramatical a la didáctica de las lenguas; estas limitaciones -que no cuestionan el propio saber ni esos modelos metalingüísticos- nacen de las siguientes consideraciones:

- 1.- Los gramáticos, al partir de puntos de vista metalingüísticos distintos sobre la lengua, describen o simulan de forma diversa la misma zona de una determinada gramática interiorizada.
- 2.- Las reglas establecidas por los gramáticos proceden de una realidad distinta de los procesos psicológicos que determinan la gramática interiorizada de los sujetos hablantes.
- 3.- No existe un criterio decisivo para asegurarse de la validez de un modelo y su descripción sobre los demás: todo dependerá de la jerarquía

que se establezca en la amalgama de criterios disponibles; tal jerarquía depende en muchas ocasiones de la inserción socio-profesional de quien la establece, más que de la solidez o rigor de los propios criterios. El "mejor modelo" para los propósitos de un lingüista teórico puede no ser el mejor para los de un gramático, ni para el profesor de una lengua extranjera, ni para el alumno que la aprende.

c) H. G. Widdowson

A diferencia de Corder, que otorga un papel fundamental a la lingüística, Widdowson parte de la posibilidad, e incluso la probabilidad, de que la lingüística, tal como se entiende habitualmente, *pueda no ser* la fuente más apropiada para un modelo práctico de enseñanza de lenguas. Para hacer esta afirmación se apoya en el hecho de que el analista de la lengua (el lingüista teórico) y el usuario (el hablante, el profesor de L2, el aprendiente) representan dos modelos distintos de aproximación al hecho lingüístico; se pregunta si el modelo relevante para la enseñanza es el del analista o bien del usuario. Esta pregunta encierra un posible conflicto entre lo que es útil en la aplicación y lo que es válido en la teoría. En las primeras páginas de uno de sus libros, en el que trata por extenso temas de lingüística y de didáctica, expone con claridad su postura:

El término lingüística aplicada sugiere que ésta debe ocuparse del uso que pueda darse a los hallazgos de la lingüística teórica con el fin de resolver problemas de diverso tipo que puedan surgir en un ámbito diferente. La estrecha asociación de la lingüística aplicada con la enseñanza de la lengua (...) se basa en la creencia de que tales hallazgos necesariamente han de tener importancia para la enseñanza de las lenguas. (...) Cuestionar esta creencia puede parecer perverso, y sin embargo es lo que me propongo hacer. (...). Deseo señalar que el cometido principal de la lingüística aplicada debe consistir en el establecimiento de conceptos o modelos lingüísticos apropiados al ámbito pedagógico sin prejuzgar el tema suponiendo que un modelo lingüístico relevante inevitablemente tiene que derivarse de una modelo formal de descripción lingüística en sentido técnico. (Widdowson 1984:7).

La tesis que Widdowson cuestiona no es producto de su imaginación. Acreditados lingüistas, además de Corder, la sostienen, mientras que otros la contradicen:

Esta es la principal contribución que las ciencias lingüísticas pueden realizar a la enseñanza de lenguas: suministrar buenas descripciones. ... La mejor lingüística para la enseñanza consiste en el corpus de métodos descriptivos precisos basados en investigación reciente sobre la forma y contenido de la lengua. No existe conflicto alguno entre aplicación y teoría; los métodos más útiles para la aplicación se encuentran entre aquellos que son más válidos y potentes en la teoría (Halliday et al., citado en Widdowson 1984:7)

Es posible -incluso probable- que haya principios de la psicología y de la lingüística, y de la investigación en estas disciplinas, que proporcionen informaciones útiles para el profesor de lenguas. Pero esto hay que demostrarlo, no puede darse por sentado. Es el propio profesor de lenguas quien debe validar o refutar toda propuesta específica. Hay muy pocas cosas en la psicología o la lingüística que pueda aceptar ciegamente (Chomsky, citado por Widdowson, p.8).

Widdowson pone de relieve, en primer lugar, la relatividad de todas las teorías, incluidas las lingüísticas. Con un cierto tono de sarcasmo se refiere al más conocido de los debates, el que contrapone la visión conductista de Skinner a la mentalista de Chomsky; lo hace en estos términos:

Creo que deberíamos reconocer que no existe un modelo lingüístico que tenga el monopolio de la verdad, que encierre toda la realidad. Todas las descripciones, por más objetivas que se pretendan, no son en realidad sino proyecciones de actitudes personales o sociales. Skinner está dispuesto a ver la lengua en términos de conducta operativa y en consecuencia tiende a igualar seres humanos y palomas. Chomsky está dispuesto a ver la lengua en términos de sistemas matemáticos y por eso tiende a igualar seres humanos con autómatas. La preferencia por una u otra opción dependerá de factores tales como la utilidad, los juicios previos y la sintonía con el clima intelectual y cultural predominante. Los teóricos están sometidos a las fuerzas de la moda al igual que el resto de las personas: no disponen de una posición ventajosa desde donde pudieran observar la realidad en un privilegiado distanciamiento. Todo esto es evidente. Y sin embargo, en nuestro deseo de seguridad constantemente caemos en el mismo error de suponer que se puede alcanzar la verdad absoluta y esperamos una revelación. (Widdowson 1979:240)

Deduce de ello que no tiene mucho sentido hablar de una 'buena' descripción como si existieran unos criterios de evaluación universales. Por tanto, lo que propone es la búsqueda de condiciones de adecuación inherentes a un modelo pedagógico de descripción lingüística. Más adelante nos referiremos a ellas.

Pasa, a continuación, a contraponer la perspectiva del analista (el lingüista teórico) y la del usuario (el hablante) de la lengua:

- El analista representa la lengua en términos de un sistema abstracto, donde no se admiten las nociones vagas, la imprecisión ni la ambigüedad.
- El usuario desarrolla un comportamiento comunicativo, que "para ser efectivo en cuanto interacción comunicativa, *tiene que ser vago, impreciso y ambiguo*" (Widdowson 1984:9).

En la oposición claridad/ambigüedad centra Widdowson el contraste de los dos modelos representados por el analista y el usuario:

La descripción lingüística es explícita a expensas de una reducción de su ámbito de estudio: a modo de ejemplo, la lingüística generativa en su versión estándar reduce la lengua a un sistema axiomático bien definido, sin tomar en consideración la variación o el cambio lingüístico, ni la forma en que la lengua se aplica a los usos comunicativos. Las reglas son explícitas, pero requieren una interpretación que las ponga en relación con los hechos reales del comportamiento lingüístico. En cuanto se amplía el campo, como hacen las ulteriores versiones de la gramática generativa al intentar incorporar aspectos del uso en la descripción gramatical, ésta deja de poseer la explicitud y exactitud de la versión estándar. Por otra parte, toda investigación sistemática se basa en una idealización de los datos, y toda idealización está en relación con el interés principal de investigador. El interés del investigador en lingüística teórica no alcanza a la forma en que la lengua se manifiesta de hecho en su producción, que está caracterizada por vacilaciones, autocorrecciones, repeticiones...; tampoco a la forma en que la lengua se realiza en la actividad comunicativa real, que está condicionada no sólo por el conocimiento de la estructura lingüística (objeto del análisis de la lingüística teórica) sino también por el conocimiento de lo que constituye un comportamiento social apropiado a distintas situaciones (objeto del análisis de sociolingüistas y de psicolingüistas).

En otro pasaje cita a Hockett, en relación con este aspecto:

Dado que las lenguas son poco claras, la lingüística matemática en forma de gramática algebraica está equivocada. (Citado en Widdowson 1979:240).

Hockett reconoce que, aunque equivocada, esta gramática puede lograr una 'aproximación práctica útil'. Pero mantiene sus reservas:

Esto puede ser así si lo que a uno le interesa es, pongamos por caso, la programación de ordenadores para manipular con provecho datos lingüísticos. Pero una aproximación siempre es posible en la medida en que se dejan de lado algunas cosas, y yo creo que las cosas dejadas de lado con el fin de lograr una aproximación de esta clase son precisamente las propiedades más importantes del lenguaje humano, por cuanto son la fuente de su apertura. (Ibídem, 241).

Lo que Widdowson reivindica es un papel para la lingüística aplicada, que elabore los modelos de descripción que puedan servir de base a la didáctica. Frente a la postura habitual en los profesores de lengua, que suelen dar por supuesto que su materia debe ser definida por referencia a modelos de descripción lingüística elaborados por lingüistas, sugiere que la búsqueda del modelo que deba servir a este propósito es el cometido de la lingüística aplicada, en cuanto rama teórica de la didáctica de la lengua. Para él, la responsabilidad de la lingüística aplicada consiste en la consideración de los criterios necesarios para 'un enfoque lingüístico relevante para la educación', en la búsqueda de un modelo que recurra y apele a la experiencia del aprendiente en cuanto usuario de la lengua.

En relación con esta apelación a la experiencia del aprendiente como usuario de la lengua, se detiene en el concepto de ambigüedad en la comunicación (como contrapuesto al de máxima precisión y claridad inherente a la perspectiva del analista de la lengua). No es el conocido concepto (estudiado a fondo en la lingüística generativo-transformacional) de ambigüedad en la estructura superficial, puesto que se trata de una ambigüedad que no es susceptible de ser eliminada mediante el recurso a la estructura profunda: sólo mediante la aplicación de los mecanismos y procedimientos de los que dispone el usuario en la actualización del discurso es posible superar la ambigüedad de la comunicación:

La ambigüedad en la frase no se corresponde con la ambigüedad en el uso. La ambigüedad de la frase es una función del análisis. Nace de una exigencia de precisión que va más allá de las necesidades del usuario. Éste, confrontado con cualquiera de los mencionados ejemplos [de ambigüedad] de lengua en el contexto de un discurso, recurrirá a procedimientos para darle sentido (descritos en Grice 1975 bajo el título general de 'principio de cooperación'). (Widdowson 1984:15)

Lo que pretende mostrar Widdowson es que la descripción de la lengua realizada por el teórico experto en lingüística y la experiencia de la lengua que tiene su usuario se encuentran en perspectivas necesariamente muy distintas. El analista, por naturaleza, ha de ser exacto. La comunicación, sin embargo, no puede serlo. Para que un análisis sea válido ha de ser preciso; para que la comunicación sea efectiva ha de ser imprecisa. Más que distintas, son de hecho incompatibles, pues la precisión en el análisis se consigue solo cuando el observador adopta una posición distante, se disocia de la participación. Por eso en otro lugar afirmará:

Este es un punto crucial. En la comunicación no nos las habemos con lo que significa una expresión, sino con lo que el emisor de la expresión quiere decir al usarla, y el receptor únicamente negociará este significado en la medida en que lo necesite (...) La comunicación es siempre relativa a un propósito. Nunca es precisa, sino siempre aproximada (Ibídem: 57).

Por ello, cualquier intento de lograr precisión más allá de las exigencias comunicativas tenderá de hecho a perturbar la interacción.

En la consecución de ese objetivo que Widdowson propone para la lingüística aplicada, ésta debe partir indefectiblemente de la incorporación del concepto de la lengua propio del usuario, más que la visión 'distante' del analista, debe orientarse al participante más que al observador. En otro momento, Widdowson relaciona este planteamiento con otro más general en el ámbito de las ciencias sociales: los enfoques de descripción de la conducta humana orientados al observador, contrapuestos a aquellos que están orientados al participante. En el dominio de la didáctica de la lengua, éstos últimos se corresponderían con la enseñanza centrada en el alumno, y los primeros con la enseñanza centrada en el profesor. Una lingüística aplicada -como rama teórica de la didáctica de la lengua, por la que aboga Widdowson- que tomara en consideración el usuario sería orientada al participante y proporcionaría la base para una enseñanza centrada en el alumno.

En el desarrollo de ese cometido, el especialista en lingüística aplicada deberá interpretar los resultados de la investigación de lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas para incorporarlos a la didáctica de la lengua. Porque también el profesor de idiomas tiene sus propios principios de aproximación al fenómeno de la lengua, una forma de representación de la lengua que responde a sus propias preocupaciones particulares. Esta interpretación comprende dos procesos: uno de selección de conceptos e ideas, de entre todo el abanico de estudios teóricos y descriptivos, y otro de adaptación. (Ambos, poco gratos al lingüista teórico, porque entran en contradicción con sus nociones de consistencia y rigor). Esta

mediación actúa en los dos planos en los que cabe considerar la lengua: en su sistema y en su uso. Widdowson ofrece sendos ejemplos:

En el plano del sistema, la distinción de la gramática generativa entre estructura profunda y estructura superficial nos permite pensar en dos tipos de ejercicios de transformación de frases: aquellas transformaciones en las que el significado (proposicional) cambia, y aquellas en que no cambia (de activa a pasiva, por ejemplo). Pero estas transformaciones deben desbordar el nivel de la frase e insertarse en el del texto. Establecido el significado común de diferentes estructuras superficiales, hay que pasar a mostrar su diferente valor comunicativo, entrando en el ámbito del texto. Esto conduce a un principio fundamental: el paso de la frase al texto comporta una consideración del modo en que la estructura sintáctica refleja la distribución de información en una proposición. La atención del alumno debe guiarse hacia las diferencias en las estructuras superficiales, y a la importancia que estas diferencias tienen para la organización de la información.

En el plano del uso, se centra en unidades aisladas (actos de habla) para pasar luego a unidades superiores que las engloban (discurso). Hace un análisis de una serie de actos de habla emparentados entre sí (directivos: orden, instrucción, consejo, advertencia...) y define las condiciones (según el modelo de Labov) que deben darse para que hablante y oyente coincidan en la interpretación de estos actos de habla. Considera que un análisis teórico como este es susceptible de aplicación en el aula, ya que los actos no son específicos de un idioma: la enseñanza se apoyaría en el conocimiento previo que el alumno tiene de lo que es la comunicación en su propia lengua, y a partir de ahí analizaría el valor comunicativo de los actos de habla en la L2. El aprendiente-receptor, a la hora de establecer la coherencia del discurso, puede no disponer de vínculos explícitos como los de cohesión que existen en el texto. Tiene que recurrir a la interpretación del valor comunicativo de las proposiciones que ha entendido; su capacidad para realizar tal interpretación se basa en su capacidad para reconocer que las proposiciones satisfacen las condiciones que definen distintos actos comunicativos.

En definitiva, el aprendiente tiene que habérselas con el uso real de la lengua, y ver en ese uso cómo la lengua que está aprendiendo transmite contenido proposicional y funciona como actividad comunicativa. (Widdowson 1979:233)

4.- Conclusión.

Como conclusión de lo revisado en este capítulo podemos enumerar los siguientes puntos, que destacan como pertinentes para nuestro trabajo:

- 1.- Legitimidad de unos criterios propios de la acción didáctica, nacidos de su propia especificidad, en lo relativo a objetivos y condiciones de actuación.
- 2.- Incardinación de toda acción didáctica en un contexto social, caracterizado entre otras cosas por una determinada tradición histórico-cultural, unas determinadas expectativas (en cuanto a procedimientos, sistemas de valores y roles de los participantes) por parte de los distintos grupos sociales implicados (en su ejecución o en la toma de decisiones acerca de la misma), y unas condiciones objetivas y materiales de desarrollo.
- 3.- Necesidad de la existencia de canales abiertos para la comunicación entre investigaciones teóricas y actuación didáctica, y de la circulación de esa comunicación en las dos direcciones.
- 4.- Como consecuencia del punto 3, nacimiento de un campo específico de reflexión interdisciplinar, en el que han desempeñado un papel relevante la lingüística aplicada y la lingüística educativa.
- 5.- Responsabilidad primera de los protagonistas (profesores y alumnos) en la toma de decisiones relacionadas con el ejercicio de la acción didáctico-discente.

CAPÍTULO III: LAS TEORÍAS DE ASL

1.- Precisiones terminológicas

En el campo de la ASL se vienen utilizando algunos términos sin que los diversos autores se hayan puesto de acuerdo en cuanto al alcance del significado que les asignan.

Antes de seguir adelante con este trabajo me parece pertinente realizar unas precisiones terminológicas, para fijar el sentido con que dichos términos se utilizarán en él. Estas primeras precisiones son únicamente de orden terminológico, y la aparición en ellas de algunos conceptos básicos en las teorías de ASL no es óbice para que en páginas ulteriores reciban éstos un tratamiento más detallado.

A) Aprendizaje/Adquisición

La primera definición del concepto de "adquisición" la dio Cazden en 1968, en un estudio sobre el desarrollo lingüístico de L1. Posteriormente, en 1974 Hakuta la adapta a un estudio que realiza sobre el desarrollo de morfemas gramaticales por parte de una niña japonesa que aprendía inglés como L2. Sin embargo, son los trabajos de Stephen Krashen los que más han contribuido a difundir este término y su correlativo, aprendizaje.

La existencia de dos procesos o formas diferentes de llegar a adquirir el dominio de una lengua, implícita en esta distinción conceptual propuesta por Krashen, es aceptada por algunos autores y rechazada por otros; hay quien la evita, recurriendo a términos más generales (Long: *Instructed Language Development*, 1985, subrayado añadido). Otros la rebaten abiertamente:

No deberíamos aislar el aprendizaje de la lengua (sobre todo al usar la muy inapropiada metáfora de "adquisición de la lengua") de todos los otros aspectos del aprendizaje. (Halliday, 1993:113, subrayado añadido.)

Tal como expongo en otro apartado de este trabajo, la postura de Halliday es muy próxima a la teoría del aprendizaje de Vygotsky. Otros autores, siguiendo también la orientación vigotskiana, parecen otorgarle un cierto valor a la distinción entre adquisición y aprendizaje:

Estas definiciones (adquisición y aprendizaje) descansan en la distinción entre procesos "intrapsíquicos" para la adquisición y procesos "interpsíquicos", es decir, interactivos y ligados a la comunicación. Esto permite afirmar que el aprendizaje constituye la condición necesaria para la adquisición, tanto si se trata de la lengua materna como de una lengua extranjera. (...) Pero ¿existe un hiato entre una y otra? ¿Se trata de fenómenos heterogéneos? La respuesta es negativa, si admitimos con Vygotsky que "toda función psíquica superior aparece dos veces en el desarrollo infantil: en primer lugar como actividad colectiva, social y por tanto como función interpsíquica; en segundo lugar como actividad individual, como propiedad interna del pensamiento infantil, como función intrapsíquica". Aprendizaje y adquisición serían así, más que dos fases consecutivas, dos formas de enfocar un único fenómeno global. (P. Bange, 1995).

En otra parte de este trabajo recojo con más detalle las hipótesis de Krashen y el sentido que él atribuye a estos dos términos. Su utilización en un trabajo de investigación, o de divulgación, puede resultar ambigua, si el autor no manifiesta su postura al respecto: los lectores podrían deducir que dicha utilización implica un punto de vista coincidente con el de Krashen. Por eso es frecuente encontrar una clarificación a este respecto en las primeras páginas de algunos libros; véase, por ejemplo, lo que dicen Larsen-Freeman y Long (1991:6):

Preferimos seguir a la mayor parte de los investigadores y usar el término adquisición como el de rango superior, que abarca todas las situaciones. Retenemos, sin embargo, el término tradicional de "aprendientes" para referirnos a los que se encuentran en el proceso de adquirir una segunda lengua.

Klein tampoco sigue la distinción de Krashen y prefiere usar el término 'adquisición', y reservar el de 'aprendizaje' como una variante puramente estilística "dado que no existe evidencia clara de que los procesos sean básicamente diferentes, y dado que resulta poco útil no disponer de un concepto de rango superior." (Klein, 1986:20).

El uso que he decidido hacer en este trabajo viene a coincidir con el de Larsen-Freeman y Long. Ahora bien, en él se utiliza además otro término en alternancia con el de aprendiente: alumno. Habida cuenta de la perspectiva que adopta la tesis -referencia a la actividad didáctica, en forma de manuales de enseñanza/aprendizaje-, podría haber optado por la utilización exclusiva de este último; me ha parecido, sin embargo, que no era superfluo introducir un uso matizado de los términos "alumno" y "aprendiente": el primero, cuando en la referencia a los protagonistas del aprendizaje pesan más las relaciones de orden

interpersonal e institucional (relación profesor-alumnos, clases de alumnos adultos, etc.); el segundo, cuando pesan más las relaciones de orden discente (relaciones aprendiente - L1 ó L2, los factores del aprendiente, etc.).

B) Aprendizaje formal/informal - naturalista / instruido.

Los términos "formal" e "informal" aparecen con frecuencia en trabajos de sociolingüística para referirse a dos distintos registros de la lengua. En este contexto, todos los autores hacen un uso homogéneo de ambos términos, y no se produce ningún tipo de confusión o ambigüedad.

También aparece el término "formal", en trabajos de lingüística general y en trabajos de didáctica de las lenguas, como relativo a la "forma" lingüística, por oposición al significado, o a los usos. En este contexto también se da un uso generalizado y unívoco.

Pero, además, aparecen también con mucha profusión en trabajos de ASL, con un uso no tan homogéneo por parte de diversos autores.

Así, por ejemplo, Stern (1983:391) usa "aprendizaje o enseñanza formal" como equivalente a institucional, organizado, e "informal" como equivalente a "naturalista", "libre" "no dirigido". Klein (1986:16 ss.) habla de aprendizaje espontáneo, para referirse a la adquisición de una segunda lengua mediante la comunicación del día a día, de forma natural y desprovista de una dirección sistemática, y de aprendizaje guiado, al que debería considerarse "como una derivación, más bien como una domesticación de un proceso natural" (pág. 19). En última instancia, según él, la distinción entre lengua extranjera y segunda lengua vendría a coincidir con la de adquisición guiada y espontánea. Otros autores utilizan los términos "instruido" o "tutorizado" en lugar de "formal".

Ellis por su parte, siguiendo a Krashen y Seliger y a d'Anglejan, usa "aprendizaje/enseñanza formal" para referirse a algún tipo de actividad "estudiosa" por parte del aprendiente, como por ejemplo, el intento de aprender algo acerca del lenguaje obteniendo información sobre reglas explícitas de gramática; mientras que el aprendizaje informal se caracteriza por ser un proceso de descubrimiento que tiene lugar de forma espontánea y automática merced a la observación y la participación directa en la comunicación, siempre que ésta se dé en unas determinadas condiciones. A este respecto señala:

Sería un error equiparar el aprendizaje formal y el del aula por un lado, y el naturalista y el informal por otro (...) Sin embargo, probablemente es cierto que la situación de clase ofrece más ocasiones para el aprendizaje formal, y las situaciones naturalistas más para el informal. La diferencia de orden

psicolingüístico entre aprendizaje de aula y naturalista puede no ser absoluta, pero sí es importante. (Ellis, 1990:2).

Trévisse, por su parte, habla de medio “guiado” frente a medio “no guiado” o “institucional”, aunque considera que se trata de una falsa dicotomía. En efecto en el medio institucional, ni la actividad discente se restringe a lo que propone o regula el docente, ni la motivación tiene por qué ser inferior a la del medio natural; por otra parte, en el medio natural la relación social a la norma puede ser tan fuerte como en la escuela. Para Trévisse, esta distinción puede superarse estableciendo un continuum cuyos extremos rara vez se actualizan: por un lado tendríamos una adquisición no guiada en absoluto, realizada en el medio meta, sin ningún tipo de enseñanza ni de ayuda por parte de los nativos, y desarrollado por las necesidades comunicativas inmediatas y urgentes; en el otro extremo, tendríamos el aprendizaje en un medio exclusivamente guiado, sin ningún tipo de contacto “natural” con la L2. (Trévisse 1993:40).

En este trabajo utilizo los términos “formal” e “informal” del siguiente modo:

- Si aparecen en el contexto de un tema o una discusión sociolingüísticos, se les dará su valor habitual en tal contexto.
- Si aparecen en el contexto del aprendizaje o de la enseñanza, "formal" hace referencia al aprendizaje de elementos formales de la lengua; "informal", al aprendizaje de elementos funcionales de la lengua.

Para referirme al aprendizaje organizado, tutorizado, utilizo los términos "instruido" e "institucional"; también hay que interpretar en este sentido el término "intervención didáctica". Designo con los términos "naturalista" o "libre" el aprendizaje no organizado o tutorizado.

C) Segundas lenguas / Lenguas extranjeras:

Otra zona de colisión en la interpretación de los mismos términos es el de la referencia a las lenguas que son objeto de aprendizaje. Se habla de primeras y segundas lenguas, de lenguas nativas y extranjeras, etc. La elección de uno u otro de estos términos, y la interpretación que se le da, vienen condicionadas por la perspectiva desde la que se analiza la situación.

Desde una perspectiva más sociolingüística, se tienen en cuenta los elementos del entorno de aprendizaje. En ese sentido Chaudron (1988) denomina segunda lengua a aquella para cuyo aprendizaje el aprendiente tiene acceso a la comunidad que la habla, y con el término de extranjera se refiere a aquella en la que no se da esta circunstancia. Ellis, sin embargo, no considera muy útil esta

distinción, ya que generalmente hay elementos de la una que interfieren en la otra: los aprendientes de lo que Chaudron llama lengua extranjera tienen algún acceso a ella fuera del aula, aunque sólo sea por los medios de comunicación (radio, cine, prensa, televisión); por otra parte, cita a Swain para mostrar que los aprendientes de una segunda lengua pueden recluirse en grupos cerrados y vivir casi sin contacto con comunidades para las cuales la LO²³ es una lengua de comunicación más amplia. Propone entonces la distinción entre aprendizaje "puro" (en el que el aprendiente depende completamente de la enseñanza, e "impuro" (en el que la enseñanza está complementada por exposición a la LO en diverso grado).

Hammerly (1994) ve connotaciones de carácter político en el término "lenguas extranjeras", y para evitarlas propone el de lenguas en un contexto lejano o lengua en un contexto local.

Desde una perspectiva más cronológica se designa primera lengua, lengua materna, lengua nativa, o L1 a la adquisición del lenguaje por parte del niño, y lengua segunda al aprendizaje de cualquier lengua con posterioridad. Es pertinente, en este contexto, la distinción entre *adquisición monolingüe* de L1, y *adquisición bilingüe* de L1; fenómeno, este último, no tan infrecuente como pueda tenderse a pensar. No solo ha sido identificado, sino que también ha sido estudiado y se han descrito algunas de sus características²⁴.

Para el propósito de nuestro trabajo resultará pertinente la discusión sobre la medida en que los mecanismos del primer aprendizaje (el de la lengua materna) y el de otras lenguas con posterioridad sea idénticos o diferentes; asimismo, será de interés tener presentes los factores del entorno -lingüístico y, más ampliamente, social- que afecten a estos aprendizajes ulteriores. A la discusión de ambos aspectos se dedican otras secciones de la tesis. En cuanto a la terminología, se utilizan indistintamente las expresiones "lengua extranjera", "segunda lengua" y "lengua meta" (y las siglas L2, LL.EE., LO), salvo indicación en sentido contrario.

2.- El nacimiento de la ASL. Un cambio de perspectiva: de la enseñanza al aprendizaje.

En 1966, Banathy, Trager y Waddle afirmaban lo siguiente en relación con lo que representa aprender una lengua extranjera:

²³ LO: Lengua objeto, o lengua meta. Utilizo las siglas LO para evitar la confusión entre lengua meta y lengua materna a la que las siglas LM podrían inducir; sin embargo, cuando recorro a las formas léxicas completas prefiero el uso de lengua meta, por ser esta última palabra la traducción más frecuente al español del término inglés *target* en compuestos tales como "grupo meta", "público meta".

²⁴ Véase Klein (1986) pp. 11 y ss. Véase asimismo Larsen-Freeman y Long (1991) 6-7

El cambio que debe producirse en el comportamiento lingüístico de quien aprende una lengua extranjera es equiparable a las diferencias existentes entre la estructura de la lengua y la cultura nativas del alumno y la de la lengua y cultura de la lengua meta. La tarea del lingüista, del antropólogo cultural y del sociólogo consiste en identificar estas diferencias; la de quien escribe un programa de enseñanza de lenguas extranjeras, en desarrollar materiales que se basen en la descripción de tales diferencias; la del profesor de lenguas extranjeras, en estar al tanto de estas diferencias y preparado para enseñarlas; el deber del alumno es aprenderlas. (En: M. Liceras, comp. 1991:43) .

Wardhaugh recoge esta cita , en la cual se refleja fielmente la concepción de la enseñanza de lenguas y del auxilio que se esperaba obtener de las ciencias teóricas, previa a los estudios de ASL: por un lado, descripción de los sistemas lingüísticos y de los referentes culturales de las lenguas primera y extranjera, con especial hincapié en las diferencias; por otro, referencia exclusiva al "comportamiento lingüístico" al que se tiende, como meta de la enseñanza/aprendizaje, y ausencia de mención alguna a los procesos internos responsables de ese comportamiento y del progreso hacia el mismo; podríamos decir que cada uno de los puntos que enumeran estos autores ha sido sometido a revisión crítica, pero que es especialmente el último, el del papel reservado al alumno, el que ha experimentado una mayor transformación, hasta el extremo de exigir una nueva denominación más acorde con su función: de la consideración de alumno pasa a adquirir la de aprendiz.

La ASL nace como una respuesta a la insatisfacción general existente en cuanto a los resultados de los métodos audiolinguales y de orientación estructuralista, que se generalizaron en Europa y los EE.UU. a finales de los años cincuenta y durante los sesenta del presente siglo; estos métodos habían depositado una enorme confianza en la aportación que pudieran hacer los lingüistas, a quienes se había hecho el encargo de articular unos programas de aprendizaje que reflejaran fielmente la descripción de las estructuras de la lengua. El trabajo realizado fue ímprobo, y aparentemente perfecto; pero sin embargo el método no había funcionado como se esperaba, y se quería saber por qué: por qué los alumnos seguían cometiendo errores no previstos, por qué las frases aprendidas, memorizadas y automatizadas no fluían de forma automática y natural en el momento esperado. El nacimiento de la disciplina está, por tanto, íntimamente ligado al interés pedagógico; con el desarrollo de los estudios toma vida propia y se erige en disciplina autónoma, como una rama más de la lingüística aplicada; como hemos visto en el apartado anterior, podemos encontrar frecuentes declaraciones de autonomía científica y desconexión de la didáctica, junto al interés que, más recientemente, algunos de los investigadores

han vuelto a manifestar por las repercusiones pedagógicas de sus estudios, y más aún, de las repercusiones de la intervención didáctica para sus investigaciones.

La ASL ha venido a arrojar luz sobre las bases teóricas en que se sustentan los distintos métodos de enseñanza²⁵. Hasta el advenimiento del audiolingualismo, los diversos métodos propuestos para el aprendizaje de lenguas reposan en teorías lingüísticas: la forma en que se aprende una lengua se deriva directamente de la comprensión que se tiene sobre lo que es la capacidad de hablarla. Esta postura sigue vigente hasta nuestros propios días, y tiene su máximo exponente en las teorías de N. Chomsky y su escuela, bien que la comprensión que esta escuela tiene de lo que es hablar una lengua incorpora un componente muy importante de base psicológica, y la propia descripción de la lengua sobrepasa con mucho las descripciones precedentes, al incluir las reglas generadas por el hablante y los procesos mentales de generación y derivación. Tanto la escuela chomskyana como los audiolingualistas tienen, empero, bastantes rasgos en común:

- En ambas escuelas la comprensión del lenguaje se mantiene en el plano del código, del sistema de reglas, y no incorpora la lengua en uso, el lenguaje como actuación, como medio de regular las relaciones sociales.
- Los procesos de aprendizaje de la primera lengua y de las lenguas extranjeras se consideran básicamente idénticos; las diferencias entre ellos son consideradas irrelevantes, pese a que el éxito en los resultados obtenidos es patentemente diferente en ambos grupos de aprendientes.

²⁵ Una de las consecuencias más radicales de sus hallazgos es la renuncia a la búsqueda de un "método" fiable, único y válido en todas las circunstancias y situaciones: no podemos apoyarnos - porque no existe- en un conjunto de procedimientos cuya aplicación correcta y eficiente nos conduciría al éxito del aprendizaje de idiomas. Aún en 1969, Wardhaugh expresaba la esperanza en el advenimiento de un nuevo método: "Tal vez se desarrollará un nuevo método que goce de la misma aceptación general de que disfrutó el Método Audiolingual, pero de momento no existe consenso sobre cómo debería ser ese nuevo método" (citado en Stern 1983, p. 109). De las propuestas didácticas actuales, sólo los llamados "métodos humanistas" (el "Silent Way" de Gattegno, el "Community Language Learning" de Curran, inspirado en Rogers, y la "Sugestopedia" de Lozanov) responden a los requisitos del concepto de método; pero la reacción general al estado de cosas existente a finales de los años sesenta consistió en abandonar el concepto de método como tema central en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las directrices que emergieron con más fuerza fue la que, promovida por un grupo de especialistas en lingüística aplicada -a cuya cabeza Stern coloca a los británicos Allen, Candlin, Corder, Widdowson y Wilkins (Stern 1983)- dirigió su mirada hacia los objetivos de la enseñanza, el contenido lingüístico y el diseño curricular. Esta corriente cristalizó, entre otras realizaciones, en la publicación de los distintos Niveles Umbral por parte del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa; vale la pena insistir en el hecho de que sus propuestas no se presentaban como un nuevo método. Pese al uso indiscriminado que se hace frecuentemente del término método, e incluso de la designación "método comunicativo", no ha existido un tal método. Sí se ha generado, más allá de las propuestas de este grupo de lingüistas que mencionamos, una orientación comunicativa, caracterizada por unos nuevos criterios en torno a las actividades de aprendizaje, pero desprovista de las prescripciones técnicas propias de un método.

- Las descripciones y explicaciones se limitan al aprendizaje de las estructuras o las reglas, al dominio del sistema, y no a la capacidad de servirse de ese sistema de forma adecuada y eficaz. Se hace más hincapié en la corrección formal que en la adecuación sociolingüística o en la eficacia comunicativa.

R. Lado y N. Brooks -dos de las figuras más representativas del audiolingualismo- publican sendos libros (Lado, 1964 y Brooks, 1960) en los que la teoría de aprendizaje de la lengua está en estrecha dependencia de una teoría general del aprendizaje humano: el conductismo. Los puntos básicos de este enfoque pueden resumirse del siguiente modo

- En lo que respecta al lenguaje y a la lingüística, se considera que el lenguaje consiste en un conjunto de hábitos que se manifiestan en un comportamiento observable y que el estudio de este fenómeno debe limitarse a sus formas, sin referirlas a categorías semánticas: la lingüística consistía básicamente en el estudio de las estructuras. En lo que respecta a la capacidad de los seres humanos para servirse de esas estructuras, no se toma en consideración la hipótesis de una capacidad mental, puesto que se trataría de algo no observable. A diferencia de ésta, el comportamiento observable es susceptible de ser estudiado y descrito científicamente.
- El uso normal que los hablantes hacen de su lengua no consiste en la aplicación de unas reglas que previamente habrían sido aprehendidas e interiorizadas, sino en el mimetismo y la analogía; en su habla habitual no tendrían tiempo de recurrir a esas reglas y luego aplicarlas para formar las oraciones que van produciendo. Es cierto que los gramáticos enuncian reglas, pero éstas no son más que meras descripciones de hábitos de los hablantes.
- Los seres humanos desarrollan básicamente los mismos procesos de aprendizaje que las otras especies: condicionamiento por medio de mecanismos de estímulo-respuesta. El niño no aprende un sistema de reglas abstracto: imita las palabras y frases que va oyendo, y forma otras nuevas por analogía. Del mismo modo actúa el que aprende una lengua extranjera; se ve obligado a memorizar en menor tiempo que el niño una cantidad básica de oraciones, y mediante los ejercicios de *pattern drill* se le facilita el establecimiento de analogías.
- El error no debe hacer acto de presencia en la clase: hay que prevenirlo y evitarlo, para que no interfiera en la formación de hábitos.²⁶

²⁶ A este respecto es interesante la observación de Diller, en la revisión que hace de las posturas conductistas: Según éstas, *el hablante nativo no comete errores (...). Lo que debe hacer el profesor de lenguas extranjeras es indicar a sus alumnos que 'copien lo que dice el hablante nativo', tanto si concuerda con lo que hay en el libro de texto como si no. En inglés, por ejemplo, los adverbios de lugar preceden a los de tiempo: 'Iré allá mañana'. Si, por error, alguien dice: 'Iré mañana allá', el lingüista descriptivista no admitirá que se trata de una frase agramatical, si*

Lado (1957) representa el primer exponente de lo que ha dado en conocerse como "Análisis Contrastivo", y constituye la primera de las tres etapas en que se ha clasificado el estudio de los errores²⁷:

- AC: Análisis contrastivo (1945-67): una comparación sistemática de dos lenguas (L1 y L2) predice las áreas de dificultad en el aprendizaje de la L2, y suministra información útil para promover el aprendizaje.
- AE: Análisis de errores (finales de los años 60). Constituye un puente entre AC e IL. Se inspira en la sintaxis generativa de Chomsky.
- IL: Interlengua (Selinker, 1972). Designa un conjunto de estructuras psicológicas latentes en la mente del estudiante, que se activa cuando se aprende una L2.

La obra de Lado presenta tres características:

- a) Se inspira en Weinreich, que en 1953 había estudiado los sistemas de los hablantes bilingües. Weinreich consideraba que cada uno de los sistemas bilingües, independientemente del nivel de bilingüismo, era lenguaje; no así Lado en relación con la L2 de los no nativos.
- b) No trata el sistema lingüístico del no nativo en cuanto tal sistema, sino que intenta únicamente delimitar aquellas áreas de la L2 que pueden ser problemáticas para el aprendiente.
- c) Atribuye a la descripción de esas áreas valor predictivo, y, por lo tanto, preventivo.

Wardhaugh (1970) cuestiona el valor predictivo, pero acepta el valor didáctico del análisis de errores. Según él, hay dos versiones: la "fuerte" (o radical), que aspira a tener valor predictivo, y que no puede cumplir su cometido ya que la lingüística no está en condiciones de hacer las correspondientes descripciones de las lenguas en el grado de plenitud y detalle necesarios; y la "débil" o realista, que puede explicar aquellos errores que los aprendientes cometen de hecho, y mediante esta explicación ayudar a corregirlos²⁸.

el hablante era nativo. En el mejor de los casos dirá que se trata de alguien que tiene un dialecto inusual, pero de ningún modo este nativo habrá cometido un error. (Diller 1978: 18).

²⁷ Véase Santos Gargallo (1993:16-17)

²⁸ Es interesante notar que algunas de las obras más conspicuas basadas en esta versión "débil" del análisis de errores se realizaron en los EEUU para el aprendizaje del español por parte de hablantes de inglés: Stockwell y Bowen (1965) para la fonología, y Stockwell, Bowen y Martin para la gramática. Años más tarde se ha publicado otra revisión del análisis de los errores de los aprendientes -en este caso alemanes- de español, desde una perspectiva más actualizada y proponiendo una nueva clasificación de errores: Vázquez 1991.

Lógicamente, Wardhauhg toma partido por esta versión; sin embargo, al final de su artículo muestra una intuición bastante acertada al desarrollo de los acontecimientos: "No obstante, la hipótesis tendrá probablemente menos influencia en la enseñanza de lenguas segundas y en los programas en la próxima década que la que aparentemente ha tenido en la pasada" (p. 49 de la versión española).²⁹

Es, precisamente, la persistente presencia del error en la producción de los aprendientes la que ocasionará los primeros estudios que desembocarán en un nuevo paradigma. Cuatro son los autores que, mediante la publicación de sendos artículos sobre el tema, ponen las bases para el desarrollo de la ASL a partir de la preeminencia de los factores internos, por este orden cronológico: Newmark (1966), Corder (1967), Nemser (1971) y Selinker (1972).

A) Newmark (1966): *Cómo no interferir en el aprendizaje*

Newmark es el primero en plantear abiertamente una nueva concepción del error, aunque el objeto central de su artículo es otro más general: la crítica a la enseñanza de la lengua que se llevaba a cabo mediante un procedimiento lineal acumulativo, y la conclusión de que el estudio de la gramática en cuanto tal no es ni necesario ni suficiente para aprender una nueva lengua. Frente a la concepción lineal y aditiva de un proceso de aprendizaje centrado en la decisión sobre qué estructuras e ítems hay que programar y enseñar, y en consonancia con la línea de Chomsky y la que luego defenderá Selinker, considera imposible aprender todas las unidades y reglas: faltaría tiempo material. Por eso plantea la posibilidad de enseñar la L2 del mismo modo que ésta se aprende en contextos naturales (y tal como lo hacen los niños): a base de trozos (*chunks*) que se aprenden de una vez y que contienen "complejos fragmento lingüísticos"; mediante ciertos procesos de estímulos, tal vez se establece una comparación entre las partes que conforman esos trozos, y quedan disponibles para su uso en otros trozos.

Su propuesta didáctica consiste en la recreación de contextos naturales en el aula, para reproducir el aprendizaje natural: "la lengua se adquiere a base de aprender actos completos cada vez, y no ensamblando sucesivamente las destrezas que constituyen la lengua" (Newmark, 163).

²⁹ Ello no obstante, se han seguido haciendo estudios de AC en su versión fuerte: Schachter (1974) y Eckman (1977). Según Schachter, los aprendientes construyen hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo basándose en el conocimiento que tienen de su lengua nativa; este autor reivindica los planteamientos iniciales del análisis contrastivo mediante la búsqueda de universales que permitan explicar las predicciones. Eckman propone la "Hipótesis del Marcado Diferencial" (HMD). Según el propio Eckman (1984, 4), las áreas de dificultad que un estudiante de una segunda lengua tendrá, pueden predecirse mediante la comparación sistemática de la lengua materna, la lengua meta y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal.

Al exponer la base psicológica en que sustenta este tipo de aprendizaje, hace una referencia inicial a los estudios de interferencia L1-L2 y a sus derivaciones pedagógicas. Pero presenta una nueva concepción del papel del error: la aparición de éste se atribuye no a la interferencia, sino al esfuerzo del alumno por cubrir aspectos de la lengua que aún ignora. Y ello conlleva la aceptación del mismo:

Si reducimos nuestro grado de exigencia en las producciones del aprendiente y no les pedimos una alta calidad inmediata, comprobaremos que su conducta va siendo adecuadamente conformada por las mismas fuerzas 'ad hoc' que llevan al niño (...) a convertirse en un diestro hablante nativo, capaz de representar una amplia gama de roles sociales utilizando en cada caso el lenguaje apropiado. (Newmark 1966:164).

B) Corder (1967): La importancia de los errores

En el título de su artículo, que se ha convertido en todo un emblema de la nueva situación, se incluye la palabra "importancia", referida a la que se atribuye a los errores que los aprendientes de una lengua cometen al utilizarla antes de conseguir su pleno dominio. Esta importancia es triple: para el alumno, puesto que los errores representan el mecanismo que él utiliza para aprender, y le sirven como procedimiento para probar sus hipótesis; para el profesor, porque le indican cuánto ha progresado un alumno hacia su meta, y cuánto le queda; y para el investigador, porque le proporcionan evidencia sobre la forma en que se aprende una lengua.

Esta importancia le viene dada al error por su propia naturaleza: no como resultado de un fenómeno de interferencia, sino como resultado de una "competencia transitoria" que ha adquirido el aprendiente, y que le permite aplicar de forma correcta unas reglas incompletas. Su conocida distinción entre error y falta, basada en el carácter sistemático de aquél frente al asistemático de ésta, resulta crucial en la teoría de Corder. Al propio tiempo, la nueva concepción del error conduce necesariamente a una nueva valoración de las formulaciones correctas (o "no-desviadas", como las llama Corder): si éstas no vienen precedidas de errores, no podemos saber en qué medida son una la manifestación de reglas aprendidas, y en qué medida no son otra cosa que copias miméticas, manifestaciones de un "comportamiento cuasi-lingüístico".

Se refiere a la teoría de Mager, que en 1961 postula la existencia de un programa interno en la mente del aprendiente (*built-in-syllabus*), que se manifestaría en los errores sistemáticos; éste sería el responsable del *intake*, o apropiación de datos lingüísticos, y su conocimiento sería de gran utilidad, en opinión de Corder, para la elaboración de programas de L2.

Con estos puntos de vista, Corder despoja de todo valor al análisis de errores contrastivo, por cuanto revela el carácter erróneo de la concepción del error en que se basaba. Por otra parte, su visión psicológica está fuertemente influenciada por las tesis nativistas de Chomsky y es frontalmente contraria a los postulados conductistas: el lenguaje se considera como una actividad creativa, y tanto el aprendiente de L1 como el de L2 cotejan sus hipótesis sobre las reglas de la gramática.

Sobre las relaciones entre la adquisición de L1 y la de L2, Corder opina que existen diferencias obvias, pero que éstas son difíciles de explicar, así como de hacerlas extensivas a los procesos de adquisición.

C) Nemser (1971): Los sistemas aproximados.

Con el término de "sistemas aproximados" se refiere Nemser a las lenguas no nativas y, en particular, a las lenguas segundas o extranjeras: hablas de inmigrantes, sistemas de utilidad -taxistas, camareros, empleados de hotel que tienen que comunicarse frecuentemente con extranjeros-, lenguas denominadas sabires³⁰ (en inglés, *pidgin*) del alumno. Todas ellas coinciden en el hecho de tener estructuras gramaticales y sonidos propios que no existen en la lengua materna ni en la lengua meta que les sirve de base, por lo que Nemser considera que deben estudiarse en sí mismos. Para Nemser, el análisis contrastivo (en cualquiera de sus dos versiones: fuerte o débil) sólo tiene sentido si se ocupa del sistema aproximado como tal. Fundamenta esta apreciación en el hecho de que el paso de una etapa de aprendizaje a la subsiguiente viene determinado no sólo por el conocimiento que se tiene de la lengua materna, sino también por el de la lengua meta que haya sido adquirido previamente.

En este planteamiento tiene muy presente la finalidad pedagógica: "El estudio de los datos de la La³¹, por consiguiente, tendría como primer resultado el proporcionar una información nueva y concreta acerca del comportamiento del alumno, información que le sería de gran utilidad al profesor en la planificación de la estrategia pedagógica a seguir" (pág. 57). Sin embargo, no dice en qué sentido deberían ir estas estrategias pedagógicas.

Pero su interés no es exclusivamente pedagógico: Tal investigación es también un requisito previo para confirmar la validez de las versiones fuerte y débil del método contrastivo. Por otra parte, es de interés para la teoría lingüística general, en la misma medida en que lo son el estudio del lenguaje infantil o el de los que se ven afectados por ciertos tipos de trastornos del habla.

³⁰ Según la terminología de la Enciclopedia del Lenguaje de D. Crystal, traducida por el profesor J. C. Moreno Cabrera y publicada por Taurus en 1994.

³¹ Nemser utiliza las siglas "La" para designar el sistema aproximado

D) Selinker (1972): La interlengua

El artículo de Selinker es el cuarto de la serie y cierra el ciclo, que podríamos llamar inaugural de la nueva etapa, proponiendo ya una serie de principios teóricos para el desarrollo de una teoría de aprendizaje de L2 con base psicolingüística.

Parte de la consideración de los errores³² de los alumnos como el área en la que pueden realizarse progresos en el estudio de las estructuras psicolingüísticas y de los procesos internos del organismo que subyacen a los "intentos de *actuación significativa*" en una L2 por parte del aprendiente.

Con la creación del concepto de "interlengua" (IL) -paralelo al de "competencia transitoria" de Corder- dota de entidad propia a las fases sucesivas de competencia del aprendiente. La independencia de ese sistema se manifiesta en el hecho de que sus producciones son susceptibles de ser analizadas y explicadas sin necesidad de recurrir a las reglas de la L1 ni de la L2, sino a unas reglas que conforman la propia IL.

Describe cinco procesos básicos, responsables del proceso de fosilización (los "errores") de los aprendientes. Sólo el primero de ellos consiste en la errónea aplicación de reglas de la L1 a la L2: la transferencia lingüística; los otros cuatro son: la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización de reglas de la LO.

Postula la existencia de una estructura psicológica latente en la mente de quienes aprenden una L2 y que, a diferencia de la que se activa en el aprendizaje de la L1, no tiene un programa genético ni se realiza en una lengua concreta, sino en el sistema independiente que es la interlengua. Entre los rasgos de esta estructura psicológica figura el mecanismo de la "fosilización", que subyace al material lingüístico superficial de la L1 que los hablantes tienden a mantener en sus producciones de IL, independientemente de su edad o de las características de la instrucción que hayan recibido en la LO.

En un reciente trabajo (Selinker 1993), actualiza la discusión sobre la interlengua y revisa algunos de los conceptos relacionados con esta hipótesis, (calificación ésta, de hipótesis, en la que insiste el propio Selinker).

³² Resulta sorprendente la voluntad de estos autores de manifestar por todos los medios su nueva comprensión del error, incluso recurriendo a nuevas denominaciones del fenómeno: si Corder habla de los errores como "formas no desviadas", Nemser los describe como "la reaparición regular en la lengua segunda de fenómenos lingüísticos que ya dábamos por desaparecidos de la actuación del alumno"(Nemser: 81).

- Establece la distinción entre IL productiva e IL receptiva, distinción que resulta relevante en cuanto al grado de competencia que alcanzan los aprendientes no nativos: dice Selinker que éstos, en cuanto a la producción, no aprenden una L2, sino que desarrollan distintas IIs; en cuanto a la recepción, sin embargo, sí aprenden a entender una L2 como nativos (p. 24).
- Se refiere a la transferencia lingüística, a la que describe como un fenómeno particular de lo que se ha llamado CLI (*Crosslinguistic influence*), y la “transferencia interna de una IL” representa un tipo de CLI de especial interés.
- Revisa también el concepto de fosilización, en relación con el cual afirma que ha sido mejor aceptado que estudiado (p. 29), y plantea una serie de cuestiones para la futura investigación.
- Finalmente se refiere a los “ámbitos discursivos” (*discourse domains*) -y a su relación con la transferencia interna de IL- en estos términos (que resultan de especial interés para la didáctica):

Lo que postulamos es que los aprendientes construyen sus IIs dentro de determinados ámbitos discursivos, de forma que poseen una cantidad de ámbitos distintos, y en cada uno de ellos una IL ligeramente diferente (...). Cuando una forma entra en una IL, no llega a todos sus ámbitos, (...) el aprendiente no puede usar esta forma de manera precisa y correcta en todos los contextos. (...) Los profesores deberían tomar nota de la presencia de aquellos ámbitos en los cuales un determinado aprendiente puede sentir el deseo o la necesidad de comunicarse. Así podrían ajustar su enseñanza a esos contextos, dado que a lo que parece los cambios que afectan a todo el sistema de la IL son más difíciles de provocar que aquellos que afectan a un ámbito específico de la IL. (Selinker 1993:31-32.)

Síntesis del nuevo estado de cosas.

Como resultado de las aportaciones de los autores revisados en las líneas precedentes nos encontramos con un estado de la cuestión caracterizado por estos rasgos:

- I: Una nueva comprensión del error.
- II: Un vuelco del conductismo al mentalismo.
- III: El establecimiento de la autonomía de las interlenguas.

I.- La nueva comprensión del error:

Los errores que produce el aprendiente -o, para decirlo con la nueva terminología: sus producciones desviadas en relación con las reglas de la LO- dejan de ser considerados como un efecto exclusivo de la interferencia de la L1 y como la causa de la formación de malos hábitos; dejan de ser considerados, por tanto, como dañinos para el aprendizaje y, consecuentemente, como fenómenos cuya aparición debiera ser prevenida y evitada a toda costa. Desde la nueva perspectiva se les valora como un fenómeno concomitante del aprendizaje³³, que surge como resultado de la intervención de diversos factores (no sólo la interferencia de la L1 -ni interferencia sólo negativa: puede ser, y es muchas veces, positiva-, sino también los efectos de la instrucción y de la propia actividad generadora de reglas del aprendiente); permiten llevar a cabo la verificación y enmienda de hipótesis, y, por tanto, más allá de ser un indicio del desarrollo del aprendizaje, constituyen un elemento potenciador del mismo.

II: Vuelco del conductismo al mentalismo: proceso de construcción creativa.

Como consecuencia de todo lo anterior, se produce el abandono de las tesis conductistas y la aceptación definitiva de las tesis mentalistas de N. Chomsky en cuanto a la capacidad innata del ser humano para el aprendizaje de la lengua. Ello conduce al reconocimiento del papel que el aprendiente -su mente y su inteligencia, así como su dotación natural para el lenguaje- puede desempeñar en la adquisición de una L2, y a una consideración especial de estos factores personales frente al de los factores ambientales.

En ese sentido recibió un renovado impulso el interés científico por seguir explorando las tesis chomskyanas acerca de la GU (gramática universal), y ver en qué medida esa GU sería responsable sólo del aprendizaje de L1, o también actúa en el de L2. A este respecto señala M. Liceras que existen tres interpretaciones

³³ De hecho, se cuestiona el concepto de error en cuanto tal: las producciones lingüísticas de cada momento serían aplicaciones correctas de las reglas de la interlengua de ese momento.

diferentes del papel de la GU en la adquisición de la L2: acceso directo a la GU, acceso indirecto e inexistencia de acceso. Para la primera de las alternativas -el acceso directo- no existen claros defensores en la L2 de adultos, mientras que la segunda -el acceso indirecto- es la más avalada por la investigación; resalta Liceras que se trata de una hipótesis que "no debe confundirse con un modelo de adquisición de L2 basado en la *transferencia*", pero que sí "reconoce que la L1, como capacidad cognitiva que es, juega un papel fundamental en la adquisición de la L2." (M. Liceras 1991:25).

Desde esta perspectiva, y de modo especial en relación con el propósito de nuestro trabajo, reviste una marcada importancia el estudio del desarrollo de la interlengua, así como de los factores que intervienen en el paso de unos estadios a otros y en la fosilización.

III: Establecimiento de la autonomía de la IL y su repercusión en la comprensión del fenómeno de la ASL.

La atribución de estatuto de lengua a los estadios sucesivos de competencia que tienen los aprendientes de L2 cristaliza en tres paradigmas distintos, como expone Tarone (traducida en Liceras 1991, 263-293):

a) Paradigma lingüístico: La competencia homogénea (Adjémian). La interlengua, que tiene el mismo estatuto que las demás lenguas naturales, debe reflejar los principios mentales comunes a las competencias de todos los sistemas lingüísticos, es decir, los universales lingüísticos. Se trata de una aplicación directa de la teoría lingüística de Chomsky a la interlengua. Mantiene el objetivo de construir un modelo del conocimiento lingüístico del hablante oyente ideal, propósito para el cual hay que basarse en los datos producidos por las intuiciones gramaticales del alumno.

b) Paradigma sociolingüístico: La capacidad continua (Tarone). Sustituye el concepto de "competencia" por el de "capacidad". La capacidad no solo se refiere al conocimiento lingüístico que se refleja en las intuiciones gramaticales, sino que incluye también el conocimiento lingüístico que subyace a la totalidad del comportamiento lingüístico. Esta capacidad es única y está constituida por un continuum de estilos (en el sentido que Labov los ha definido para su teoría sociolingüística), desde el "vernacular" hasta el cuidado, similar al de la lengua meta. Los datos que se recogen en este paradigma para el análisis de la interlengua consisten en una variedad de ellos (conversaciones en diversas situaciones, ejercicios gramaticales, etc.), que dé cuenta de la variabilidad de la interlengua a lo largo del continuum. Es el modelo que adopta Ellis, y que desarrolla en confrontación con el de Krashen.

c) Paradigma psicolingüístico: Conocimiento dual (Krashen). Este paradigma considera que existen dos subsistemas en el conocimiento lingüístico:

uno es responsable del conocimiento implícito que posibilita el uso espontáneo; otro lo es del conocimiento explícito o metalingüístico, que posibilita la monitorización o control consciente del error. Los datos que se recogen para el análisis son también de dos tipos, según el tipo de conocimiento al que se refieran: para el conocimiento implícito, los datos consisten en locuciones producidas por el aprendiente cuando no centra su atención en la forma; para el metalingüístico, en los juicios de gramaticalidad del propio aprendiente acerca de sus locuciones anteriores. Esta distinción le lleva, en el terreno de la teoría del aprendizaje, a su famosa dicotomía entre adquisición y aprendizaje, cuestionada por diversos autores.

Como vemos, este nuevo estado de cosas genera una serie considerable de preguntas, de temas y de hipótesis en torno al fenómeno del aprendizaje de una lengua extranjera. Se trata, como he señalado anteriormente, del nacimiento y la posterior evolución de una nueva disciplina, conocida generalmente como ASL.

El camino recorrido por esta disciplina está caracterizado por una progresiva especialización en los diversos tipos de aprendizaje que se pueden dar:

- Aprendizaje de L2 frente a aprendizaje de L1
- Aprendizaje por parte de adultos o por parte de niños
- Aprendizaje natural o instruido.

La descripción y la explicación de los cambios que se producen en la interlengua de los aprendientes se enriquecen y se matizan a medida que se van explorando las peculiaridades de las distintas situaciones de aprendizaje. Ello no está en contra de la aspiración a encontrar una teoría general de ASL que dé cuenta de todos los tipos y situaciones, pero sí ayuda a conocer la importancia de los distintos factores que desempeñan un papel importante y diferenciado en cada caso. Dedico el resto del capítulo a una revisión de la evolución de los estudios de ASL, desde una visión indiferenciada de la adquisición hasta el desarrollo de una teoría específica del aprendizaje en el aula. Finalmente, revisaré los estudios dedicados al aprendizaje instruido, y a los diversos factores que inciden en el mismo. Con ello estaremos en condiciones de extraer las consecuencias que se derivan de todos estos estudios para la elaboración de manuales de enseñanza.

3.- La descripción del proceso.

Con las siguientes palabras de introducción a un artículo en el que revisa el estado actual de la investigación sobre ASL, D. Larsen-Freeman sintetiza lo que ha sido el desarrollo de dicha investigación:

Desde su aparición hace unos 20 años, el campo de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se ha centrado en dos áreas: la naturaleza del proceso de adquisición de una lengua y los factores que afectan a los que la aprenden. Al principio era una investigación descriptiva. Más recientemente, los investigadores han intentado explicar cómo se produce la adquisición y cómo los factores del aprendiente llevan a obtener resultados diferentes. El foco de atención se ha ido ampliando y reduciendo alternativamente, en tanto en cuanto los investigadores, por un lado, iban dándose cuenta de la complejidad de los temas y, por otro, percibían la necesidad de profundizar más en los análisis. Este artículo señala que la siguiente fase de la investigación se caracterizará por la unión de estas dos áreas de atención: el aprendizaje y el aprendiente. Al propio tiempo recomienda prestar más atención a la adquisición tutorizada. (Larsen-Freeman, 1991:315).

En las páginas que siguen me apoyo en el mencionado artículo, así como en las obras de Larsen-Freeman y Long (1991) y de Ellis (1990).

Señala Larsen-Freeman que, en la investigación de los procesos de aprendizaje, se sucedieron tres tipos de análisis: el análisis de errores, el de la actuación completa de los aprendientes y el análisis del discurso; son tres momentos sucesivos entre los cuales no se produce una exclusión mutua o un cambio de orientación, sino más bien una integración de cada uno en el siguiente, en una progresiva ampliación de la perspectiva:

En primer lugar, y como he recogido en el apartado precedente, se produce el nacimiento de la disciplina con el análisis de errores. Pero pronto se vio que, junto a ellos, era preciso estudiar la actuación completa de los aprendientes, es decir, era necesario incluir en el estudio tanto los errores producidos como los enunciados bien formados. En efecto, el análisis de errores no daba cuenta ni del éxito en el aprendizaje, ni de todas las fuentes de dificultad con que éste se encuentra. De este modo se produjeron los primeros estudios de morfemas: Dulay y Burt (1974), Dulay, Burt y Krashen (1982). Mediante una recogida de datos longitudinal se llegó a la conclusión de que todos los aprendientes pasan por unas mismas etapas de desarrollo en su adquisición de determinadas estructuras y se postulaba la hipótesis de un proceso de construcción creativa de la L2 mediante el desarrollo de una complejidad

gradual³⁴. De esta forma, se daba cumplida satisfacción al requerimiento de que la IL de los aprendientes fuera objeto de examen; en este sentido, Wong Fillmore

³⁴ Tanto en su primera versión, como en las ulteriores, esta hipótesis ha sido sometida a fuertes críticas. En cuanto a los planteamientos de Krashen, véase más adelante. En cuanto a la primera versión, ésta es la crítica de M. Liceras (1991:14):

- *Ignora el hecho de que existe una L1 y mantiene que se puede explicar el orden de adquisición de morfemas por niños a partir de principios universales y los datos de la L2.*
- *No se distingue entre adquisición de L2 por niños y por adultos.*
- *No se tiene en cuenta que el orden dado puede estar condicionado por las características del aducto (término que usa Liceras para input, y que en esta tesis se designa como caudal).*
- *No se puede defender (tras el cuestionamiento de la primera versión de la gramática generativo-transformacional) que el orden de adquisición es un reflejo indirecto de la estructura de la mente del que aprende una lengua; no es el orden, sino los mecanismos y las categorías.*
- *No se puede equiparar corrección de una producción con aprendizaje efectivo de los rasgos de esa producción.*

Chaudron (1988:117), por su parte, observa que no hay evidencia de una relación causal entre la mera producción de enunciados correctos en la lengua meta y el aprendizaje. La producción de los alumnos parece depender de diversos factores situacionales, tales como la estructura del grupo y la tarea (...) Las investigaciones que hemos revisado muestran cómo determinadas estructuras de grupo y determinadas tareas comunicativas influyen en determinados comportamientos interactivos, pero todavía no se ha establecido una categorización de estructuras y de tareas que pudieran afectar en mayor grado a la interacción. Más aún, todavía están por estudiar sus efectos sobre la adquisición por parte de los aprendientes.

Para finalizar con las opiniones sobre esta hipótesis, citemos a Stern: *El concepto de interlengua de Selinker (1972) u otros conceptos semejantes que reconocían la naturaleza sistemática de la lengua del aprendiente, entiende que éste desarrolla su propio sistema en la segunda lengua, en cierta medida, a partir de la base de su primera lengua. Lo que quedaba por discutir es si se trata predominantemente de una reconstrucción de la lengua segunda sobre la base de la primera, que es lo que propone la hipótesis reconstructiva, o bien si la interlengua es "creada" por el aprendiente al margen de la influencia de la primera lengua, como propone la hipótesis de la construcción creativa (...). Cuando Corder propone un continuum de interlengua 'intermedio entre la hipótesis reconstructiva y la recreativa' (1978:90), esta visión del proceso de aprendizaje de la lengua equivale a una solución pedagógica intermedia entre*

(1976) tomaba como datos para su estudio no sólo los enunciados regidos por reglas sino también aquellos otros que estaban "regidos por fórmulas mecánicas", y hallaba que éstos, una vez analizados por el aprendiente, derivan en aquéllos.

Un tercer escalón se alcanzó con el análisis del discurso, iniciado como consecuencia de la insuficiencia detectada en el análisis de la actuación, y del interés por estudiar el caudal lingüístico (*input*) que se le suministraba al estudiante. Larsen-Freeman (1980) inicia esta línea. Hatch (1980) asigna un papel fundamental a la interacción con otros hablantes, por encima del dominio gradual de unidades léxicas y de estructuras sintácticas. Otros aspectos estudiados son éstos: la adquisición de actos de habla (Blum-Kulka y Ohlstein, 1984), de estrategias comunicativas (Faerch y Kasper, 1983) y el análisis del discurso del aula (Allwright, 1988; Chaudron, 1988; van Lier, 1988).

A finales de los años 70 y primeros 80 se empiezan a publicar estudios que profundizan en las áreas de interés de la década precedente. Así aparecen nuevos campos: la transferencia de la L1, el caudal suministrado a los aprendientes y la variación de la IL.

Por lo que hace a la transferencia lingüística, Wode (1978) resalta que, a veces son las semejanzas, más que las diferencias entre L1 y L2, las que causan confusión en el aprendiente. Taylor (1975) y Kellerman (1984) analizan el papel de la transferencia como una estrategia cognitiva. Eckman (1985) desarrolla el concepto de "marca" (*markedness*) y del papel que juega en la dificultad del aprendiente, que es mayor en los casos en que la L2 es más marcada.

Se comprueba que los efectos de la transferencia en la IL de los aprendientes son tanto positivos (el aprendiente se apoya en sus conocimientos previos) como negativos (comete errores). En otras palabras, la transferencia desempeña un papel mucho más amplio de lo que se pensaba, manifestándose en diversas formas: sobreproducción de una determinada forma de la LO; inhibición o aceleración del paso por una secuencia del desarrollo; limitación del tipo de hipótesis que hace el aprendiente; prolongación (con posible resultado de fosilización) del uso de una forma de desarrollo, similar a otra en L1; sustitución (uso de una forma de L1 en la L2); ultracorrección (sobreacción a una determinada influencia de L1).

En cuanto al caudal lingüístico, se observan los efectos derivados tanto de su cantidad como de su calidad. Por lo que se refiere a la primera, se observa que,

una estrategia de enseñanza intralingual (por ejemplo el método directo) y una interlingual (por ejemplo, traducción). Ni en la investigación sobre aprendizaje de segundas lenguas, ni en la pedagogía de lenguas extranjeras se ha resuelto aún esta cuestión, que requiere ulteriores exploraciones. (Stern:403).

a mayor exposición del aprendiente al caudal, mayor dominio de la lengua por su parte; en relación con la segunda, se detecta una relación entre ella y determinados aspectos de la producción del aprendiente (relación entre *input* y *output*).

Son especialmente relevantes los hallazgos relativos a la calidad. Por un lado, los estudios de Gaies (1977), Hatch (1983) y de Gass y Varonis (1985) acuñaron los términos *Foreigner talk* y *Teacher talk*, para referirse a las adaptaciones de los hablantes nativos (NS: *Native speakers*) a los no nativos (NNS: *Non native speakers*), y estudiar en qué medida se realizaban modificaciones en el caudal dirigido a los NNS por los NS, y en qué medida afectaban al desarrollo de la lengua de los NNS. Long (1980) distingue entre las modificaciones estrictamente lingüísticas y aquellas otras que afectan a la estructura interaccional, y atribuye un papel tanto o más importante a las segundas, por los efectos que la negociación de sentido entre los aprendientes y sus interlocutores producen en el caudal de éstos.

Krashen (1982) fue quien mayor difusión alcanzó con su teoría del "caudal (inglés *input*) comprensible". En síntesis, dice que basta con exponer al aprendiente a un caudal lingüístico que se encuentre un poco más allá del que aquél es capaz de procesar, para que se active la adquisición, inconsciente y espontánea. Como tendremos ocasión de observar, sus hipótesis han sido muy debatidas; baste señalar aquí el estudio de Swain (1985), que demostró que, si bien el caudal lingüístico comprensible es necesario para el procesamiento semántico de la lengua, no es suficiente para pasar del procesamiento semántico al sintáctico; presenta el caso de los alumnos del programa canadiense de inmersión en francés que ella estudió, y en los que comprobó que recibían abundante caudal comprensible, pero que no habían adquirido aún una competencia gramatical plena del francés. Dado que eran capaces de entender el caudal sin analizar del todo su estructura sintáctica, Swain señaló que los aprendientes necesitaban también práctica en la producción comprensible, lo que les permitiría pasar del procesamiento semántico al sintáctico.

El estudio de la actuación de los aprendientes es el que ha proporcionado los datos más interesantes. Yendo más allá de los anteriores estudios de morfemas, se observó la adquisición de subsistemas gramaticales. Ellis cita los trabajos de Cazden et al. (1975), Wode (1976) y Meisel, Clahsen y Pienemann (1981), y hace de ellos esta valoración: "Constituyen la evidencia más fuerte hasta el presente en apoyo de una teoría nativista de la adquisición de L2 (...). Representan el mayor descubrimiento en el estudio del aprendizaje de L2. Por primera vez nos facilitaron evidencia de lo que sucede cuando los aprendientes se ponen a adquirir una L2." (Ellis 1990:48).

No obstante, presenta algunos problemas, como ponen de relieve Hatch (1983a) y Long y Sato (1984): no detectaba las sobregeneralizaciones que hacía

el aprendiente, ni los errores en la atribución de una forma a unas funciones particulares. A este último problema se intenta dar respuesta con la hipótesis de la variabilidad.

El concepto de variabilidad está unido dialécticamente al de sistematicidad. Las interlenguas, al igual que todos los lenguajes naturales, son variables. Pero al principio de la investigación de ASL, toda la atención se centraba en la sistematicidad. Y sin embargo, la variabilidad *sincrónica* (= manifestaciones en las que el aprendiente, que parecía haber dominado un determinado aspecto, vuelve a caer en el error) era demasiado evidente como para seguir siendo ignorada.

Cancino (1978) y Wagner-Gough (1975) descubren en la variabilidad de la producción de los alumnos una prueba de que éstos establecen relaciones inestables entre forma y función, y atribuyen a la variación un carácter arbitrario. Huebner (1979, 1983, 1985) mantiene, por el contrario, que la propia variabilidad es sistemática. Las producciones de los aprendientes son coherentes con su gramática interna, y nos proporcionan interesantes datos no ya sobre el momento de su adquisición (como hacían los estudios sobre el orden de los morfemas), sino sobre la forma en que dicha adquisición se produce; a los procesos responsables de la misma los denomina "Paradigma dinámico".

Larsen-Freeman enumera los libros que han sido dedicados a este aspecto en los años recientes con el intento de explicar la variabilidad manteniendo la noción de sistematicidad. Además de Huebner, cita a Tarone (1979), cuya hipótesis es la más aceptada: la IL del alumno es en todo momento un continuum de "estilos de habla", entendiendo como tales los diversos grados de intensidad que puede alcanzar la atención que se presta a la forma; en un extremo se encuentra el estilo vernacular (concepto tomado de Labov, 1969), que presenta un mínimo de atención y un máximo de sistematicidad; en el otro extremo tenemos el mínimo de sistematicidad unido a un grado máximo de atención, de permeabilidad, de variabilidad y de abertura a la influencia de otras lenguas. Otras interpretaciones ofrecidas para explicar este fenómeno, y recogidas por Larsen-Freeman, son las siguientes: la automonitorización del aprendiente (Krashen, 1977), los factores sociolingüísticos (Beebe, 1980), los fenómenos de convergencia y divergencia con el habla del interlocutor (Beebe y Zungler, 1983), el contexto lingüístico situacional de uso (Ellis, 1985), los ámbitos del discurso (Selinker y Douglas, 1985), la cantidad de tiempo de preparación previa (Crookes, 1989), la combinación de diversos factores: estadio de la adquisición, medio ambiente lingüístico, redundancia comunicativo (Young, 1988), el uso autorregulado o heterorregulado del habla (Lantoff y Ahmed, 1989). Alguna de ellas ya ha sido mencionada anteriormente (los ámbitos discursivos de Selinker); otras aparecerán en la revisión que hago en las páginas siguientes de este capítulo.

4.- Las explicaciones del proceso (1): Teorías generales de ASL.

Larsen-Freeman y Long (1991) clasifican en tres grandes grupos las teorías de adquisición de una L2: las teorías innatistas, las medioambientalistas y las interaccionistas

4.1.- Teorías Innatistas

Características generales

Estas teorías explican la adquisición postulando una dotación biológica innata que hace posible el aprendizaje. Unas hablan de una dotación específica para la lengua: la GU, o gramática universal (Chomsky, Wode, Krashen); Chomsky (1965), por ejemplo, postula el conocimiento innato de universales básicos tales como las categorías sintácticas o los rasgos fonológicos distintivos, así como de universales formales (principios abstractos que gobiernan posibles reglas y parámetros de las lenguas humanas). Otras consideran innata la dotación de unas nociones cognitivas generales -a partir de las cuales se construyen los principios gramaticales-, y unos mecanismos que se usan para todo tipo de aprendizaje, incluido el de la lengua. Otras terceras (Dulay y Burt, Felix) consideran que esa dotación innata incluye tanto los principios lingüísticos como las nociones cognitivas.

El principal argumento para propugnar la existencia de una GU, descrito a menudo como el "problema lógico" de la adquisición de la lengua (Bley-Vroman 1988) es que los datos del caudal lingüístico no son suficientemente "ricos" para que aquella se produzca, y mucho menos para que eso suceda en un plazo de cinco años, que es el que le asignan al niño para el dominio de su lengua.

La consideración del caudal lingüístico como deficiente, pobre o "deteriorado" se basa por un lado en que el propio caudal se ve perturbado por las condiciones propias de la actuación, que le confieren rasgos de agramaticalidad; y, por otro lado, en la ausencia de "evidencia negativa", es decir, información a partir de la cual el aprendiente pueda deducir qué cosas no son posibles en una lengua dada. Tanto en el habla de los cuidadores con los niños pequeños que tienen a su cargo como en la de los hablantes nativos con los extranjeros se produce una reacción al significado de los enunciados de sus interlocutores, y no a su forma, lo que les lleva a corregir raras veces las formas incorrectas que éstos producen; en cuanto a la "corrección" explícita de los profesores, para Allwright (1975), Long (1977) y Chaudron (1986b, 1988) se trata de una retroalimentación irregular, ambigua cuando es percibida, realizada a destiempo e ineficaz a corto plazo. Puede pensarse en un tipo de evidencia negativa encubierta o implícita en el caudal, pero ésta tampoco se da, puesto que todo lo que escuchan los

aprendientes son enunciados gramaticales. En consecuencia, las gramáticas que desarrollan los aprendientes se dice que están "no determinadas por el input".

La GU que Chomsky postula en su última versión³⁵ va más allá de su planteamiento inicial (que se limitaba a la descripción objetiva de la competencia del hablante oyente ideal) para intentar explicar el modo como se alcanza esa competencia. Consiste en un conjunto de principios lingüísticos abstractos e innatos, que rigen las distintas posibilidades de las lenguas, ayudando de ese modo a resolver el problema de aprendizaje derivado de la "pobreza del estímulo". Además, para tratar algunos de los casos generales (en oposición a los idiosincráticos) en que unas lenguas difieren de otras, se considera que esos principios pueden experimentar determinadas variaciones, de acuerdo con lo que se denomina "parámetros". Los parámetros son específicos de una lengua dada, y cada uno de ellos rige o gobierna un conjunto de propiedades de esa lengua; consta de una fijación ("setting") inicial, que no está marcada, y las sucesivas fijaciones marcadas. De esta forma, la GU se estructura en una "gramática nuclear" y una "periférica". La "gramática nuclear" contiene las "fijaciones" no marcadas de los parámetros y principios generales, que se establecen a partir del caudal lingüístico positivo, y que representan las propiedades de algunas de las lenguas humanas en las áreas de la gramática a las que afectan; estas fijaciones de parámetros no marcados son susceptibles de modificaciones para reflejar la gramática de otras lenguas que aprende el hablante, como resultado de experimentar enunciados (mediante solo caudal lingüístico positivo) y que provocan el desarrollo de fijaciones más marcadas de un determinado parámetro. La "gramática periférica" contiene reglas más marcadas, que se aprenden mediante la experiencia, que son más específicas de cada lengua y que no están parametrizadas. Uno de los ejemplos más citados es el del principio de subyacencia, que pone ciertos límites al movimiento de constituyentes entre frases, de tal modo que no puede sobrepasarse más que uno de esos límites en cada ocasión. Se trata de un principio general común a todas las lenguas; el nodo limitado, por el contrario, es particular de cada lengua, y su parámetro se fijará mediante exposición a la lengua en cuestión.

Inspiradas en la idea de una GU se han llevado a cabo investigaciones en ASL como las de Rutherford (1986), Gass y Schachter (1989), White (1986) y Hilles (1986).

La Teoría del Monitor de Krashen

Se trata de una de las teorías innatistas que más difusión han alcanzado en la década de los 80. Tuvo su origen en los estudios de morfemas llevados a cabo en los primeros 70 y los intentos de formular una teoría, no de adquisición de L2,

³⁵ N. Chomsky: Government and Binding.

sino de la actuación de los hablantes de L2; de ahí nació la primera de las hipótesis: la de que existían dos sistemas separados de conocimiento subyacentes a la actuación en L2: el conocimiento aprendido y el conocimiento adquirido. Según mencionan Larsen-Freeman y Long (1991:241), en una serie de libros y artículos aparecidos entre 1978 y 1985 Krashen llegó a formular hasta diez hipótesis; pero su teoría quedó finalmente fijada en estas cinco: la hipótesis de la diferencia entre adquisición y aprendizaje, la del orden natural, la del monitor, la del caudal lingüístico (*input*) y la del filtro afectivo. Brevemente sintetizadas, son las siguientes:

1.- Adquisición/Aprendizaje. La adquisición es un proceso inconsciente mediante el cual se desarrolla la competencia lingüística como consecuencia del uso de la lengua para una comunicación real. El aprendizaje es el proceso consciente en el cual se desarrolla, mediante el estudio, el conocimiento metalingüístico de una lengua. El conocimiento adquirido y el aprendido se almacenan por separado, y éste no puede convertirse en aquél.

2.- El orden natural. Las estructuras gramaticales se "adquieren" en un orden previsible, que es el mismo para adultos y para niños, así como para aprendientes con distintas L1. Este orden se hace patente cuando se produce actividad de comunicación, pero no cuando se realizan actividades lingüísticas tales como exámenes de gramática, donde el foco de atención está en la forma.

3. El monitor. El conocimiento "aprendido" puede utilizarse para corregir, antes o después de que se conviertan en producción ("output"), las locuciones generadas mediante el conocimiento "adquirido". Esta actividad de monitorización sólo puede llevarse a cabo cuando se dan estas tres condiciones: suficiente tiempo, atención puesta en la forma, y conocimiento de la regla. Por otra parte, su aplicación está restringida a reglas relativamente sencillas.

4. Caudal lingüístico. Esta hipótesis explica el modo como se produce la "adquisición". Cuando los aprendientes están expuestos a una aportación de caudal lingüístico que contiene rasgos gramaticales que se hallan un poco más allá de su capacidad de comprensión actual, el aprendiente "adquiere" esos rasgos. Krashen hace hincapié en que la "adquisición" es una consecuencia del caudal comprensible, y no de la producción. La parte de caudal que sobrepasa la capacidad de comprensión del aprendiente se hace comprensible con la ayuda que proporciona el contexto. También, señala Krashen, sólo se precisa una sintonización general del caudal, y no de precisión; con esta expresión alude al hecho de que no es necesario intentar deliberadamente que los alumnos se vean expuestos a muestras de un rasgo gramatical determinado.

5.- El filtro afectivo. Se refiere a las variables actitudinales que influyen en la "adquisición". Se trata de un mecanismo que controla la velocidad y el nivel definitivo del éxito de la "adquisición".

Las críticas al modelo han sido numerosas. El primero en rebatirlo fue McLaughlin³⁶. En su artículo de 1978, tras aceptar la validez de la implicación pedagógica de la hipótesis de Krashen, añade:

Con todo, este modelo falla, creo, porque su base empírica es débil. Las pruebas que cita a menudo no lo son o pueden explicarse mejor en otros términos. Yo particularmente estoy en desacuerdo con la distinción entre adquisición y aprendizaje porque reposa en último término sobre si el proceso implicado es consciente o inconsciente. Además, Krashen no nos da ninguna prueba a favor de la principal hipótesis del modelo, -que lo que ha sido aprendido no está disponible para iniciar producciones, sino que sólo se puede utilizar para este propósito lo que se ha adquirido. (En la traducción de M. Licerias, 176).

Como puede deducirse de los contenidos de algunas de las hipótesis, la teoría de Krashen está formulada con los ojos puestos en la enseñanza, y se presenta como una teoría general que abarca de forma explícita tanto el aprendizaje naturalista como el instruido, el de los niños como el de los adultos. Ellis (1990:58 ss.) sintetiza del siguiente modo la relación entre la teoría de Krashen y la enseñanza:

- 1.- El principal objetivo de la enseñanza de lengua es el de suministrar caudal comprensible para facilitar la "adquisición".
- 2.- La enseñanza debe ser considerada como una preparación para la "adquisición" en su sentido más amplio (que se produce por otros medios más allá de la clase).
- 3.- El profesor debe asegurarse de que los aprendientes no se sienten ansiosos o se ponen a la defensiva.

³⁶ El modelo alternativo que propone McLaughlin se basa en la teoría general del comportamiento humano, que distingue entre procesos controlados y procesos automáticos, así como entre el almacenamiento de datos en la memoria a largo plazo y a corto plazo. Los procesos controlados regulan el flujo de la información entre lo almacenado en cada uno de los dos tipos de memoria. Aprender, en consecuencia, es transferir información al almacenamiento a largo plazo, es decir, que los procesos controlados subyacen al aprendizaje. Los otros procesos, los automáticos, regulan conexiones asociativas en el almacenamiento a largo plazo. En la L2 se producen primero procesos controlados que se convierten en automáticos a medida que se practican y se integran en la memoria a largo plazo. Los mecanismos de aprendizaje se explican a partir del desarrollo de "esquemas" (gramáticas o infraestructuras sintácticas) y de "operaciones de descubrimiento". Las operaciones están guiadas por dos tipos de principios: los operativo-generadores y los de actuación. Entre los primeros están la simplificación, la generalización, la imitación, la inhibición y los principios operativos de Slobin. Entre los segundos, el uso de reglas formales, de rectificaciones, la memorización automática y las estrategias sociales y cognitivas.

4.- La enseñanza de la gramática debe limitarse a formas simples, y su objetivo reside en capacitar al aprendiente para que aplique el monitor.

5.- Los errores no deben ser corregidos cuando el objetivo es la "adquisición" pero sí cuando es el "aprendizaje".

A continuación, resume las críticas al modelo:

El Modelo del Monitor ha sido crecientemente sometido a crítica (McLaughlin 1978b; Sharwood-Smith, 1981; Gregg, 1984; Barasch y James en prensa). Una de las principales críticas que se le han hecho es que las hipótesis no son falsables. En particular, no está claro de qué modo puede comprobarse empíricamente el postulado de Krashen de que el conocimiento "aprendido" no contribuye al desarrollo de conocimiento "adquirido". Asimismo, es difícil ver cómo puede comprobarse adecuadamente la hipótesis del input, habida cuenta de lo vaga que es la idea de Krashen de un 'input' que contiene estructuras un poco más allá de las que hay en la gramática actual del aprendiente' (...) A la hipótesis del monitor se le ha criticado que es demasiado restrictiva; los aprendientes son capaces de aprender y de servirse del conocimiento metalingüístico en mucho mayor medida de lo que Krashen les supone. Estas tres son las hipótesis principales de Krashen desde el punto de vista de sus propuestas pedagógicas: si el conocimiento 'aprendido' se puede convertir en 'adquirido'; si la producción es importante para el desarrollo (en contra de la insistencia de Krashen en que sólo importa la comprensión) y si la monitorización es un fenómeno extendido, las bases teóricas de las propuestas quedan anuladas (...) El Modelo del Monitor es inadecuado desde diversos puntos de vista y no se puede dar un respaldo incondicional a las propuestas pedagógicas a las que sirve de base. No obstante, Krashen ha prestado un servicio a los docentes. Ha proporcionado un conjunto coherente de ideas con firme fundamento en la investigación de la adquisición de L2. Su obra ha estimulado no sólo una discusión de los temas clave en la didáctica de las lenguas sino que -y esto es más importante- ha contribuido al crecimiento del propio estudio empírico del aprendizaje de L2 en el aula. (Ellis 1990:60)

Crítica de Larsen-Freeman y Long a las teorías innatistas específicas de una lengua.

Aparte de algunos problemas relacionados con la falsabilidad empírica, la explicación chomskyana de la adquisición de la lengua contiene a juicio de Larsen-Freeman y Long (1991:235-40) por lo menos tres presupuestos cuestionables:

1º: Que el aprendizaje se produzca de forma rápida y casi completa antes de la edad de los cinco años. De hecho determinados estudios muestran como se dan aprendizajes de elementos lingüísticos en edades posteriores: entre los 9 y los 16 años los aprendientes van dominando gradualmente determinados elementos semánticos y fonológicos (según puede verse en el estudio de Mazurkiewich y White 1984), a la edad de 10, determinadas preguntas QU- (Hildebrand 1987).

2º: Que determinados principios sintácticos sean innatos y no susceptibles de aprendizaje. Este supuesto ha sido cuestionado por estudios como los de Parker (1989) y O'Grady (1987).

3º: Que el caudal que los aprendientes tienen a disposición sea inadecuado, y especialmente que carezca de la evidencia negativa esencial para resolver la excesiva complejidad y evitar la sobregeneralización. Por un lado existe evidencia de que tanto el habla de los cuidadores como la lengua dirigida a los no nativos están básicamente bien formadas. Por otro, del hecho cierto de que no se dé evidencia negativa no se deriva necesariamente la existencia de un conocimiento lingüístico innato. Al contrario, el aprendizaje puede consistir en un proceso que contiene una adopción inicial de hipótesis conservadoras (sin la máxima complejidad), seguidas de un movimiento a lo largo del continuum evolutivo (con una complejidad gradualmente creciente), regido por una teoría del aprendizaje y guiado por evidencia positiva. A modo de ejemplo, Bowerman (1987) señala que, dado que las reglas léxicas son específicas de una lengua y cultura, y por tanto no pueden ser reguladas de forma innata, la sobregeneralización léxica es un problema que hay que tratar mediante la experiencia lingüística, en cualquier teoría, incluidas las nativistas.

La identidad entre la adquisición de L1 y L2

En el fondo, estas teorías parten de la consideración de que los procesos y los mecanismos por los que se aprende una lengua son los mismos, tanto si se trata de la adquisición de la lengua materna en la infancia, como si se trata de una adquisición posterior de otra lengua.

Formulado en términos chomskianos, el problema radica en la posibilidad de acceso de los adultos a la GU para el aprendizaje de una L2. Unos investigadores sostienen que este acceso se da realmente, mientras que otros consideran que no es probable la posibilidad de acceso directo después de la pubertad, aunque sí sería posible ese acceso a través del conocimiento de la L1.

Argumentan estos últimos que los resultados de los procesos de ASL son radicalmente distintos de la adquisición de la L1: en ésta siempre se alcanza la competencia de hablante nativo, no se dan los efectos de la transferencia o de la fosilización, etc.

Klein (1986) discute este tema, y resalta otros dos puntos, además del papel de la gramática universal: los aspectos evolutivos y de maduración cognitiva y social del niño, y la posibilidad de la existencia de un período crítico para el aprendizaje de la lengua. En primer lugar, hay que tener en cuenta que los requisitos previos de orden cognitivo necesarios para el dominio de la lengua (por ejemplo, las categorías cognitivas de tiempo, espacio, modalidad, causalidad, etc.) están ya a disposición del aprendiente cuando éste se enfrenta a una L2, mientras que carece de ellos, y debe adquirirlos simultáneamente, cuando se trata de la L1. Por otra parte, el lenguaje es el medio por el que el niño adquiere su identidad social y desarrolla su identidad personal. Los procesos de desarrollo cognitivo y social se dan, pues, en estrecha conexión con el aprendizaje de la L1; en la mayor parte de los casos, cuando se aprende la L2 esos procesos evolutivos ya han finalizado. En cuanto al papel de la GU, Klein empieza por constatar el carácter provisional de las hipótesis de Chomsky en relación con la adquisición de la primera lengua, y señala que ésta tiene que ser el resultado de algo más que la mera presencia de una GU. Alude después a las explicaciones de orden biológico que se han aportado, tales como la hipótesis del período crítico lanzada por Penfield y Roberts en 1959, y desarrollada por Lenneberg en 1967; esta hipótesis postula que entre los dos años de edad y la pubertad el cerebro humano es moldeable para la adquisición de la L1, característica que desaparece cuando se ha consolidado la especialización de las funciones específicas del cerebro, en particular la localización de la mayor parte de las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo. En consecuencia, en la adquisición de L1 y L2 se trataría de dos procesos diferentes, con una base fisiológica distinta en cada caso.

Pero la evidencia aportada por la investigación a este respecto tampoco es definitiva, y es fuertemente discutida hoy en día. Ellis (1991:43) cita a Seliger (1978), que ha avanzado la idea de que podrían existir distintos períodos críticos para distintos aspectos del lenguaje, y a Long (1988) que señala que el período crítico para adquirir una pronunciación de hablante nativo se da alrededor de los seis años, mientras que la pubertad es la edad clave para la adquisición de la gramática de L2.

Bley-Vroman (comentado en Liceras 1991:24, y en Ellis 1991:43) cuestiona la hipótesis de la identidad entre los procesos de aprendizaje de L1 y L2, basándose en que el aprendizaje adulto de lenguas se asemeja más a un aprendizaje general de destrezas que a la adquisición de L1: en la adquisición del lenguaje infantil intervienen mecanismos del cerebro que forman parte del área específica del lenguaje, mientras que en la adquisición del lenguaje por parte de adultos intervienen los sistemas generales de resolución de problemas.

Por otra parte, hay que considerar que existen factores de orden social que contribuyen a explicar los procesos de aprendizaje de la L2, como ponen de relieve las teorías medioambientalistas.

4.2.- *Teorías Medioambientalistas*

Características generales

Las teorías medioambientalistas de aprendizaje sostienen que en el desarrollo de la mente humana las experiencias que le proporciona a la persona el entorno en el que vive son más importantes que la dotación innata que tiene por naturaleza. Según esta teoría, esta dotación innata se limitaría a facilitar al organismo una estructura interna básica que las fuerzas medioambientales podrían luego conformar. Una de las versiones más conocidas de esta orientación medioambientalista es la que representan las teorías de aprendizaje conductistas y neoconductistas de estímulo-respuesta, tales como la de Skinner (1957); de gran influencia en tiempos del método audiolingual (Fries, Lado, Politer, Prato), han perdido vigencia tras la crítica y consiguientes escritos de Chomsky. Otros modelos de orientación también medioambientalista son los *conexionistas*, que han despertado gran interés como posibles fuentes de conocimiento acerca de características más generales del aprendizaje y el desarrollo de diversas capacidades, tales como control de la motricidad, la percepción visual y la memoria. Especialmente interesantes para la teoría del aprendizaje de la lengua son los trabajos del *Procesamiento distribuido paralelamente* (PDP), de McClelland y de Rumelhart. Se trata de una teoría cognitiva que no presupone una dotación innata; de acuerdo con ella, el aprendizaje se basa en el procesamiento del caudal, procesamiento que no desemboca en la acumulación de reglas, sino en el fortalecimiento o la debilitación de las conexiones existentes en unas redes neurológicas complejas, como resultado de la frecuencia de estímulos en el caudal; estas redes controlan lo que en apariencia sería un tipo de conducta gobernada por reglas, pero que en realidad no es otra cosa que el reflejo de las conexiones que se han formado sobre la base de la fuerza relativa de diversos patrones en el caudal lingüístico. El modelo ha sido recibido con división de opiniones, que van desde la admiración manifestada por Sampson hasta el desprecio de Chomsky. Schmidt (1988) y Gasser (1990) esbozan algunas posibles implicaciones del PDP para la teoría e investigación de ASL. Spolsky (citado en Larsen-Freeman, 1991:326) opina que "un modelo que aprende sin reglas y que daría cuenta de, al menos, cierta actuación sin postular competencia (Spolsky, 1989, p. 227) posee claramente el potencial que nos debe forzar a repensar planteamientos anteriores".

Hipótesis de la Pidginización y Modelo de la Asimilación cultural de Schumann.

Existen algunas teorías que pueden considerarse medioambientalistas por defecto, ya que intentan explicar la adquisición recurriendo a variables externas al aprendiente, sin decir nada sobre el procesamiento cognitivo. Entre los postulados más fuertes de este tipo figura el intento de Schumann de explicar la ASL naturalista como un subproducto de la asimilación cultural.

Entre 1975 y 1978 estudió la producción lingüística de Alberto -un costarricense residente en el barrio portugués de Cambridge (Massachussets)-, y se interesó por el estancamiento en su progreso en el dominio de las negaciones en inglés. La causa de tal estancamiento no podía buscarse en la capacidad cognitiva del sujeto, ya que éste había dado resultados normales en un test piagetiano de inteligencia adaptativa; tampoco en su edad, puesto que otros de más edad lo hacían mejor. La explicación más probable parecía residir en la distancia sociológica y psicológica que Alberto mantenía en relación con los hablantes de la lengua meta. El concepto de distancia sociológica en el modelo de Schuman se refiere a una manifestación relativa al grupo, que consta de ocho factores (dominancia social, patrón de integración, cerrazón, cohesión, tamaño, congruencia cultural, actitud y duración prevista de la residencia), cuyos valores en su aplicación a Alberto daban negativo en casi su totalidad, o en el mejor de los casos eran neutros. El concepto de distancia psicológica es individual y comprende cuatro factores afectivos (choque lingüístico, choque cultural, motivación y permeabilidad del ego). Schuman afirma que estas variables afectivas psicológicas adquieren importancia en aquellos casos en los que un individuo es miembro de un grupo que no se sitúa ni especialmente a favor ni especialmente en contra de la LO, de acuerdo con los factores de la distancia social. Observó que se daban unas determinadas semejanzas entre las dimensiones social y psicológica del contexto de aprendizaje de Alberto y aquellas que se asocian a la pidginización, por lo que concluyó que los procesos subyacentes a la pidginización y los estadios iniciales de la ASL naturalista son análogos y universales. Ambas comportan el desarrollo en L2 de los medios necesarios para satisfacer sólo una de las tres funciones básicas del lengua, identificadas por Smith en 1972: la referencial o comunicativa, consistente en obtener y proporcionar información en la comunicación intergrupala. Ni hablantes de sabir o pidgin, ni hablantes iniciales de L2 desarrollan formas para ejercer las otras dos funciones de una lengua nativa: la integrativa (que marca la propia identidad en la sociedad) y la expresiva (que satisface determinadas necesidades psicológicas, tales como la propia actitud ante lo que se está diciendo) puesto que éstas se ejercitan en la comunicación intragrupal en L1. El curso de los estadios ulteriores del proceso de ASL está determinado de manera semejante, según Schumann, siendo el desarrollo una función del grado en el que una persona se ha *asimilado culturalmente* a la comunidad de la lengua meta. Schuman (1978b. p 34, citado por Larsen-Freeman y Long, 257):

[La ASL] no es más que un aspecto de la asimilación cultural y el grado en que adquiere la segunda lengua estará controlado por el grado en que el aprendiente se asimile culturalmente al grupo de la lengua meta.

Schumann distingue dos tipos de asimilación cultural. En el primero, los aprendientes están socialmente integrados en el grupo (tienen suficientes contactos con los hablantes de la L2 para poder adquirirla) y psicológicamente abiertos a la lengua (el caudal al que esos contactos le permiten exponerse se convierte en toma *-intake*). En el segundo están socialmente integrados y psicológicamente abiertos, pero además desean consciente o inconscientemente adoptar el estilo de vida y los valores del grupo de la lengua meta. Basta el primero de estos dos grados para que se den las condiciones esenciales de la ASL.

Crítica de Larsen-Freeman y Long a la hipótesis y al modelo:

Tras revisar el debate entre Schumann y sus críticos (de los que enumera hasta 9 argumentos) y hacerle ellos mismos algunas objeciones de orden formal, conceptual y empírico, Larsen-Freeman y Long concluyen que el Modelo de Asimilación Cultural de Schumann ha servido "para convertir en predicciones coherentes lo que a menudo no había sido otra cosa que nociones más bien vagas sobre el papel que los factores sociales y psicológicos juegan en la ASL" (260). Asimismo, ha servido para centrar la atención de los investigadores en algunos procesos importantes de simplificación que tienen lugar en el desarrollo inicial de una IL.

Los factores sociales y psicológicos, tanto individuales como de grupo, han de ocupar indudablemente un lugar en una teoría global de ASL, tal vez más evidente como variables que condicionen la cantidad y el tipo de exposición a la lengua meta que experimenta el aprendiente. Pero, por otro lado, nadie debería sorprenderse de que un proceso mental como el aprendizaje de una segunda lengua, no quede satisfactoriamente explicado por una teoría que haga caso omiso de la variables lingüísticas y cognitivas. (Larsen-Freeman y Long, 1991:266, resaltado original).

4.3.- Teorías Interaccionistas.

Características generales

Entienden estas teorías que la ASL es demasiado compleja para ser explicada por medio de factores sólo innatistas o sólo medioambientalistas. Se

trata de teorías muy diversas entre sí. Las más conocidas son la Teoría funcional-tipológica de Givón, el Modelo multidimensional del grupo ZISA, y la hipótesis de Tarone sobre el estilo vernacular y el cuidado (que ya hemos mencionado en páginas anteriores), desarrollada posteriormente por Ellis.

Teoría Funcional-tipológica.

Se basa en una teoría unificada de todos los tipos de cambio lingüístico. Empezó aplicándose al cambio diacrónico en la sintaxis, pero se ha extendido a la variación de registro en el habla de los adultos, el desarrollo de pidgins y creoles, la adquisición de primera lengua, y la de segundas.

Según Givón (1979) los hablantes, y sus correspondientes sistemas lingüísticos, pasan por un proceso de "sintactización", gracias al cual empiezan con un modo pragmático y poco a poco van pasando a otro sintáctico. Ambos modos están caracterizados por una serie de rasgos lingüísticos que Givón ha definido y contrapuesto entre sí. Klein (1986:84) reproduce el cuadro en el que Givón los exponía³⁷ (Cuadro nº 4).

Klein los compara con ocho principios que él mismo expone, y que guían al aprendiente de una L2 en los primeros estadios de la adquisición. Aunque con ligeras variantes, son bastante similares, y coinciden en la interpretación del peso que las reglas funcionales o pragmáticas poseen en los primeros momentos del uso de la L2.

Crítica de Larsen-Freeman y Long a esta teoría:

En opinión de estos autores, los resultados obtenidos de momento en la ASL no son definitivos, pero indican que es prematuro juzgar en qué medida la oposición entre los dos modos de comunicación (pragmático y sintáctico) es útil como punto de partida para el análisis funcionalista del cambio lingüístico. Sato, por su parte, aduce que la aplicación del modelo de Givón a los datos conversacionales está sesgado hacia la sintaxis de la lengua escrita y hacia la frase como unidad básica de análisis, en detrimento del enunciado o el turno de conversación; ello ha originado dificultades para cuantificar los datos de habla natural en una serie de estudios de los que ha realizado. Por tanto, la verificación de diversos postulados de Givón acerca de los dos modos se considera incompleta.

³⁷ Esta exposición se refería a rasgos propios del inglés; algunos de ellos son aplicables a otras lenguas, mientras que otros no los son: muy en particular, el rasgo (f) no se aplicaría al caso del español.

El Modelo Multidimensional del grupo ZISA.

El término ZISA es un acrónimo del alemán *Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*³⁸, denominación que adoptó un grupo de investigadores de la Universidad de Hamburgo, a finales de los 70, integrado por H. Clahsen, M. Pienemann y J. Meisel. El modelo se llama multidimensional porque

<u>Modo pragmático:</u>	<u>Modo sintáctico :</u>
a) Estructura de tema-comentario.	Estructura de sujeto-predicado.
b) Conjunción laxa.	Fuerte subordinación.
c) Producción lenta (varias curvas de entonación).	Producción rápida (única curva de entonación).
d) Orden pragmático de las palabras: primero la información conocida, Después la nueva.	Orden de las palabras como señal de casos y funciones semánticas.
e) Ratio equilibrada de nombres y verbos, siendo éstos semánticamente complejos.	Mayor número de nombres, siendo los verbos semánticamente complejos.
f) Ausencia de morfología gramatical.	Elaborada morfología gramatical.
g) El acento entonativo fuerte señala la información nueva: la entonación sobre el tema es menos prominente.	Fenómeno muy parecido, pero tal vez sin mostrar un peso funcional tan fuerte, y ausente al menos en algunas lenguas.

CUADRO N° 4

contempla dos dimensiones o ejes: el evolutivo y el variacional; en realidad, como señala Nunan (1994), debería llamársele “bidimensional”.

³⁸ “Adquisición de una segunda lengua por parte de trabajadores italianos y españoles”.

a) El eje evolutivo:

Una de los principales áreas de atención en los estudios del grupo lo constituían las reglas de orden de las palabras en alemán. Se encontró que, tras un período inicial en el que la producción de los aprendientes consistía en palabras y fórmulas aisladas, tanto niños como adultos seguían una misma secuencia evolutiva de cinco estadios, en los cuales una regla de IL no era abandonada para pasar al siguiente estadio sino que se mantenía, y así se producía un fenómeno de acumulación de reglas.³⁹

Mencionan Larsen-Fremman y Long el hecho de que algunas de las predicciones de este modelo han sido confirmadas por otros estudios posteriores: una de ellas es la que postula que, siendo universales las limitaciones del procesamiento, el contexto de adquisición no debería afectar a las secuencias evolutivas. Esta predicción ha sido confirmada por diversos estudios de desarrollo instruido de IL que se han realizado con grupos que incluyen a estudiantes de una gama de antecedentes de L1 tipológicamente distintos. Otra predicción, que ha sido confirmada por el propio Pienemann (1984, 1989), es la que afirma que los aprendientes no pueden saltarse un estadio de la secuencia evolutiva, ya que cada estadio depende de la disponibilidad de estrategias de procesamiento de estadios anteriores, más una nueva.

b) Eje variacional:

Si bien las secuencias evolutivas de una IL se consideran invariables debido a que están sujetas a limitaciones de procesamiento universales, se reconoce sin embargo que los aprendientes individuales siguen sendas o rutas distintas en la ASL, principalmente en el grado en que muestren una orientación predominantemente "estándar", que favorece la corrección, o bien una predominantemente "simplificadora", que favorece la efectividad comunicativa. La orientación de un mismo aprendiente puede cambiar con el tiempo, y es independiente del estadio evolutivo en que se encuentre.

³⁹ Larsen-Freeman y Long ven en este modelo unas consecuencias insoslayables para la enseñanza de L2: *Lo que hace especialmente interesante el trabajo del grupo ZISA sobre el orden de las palabras es el hecho de incluir una explicación (...) que es potencialmente generalizable a otras secuencias evolutivas y a otras lenguas (...) Se trata de una explicación de orden cognitivo, es decir que las cinco estructuras y las reglas que las explican son manifestaciones de cinco (o más) estadios subyacentes en el desarrollo de la IL, cada uno de los cuales a su vez refleja el uso por parte del aprendiente de diversas combinaciones de tres estrategias de procesamiento de habla (...); el procesamiento está, pues, limitado por el conjunto de estrategias de que dispone el aprendiente en cada momento, (lo que) motiva un importante postulado de Pienemann dirigido a los profesores de lengua, en el sentido de que las estrategias limitan lo que es comprensible, y por tanto susceptible de ser aprendido en cada momento, y, en consecuencia, enseñado; esto comporta que todo intento de enseñar estructuras será fútil si conlleva permutaciones y análisis que estén más allá de la capacidad actual de procesamiento del aprendiente. (Larsen-Freeman y Long, 1991:272).*

Pienemann (1988) postula que el reconocimiento de las dos clases de rasgos lingüísticos (evolutivos y variacionales) puede ayudar a los profesores a comprender las causas de los errores de los aprendientes, así como suministrar ideas útiles para la concepción de determinados tipos de sílabos. En este sentido, otro resultado interesante es que, mientras que en el caso de los rasgos evolutivos los efectos de la instrucción están sujetos a limitaciones de procesamiento, no sucede lo mismo con los variacionales: la instrucción es capaz de conseguir considerables reducciones en la cantidad de omisión de determinadas unidades, como por ejemplo la cópula, y esto puede hacerse tan pronto como aquéllas pueden ser producidas.

Por otra parte, tanto los aprendientes "estándar" como los "simplificadores" mostraron dos tipos de simplificación en sus ILs: restrictiva (omisión) y elaborativa (uso excesivo). La restrictiva tendía a ser más común entre los aprendientes con orientación social segregativa, mientras que la elaborativa lo hacía entre los que tenían una orientación integrativa.

Dos autores han elaborado hipótesis relacionadas con los ejes evolutivo y variacional definidos por ZISA: Tarone y Ellis. Tarone (1983) distingue entre dos estilos, según que la atención del aprendiente esté más orientada hacia la forma (estilo cuidado) o hacia el contenido (estilo vernacular). En esta hipótesis, los datos de la interlengua contradicen el modelo chomskyano de "competencia homogénea" de un hablante-oyente ideal, accesible para inspección a través de datos intuitivos. Según Tarone, los datos de IL indican que los aprendientes desarrollan una capacidad heterogénea, que es sistemática y que se compone de un abanico de estilos; mantiene esta autora que los datos correctos para el estudio de esta capacidad hay que encontrarlos en el habla natural.

Ellis (1985), de acuerdo con este planteamiento, propone la hipótesis de que la variación libre es crucial porque sirve de impulso al desarrollo. Posteriormente (Ellis 1992) sintetiza su postura, adoptando un enfoque de orientación más psicolingüística que sociolingüística, que ha suscitado la crítica no solo de sociolingüistas (que adoptan una perspectiva diferente en su aproximación al fenómeno de la variabilidad), sino también de lingüistas (para quienes la variabilidad es un fenómeno insignificante y carente de interés). Si bien acepta como legítimas algunas de esas críticas, Ellis mantiene la validez de su postura, vista desde una perspectiva psicolingüística y pedagógica. Dadas sus múltiples conexiones con la realidad del aula, y la globalidad de sus planteamientos, me parece oportuno reproducir los términos en que la sintetiza el propio R. Ellis:

1) La adquisición de nuevas formas lingüísticas puede tener una motivación social (es decir, la necesidad de comunicarse de

forma efectiva y adecuada al contexto), o bien psicológica (es decir, el deseo de saber más sobre la lengua).

- 2) *Las nuevas formas adquiridas pueden coexistir, al menos en un primer momento, con aquellas que se habían adquirido con antelación. Esto puede derivar en variación libre (cuando las dos formas se usan arbitrariamente en los mismos tipos de usos lingüísticos), o bien en variación sistemática (cuando el uso de las dos formas se distribuye con cierta regularidad de acuerdo con factores de orden social).*
 - 3) *La variación sistemática también se produce en razón del contexto lingüístico. De ese modo al aprendiente le resulta más fácil emplear una variante de la lengua meta en determinados entornos lingüísticos que en otros.*
 - 4) *La variabilidad en la planificación aparece como resultado de factores de procesamiento. Cuando los aprendientes disponen de tiempo para planificar, es más probable que presten atención a la forma y accedan a variantes de la lengua meta que de la interlengua. Cuando ese tiempo no se da, el aprendiente tenderá a recaer en aquellas formas que le resultan más fáciles de procesar (es decir, de interlengua temprana).*
 - 5) *La variabilidad sincrónica (u horizontal) está estrechamente ligada al desarrollo de la L2 (variabilidad vertical) de diversas formas:*
 - a) *Los aprendientes buscan maximizar la eficacia comunicativa de sus sistemas de interlengua eliminando la variación libre. Esto se pone de manifiesto en la reestructuración de relaciones forma-función en su interlengua. Así, la variación libre actúa como precursora de la sistemática.*
 - b) *Los aprendientes amplían la gama de una nueva unidad lingüística cuando adquieren la capacidad de usarla en un número creciente de contextos sociales.*
 - c) *También la amplían cuando adquieren la capacidad de usarla en un número creciente de contextos lingüísticos.*
 - d) *A medida que superan las limitaciones de procesamiento, los aprendientes son capaces de usar nuevas formas lingüísticas tanto en discurso planificado como en discurso no planificado.*
- El cuadro general que surge de esta síntesis es que la adquisición de L2 es un proceso gradual que comporta una reducción en la variabilidad a medida que las variantes de la lengua meta se extienden hacia un número cada vez mayor de contextos lingüísticos y sociales y se desarrolla la capacidad de acceder a ellas en diferentes condiciones de uso. (Ellis, 1992:121)*

Crítica de Larsen-Freeman y Long al Modelo Multidimensional.

Cualquiera que sea la validez que en definitiva alcance el modelo, estos dos autores le reconocen importantes aportaciones teóricas y metodológicas. Sin embargo, para ellos existen ciertos problemas con la falsabilidad del marco predictivo, así como ciertas sombras en lo referente a lo que el Modelo pueda explicar sobre la adquisición, más que sobre sus limitaciones.

Uno de sus puntos más fuertes es su fuerza predictiva, que promete interesantes aplicaciones prácticas, tales como el uso de los estadios evolutivos como un medio de establecer principios para secuenciar las unidades en un sílabe (para cualquier L2), ya que los estadios son por definición una declaración de lo que se le puede enseñar a un aprendiente en una determinada fase. Otra de las posibles aplicaciones puede afectar a la metodología de enseñanza, en la que el conocimiento de los estadios evolutivos y de los rasgos variacionales puede servir como útil fuente de diagnóstico para los profesores, permitiéndoles identificar los distintos tipos de errores de sus alumnos y evaluar sus posibilidades de reparación.

5.- La ASL y el aprendizaje general: aportaciones de la psicología cognitiva y de la lingüística funcional sistémica:

En este último apartado de la sección dedicada a la teoría de ASL revisaré las aportaciones más relevantes a una teoría general del aprendizaje, realizadas desde el campo de la psicología y desde el campo de la lingüística; en concreto, de la psicología cognitiva y de la lingüística funcional sistémica:

5.1.- La psicología cognitiva:

En opinión de algunos autores, la orientación que han tomado los diversos estudios que se han hecho sobre ASL adolece de un excesivo dominio de las consideraciones de orden lingüístico, en detrimento de las aportaciones que pueden hacer las teorías generales del aprendizaje. Con el rechazo del conductismo que estaba a la base del audiolingualismo se produjo en la ASL un alejamiento de las teorías psicológicas. O'Malley y Uhl Chamot lo expresan en estos términos:

Hemos percibido una fuerte división entre la teoría lingüística y la psicología cognitiva, que en parte tiene su origen en unos fines y unos métodos diferentes, pero que también está relacionada con el rechazo del conductismo por parte de los lingüistas. (...) La investigación y la teoría sobre adquisición de segundas lenguas

no parecen haber adoptado muchas ideas de la psicología cognitiva (O'Malley y Uhl-Chamot 1990:ix).

Según estos autores, la adquisición de segundas lenguas no puede entenderse sin estudiar la interacción que se da entre lengua y cognición; pese a que actualmente aún es muy poco lo que se sabe de esta interacción, escriben el libro para responder a la necesidad de una síntesis entre la investigación y la teoría sobre cognición por un lado, y la investigación y los puntos de vista actuales en ASL por otro.

Basándose fundamentalmente a la obra de los psicólogos J.R. Anderson y D.P. Ausubel, señalan que los campos de la lingüística y de la psicología cognitiva contienen paradigmas distintos para describir la adquisición de segundas lenguas: las teorías lingüísticas presuponen que el aprendizaje de la lengua se produce al margen de las habilidades cognitivas generales, según unos principios distintos de los que rigen el resto de las conductas aprendidas. Este supuesto se refleja en los análisis que se hacen de los rasgos y factores propios del aprendizaje: el orden evolutivo, la gramática, el conocimiento de las estructuras lingüísticas, las influencias sociales y contextuales sobre el uso de la lengua, y la distinción entre aprendizaje y adquisición. En los estudios sobre ASL no se excluye una interacción de la lengua y los procesos lingüísticos con la cognición, pero a los procesos de aprendizaje lingüístico se les atribuye una identidad separada que justifica una investigación de los mismos al margen de la de los procesos cognitivos. La ASL ha tomado en consideración diversos procesos de orden social, cuyos efectos en el aprendizaje repercuten en las formulaciones teóricas relacionadas con la motivación; sin embargo, a los procesos cognitivos - cuando se toman en consideración- no se les asigna más que un papel secundario, al hablar de algunos aspectos del estilo cognitivo y otros posibles elementos que predisponen para el aprendizaje.

Esta crítica a la orientación reduccionista de la ASL encuentra un mayor apoyo en los planteamientos de una teoría general sobre el aprendizaje. En este sentido, C. Coll escribe lo siguiente:

Las investigaciones antropológicas y transculturales han puesto de relieve, en palabras de Scribner y Cole (1973), 'la universalidad de las capacidades cognitivas básicas' (la capacidad de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc.) en todos los grupos culturales estudiados. No obstante, estas mismas investigaciones (...) ponen de relieve la existencia de diferencias en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas; y, lo que es más interesante, muestran que estas diferencias están relacionadas con los tipos de experiencias educativas. Todo parece sugerir que hay unos universales cognitivos, pero su

puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que favorecen las experiencias educativas. (...) En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona -tanto los habitualmente considerados evolutivos como los atribuidos también habitualmente a aprendizajes específicos- son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado (Coll 1987:27).

Ofrece a continuación una síntesis de los principales puntos de lo que representa actualmente una concepción constructivista del aprendizaje, cuyo marco de referencia está delimitado "grosso modo" -dice - "por lo que podemos denominar enfoques cognitivos en sentido amplio" (36): la teoría genética de J. Piaget y de sus colaboradores de la escuela de Ginebra, la teoría de la actividad en las formulaciones de Vygotsky, Luria y Leontiev y en sus desarrollos posteriores, los planteamientos de la Psicología Cultural, de M. Cole, la teoría del aprendizaje verbal significativo, de D.P. Ausubel y su prolongación en la teoría de la asimilación de R.E.Mayer, las teorías de los esquemas (Anderson, Norman, Rumelhaart, Minsky, etc.), y la teoría de la elaboración de M. Merrill y Ch.M. Reigeluth.

Los principios básicos compartidos por estas teorías, o no contradictorios, son los siguientes:

- 1.- El concepto de nivel de desarrollo operatorio, estudiado por la psicología genética. Remite a la existencia de estadios en el desarrollo de la persona, que son relativamente universales en su orden de aparición (sensoriomotor: 0-2 años; intuitivo o preoperatorio: 2-6/7); operatorio concreto: 7-10/11; operatorio formal: 11-14/15).
- 2.- El concepto de conocimientos previos (propuesto por Ausubel), que son resultado de experiencias educativas anteriores o de aprendizajes espontáneos: "conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que [el aprendiente] ha construido en su experiencia previa y que utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje" (Coll 1987:38).
- 3.- La Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky): La distancia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo -fruto de su nivel de desarrollo operatorio y de la utilización de sus conocimientos previos- y lo que es capaz de hacer con la ayuda y el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas; Vygotsky la llama así porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, y delimita el margen de incidencia de la acción educativa. "La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo

Próximo, para ampliarla y generar, eventualmente, nuevas Zonas de Desarrollo Próximo" (Ibídem, 38).

4. La idea de aprendizaje significativo, frente a aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico (Ausubel). Se refiere a la creación de un vínculo (substantivo y no arbitrario) entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. El factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno. Para que el aprendizaje sea significativo deben cumplirse dos condiciones: la primera, que el contenido sea potencialmente significativo (tanto desde el punto de vista de su estructura interna -significatividad lógica, no debe ser arbitrario ni confuso- como de su posible asimilación -significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, tiene que darse en el alumno una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, motivación para relacionar lo que se aprende con lo que se sabe. De ahí, el papel importante de la motivación: si el alumno está predispuesto para un aprendizaje memorístico, los resultados carecerán de significado y tendrán escaso valor educativo.

5. Funcionalidad: que los conocimientos adquiridos -conceptos, destrezas, valores, normas, etc.- puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan.

6. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere por parte del alumno una intensa actividad de naturaleza fundamentalmente interna: establecer relaciones entre el nuevo contenido y los conocimientos previos, juzgar y decidir la mayor pertinencia de éstos; matizarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de las nuevas informaciones...

7. Reconsideración del papel de la memoria: memorización comprensiva, frente a la mecánica y repetitiva. No sólo recuerdo de lo aprendido, sino base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes. En palabras de Coll, "memorización comprensiva, funcionalidad del conocimientos y aprendizaje significativo son los tres vértices de un mismo triángulo" (Ibídem, 41).

8. Aprender a aprender: ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Importancia de la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad.

9.- Los esquemas de conocimiento (Anderson y otros), conforman la estructura cognoscitiva, cuyo papel en la realización de aprendizajes significativos ha sido puesta de relieve en los puntos anteriores: se trata de "estructuras de datos para

representar conceptos genéricos almacenados en la memoria aplicables a objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones" (Ibídem, 42). "Todas las funciones [de] la estructura cognoscitiva del alumno en la realización de aprendizajes significativos implican directamente los esquemas de conocimiento: la nueva información adquirida se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas (...)" (Ibídem).

10. El objetivo de la educación escolar consiste en la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno. Coll, inspirándose en el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas de Piaget, caracteriza esta modificación de los esquemas de conocimiento en el contexto de la educación escolar como "un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior" (Ibídem, 43).

La ASL y los conceptos de la teoría cognitiva

Algunos autores han prestado especial atención a la teoría cognitiva del aprendizaje para ver en qué medida los procesos de aprendizaje de una L2 pueden ser explicados desde los supuestos de esa teoría. En una explicación de tipo cognitivo, el aprendizaje de la lengua se considera una habilidad compleja que, al igual que otras habilidades semejantes, comporta la utilización de diversas técnicas de procesamiento de información; estas técnicas permiten superar las limitaciones de la capacidad mental que pueden inhibir la actuación del aprendiente. El aprendizaje tiene lugar cuando el aprendiente es capaz de efectuar operaciones de forma automática como resultado de la práctica.

O'Malley y Chamot aducen las siguientes razones para adoptar un punto de vista cognitivista en la elaboración de una teoría de ASL:

1) En los últimos años se ha desarrollado un considerable volumen de investigaciones sobre la adquisición de habilidades cognitivas, en disciplinas tales como la psicología cognitiva y los aspectos de procesamiento de información de las ciencias informáticas. De modo que puede hacerse una aplicación al estudio de ASL de las teorías y los modelos importantes de estas otras disciplinas, dentro de un marco global, bien especificado y coherente.

2) El grado de especificidad y la orientación "dinámica" o "procesual" de los modelos de adquisición de habilidades permiten proporcionar una visión de la ASL en cuanto proceso más detallada que la que ofrece la mayoría de los modelos actuales de ASL.

3) La consideración de la adquisición de lenguas como una habilidad cognitiva proporciona un mecanismo para describir cómo puede perfeccionarse la capacidad de aprender lenguas. "Habilidad cognitiva" y "conocimiento procedimental" son términos utilizados por Anderson para referirse a la capacidad de llevar a cabo diversos procedimientos mentales. La capacidad humana de entender y generar lenguaje, o de servirnos de nuestro conocimiento de reglas para resolver un problema serían ejemplos de "conocimiento procedimental".

4) Una cuarta ventaja es de tipo pedagógico y corresponde al desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas.

La teoría cognitiva señala que los códigos y estructuras relativas a la lengua se almacenan en la memoria y se recuperan de ella de manera muy semejante a otros tipos de información, y que la adquisición de la lengua sigue los mismos principios de aprendizaje que otras habilidades cognitivas complejas. Se trata de procesos de almacenamiento y recuperación de información que afectan a tres aspectos del aprendizaje: la forma en que el conocimiento se representa inicialmente, la forma en que se desarrolla la capacidad de usar ese conocimiento y la forma en que el conocimiento nuevo se integra en el sistema cognitivo que tiene el aprendiente.

I) La representación de los conocimientos nuevos

Los conocimientos nuevos se adquieren en dos pasos: primero se seleccionan los rasgos del entorno a los que se prestará atención y se transfiere esta información a la memoria de corto plazo. Posteriormente, mediante la transferencia de la información a la memoria a largo plazo para su almacenamiento definitivo, se produce la adquisición de algunos de estos rasgos. La información nueva puede ser comprendida gracias a la inferencia, es decir, recurriendo a los conocimientos previos y al contexto en que esa información aparece.

II) El desarrollo de la capacidad de usar los nuevos conocimientos

J. R. Anderson (1980) introdujo la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental. El conocimiento declarativo es el que nos permite decir "Yo sé que...", y consiste en la información relativa a hechos tales como las definiciones de las palabras, las reglas, y el recuerdo de imágenes y secuencias de acontecimientos. El conocimiento procedimental es el que nos permite decir "Yo sé cómo..." y se representa en la memoria en términos de "sistemas de producción", consistentes en una condición y una acción, como en este ejemplo de O'Malley, Chamot y Walker (1987): "Si el objetivo es generar el plural de un nombre y el nombre termina en una consonante sorda, entonces genera la secuencia nombre + /s/".

O'Malley y Uhl Chamot ofrecen una síntesis (1990:21 ss.) de los mecanismos de funcionamiento de los dos tipos de conocimiento, aplicados a la lengua:

El conocimiento declarativo se conserva en la memoria de largo plazo en términos de significado, es decir, que no se trata de una réplica precisa de los acontecimientos externos. Existen dos unidades de almacenamiento de conocimiento declarativo: las redes proposicionales y los esquemas. Una red proposicional es un conjunto de representaciones proposicionales; éstas constituyen la primera operación mental, mediante la cual se conserva el significado de la información desechando los detalles irrelevantes. Los esquemas consisten en la configuración de rasgos interrelacionados que definen un concepto. Mediante ellos podemos realizar inferencias sobre conceptos nuevos para nosotros, puesto que nos permiten organizar y comprender información nueva.

Mientras que el conocimiento declarativo de la información factual puede adquirirse rápidamente, el conocimiento procedimental se adquiere gradualmente y sólo mediante muchas oportunidades de práctica. La forma más efectiva de adquirir conocimiento declarativo es construyendo sobre el conocimiento previo, mientras que el procedimental se aprende más efectivamente mediante una práctica guiada; esta práctica puede realizarse ejercitando la habilidad completa, o bien ejercitando fragmentos de la misma susceptibles de ser compilados.

La representación del conocimiento procedimental en la memoria es un tema clave en la teoría cognitiva, y se contiene en lo que Anderson (1983, 1985) llama "sistemas de producción": Pares condición-acción. Anderson aboga por una teoría unitaria de la mente, o un sistema cognitivo común para todos los procesos mentales de alto nivel; es una posición abiertamente opuesta a la opinión de muchos teóricos, incluido Chomsky, que defienden que la mente tiene facultades especiales para la lengua, y tal vez también para otros sistemas simbólicos especiales, como los números.

Recientes estudios sobre inteligencia artificial han hecho una importante contribución a la psicología cognitiva, desarrollando conjuntos de formalismos procedimentales que sirven como modelos de la forma en que pueden representarse en la memoria, mediante principios uniformes de representación, las habilidades cognitivas complejas. Se han desarrollado simulaciones por ordenador de uso de sistemas de producción para una serie de habilidades cognitivas, aparentemente diferentes, tales como leer, jugar al ajedrez y resolver problemas de álgebra.

Anderson identifica tres estadios en el proceso de aprendizaje: cognitivo, asociativo, autónomo.

- 1) Cognitivo: el aprendiente realiza una actividad consciente. Adquiere un conocimiento de naturaleza declarativa, que a menudo puede describir verbalmente.
- 2) Asociativo: detecta y corrige errores presentes en el conocimiento declarativo, al tiempo que lo hace procedimental. En esta fase se da una conversión gradual de pares de condición-acción, representados inicialmente en forma declarativa, en conjuntos de producción. Ahora bien, la representación declarativa inicial nunca se pierde.
- 3) Autónomo: la actuación se vuelve automática y los errores desaparecen. El aprendiente recurre menos a la memoria, y su actuación se produce por debajo del umbral de consciencia.

III) La integración de los nuevos conocimientos

La adquisición de nueva información conduce a una reestructuración del sistema de conocimientos propio del aprendiente, que se produce del siguiente modo: En un primer momento, existe el dominio de unos nuevos elementos, sobre los que sin embargo no se aplica ningún tipo de organización general; esto se hace posteriormente, mediante la simplificación, la unificación y el control de la representación interna de los nuevos conocimientos. En la primera fase los aprendientes son más sensibles a la influencia de los datos del caudal y a la retroalimentación correctiva, mientras que en la segunda lo son a sus propios esquemas mentales e infrutilizan la retroalimentación externa; en una tercera fase se produce el equilibrio entre la influencia medioambiental y la mental, sin que la estabilidad del sistema de conocimientos se vea amenazada.

B. McLaughlin, en un reciente artículo (Mc Laughlin, 1990), aplica este esquema teórico a la explicación de los procesos de integración de los nuevos conocimientos en la adquisición de una L2, dentro de su propuesta de realizar una aproximación psicológica cognitiva a los fenómenos de L2. El artículo se centra en la aplicación del fenómeno de la reestructuración a la ASL.

Según Mc Laughlin, el cambio de la psicología conductista a la cognitiva comporta tres aspectos:

- Interés por el conocimiento más que por la respuesta.
- Énfasis en la estructura u organización mental (siguiendo a Piaget, que sostenía que todas las criaturas vivas nacen con una tendencia invariable a organizar la experiencia, y que esta tendencia proporciona el impulso para el desarrollo cognitivo).

- Acento en la idea de que las persona son activas, constructivas y planificadoras, más que recipientes pasivos de los estímulos medioambientales: Planes y estrategias (voluntarias, lo que no equivale a decir que sometidas a control consciente ni a capacidad de describirlas) para pensar, recordar y entender y producir lengua.

McLaughlin parte de la consideración del aprendizaje de L2 como una habilidad cognitiva compleja (concepto que ya hemos visto en Alderson, O'Malley y Uhl Chamot), y del hecho de que realizamos numerosas tareas complejas en nuestra vida cotidiana de forma automática, sin pensar en ellas: las realizamos así, pero tuvimos que aprenderlas de otro modo, poniendo nuestra atención en las diversas operaciones que conforman la tarea ("procesamiento controlado", en palabras de los cognitivistas: llevarse un vaso a la boca, por parte de un bebé de 7 meses, o dar un golpe de raqueta, por parte de un aprendiz de tenis, serían buenos ejemplos); practicando la tarea, los componentes de las destrezas se automatizan de modo que el procesamiento controlado se necesita sólo en raros casos.

En esta conceptualización, las tareas complejas se caracterizan por una estructura jerárquica: están formadas por subtareas y sus componentes; la ejecución de una parte de la tarea exige la realización de varios componentes de rango inferior. Pone como ejemplo la estructura jerárquica que Levelt (1977) asignó a una conversación, en la que se dan estos órdenes y objetivos:

Orden:	Objetivo:
1º	expresar una determinada intención,
2º	decidir el tema,
3º	formular una serie de frases,
4º, 5º, ...	encontrar el léxico necesario, activar los patrones articulatorios, utilizar las reglas sintácticas apropiadas, respetar las convenciones pragmáticas,

Señala McLaughlin que los psicólogos cognitivistas consideran que en las habilidades complejas tales como leer, escribir o aprender una segunda lengua se aplican los mismos principios que en habilidades motrices tales como conducir, escribir a máquina o jugar al tenis; en otras palabras, que en el marco de la psicología cognitiva contemporánea, las habilidades cognitivas complejas se aprenden y convierten en rutinas (es decir, se automatizan) mediante el uso inicial de procesos controlados que exigen tiempo y atención. (McLaughlin 1990:115)

En este artículo estudia el papel de la práctica en el aprendizaje de una L2, y mantiene que esta práctica puede conducir a una mejora en la actuación del aprendiz, debido a la automatización que produce en las subdestrezas, pero

que también es posible que una práctica intensiva cree condiciones para la reestructuración que produzcan descensos en el nivel de actuación mientras los aprendientes están reorganizando su marco representativo interno; en el segundo caso, la actuación puede seguir una curva en forma de U, que desciende cuando se produce la sustitución de representaciones internas menos complejas por otras que lo son más, y que sube de nuevo cuando la destreza se convierte en experiencia. Es una aproximación cognitiva que McLaughlin plantea no como alternativa, sino como complementaria de los enfoques lingüísticos al desarrollo de L2.

La práctica se convierte así en un elemento esencial. Cosa que, por otra parte, contradice la experiencia de los investigadores en ASL. Mc Laughlin cita a Lightbown:

Si bien es cierto que existen secuencias de adquisición, ésta no se produce de forma lineal y acumulativa, y el hecho de haber practicado una determinada forma o patrón no equivale a haberlos establecido de forma permanente. Se observa en los aprendientes el olvido de formas y estructuras que parecían haber dominado anteriormente, y que habían practicado abundantemente. (...) Se había presentado a los aprendientes - durante meses- una forma o un pequeño número de formas para que las practicasen y las aprendieran, cosa que hacían en ausencia de otras formas que contrastaran con ellas. Pero en cuanto estas nuevas formas aparecían, no se producía una simple operación de adición sobre las anteriores, sino que las nuevas parecían causar una reestructuración de todo el sistema (1985:177).

Estas observaciones concordaban con los resultados de otros estudios, como los llevados a cabo por Mc Leod y el propio McLaughlin en 1986, Cromer en 1970 y Clarke en 1979 sobre el proceso de aprendizaje de la lectura.

Así empezó a elaborarse el concepto de reestructuración aplicado a la ASL. En su origen el concepto pertenece a la psicología estructuralista de Piaget, en la que el desarrollo cognitivo es el resultado de cambios estructurales subyacentes producidos en el sistema cognitivo; pero no cualquier cambio es reestructuración: sólo lo es el discontinuo o cualitativo, que conduce a un nuevo estadio en el desarrollo del niño; cada nuevo estadio constituye una nueva organización interna, y no sólo la mera adición de nuevos elementos estructurales.

En la ASL la reestructuración se relaciona con el interés que algunos investigadores (Hatch, Hubner, Long y Sato) han mostrado por los *procesos* más que por los *productos*. Estudiar la reestructuración equivale a fijar la atención en

los mecanismos de transición que se ponen en funcionamiento cuando el aprendiente modifica las representaciones cognitivas que había internalizado.

En el desarrollo del lenguaje infantil se han descrito ejemplos de cambio discontinuo: morfológicos (indefinidos irregulares-regulares), léxicos, sintácticos y semánticos (capacidad de entender metáforas, según la proximidad o lejanía de los campos semánticos), y se han propuesto tipos de mecanismos que actúan en la reestructuración: Bowerman (1987) y Karmiloff-Smith (1986) hablan de mecanismos inconscientes y conscientes, y se han observado cambios repentinos y lentos. Pero McLaughlin considera que aún es mucho lo que falta por conocer acerca de estos mecanismos.

En la ASL se han descrito fenómenos de discontinuidad en el desarrollo tanto sintáctico como semántico y estratégico de la segunda lengua, que apuntan hacia procesos de reestructuración.

En el plano sintáctico, Ellis describió un caso de reestructuración de las formas negativas en inglés (*no* y *don't*); Meisel, Clahsen y Pienemann (1981) describieron la reestructuración en el aprendizaje de las reglas de movimiento en alemán. Lo que encontraron fue un proceso de aplicación de reglas, que desemboca en sucesivos estadios de interlengua con reglas que unas veces coinciden con las de la L2 y otras no. Se producen aparentes avances y retrocesos. La aparente recaída en reglas erróneas de etapas anteriores se debe a una reestructuración temporal del sistema que comporta una simplificación de ciertos elementos para permitir el desarrollo de otros elementos nuevos.

Otro ejemplo del paso de representaciones basadas en el ejemplar a representaciones basadas en la regla en ASL es el cambio en el uso de estrategias: primero los aprendientes realizan un discurso basado en expresiones lexicalizadas y no analizadas (*formulaic speech*), y luego pasan a analizar reglas.

Los cambios en estrategias se entienden como el paso de novato a experto y se han observado también en jugadores de ajedrez, programadores de ordenadores y matemáticos. En el ámbito de ASL se considera expertos a quienes han aprendido ya varias lenguas. Nation y McLaughlin observaron que los aprendientes expertos (multilingües) daban mejores resultados que los novatos en el aprendizaje implícito de la gramática, y no en el explícito. Explicaban el fenómeno como resultado de una mejor automatización de habilidades de reconocimientos de letras y patrones. En otro experimento se observó que los expertos tenían mayor flexibilidad a la hora de cambiar de estrategias, y en un tercero se vio que también demostraban mayor flexibilidad para "reestructurar marcos mentales"

La conclusión de McLaughlin es ésta::

... una habilidad cognitiva compleja, como lo es la adquisición de una segunda lengua, implica un proceso mediante el cual unas operaciones controladas y que requieren la atención se convierten en automáticas mediante la práctica. Se trata básicamente de un proceso de incremento en el aprendizaje, en el que se recopila y automatiza un número cada vez mayor de segmentos de información. Pero, además, se dan también cambios cualitativos que tienen lugar cuando los aprendientes cambian sus estrategias y reestructuran la representación interna que tienen de la lengua meta. (McLaughlin 1990:125)

Y desde esta punto de vista, la práctica puede tener dos efectos muy distintos:

puede desembocar en una mejora de la actuación, cuando se automatizan las subdestrezas, pero también puede conducir a la reestructuración y a la presencia de reducciones concomitantes en la actuación, cuando los aprendientes reorganizan su marco representacional interno... La actuación puede seguir una curva en forma de U, que desciende cuando las representaciones internas menos complejas se ven reemplazadas por otras que lo son más, y que asciende de nuevo cuando la habilidad se convierte en experiencia (Ibídem, 126).

Douglas-Brown (1987), recoge las aportaciones de Ausubel en relación con el aprendizaje significativo y expone su aplicación al aprendizaje de una L2. Desde un punto de vista cognitivo, la consideración del aprendizaje de L2 como una forma más del aprendizaje en general convierte a los procesos de percepción del caudal, a los juicios acerca del mismo, al desarrollo de conocimientos y al recuerdo en elementos básicos de la tarea de internalización de la lengua.

El punto central de la teoría de Ausubel reside en el concepto de la "subsunción", relacionado directamente con los de "aprendizaje memorístico" y "aprendizaje significativo". La subsunción es el proceso mediante el cual el material nuevo que penetra en el campo cognitivo entra en interacción con el sistema conceptual existente y se integra en él. Este hecho de relacionar el nuevo material experimentado en el caudal con los elementos estables de la estructura cognitiva, es lo que le confiere significatividad. El papel del olvido y del recuerdo son básicos en la teoría de Ausubel:

La distinción entre aprendizaje memorístico y significativo puede parecer sin importancia a primera vista, ya que en ambos casos el material se aprende. Pero la importancia de la distinción se hace patente cuando se considera la relativa eficacia de los dos tipos

de aprendizaje en términos de retención, de memoria a largo plazo. Con frecuencia estamos tentados de considerar el aprendizaje únicamente desde la perspectiva del caudal, sin tener en cuenta que una unidad aprendida pero no retenida es inútil. (Douglas Brown 1987:67).

El olvido, sin embargo, forma parte del proceso de aprendizaje. Ausubel facilita una explicación plausible de la naturaleza universal y sistemática del olvido en el aprendizaje significativo: se trata de un segundo estadio de subsunción, que Ausubel llama "obliterativa" y que caracteriza como "la reducción memorística al mínimo denominador común" (citado en Douglas Brown, 68); Douglas Brown se refiere a este proceso como a un "procedimiento de poda", mediante el cual las unidades aisladas se van volviendo cada vez menos identificables como entidades independientes hasta que finalmente dejan de estar disponibles y se consideran olvidadas, o inasequibles a la percepción: lo que se percibe como una unidad total es la estructura en la que se han subsumido. Se trata de un proceso para la liberación de espacio de modo que pueda entrar más material nuevo en el campo cognitivo.

Esta poda o subsunción no es arbitraria, sino sistemática. En palabras de Douglas-Brown:

La idea de que el olvido es sistemático tiene (...) implicaciones importantes para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En los estadios iniciales se hace un uso frecuente de determinados mecanismos para facilitar la subsunción, tales como las definiciones, los paradigmas, las ilustraciones o las reglas. (...) Pero en el proceso de automatización de la lengua, estos mecanismos sirven sólo como entidades provisionales, significativas en un nivel bajo de subsunción, y luego son sistemáticamente podados en estadios ulteriores. De modo que podríamos alcanzar mejor el objetivo de la competencia comunicativa si apartamos las barreras innecesarias que obstaculizan la automaticidad. Una definición o una paráfrasis, por ejemplo, pueden ser facilitativas al principio, pero en cuanto su necesidad decrece por disponer de conceptualizaciones más amplias y más globales, se poda (Ibídem 70).

Douglas Brown considera que esta teoría proporciona puntos de vista muy valiosos, pero que presenta también algunos problemas: no se sabe de qué forma se produce exactamente la subsunción en el aprendizaje en general, y en el de lenguas en particular. Por otra parte, está por demostrar que las reglas gramaticales hipotéticas sean "faltas de significación".

Giacobbe ha estudiado también el proceso de adquisición de nuevo conocimiento de L2, y plantea su estudio -muy en la línea de Klein (1989)- desde la perspectiva de las relaciones que se establecen entre interacción comunicativa y procesos cognitivos. Ha seguido tal desarrollo en el caso de hablantes nativos de español que aprenden francés en Francia, en un entorno naturalista, y sus hipótesis son éstas:

- tanto el léxico como la gramática que adquiere el aprendiente son una construcción hipotética que él desarrolla;
- la adquisición de la gramática de la L2 (ejemplificada en su estudio en los verbos de movimiento) puede exigir un proceso de reelaboración de las nociones que forman parte del patrimonio cognitivo de un adulto.

Describe de este modo la actividad del aprendiente:

El aprendiente de una lengua extranjera es un hablante especial. En sus interacciones lingüísticas con los hablantes nativos podemos distinguir una doble actividad:

i) la progresiva puesta en marcha de un conjunto de hipótesis, que en ciertos casos se organizan de modo sistemático: construcción de la interlengua mediante la reflexión metalingüística,

ii) la producción del discurso en una situación de comunicación con otros locutores.

La producción de un discurso en situación de comunicación exolingüe constituye, pues, para el aprendiente un medio de formular y poner a prueba las hipótesis relativas al funcionamiento de la lengua que hablan sus interlocutores. (Giacobbe 1992:13).

En las páginas finales de su libro expone sus conclusiones en forma de alternativas al concepto de Corder del "programa interno". Contradice el presupuesto en que éste se basa, por tratarse de "una concepción predominantemente lingüística de las actividades mentales". En su opinión, la construcción progresiva del sistema de una segunda lengua a partir de interacciones es el resultado de procedimientos generales de tratamiento de la información. Se trata de procedimientos de selección y de reconstrucción, que le permiten al aprendiente diversificar sus hipótesis acerca de la estructura de la lengua meta. Y es esta capacidad de producir hipótesis la que se encuentra en el centro de la actividad cognitiva del aprendiente durante el proceso de construcción de la interlengua.

Esta actividad de producción y comprobación de hipótesis está sujeta a una doble limitación: por un lado, el estado del sistema en un momento dado, y por otro las condiciones en las que tiene lugar la interacción lingüística:

La naturaleza de estas limitaciones no es específicamente lingüística, como quiere Corder cuando propone una especie de paralelismo entre la naturaleza de la mente humana y la estructura de las lenguas naturales. No son las formas de la lengua meta las que determinan los procesos de adquisición, sino la actividad del aprendiente, en cada momento de la adquisición, en función de las hipótesis que ha formulado y de las condiciones de la interacción (p. ej.: la existencia de incomprensiones o de malentendidos). (Ibídem 242).

Finalmente se plantea la relación entre caudal -considerado como "modelo" para el aprendiente- y aprendizaje. Señala que la presencia de rasgos en el caudal es importante en tanto en cuanto estos son relevantes para las hipótesis previas que ha generado el aprendiente. Observa que un mismo rasgo (la marca de femenino en el pronombre personal de 3ª persona en francés) es percibido e integrado en el sistema de uno de los informantes, mientras que no resulta llamativo, y es por tanto ignorado, por otro de ellos.

Más que hablar del modelo de la lengua meta, sería más correcto hablar de los modelos sucesivos que los aprendientes se dan en función de las hipótesis formuladas y de las regulaciones discursivas producidas por la interacción entre los dos hablantes. (Ibídem, 243).

Según Giacobbe, el sistema en construcción que posee el aprendiente no evoluciona necesariamente hacia una etapa final de coincidencia con el sistema de la lengua meta. Contradice así la tesis de Corder, que postula que un aprendiente suficientemente motivado y que disponga de suficientes ocasiones de comunicación eliminará progresivamente la mayor parte de sus errores:

Esta identificación entre adquisición de una lengua y eliminación de errores es bastante sorprendente en un autor que ha sido el primero en mostrarnos el papel de los errores durante la adquisición, así como el carácter dialectal de las producciones del aprendiente en cada etapa del proceso de apropiación de una segunda lengua (Ibídem, 242).

La comprensión de las destrezas lingüísticas en la teoría cognitiva de Anderson

Anderson aplica la teoría cognitiva de procesamiento y almacenamiento de información a las actividades de comprensión lingüística (tanto lectora como auditiva). Completa el concepto de esquemas con el de *guiones* (consistentes en determinados esquemas -conocimiento declarativo- sobre objetivos, participantes y procedimientos de situaciones de la vida real) y *gramáticas de la narración* (esquemas de representación del discurso de fábulas, cuentos y narraciones). Mediante ellos, el receptor del texto (oral o escrito) lo puede comprender mejor anticipando lo que ocurrirá, adelantado conclusiones y haciendo inferencias de significado en los pasajes de difícil comprensión. La aplicación de procedimientos para entender el texto a partir de los estos dos tipos de esquemas se denomina procesamiento *desde arriba*. El procesamiento *desde abajo* consiste en recurrir al conocimiento declarativo lingüístico (esquemas o proposiciones: un corpus léxico de significados de palabras más otro de reglas gramaticales o sintácticas).

La teoría cognitiva ve la comprensión de la lengua como un proceso de construcción activa que se aplica por igual a la audición y la lectura. El proceso avanza a través de tres estadios de procesamiento perceptual, análisis y utilización de los significados descubiertos en el texto oral o escrito. En cada uno de los estadios tiene lugar un procesamiento complejo y un análisis estratégico que ayudan a detectar o a inferir los significados, y a poner en relación la información con los conocimientos previos. Un procesamiento efectivo del texto exige procesos tanto *desde arriba* como *desde abajo*.

La producción de la lengua se entiende como un proceso activo y basado en el significado, que se aplica por igual al habla y a la escritura. El proceso de generación consiste en tres estadios análogos a los de la comprensión, pero con importantes diferencias. Los dos primeros -construcción y transformación- han sido descritos en la teoría cognitiva en términos de fijación de objetivos y búsqueda de información en la memoria, seguidos del uso de sistemas de producción para generar lengua en frases o constituyentes, de forma muy semejante a la fase de análisis en la comprensión. Los teóricos de ASL se han servido de la teoría de producción de L1 como base para explicar la producción en ASL, tanto en fases iniciales como avanzadas (Ellis 1986, Littlewood 1979). Los teóricos cognitivos así como los de L2 señalan que al generar lenguaje el hablante pasa alternativamente de los estadios de planificación y construcción al estadio de articulación o transformación, a medida que desarrolla activamente el significado que quiere expresar.

El modelo y sus limitaciones

O'Malley y Uhl-Chamot apuntan ciertas limitaciones al modelo, que se hacen especialmente patentes cuando la habilidad cognitiva compleja que se somete a estudio es el aprendizaje de la lengua. Las concretan en estos tres puntos: el aprendizaje sujeto a la aplicación de reglas formales, la insistencia en

un único proceso para explicar todas las formas de aprendizaje de habilidades cognitivas complejas y la posibilidad de que la teoría conduzca a un sistema de instrucción ineficaz.

Aprendizaje mediante reglas formales: Aunque no lo señala directamente, Anderson sugiere que la adquisición de una segunda lengua empieza por el aprendizaje de reglas en forma de conocimiento declarativo, que luego se convierten en conocimiento procedimental. No obstante, O'Malley y Uhl-Chamot consideran que la teoría cognitiva de adquisición de habilidades cognitivas complejas que propone Anderson es suficientemente flexible como para dar también cabida a reglas informales, o reglas generadas por una persona con el único fin de explicar sus experiencias con una lengua.

Procesos unitarios para el aprendizaje de habilidades complejas: Mientras que existen algunos teóricos que cuestionan la necesidad de postular procesos separados para explicar la adquisición de las habilidades declarativas y las procedimentales, aduciendo que se trata de un solo proceso, O'Malley y Uhl-Chamot opinan que la representación de la ASL sería extremadamente difícil sin sistemas de producción. Existen otros que indican que incluso para explicar toda la complejidad de los fenómenos aprendidos se necesitan procesos adicionales, como Rummelhart y Norma (1978), que señalan al menos tres de ellos: reestructuración, incremento (*accretion*) y refinamiento (*tuning*) (29).

Desde el punto de vista de las implicaciones para la enseñanza, puede afirmarse que una teoría de aprendizaje en los tres estadios de Anderson corre el riesgo de desembocar en un enfoque de enseñanza ineficaz. Pedirles a los alumnos que aprenden reglas como conocimiento declarativo antes de poder actuar es una forma tediosa de aprender. Además, no se han identificado todas las reglas necesarias para llevar a cabo una habilidad cognitiva compleja como la lengua, o bien algunas de las que se han identificado no son fácilmente formulables en palabras. Por otra parte, un enfoque así no casaría con la teoría de la interlengua.

La pregunta básica es si hay que postular o no la existencia de procesos de aprendizaje adicionales más allá de los que especifica la teoría de Anderson. En opinión de O'Malley y Uhl-Chamot, parece que no, que bastará con una explicación de los procesos mentales que se producen. Según Faerch y Kasper (1985) los dos procesos básicos implicados en la adquisición y automatización de una segunda lengua son la imitación y la comprobación de hipótesis; la segunda de estas, la formación y comprobación de hipótesis, descansa en el conocimiento lingüístico previo que posee el aprendiente (conocimiento sobre reglas de L1 ó de L2).

5.2.- La lingüística funcional sistémica y el LTL⁴⁰.

Halliday (1993) propone una teoría general del aprendizaje basada en la lengua. Afirma que la mayor parte de las teorías del aprendizaje -incluidas las del aprendizaje de la lengua- provienen de ámbitos ajenos al estudio de la lengua. Y, sin embargo, la lengua no se puede considerar como un ámbito más del conocimiento humano: ella constituye la condición esencial de todo conocimiento, el proceso mediante el cual la experiencia se convierte en conocimiento. Por eso Halliday se propone explorar aproximaciones al fenómeno del aprendizaje que se basen en consideraciones lingüísticas.

Su concepción de la naturaleza y organización del lenguaje humano entronca con la concepción firthiana de lengua en situación⁴¹, en la cual el lenguaje no se ve reducido a una representación de conocimientos, sino que además se concibe como una herramienta, producto de la invención humana, con cuya ayuda es posible regular las relaciones sociales; para Halliday la lengua, entendida como “potencial de significación” (*meaning potential*, Halliday et al. 1964), es representación mental e interacción a un mismo tiempo.

Esta aproximación a la lengua y a su origen le lleva a la conveniencia de tomar en consideración sus características para la actividad educativa, con lo que se tiende un puente entre reflexión lingüística y práctica educativa, dando nacimiento a una especialidad nueva: la lingüística educativa.⁴² Algunos de sus colaboradores han desarrollado las aplicaciones educativas de este modelo (Christie, 1994). Más recientemente (Halliday 1993), él mismo ha publicado un artículo en el que se enfrenta al reto de elaborar una teoría general del aprendizaje, y de hacerlo desde sus presupuestos lingüísticos.

Si el conocimiento que se adquiere mediante la enseñanza depende en gran medida del aprendizaje verbal, resulta llamativo que no exista una teoría del aprendizaje elaborada específicamente a partir de la observación del lenguaje infantil. El desarrollo del lenguaje, en efecto, consiste en aprender a transmitir y obtener significados: y si los seres humanos son esencialmente criaturas que hacen eso mismo (transmitir y obtener significados mediante su participación en procesos semióticos, el prototipo de los cuales es el lenguaje), todo aprendizaje humano será en consecuencia de naturaleza semiótica. Por lo cual cree Halliday que puede intentarse explicar los procesos de aprendizaje general en términos de la construcción de recursos para transmitir y obtener significado que realizan los niños, o en otras palabras, la forma en que simultáneamente “aprenden la lengua” y “aprenden a través de la lengua”.

⁴⁰ LTL: *Learning through language*.

⁴¹ Firth había criticado los modelos lingüísticos basados en reglas, que se centran en las relaciones semánticas intraoracionales y no en el significado ligado a un contexto situacional.

⁴² Véase, más adelante, el Capítulo IV, sobre el análisis del discurso.

Para Halliday, en definitiva, “aprender es aprender a significar y a ampliar el propio potencial de significación” (1993:113). Esta concepción del aprendizaje no se limita al aprendizaje verbal, sino que se extiende también a los aprendizajes no verbales: ya se trate del aprendizaje de los derechos y deberes relacionados con los lazos de parentesco, ya se trate del aprendizaje de la natación, o de un instrumento musical, el aprendizaje es siempre aprendizaje de sistemas de significación.

Por lo tanto, para Halliday una teoría general del aprendizaje debería basarse en lo que se sabe acerca del aprendizaje de la lengua. Expone y comenta 21 rasgos del desarrollo lingüístico en la infancia y adolescencia, que considera básicos para la elaboración de una teoría general del aprendizaje como es ésta por la que aboga. Son rasgos observados en cuatro etapas sucesivas: el lenguaje espontáneo de los niños en casa y en la vecindad, el uso que hacen del mismo para la construcción del conocimiento general y el establecimiento de relaciones interpersonales, su entrada en la escuela y su transición hacia el alfabetismo y la formación educativa y, finalmente, el paso a la escuela secundaria y el conocimiento técnico de las diversas materias. En ese proceso corren paralelos el desarrollo lingüístico y el aprendizaje general. Bien es cierto que, al igual que ha observado el psicólogo Trevarthen, antes de aprender el lenguaje y de comunicarse mediante el mismo, los niños construyen significado en interacción con sus cuidadores mediante el movimiento, la expresión facial y los gestos; desarrollan de ese modo un “protolenguaje”, que constituye el primer estadio del desarrollo del lenguaje humano, por cuanto se compone de signos que integran un sistema semántico en el que se pueden reconocer ciertas “microfunciones”; esta “lengua del niño”, como Halliday la llama, empieza a incorporar signos que son imitaciones de palabras de los adultos, avanzando de ese modo hacia lo que será el lenguaje, gracias a una estructuración léxico-gramatical, que funciona como interfaz entre el significado y la expresión. La gramática pasa por tres estadios de desarrollo, que Halliday define como “generalización”, “abstracción” y “metáfora”:

Así pues, tenemos que postular un modelo de desarrollo semiótico humano en tres pasos:

(protolenguaje →) generalización → abstracción → metáfora

con un intervalo de entre tres y cinco años entre los tres pasos posteriores a la infancia. Si la generalización gramatical es la clave de acceso al lenguaje y al sistema de conocimiento general del mundo, y la abstracción gramatical lo es para la lectoescritura y el conocimiento propio de la enseñanza primaria, la metáfora gramatical lo es para el siguiente nivel, el de la

enseñanza secundaria y el de los conocimientos técnicos y propios de las diversas disciplinas. (Halliday 1993: 111).

Cabe resaltar, entre otros aspectos, la correlación que Halliday establece entre las funciones experiencial, interpersonal y textual de la lengua en la creación de significado y la ampliación del potencial de significación. Asimismo resulta de especial interés la concepción del alfabetismo y la capacidad de la lectoescritura como algo más que el dominio de un nuevo medio (gráfico) distinto del anterior (sonoro): Halliday la entiende como una nueva fase del desarrollo lingüístico y una nueva forma de conocimiento, o si se prefiere, una nueva forma de conocimiento que se construye en un nuevo tipo de uso lingüístico. Acuña el término de “metáfora gramatical” para referirse a los mecanismos léxico-gramaticales de significación que son característicos del lenguaje adulto en la sociedad técnica, y muy particularmente del lenguaje escrito. Tales mecanismos consisten fundamentalmente en reconstruir la experiencia, proyectando sobre ella una perspectiva textual, utilizando más nombres (que representan la realidad como un objeto) que verbos (que la representan como un proceso); de ahí su nombre de ‘metáfora gramatical’. Para Halliday, esta evolución del lenguaje es propia tanto del individuo como de la sociedad:

Este tipo de discurso se desarrolló como la lengua de la tecnología y de la ciencia, y su forma actual es el resultado de las demandas de las ciencias físicas; sin embargo, actualmente penetra prácticamente todos los registros del inglés hablado por los adultos (...) (Ibídem, 112).

Como he señalado, la experiencia interpersonal es fundamental en el desarrollo de este principio:

(...) cuando los niños empiezan a desarrollar el principio de la metáfora gramatical, es gracias a que éste ha sido antes construido en contextos interpersonales. Los niños aprenden a “desempaquetar” expresiones tales como “si pudieras estarte quietecito un momento” (= ‘Estáte quieto’). (...) Butt (1989) mostró que estrategias retóricas de este tipo pueden ser ellas mismas objeto de discusión con el niño. Tales intercambios pueden servir probablemente como modelos de sucesivas interpretaciones de metáforas ideacionales basadas en la nominalización, como por ejemplo ésta: con ocasión de fallos en el motor “siempre que falle el motor”. (Ibídem 104).

Wells (1994) comenta al artículo de Halliday en el número siguiente de la revista en que éste apareció publicado. Toma como punto de partida los tres pasos postulados por Halliday en el desarrollo semiótico humano (aprender lengua, aprender mediante la lengua, aprender sobre la lengua) para esbozar una más

amplia teoría del aprendizaje mediante la lengua (*LTL*). Por otra parte, compara la obra de Halliday y la de Vygotsky, a las que considera próximas y complementarias. Aunque parten de intereses diferentes, los dos desembocan en los mismos procesos: el lingüista busca una explicación al desarrollo lingüístico y la encuentra en la interacción conversacional, el psicólogo busca la explicación al desarrollo del aprendizaje y la encuentra igualmente en la interacción conversacional. En ambos casos, considera Wells, el impacto de su obra se ha dejado sentir en otras disciplinas, y especialmente en el campo de la educación, debido a la amplio alcance de sus ideas (43).

Según Wells, puede afirmarse que Vygotsky, que había enunciado el concepto de zona de desarrollo próximo en relación con la evaluación y enseñanza a los niños en edad escolar, consideraba que los principios en que este principio se basa tienen una validez general en el aprendizaje; de hecho, en obras más recientes se ha aplicado tanto al aprendizaje de los adultos como al infantil en edad preescolar; y el mismo Vygotsky propuso que esta forma de aprendizaje asistido se tratara como una ley general del desarrollo.

Las condiciones para que esta ley actúe son dos: que capacite al aprendiz a hacer con ayuda de otros lo que no podría hacer él solo, y que la ayuda recibida sea relevante -significativa (*meaningful*)- para sus intenciones.

Señala Wells que Bruner caracteriza la teoría de Vygotsky como (a) una teoría de la evolución, (b) una teoría de la transmisión cultural y (c) una teoría de la educación, y que esta misma caracterización se puede aplicar a la de Halliday. Estudia las divergencias entre ambas teorías, para poner de relieve que tales divergencias no representan obstáculo alguna para una coincidencia básica. Las diferencias, según el estudio de Wells, afectan a estos aspectos:

En cuanto al objetivo último: Vygotsky estudia el funcionamiento de la mente, y los signos (entre ellos el lenguaje) como herramientas psicológicas que median en la actividad mental; de este modo se centra en el discurso interno (*inner speech*), como una de las funciones mentales más elevadas, que se origina en el discurso social. Halliday se interesa por la naturaleza y la organización del lenguaje como medio para el desarrollo de la vida social. En ambos casos, la lengua adquiere una misma consideración, como invención humana que sirve para la consecución de las fines de la vida social.

En cuanto a la orientación, la de Vygotsky es primordialmente intrapsíquica, mientras que la de Halliday es interpsíquica.

Por lo que hace a los orígenes del lenguaje infantil, Vygotsky los describe como una adopción, por parte del niño, de las palabras que le facilitan los adultos, mientras que para Halliday se trata de la generación de sus propias expresiones, en lo que él denomina “protolenguaje”.

Otra diferencia reside en el establecimiento del punto de inflexión en la adquisición de la lengua: para el psicólogo este punto de inflexión se da en el descubrimiento de la función simbólica del vocabulario, mientras que para el lingüista se da en el paso a la gramática, mediadora entre la semántica y la fonética.

En relación directa con la actividad discente, afirma Wells que ambos resaltan la importancia de que las tareas de aprendizaje sean significativas y funcionalmente relevantes para el aprendiente (Wells 1994:63).

Foley también ha estudiado la aplicación de la aproximación vygotskyana al aprendizaje de la lengua, y más en particular al de una L2, en un trabajo que se plantea en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas:

La adquisición infantil del lenguaje le proporciona a Vygotsky el patrón de paradigma en su discusión del acceso lingüístico o de cualquier otro acceso sistemático al 'mundo'. La adquisición de la lengua se domina en primera instancia en una colaboración, que tiene como único fin la comunicación con un adulto o con un colega más competente. Cuando se ha adquirido un dominio suficiente de la lengua, ésta puede internalizarse y servir como medio, bajo control consciente, para efectuar diálogos de habla interna (o autorregulación). También creía Vygotsky que los patrones de acceso a una primera o a una segunda lengua eran básicamente los mismos que los de la transmisión de conocimientos, y que el vehículo fundamental de la educación es la interacción social. (Foley, 1991).

Esta propuesta de enseñanza mediante tareas es una de las últimas versiones de la didáctica, y la estudio en el capítulo IV. Como podemos comprobar por las líneas precedentes, la teoría de Vygotsky no es ajena al nacimiento de esta propuesta, como tampoco lo es la teoría lingüística de Halliday y su concepto de potencial de significación. La nueva aportación de este autor, en relación con el aprendizaje general, puede contribuir a un enriquecimiento de las actividades de aprendizaje de L2.

5.3.- Una síntesis: STERN.

Para finalizar, podemos considerar la propuesta de Stern (1983:397 y ss). Se trata de una propuesta que tiene una especial relevancia para nuestro propósito; en efecto, está expuesta en el libro que el autor dedicó a los conceptos fundamentales de la enseñanza de lenguas, y responde a su interés por extraer los beneficios posibles de las investigaciones realizadas. Según sus propias palabras, se trata de

una teoría que, "aunque está basada en la interpretación de diversas fuentes, no es el resultado de una investigación documentada empíricamente. ... Mientras nuestro conocimiento del proceso de desarrollo no sea más seguro, una teoría de la enseñanza de lenguas debe operar con hipótesis plausibles como ésta, que podrán ser confirmadas, modificadas o refutadas por investigaciones empíricas sistemáticas y por la observación del aprendizaje de segundas lenguas en acción" (400). Dicha propuesta consiste en los siguientes puntos:

1) El aprendiente parte de cero en cuanto a la competencia en la segunda lengua, pero conoce ya el potencial del lenguaje, y está en condiciones de descubrir cómo ese potencial se realiza en una segunda lengua. Esta situación tiene consecuencias afectivas, cognitivas y sociales:

Afectivas: El aprendiente se ve expuesto a un choque y a un estrés tanto culturales como lingüísticos, que, en el caso del aprendizaje en el aula, pueden ser sensiblemente inferiores a los que se dan en el aprendizaje en inmersión en el entorno.

Cognitivas: Desde una desorientación inicial ante los aspectos lingüísticos, semánticos y sociolingüísticos, el aprendiente tiene que construir un nuevo marco de referencias y un sistema de significados, hasta llegar a usar el nuevo sistema de forma creativa. Los términos con que este proceso ha sido frecuentemente descrito ("internalización" o "interiorización") sugieren una analogía no solo con la adquisición de la primera lengua, sino también con el aprendizaje social y la formación de la consciencia en el desarrollo infantil.

Sociales: Igual que el niño depende de las figuras paternas, el aprendiente de segundas lenguas tiene una dependencia lingüística y sociolingüística del profesor o las personas que tienen relación social con él en esa lengua; Schuman llama a esa relación "satelización". A diferencia del niño, el aprendiente de L2 es dependiente de esas personas es de forma más consciente.

2) El aprendiente atraviesa diversos estadios entre el nivel cero de competencia y el que desea alcanzar, que han sido denominados "competencia transicional" (Corder 1967) o "interlengua" (Selinker 1972) y que se convierten en progresivas aproximaciones (Nemser 1971) a la norma representada por el hablante nativo o el profesor. Esa competencia que se quiere alcanzar se compone de cuatro elementos (dominio de las formas, dominio de los significados, capacidad de comunicarse y capacidad creativa) que no se adquieren de forma sucesiva, sino que se desarrollan desde el comienzo de forma simultánea y complementándose mutuamente. "Al principio son muy rudimentarios; a medida que el aprendiente avanza se van diferenciando cada vez más. Sin embargo, no pueden llegar a separarse completamente, como a veces sucede en los programas de enseñanza de lenguas" (440).

3) El modelo de progreso puede entenderse como compuesto de dos grandes estadios: en el primero, el aprendiente está preocupado por la lengua como sistema (forma y significado); la comunicación es difícil y muy limitada. Es la fase de dependencia o de "satelización", que concluye en cuanto el aprendiente se siente capaz de usar la lengua -aunque sea de forma defectuosa- para sus propios propósitos. En el segundo estadio el aprendiente desarrolla sus propios niveles de corrección, y se va volviendo más independiente de la conciencia lingüística externa, representada por el profesor o el nativo. Antes de alcanzar este nivel umbral o punto de inflexión, la sensación de estrés lingüístico es muy fuerte; después se reduce en gran medida.

Hasta aquí, las teorías generales del aprendizaje de L2. Hemos obtenido una descripción de los procesos por los que pasan los aprendientes, en todas las situaciones, y una cierta explicación de los mismos. ¿Qué papel juega la intervención didáctica en la enseñanza? ¿Marca algún tipo de diferencia? ¿Es posible influir en esos procesos, modificarlos o alterarlos mediante la instrucción formal? De ello me ocupó en la siguiente sección.

6.- Aprendizaje y enseñanza: ¿Representa alguna diferencia la instrucción?

Todas las teorías e hipótesis que he revisado en páginas precedentes contemplan el fenómeno de la adquisición o aprendizaje de una L2 independientemente de que éste se produzca mediante una intervención didáctica o al margen de ella. De hecho, hay una parte de los estudiosos que considera que la influencia de la enseñanza o instrucción es irrelevante. Éste es, sin embargo, para nosotros el punto crucial: ¿Comporta algún efecto positivo -o tal vez negativo (Trévise 1993:47)- la intervención didáctica en el proceso de aprendizaje? A esta pregunta se han formulado respuestas explícitas en sentido negativo, sobre todo en las investigaciones llevadas a cabo en los primeros años:

Schumann, cuya teoría general sobre el aprendizaje como un fenómeno de asimilación cultural y un subproducto de la pidginización he resumido anteriormente, afirma que la enseñanza no tiene fuerza suficiente como para superar la pidginización causada por la distancia psicológica y social.

El aprendizaje de una lengua no es una cuestión de método, es una cuestión de "asimilación cultural": si ésta no puede producirse ... no podemos esperar lograr mucho más de lo que tenemos en nuestros actuales programas de lenguas extranjeras (Schumann1978, citado por Stern 1983:413).

Por su parte Dulay y Burt en 1977 interpretan los resultados de sus estudios sobre el orden de aparición correcta de morfemas gramaticales como prueba de que existe un proceso subyacente de adquisición que es común a todos los tipos y situaciones de aprendizaje de una lengua. Definen este proceso como una "construcción creativa". Según ellos, este proceso operaría de forma automática en los niños que aprenden una segunda lengua si se les expone a muestras naturales de la lengua meta, de donde deducían que no se les debería enseñar sintaxis.

Krashen, a partir de 1982, postula que este proceso común subyacente es el proceso de "adquisición", responsable de la mayor parte de ASL en cualquier contexto, incluido el del aula. Con su distinción entre adquisición y aprendizaje, concluía que la instrucción que producía aprendizaje era poco relevante y que la mayor parte de la L2 no se puede enseñar, sino que debe adquirirse.

En unos estudios realizados a partir de hipótesis distintas, Felix y Simmet (1981) llegaban a la misma conclusión: la posibilidad de manipular y controlar la conducta verbal de los alumnos en el aula es bastante reducida.

Wode (1981) se unía al grupo de los que resaltaban las indiscutibles semejanzas entre los dos tipos de aprendizaje, naturalista e instruido, y señalaba que los profesores no deberían concebir unos materiales y unos procedimientos de enseñanza que contradijeran las capacidades naturales del aprendiente.

Trévisé (1993) cuestiona las opiniones de Wode y de Felix y Simmet, por considerar que su metodología es defectuosa: se trata de estudios cuantitativos transversales que miden frecuencias y "errores", y que por otra parte no mencionan ni el tipo de enseñanza que los sujetos habían recibido en la escuela ni el tipo de análisis lingüístico en el que se basan las explicaciones y el metalenguaje utilizado. Según esta autora, no basta con comprobar si una determinada estructura u orden de palabras ha sido "aprendido", sin distinguir ahí entre la comprensión y la producción, ni con hacer una comprobación de este tipo sin describir el tipo de enseñanza que se ha seguido.

En su revisión de estas investigaciones, Larsen-Freeman y Long señalan:

Wode no especificó qué tipos de enseñanza 'irían en contra' (o facilitarían) la actividad de estas capacidades naturales. Hay que decir que ni la investigación de Wode ni la de Felix estudiaron alternativas en la enseñanza de lenguas. (Larsen-Freeman y Long 1991:302).

La valoración que estos dos autores hacen de estas primeras investigaciones es de doble signo: por un lado, reconocen que fueron ciertamente muy útiles, ya que llamaron la atención sobre las indiscutibles semejanzas entre la

ASL naturalista y la instruida, y resaltaron la importancia de la aportación del aprendiente. Por otro, critican muchas de las conclusiones sobre la ineficacia de la instrucción, calificándolas de *erróneas*, o, en el mejor de los casos, de *inferencias* deducidas de estudios cuyo objetivo no consistía en observar los *efectos* de la instrucción sobre el aprendizaje, sino las semejanzas en las interlenguas de los aprendientes naturalistas y de aula.

Posteriormente se han realizado estudios encaminados a observar los efectos de la instrucción sobre el aprendizaje. Estos efectos se han estudiado en tres campos: sobre los órdenes de corrección y las secuencias de desarrollo, sobre los procesos de adquisición, y sobre la rapidez en la adquisición y el nivel definitivo de logro en la adquisición.

Ellis (1985, 1991 y 1992), y Larsen-Freeman y Long (1991) ofrecen revisiones de la investigación, al tiempo que una contienen una discusión y valoración de los resultados. Sigo a estos autores en la síntesis que presento.

A) El efecto de la instrucción sobre los órdenes de adquisición y las secuencias de desarrollo.

Larsen Freeman y Long citan los estudios de Perkins y Larsen-Freeman (1975), Fathman (1978), Ellis (1984), y especialmente los de Lightbown y sus colegas en Montreal. Todos ellos aportan evidencia de posibles efectos benéficos sobre los *procesos* de adquisición; ahora bien, en lo referente a la modificación del *orden* de adquisición, los efectos observados son insignificantes.

Pienemann (1984) apoya esta evidencia, y formula la hipótesis de la *learnability*, que tiene su correlativa en la de la *teachability*; de acuerdo con ella, la enseñanza de unidades para cuyo aprendizaje el aprendiente no está listo, o maduro, es ineficaz; mediante la intervención didáctica es imposible saltarse ningún estadio de la secuencia evolutiva; ahora bien, la enseñanza de unidades para cuyo aprendizaje el aprendiente sí está listo, puede acelerar la rapidez de avance a través de la secuencia.

Otros estudios que apoyan estos resultados son los de Ellis (1989) y el propio Pienemann (1989).

B) El efecto de la instrucción sobre los procesos de adquisición.

Ellis (1991) cita dos tipos de estudios: por un lado, los que han intentado comprobar el efecto mediante la comparación entre la adquisición naturalista y la del aula; por otro, los que lo han hecho mediante experimentos de aula diseñados para comprobar si la enseñanza de determinados rasgos conduce a su adquisición.

De los primeros, revisa 16 (agrupados en estos campos: análisis de errores, adquisición de morfemas y adquisición de rasgos sintácticos) y llega a la conclusión de que son difíciles de interpretar. Esta es, en opinión de Ellis, la razón de que ello sea así:

No hay forma de decidir si cualquier diferencia que se dé entre la adquisición naturalista y la del aula es el resultado de la instrucción formal “per se” o bien lo es de las propiedades comunicativas particulares de la interacción del aula. Los estudios comparativos no nos facilitan información acerca del efecto de la instrucción sobre la adquisición de rasgos lingüísticos concretos. En palabras de Long (1983b), esos estudios arrojan luz sobre la utilidad relativa, pero no sobre su valor absoluto (Ellis 1991:146, subrayado original).

Larsen-Freeman y Long (1991) hacen mención especial, de entre estos estudios, del que realizó Pica en 1983, y consideran que hasta el momento es el más sugestivo y estimulante para los profesores. En su estudio, Pica presenta estas conclusiones: 1) Las semejanzas entre los tres tipos de aprendientes que ella observó (naturalista, instruidos y mixtos) apoyan la idea de que la ASL depende en gran medida de factores del aprendiente, y no tanto del entorno o del contexto; 2) la instrucción influye en la producción/actuación en SL, en primer lugar, facilitando el suministro de un mayor caudal de morfología gramatical, y en segundo lugar inhibiendo (sin eliminarlo del todo) el uso de construcciones comunicativamente efectivas pero gramaticalmente irregulares, que se encuentran en los sabires o *pidgins*:

Las distintas condiciones de exposición a la L2 parecen afectar a las hipótesis que hacen los aprendientes acerca de la lengua meta y de las estrategias para usarla. (Pica, citada en Larsen-Freeman y Long 1991:311).

En cuanto al segundo grupo que establece Ellis, tras revisar 9 de estos estudios concluye que, en contraste con muchos de los estudios comparativos, éstos proporcionan evidencia convincente de que la instrucción puede tener un efecto directo sobre la adquisición de determinados rasgos lingüísticos. Indica asimismo las condiciones que deben darse para que la instrucción sea efectiva y tenga un máximo rendimiento. No obstante, señala evidencia de que estos efectos pueden desvanecerse con el paso del tiempo, lo cual indica que, aunque la instrucción pueda saltarse los mecanismos de procesamiento natural a corto plazo, éstos terminarán por imponerse.

Por otra parte, Ellis encuentra una aparente contradicción entre los resultados obtenidos por Pienemann y sus colaboradores y los obtenidos por los

estudios de proyección basados en el estudio de los universales lingüísticos. Mientras que los primeros defienden la tesis de que la instrucción sólo será efectiva si se dirige justamente un paso más allá del nivel de adquisición actual del aprendiente, los otros defienden que será más efectiva si está unos pasos más lejos. Ellis atribuye estas diferencias a las que existen entre las teorías subyacentes a los estudios.

C) El efecto de la instrucción sobre la rapidez en la adquisición y el nivel definitivo de logro.

Ellis revisa 15 estudios sobre este tema y concluye que, pese a algunas dudas, parece razonable "asumir que la instrucción formal promueve niveles de adquisición rápidos y más elevados (...) Los efectos de la instrucción pueden no ser absolutos ... sino que están sujetos a la presencia de determinadas condiciones" (Ellis 1991:133). Entre estas condiciones destaca la de que los aprendientes deben disponer de ocasiones para hacer un uso informal de la lengua (no en la acepción sociolingüística de este término, sino en la acepción definida por Ellis: ausencia de atención a la forma).

Como he indicado, el estudio de Pienemann en 1984 señala que es imposible alterar las secuencias de desarrollo, pero al mismo tiempo proporciona evidencia de que la instrucción tiene un efecto facilitador sobre la rapidez con que se efectúe el proceso. Hay más estudios sobre este efecto: Larsen-Freeman y Long citan la revisión que Long hizo en 1983, que abarcaba 11 estudios, 6 de los cuales mostraron claramente un desarrollo más rápido en niños y adultos que recibían instrucción formal.

Larsen-Freeman y Long señalan que los efectos de la instrucción a largo plazo, o sobre el nivel definitivo de logro, constituyen el área en la que se han llevado a cabo menos estudios. Presentan como los más importantes los de Pavesi en 1984 y Zobl en 1985. Ambos coinciden en detectar efectos positivos de la enseñanza de formas gramaticales. La propia Pavesi no interpreta sus resultados de la misma forma en que lo hacen Larsen-Freeman y Long. Según ella, y de acuerdo con la tesis de Ellis⁴³, el hecho de que el grupo de aprendientes en contexto de instrucción ofreciera una actuación superior al de los que no estaban en ese contexto no debe atribuirse a la instrucción en L2 *per se*, sino a que el hecho de seguir un programa de enseñanza les lleva indefectiblemente a la exposición a otro tipo de caudal lingüístico, más elaborado y más complejo, que sirve de vehículo a la enseñanza; la razón residiría, pues, en el tipo y las características del "caudal", que en este caso sería un "discurso planificado", caracterizado, entre otras cosas, por un mayor grado de gramaticalización y una

⁴³ Véase página 96 de este trabajo.

mayor frecuencia de las formas lingüísticas más marcadas. Pavesi argumenta, por tanto, que es el medio del que se sirve la enseñanza -el tipo de discurso- y no su objetivo -la atención explícita a la gramática- lo que produce los efectos positivos; si éstos se atribuyeran al objetivo de la enseñanza, entonces cabría esperar que ésta fuera capaz de alterar la secuencia del desarrollo, lo que está comprobado que es imposible. A estos argumentos replican Larsen-Freeman y Long que los universales lingüísticos tienen la fuerza suficiente para impedir la modificación de la secuencia del desarrollo, y que el efecto positivo de la enseñanza de la gramática no deberá atribuirse, muy probablemente, a la discusión expresa de reglas y ejemplos gramaticales, sino más bien al hecho de que la enseñanza permite hacer resaltar determinados rasgos de la forma, lo que facilita su percepción por parte de los aprendientes, que así pueden empezar a procesarlos. Esta explicación les parece más plausible, y consideran que la idea de "discurso planificado" no es explicación suficiente para el hecho de que determinados rasgos del caudal lingüístico destaquen sobre los demás, haciéndose así más perceptibles al aprendiente; para estos autores, sería la atención centrada en la forma, y no el tipo de discurso, la responsable de este fenómeno. Aportan información sobre investigaciones en el mismo sentido realizadas por otros autores (Schmidt y Frota), y finalizan con la revisión de los de Zoble, que confirman el "efecto prominencia" de la atención a la forma como impulsor de una mayor rapidez en el aprendizaje y en el nivel definitivo alcanzado.

Larsen-Freeman y Long concluyen lo siguiente: por un lado, la postura adoptada por algunos teóricos y metodólogos en el sentido de que la instrucción formal en una SL sea de escasa utilidad (p. ej., que sólo sea provechosa para los principiantes, o sólo para una gramática "elemental") es evidentemente precipitada y casi con toda seguridad errónea. Por otro, la instrucción formal no parece capaz de modificar las secuencias de adquisición, salvo temporalmente y de forma insignificante, pudiendo incluso perjudicar el desarrollo ulterior. Además, la instrucción tiene posibles efectos positivos sobre los *procesos* de ASL, claros efectos positivos sobre la *rapidez* y probables efectos benéficos sobre el *nivel definitivo de logro*. Matizan su valoración con estas palabras:

Aunque desde el punto de vista teórico ofrezcan escaso interés, los resultados obtenidos en relación con la rapidez de adquisición son evidentemente de gran importancia para profesores y alumnos (Larsen-Freeman y Long 1991:322)

Ellis, por su parte, señala:

Existen razones para creer que la instrucción centrada en la forma ayuda a la adquisición de la competencia lingüística. La instrucción puede actuar directamente; es decir, puede tener un efecto inmediato en la capacidad del aprendiente para realizar las estructuras meta en la comunicación natural. Sin embargo, no

todas las estructuras son susceptibles de ser enseñadas; e incluso las que sí lo son deben enseñarse en el momento oportuno. Es muy probable, por tanto, que en general la instrucción sea efectiva de forma indirecta, es decir, que tenga un efecto retardado. Según ello, la instrucción contribuye al conocimiento declarativo más que al procedimental. El declarativo sirve como facilitador del procedimental, por cuanto ayuda a resaltar formas a las que de otro modo el aprendiente no prestaría atención. El conocimiento consciente de formas marcadas puede ayudar a acelerar el aprendizaje, del mismo modo que puede ser necesario para prevenir la fosilización (Ellis 1991:170⁴⁴).

En el contexto de esta discusión conviene tener presente que el aprendizaje de la lengua consiste en algo más complejo que la adquisición de la competencia gramatical. Se trata más bien de la adquisición o el desarrollo de la capacidad de uso, que ha sido objeto de nuestra atención en el capítulo anterior. Ello no es óbice para que la competencia gramatical (el dominio de las reglas que rigen los distintos subsistemas: fonético, morfosintáctico, léxico y semántico, y la capacidad de usarlos) constituya una parte importante del desarrollo del aprendizaje, pero éste debe necesariamente complementarse con el desarrollo de las otras competencias, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, en términos de Canale y Swain.⁴⁵ La investigación sobre ASL se ha centrado hasta el momento de manera casi exclusiva en la adquisición de la competencia gramatical, y dentro de ella, en la de los subsistemas fonológico y morfosintáctico. No ha estudiado los procesos de desarrollo de las otras

⁴⁴ En otro lugar afirma lo siguiente, en relación con los efectos de la instrucción formal: *Los pocos estudios realizados acerca de los efectos de la instrucción formal sobre la ruta de desarrollo indican que esta ruta "natural" no puede ser alterada; no obstante, estos estudios no son conclusivos. La instrucción formal puede adoptar muchas formas diferentes y es posible que la ruta de desarrollo sea sensible a la influencia de determinados métodos e insensible a la de otros; la investigación realizada hasta el presente puede haber dejado de atender a los métodos correctos en las condiciones correctas. También es posible que la ruta "natural" refleje un determinado tipo de uso de la lengua (la conversación espontánea) y que aquélla se establezca sólo a partir del estudio de este uso particular. La instrucción formal puede no influir en este tipo de uso de la lengua pero puede ayudar a otros, como, por ejemplo, los que van asociados al discurso planificado o al escrito. Esta visión concuerda con lo que se conoce sobre variabilidad contextual en ASL. La instrucción formal puede ayudar a la actuación de los aprendientes en determinadas situaciones y no en otras. (Ellis 1985:15). Pero, al margen de la cuestión relativa a sus posibles efectos sobre el orden de aprendizaje, (la instrucción formal) puede impulsar la ASL acelerando todo el proceso. Los aprendientes que reciben instrucción formal pueden aprender más deprisa que los que no la reciben. (...) Aun en el caso de que el conocimiento de L2 derivado de la instrucción formal no esté inmediatamente disponible para su uso en la conversación espontánea (...), pronto se adquiere esta condición cuando el aprendiente tiene la ocasión de usar la L2 en este tipo de comunicación. La instrucción formal puede tener un potente efecto retardado. (Ibídem, 16).*

⁴⁵ Véase más adelante, en el capítulo IV.

competencias que, todas juntas, conforman la competencia comunicativa, y tampoco se han realizado experimentos para ver la influencia de la enseñanza en dicho desarrollo. Esto es importante en términos generales, y muy especialmente para el propósito de nuestro trabajo⁴⁶. Sin embargo, y a pesar de ello, es necesario tener muy en cuenta los resultados de este ámbito de discusión teórica por las siguientes razones:

- La gramática sigue siendo uno de los componentes fundamentales de todas las programaciones. Unas la toman como eje articulador, y otros se articulan en torno a otros elementos (nociones/funciones o procesos), pero casi todos ellos incluyen contenidos de orden gramatical.

- El debate sobre el papel que la atención a la gramática debe desempeñar en la enseñanza de la lengua no ha sido: gramática sí o gramática no, sino: atención

⁴⁶ Véanse, a este respecto, las opiniones de diversos autores:

Estos artículos [los de TESOL Quarterly 24/4] muestran que en estos últimos años la investigación sobre ASL ha sobrepasado su limitado alcance inicial. Tal como señaló Ellis (1985) en su excelente revisión del campo, gran parte del trabajo desarrollado recientemente se había limitado a un pequeño número de puntos de la fonología o de la gramática. Siguiendo el hilo de la investigación sobre adquisición de primeras lenguas, cuya tendencia era el establecimiento de universales lingüísticos de acuerdo con la hipótesis generativista, se buscaban pruebas sobre el modo en que los aprendientes de segundas lenguas adquirían esas mismas estructuras. Como hizo notar Ellis, uno de los efectos que necesariamente se derivaban de esta concentración en lo que era el micronivel lingüístico consistía en que los modelos de ASL no dejaban espacio para los factores más amplios, tales como la actitud y la aptitud. Los estudios en el macronivel, como los de Gardner (1985), incorporan estos factores, y parecen tener mucho más que aportar al profesor de lenguas. (Spolsky 1990: 612).

Sorprende un poco el hecho de que, pese a las sucesivas oleadas de diversos tipos de investigación, la visión de la adquisición de la lengua como un producto de formación de reglas (o, en su última versión, de establecimiento de parámetros) sigue siendo la que prevalece. Probablemente esto se debe al hecho de que la investigación de ASL ha seguido prestando atención a la morfosintaxis, que es la que mejor puede ser explicada por tal tipo de proceso. Sin embargo, a medida que la ASL tiende a tomar en consideración otros aspectos de la competencia lingüística y comunicativa, no sería ninguna sorpresa ver que se presta atención a otros tipos de aprendizaje (...). Por ejemplo, podemos descubrir aún que la formación de hábitos puede desempeñar un papel en la explicación de la adquisición de los rasgos fonológicos de la L2 así como en la adquisición de enunciados como fórmulas fijas y no analizadas (formulaic). Para la dimensión semántica, sin embargo, pueden no resultar aplicables ni la formación de hábitos ni la formación de reglas; en su lugar, la asociación verbal, la discriminación múltiple y el aprendizaje de conceptos (Gagne 1965) pueden tener una fuerza explicativa. A medida que vamos abordando progresivamente la adquisición de la pragmática, esperaríamos encontrar otro tipo de aprendizaje responsable de la misma. (Larsen-Freeman y Long, 1991:73-74).

Ellis, por su parte reconoce (1985:5) que su libro se limita a lo que se conoce sobre la sintaxis y la morfología, y que eso constituye una limitación. Que muchos investigadores aceptarían hoy en día no sólo que es importante estudiar otros aspectos de la ASL (especialmente el modo como se adquiere la capacidad de participar en el discurso) sino también que es necesario estudiar esos otros aspectos para saber cómo se adquiere la gramática.

explícita a la gramática sí, o no. Y sobre todo, qué hacer -o dejar de hacer- para que los alumnos lleguen a dominar -a aplicar correcta y adecuadamente- las reglas gramaticales en su comunicación en la L2.

- Los resultados de la investigación hacen referencia explícita, en muchos casos, a las aplicaciones didácticas. Tales aplicaciones afectan a dos áreas de la didáctica: la organización de las programaciones (la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos), y la metodología (la aplicación de determinadas técnicas y procedimientos) para la enseñanza de los rasgos formales de la lengua.

7.- Las explicaciones del proceso (II): Una teoría del aprendizaje instruido.

En los apartados anteriores se ha ido acotando y precisando progresivamente nuestro objeto de estudio: de las teorías generales sobre la adquisición de la lengua, que inicialmente no contemplaban ninguna diferencia entre la adquisición de L1 y L2, hemos pasado a las teorías sobre adquisición de segundas lenguas. Desde esta segunda perspectiva hemos visto como el aprendizaje de la L2 puede darse o bien en contextos de adquisición natural, o bien en contextos de adquisición instruida; hemos observado que la enseñanza de determinadas formas lingüísticas desempeña un papel importante en la rapidez con que éstas se adquieren, y en el nivel final de logro que consiguen los alumnos, siendo superiores ambos parámetros a los alcanzados por los aprendientes en contextos naturalistas.

La siguiente pregunta que debemos plantearnos es la que hace referencia a la necesidad de una teoría del aprendizaje instruido. Según Stern (1983), de las diversas circunstancias que condicionan el proceso de aprendizaje de lenguas -el contexto social, las características del aprendiente, el contexto lingüístico y el tratamiento didáctico- es este último el que más fácilmente puede ser modificado y ajustado a los distintos entornos sociales y lingüísticos, así como a los factores individuales de los aprendientes. Esta circunstancia aconseja explorar en qué forma y por medio de qué procesos se desarrolla el aprendizaje instruido de una L2, y comprobar en qué medida existen similitudes y diferencias con el aprendizaje naturalista.

Para Trévis, de su participación en el Programa de la Fundación Europea de la Ciencia y de sus investigaciones sobre los fenómenos ligados al aprendizaje “guiado”, y en particular sobre las representaciones metalingüísticas de los aprendientes, se desprende un conjunto de constataciones que subrayan el carácter complementario de los dos campos de investigación -el de la adquisición natural y el de la instruida- y que conducen a la disociación, por una parte, de la observación de los procesos en los dos medios, y por otra, de la intervención sobre estos procesos. Para ella, “una transferencia de los resultados de las observaciones realizadas en el medio “natural” o “no guiado” a eventuales

proyectos pedagógicos es con toda certeza un salto epistémico prematuro. Sin embargo, para un enseñante la observación del conjunto de fenómenos de adquisición de una L2 es útil si desea calibrar el potencial impacto específico de sus intervenciones, y eventualmente de modularlas, si no de circunscribir su papel a los procesos de aprendizaje” (Trévisé 1993: 39).

Ellis, tras aludir a la carencia de investigaciones que traten la SLD⁴⁷ en el aula como una clase de adquisición diferenciada, formula estas consideraciones:

Si la SLD en el aula es diferente de la SLD naturalista, entonces no existe una base que nos permita aplicar los resultados de la investigación; si es similar, entonces esa base se da. La postura descrita en el capítulo 7 [de este libro] es que la SLD no es un fenómeno unitario, sino variado según que se produzca mediante procesos primarios o secundarios. En muchas aulas predominarán los procesos secundarios, como consecuencia del discurso planificado que allí tiene lugar. Las destrezas comunicativas que se produzcan serán aplicables solamente a determinados tipos de uso formal de la lengua. No obstante, las clases también ofrecen la ocasión de realizar discurso no planificado, mediante la exposición a la LO en interacciones más parecidas a conversaciones. Esto promoverá el desarrollo mediante los procesos primarios y ayudará a las destrezas comunicativas a formar parte de un uso más informal de la lengua. Si el objetivo de la enseñanza de lengua consiste en desarrollar la fluidez en la conversación (y tal vez determinados tipos de actividad escritora) entonces la SLD en el aula puede asemejarse a la SLD naturalista, ya que es necesario activar los mismos procesos. Si el objetivo es el desarrollo de la capacidad de hacer buenos exámenes o de producir textos escritos cuidadosamente planificados y monitorizados, entonces no es fácil que se le parezca. La existencia de una teoría que se ocupe específicamente de la SLD en el aula (...) permitirá efectuar aplicaciones de la misma a la enseñanza de la lengua y hacerlo con más convicción (Ellis 1984:191. Subrayado añadido).

A lo largo de las páginas del mencionado libro, detecta estas semejanzas entre los dos tipos de aprendizaje:

- En cuanto al desarrollo de la competencia gramatical, en los aprendientes de aula aparece el mismo orden de adquisición que el observado en aprendientes

⁴⁷ SLD: *Second Language Development*, otro término para referirse al aprendizaje de una segunda lengua, que elude la distinción entre adquisición y aprendizaje. Ellis titula su libro: *Classroom Second Language Development*.

naturalistas: "El orden es en general el mismo, lo que indica que los procesos responsables de la adquisición son los mismos en el aula que fuera de ella" (p. 16).

- En el desarrollo semántico observa el fenómeno de simplificación semántica, mediante el cual los aprendientes del aula reducen el contenido proposicional de su discurso comunicativo (omitiendo, por ejemplo, categorías tales como agente y dativo); ello aligera el peso procesual y les capacita para comunicar mensajes que sobrepasan su competencia lingüística real. Señala Ellis que este tipo de simplificación semántica es un fenómeno universal, que se da en el habla de los aprendientes de L1, de aprendientes naturalistas de L2 y en los saberes, así como en la lengua de algunos aprendientes de aula. Concluye que eso es prueba de que SLD de aula contiene procesos generales de aprendizaje.

- Igualmente detecta en el aula la misma presencia dominante de habla basada en bloques lexicalizados y no analizados (*formulaic speech*) que se da en el aprendizaje naturalista, cuando existe la ocasión o la necesidad de usar el lenguaje de forma comunicativa.

- Pese a que muy frecuentemente se alega que el contexto naturalista y el del aula son muy diferentes con respecto a la interacción que se produce entre los hablantes, Ellis detecta determinados rasgos interaccionales que son iguales en los dos contextos y que pueden ser importantes para SLD.

- En cuanto al papel de la instrucción formal en SLD, Ellis considera que es difícil alcanzar una conclusión firme. La evidencia existente apunta a que la instrucción formal no influye fuertemente en la ruta de SLD. No está claro si influye en la rapidez o no, pero parece más probable.

Existen opiniones contrarias a la necesidad de elaborar una teoría específica del aprendizaje instruido. Por un lado, está la opinión de quienes consideran que se trata de un aprendizaje como otro cualquiera, que no requeriría una teoría propia. Por otro lado, la de quienes consideran suficiente una teoría general del aprendizaje de L2, e innecesaria, por tanto, una teoría específica para el aprendizaje instruido. En ambos casos, para explicar la adquisición de la L2 en el aula se hace una extrapolación de otra teoría. Ellis (1990) hace una revisión de tales extrapolaciones, una crítica a las mismas, y una propuesta de teoría del aprendizaje instruido de L2. En su opinión, el aprendizaje instruido presenta una serie de diferencias frente al naturalista, diferencias que agrupa en tres campos, según se adopte una perspectiva sociolingüística, psicolingüística o educativa:

- La perspectiva sociolingüística. El "ámbito"⁴⁸ del aprendizaje en el aula se caracteriza por una gama mucho más reducida de situaciones, de participantes, de

⁴⁸ Concepto que Ellis toma de las publicaciones de Fishman sobre sociolingüística, *domain* en inglés.

temas y de objetivos; ello no obstante -observa Ellis- es posible imaginarse casos excepcionales de ambos tipos de aprendizaje (naturalista e instruido) en los que se invertiría la relación: el aula puede proporcionar las más ricas y diversas experiencias de aprendizaje.

- La perspectiva psicolingüística. Aquí interviene la distinción entre aprendizaje "formal" e "informal", que ya hemos considerado anteriormente; por aprendizaje informal se entiende la participación directa en la comunicación real de la vida diaria, que lleva a la observación y adquisición espontáneas y automáticas; por aprendizaje formal, la atención consciente a fenómenos de la L2, con el objeto de obtener información acerca de la misma. Aunque esta distinción no es equiparable a la que se hace entre aprendizaje naturalista e instruido, lo cierto es que el aula ofrece más ocasiones para realizar aprendizaje formal, y el naturalista para el informal.

- La perspectiva educativa. Desde esta perspectiva, Ellis distingue entre la enseñanza académica y el sistema de aprendizaje⁴⁹. Distinción paralela a la que Stern (1981) hace entre enfoque "L" (lingüístico o analítico) y enfoque "P" (psicológico o experiencial). Describe así estos términos:

El aprendizaje ['apprenticeship'] consiste en aprender actuando, sin que exista un intento deliberado de conformar el entorno de aprendizaje ['learning'] mediante la elaboración de un sílabo o la organización de actividades especiales. El aprendiente-aprendiz trabaja codo con codo con el maestro-artesano y adquiere ['picks-up'] habilidades mediante la observación y la práctica. Hay que hacer notar, sin embargo, que es posible la creación en el aula de un entorno de aprendizaje ['learning'] igual que el que se les proporciona a los aprendices, y que por otra parte la enseñanza formal puede darse en una situación naturalista. Ahora bien, las clases son especialmente apropiadas para la enseñanza formal, mientras que las situaciones naturalistas tienden a ocasionar aprendizaje ['apprenticeship']" (Ellis 1990:2)

Según este punto de vista, la situación de aprendizaje en el aula presenta suficientes características y rasgos peculiares que no sólo legitiman sino que también reclaman una atención especial a los procesos y fenómenos que en ella se dan, y a la forma en que éstos repercuten en el aprendizaje. De hecho, en la última década han ido aparecido estudios, cada vez más numerosos, sobre el aprendizaje o adquisición en el aula. C. Chaudron (1988) hace una revisión de todas las

⁴⁹ Ellis utiliza el término *apprenticeship* (distinto, pues de *learning*). En español distinguiríamos entre "aprendiz" y "aprendiente", aunque el nombre para referirnos a los distintos procesos llevados a cabo por ambos sujetos sería el mismo: aprendizaje.

investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha. R. Ellis es uno de los que más atención han dedicado al tema, sobre el que ha publicado hasta cuatro libros (Ellis 1984, 1988, 1991, 1992). En uno de ellos cita a Tarone, para justificar la necesidad de estas investigaciones:

Dado que el habla varía en diferentes situaciones sociales, y dado que la mayor parte de los datos sobre las interlenguas han sido recogidos fuera de la situación de clase, hemos de presuponer que pocas cosas de la investigación actual sobre aprendizaje de segundas lenguas pueden ser directamente aplicadas al aula. (Tarone 1976:26, citada en Ellis 1984: 191).

En el ya mencionado libro que Ellis dedica a la teoría del aprendizaje instruido, este autor hace una revisión de las diversas formas bajo las cuales se ha realizado una extrapolación de otras teorías de aprendizaje al aprendizaje de L2 en el aula; las sintetiza en dos grupos: extrapolaciones de una teoría general del aprendizaje, y extrapolaciones de las teorías del aprendizaje naturalista de lenguas.

Entre las primeras se encuentran básicamente el conductismo y la teoría cognitiva general; como ya hemos visto, el primero sirvió de base al método audiolingual, y la segunda originó la crisis de éste y el nacimiento de la ASL. Entre las segundas destacan los análisis de errores, la teoría de la interlengua, los estudios de morfemas, los estudios de los sucesivos estadios de adquisición, y el modelo del monitor, todos ellos ya mencionados en páginas anteriores de este estudio, y fuertemente anclados en la hipótesis de la identidad de adquisición entre la L1 y la L2.

Llama la atención R. Ellis sobre el hecho de que ninguna de las investigaciones realizadas bajo cualquiera de esas dos orientaciones se ha llevado a cabo recogiendo datos del aula. Como únicos estudios realizados sobre aprendizaje en el aula menciona algunos que se llevaron a cabo antes de los años 70: Scherer-Wertheimer en 1964 y el "Pennsylvania Project" de Smith en 1970. En ambos casos se trataba de comparar distintos métodos de enseñanza (en el de 1964, la gramática-traducción frente al audiolingualismo; en el de 1970, estos dos métodos frente al del código cognitivo), y ninguno de ellos fue capaz de demostrar la superioridad de método alguno; ello se debió a muy diversas razones, pero entre todas resalta el hecho de que la aplicación real de un determinado método en la clase viva y real lo desvirtuaba y mezclaba con otros. De ahí deduce Ellis el desinterés que surgió por el estudio a gran escala, el abandono del método de enseñanza como objeto de la investigación y el interés por los estudios a pequeña escala, para observar lo que sucede en el aula. Allwright fue uno de los pioneros de tal observación.

R. Ellis no hace en absoluto una valoración negativa de tales extrapolaciones. Las considera no sólo inevitables, sino también deseables⁵⁰. Pero aduce la amplia evidencia de que actualmente se dispone, en el sentido de que en algunos aspectos la clase de lengua es especial, para reclamar una teoría de aprendizaje instruido. En parecidos términos se expresan Larsen-Freeman y Long, cuando enjuician la aplicación a la enseñanza de las lenguas que se ha realizado a partir de la teoría del monitor de Krashen:

Estas recetas pueden llegar a mostrar su justificación, pero mientras no exista evidencia, por ejemplo derivada de investigación del aula de L2, deben tratarse con gran precaución (...) Existe un grave fallo en el razonamiento en que se apoyan estas propuestas: se presupone que un programa que contenga las características necesarias y suficientes (como creen Krashen y Terrell que las tiene el suyo) para conseguir con éxito el aprendizaje de la lengua es automáticamente el programa más eficiente y efectivo posible, cosa que es patentemente falsa (...). Mientras que el input comprensible puede ser necesario y suficiente para la ASL, la instrucción puede simplificar la tarea del aprendizaje, modificar los procesos y las secuencias de adquisición, acelerar su velocidad y mejorar la calidad y el nivel de logro final. En otras palabras, mientras que el objetivo de la

⁵⁰ En concreto, afirma lo siguiente acerca de los que supuso el audiolingualismo en términos de teoría de aprendizaje:

La teoría audiolingual del aprendizaje es una explicación inadecuada del aprendizaje de L2 en el aula. Su valor reside en el hecho de que ofreció una serie de propuestas explícitas acerca de la naturaleza del aprendizaje que estaban abiertas a la réplica. La teoría, pues, estimuló la discusión de una cantidad de cuestiones de importancia capital para la comprensión del aprendizaje instruido de lenguas:

- 1.- *¿En qué medida es posible controlar el desarrollo de la L2 mediante la manipulación externa del entorno lingüístico?*
- 2.- *¿Qué papel desempeña la producción controlada de formas de la L2 en la adquisición de estas mismas?*
- 3.- *¿El aprendizaje de L2 en el aula consiste en la adquisición creciente de rasgos lingüísticos separados?*
- 4.- *¿En qué medida los errores producidos por aprendientes en instrucción son consecuencia de la interferencia de la L1?*
- 5.- *¿Qué papel desempeñan los errores en el proceso de aprendizaje de L2 en el aula?*
- 6.- *¿Qué papel desempeña el conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de L2 en el aula?*

La teoría de aprendizaje audiolingual ofrecía respuestas definitivas a estas preguntas. Pero pronto se vio que no eran respuestas correctas, si bien proporcionaban claros puntos de referencia para la ulterior reflexión e investigación. Lo que se echaba en falta en la teoría era el reconocimiento de que el aprendizaje de lengua es un proceso evolutivo. Sólo una teoría que prestara la debida atención a la aportación del aprendiente -en contraposición al entorno- era capaz de afrontar esta importante laguna. (Ellis 1990:30).

investigación de la ASL consiste en identificar la teoría más sencilla y menos potente, esta teoría (por sí sola) no constituirá la base más segura para la enseñanza de la L2, precisamente porque es la solución mínima, la más sencilla (...). La investigación de ASL que se ha llevado a cabo hasta el momento no ha hecho sino empezar a demostrar los efectos de la instrucción sobre el desarrollo la interlengua, pero (...) ha mostrado que puede hacer algunas aportaciones potencialmente muy positivas".(Larsen-Freeman y Long 1991:304).

Los capítulos 4, 5 y 6 del libro de Ellis (1990) contienen una revisión de los estudios a pequeña escala que se han llevado a cabo sobre el aprendizaje de L2 en el aula, y que han atendido especialmente a tres campos: Los procesos del aula, la relación entre interacción en el aula y adquisición de L2, y las relaciones entre instrucción formal y adquisición de L2. En el capítulo 7 expone el esquema de su teoría integrada del aprendizaje instruido de segundas lenguas. Por ser éste el autor que más explícitamente ha desarrollado una teoría de este tipo, me detendré brevemente en ella.

A) Los estudios sobre los procesos del aula.

Revisa los que se han llevado a cabo tanto sobre el discurso del profesor (en el que, a su vez, se presta atención a diversos aspectos: el tratamiento que da a los errores, el caudal lingüístico que suministra y la interacción que establece), como sobre la lengua de los aprendientes, y el discurso del aula (distribución de turnos, tipos de discurso), y concluye que estos estudios han contribuido a incrementar nuestra comprensión de las actividades que conducen al aprendizaje, pero no explican el modo en que éste se origina; se trata, en palabras de Ellis, de “una orientación predominantemente -aunque no exclusivamente- ‘sociológica’, que explica cómo se llevan a cabo los ‘acontecimientos sociales’ que constituyen una clase de lengua”.

Para Ellis, estos estudios han significado una aportación valiosa en dos sentidos. En primer lugar, revelan la distancia que media entre las prescripciones que formula cada método de enseñanza y la conducta real de profesores y alumnos en el aula. En segundo lugar, han conducido a una nueva forma de entender la relación entre enseñanza y aprendizaje, consistente en considerar que todo aprendizaje es consecuencia, en cierto modo, del proceso de interacción en el que participa el aprendiente. Esta nueva comprensión del aprendizaje está a la base del segundo -y más amplio- de los campos de estudio del aprendizaje instruido de L2.

B) Los estudios sobre la relación entre la interacción en el aula y la adquisición de L2.

Los estudios realizados sobre este aspecto del aprendizaje en el aula giran en torno a las distintas hipótesis sobre la forma en que la interacción en el aula contribuye a la adquisición de L2, y sobre los tipos de interacción que la facilitan mejor. La hipótesis que ha cobrado más fuerza es la que propone Long sobre el concepto de la negociación del significado como promotora del aprendizaje. No se ha establecido de forma concluyente una relación causal entre ambos procesos, si bien Long argumenta que no es necesario demostrar una relación directa entre interacción y adquisición de rasgos lingüísticos concretos. Señala que se puede demostrar un vinculación indirecta mostrando que la negociación de significado promueve la comprensión, que a su vez promueve la adquisición.

En el libro que estamos comentando, Ellis trata la interacción y la instrucción formal en dos capítulos diferentes, pero advierte que no por ello las considera como dos modos alternativos de contemplar la enseñanza; no pretende sugerir que existan unos procesos de aula que puedan clasificarse como interacción y otros como instrucción formal:

Todo lo que acontece en el aula implica algún tipo de comunicación. Es posible contemplar una misma secuencia de instrucción de dos formas diferentes: como 'interacción' y como 'instrucción formal'. (...) Esta forma de contemplar los procesos del aula difiere de la que se encuentra actualmente en muchos manuales de formación de profesores, en los que 'comunicación' e 'instrucción formal' se ponen en contraste, como si toda la enseñanza fuera de uno u otro tipo. (Ellis, 1990:93-4).

En otras palabras: todas las secuencias de instrucción son al propio tiempo secuencias de interacción en el aula. Por más que se trate de una forma especial de interacción, ello representa una base suficiente para hacerlas susceptibles de análisis desde las dos perspectivas, la de la interacción y la de la instrucción. Ahora bien, no todas las secuencias de interacción que se producen en el aula caen bajo este prisma: aquellas que están centradas en el significado sólo pueden contemplarse como interacción, no como instrucción.

Estas dos perspectivas conducen a diversas formas de plantearse la pregunta por la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. La consideración de la enseñanza como 'interacción' remite a los distintos rasgos del caudal y de la interacción y al modo en que tales rasgos contribuyen a la adquisición; la consideración como 'instrucción formal', al modo como el intento de enseñar determinados rasgos lingüísticos conduce a su adquisición.

Ellis hace una revisión de las diversas teorías de ASL instruida que se han realizado hasta el momento. Unas se basan en la recepción y comprensión de la L2, otras se basan en su producción:

a) *Teorías basadas en la recepción y comprensión de L2: Hipótesis de la frecuencia, hipótesis del input (Krashen), hipótesis de la interacción (Long).*

La más débil de las tres, en opinión de Ellis, es la hipótesis de la frecuencia, ya que postula simplemente que el orden en que se adquieren las distintas unidades lingüísticas viene determinado por la frecuencia con que éstas aparecen en el caudal, pero no especifica la razón de este hecho. Los resultados de la investigación son diversos. Es posible que la frecuencia de unidades en el caudal tenga un efecto en la adquisición, y que éste, más que inmediato, sea retardado.

Las otras dos pretenden ser explicativas. Ambas resaltan la importancia que tiene la comunicación centrada en el significado como fuente de caudal comprensible, al que se considera condición necesaria para la adquisición. La hipótesis del caudal comprensible considera válido el caudal procedente de cualquier fuente. La hipótesis interaccional resalta la importancia de los ajustes conversacionales que se dan cuando se intenta negociar el significado ante un problema de comunicación. Opinión de Ellis:

De momento existe poca evidencia para ambas hipótesis. Es difícil mantener el postulado fuerte de que el caudal sea necesario. Sin embargo, el postulado débil de que el caudal comprensible facilita las adquisiciones es sostenible, aunque sigue sin mostrarse de qué forma sucede eso. Aún no está claro cómo el caudal comprensible, obtenido por cualquier medio, lleva a la adquisición de conocimiento lingüístico (Ellis 1990:116).

Por otra parte, está el problema de que comprensión y adquisición no son la misma cosa.

b) *Teorías basadas en la producción.*

La importancia de la producción (*output*) se considera siempre dentro de la interacción; la producción no se considera que sea válida per se, sino en la medida en que contribuye a la construcción del discurso.

La interacción es una empresa conjunta (joint venture) y en definitiva no es posible aislar las aportaciones separadas de los hablantes ni tal vez sea posible, tampoco, considerar por separado producción y comprensión. (Ellis 1990:125).

Chaudron destaca el interés que ha suscitado el estudio de las interacciones verbales y sociales de los aprendientes, así como el de los tipos de conducta que revelan una mayor relación con resultados positivos de aprendizaje.

Tales estudios han llevado a la formulación de determinadas hipótesis en relación con la producción por parte de los aprendientes:

1. *Los aprendientes avanzan en la L2 si producen en la lengua meta con más frecuencia, con más corrección y en una más amplia gama de circunstancias.*
2. *Los aprendientes avanzan en la L2 si generan input estimulado por otros aprendientes colegas.*
3. *Los aprendientes avanzan en la L2 si realizan tareas comunicativas que requieren negociación de significado.* (Chaudron 1988:90).

Cada una de estas hipótesis está reflejada en algunos de los estudios que se han publicado:

Hipótesis 1:

Swain (1985) propone la hipótesis de la producción ("output") comprensible. Llegó a ella gracias a los resultados de un estudio con alumnos de francés (en sistema de inmersión) en Ontario y Quebec: los que aprendían esta lengua como L2 ofrecían unos resultados inferiores a los niños hablantes nativos del francés en la expresión oral, pero los superaban en la expresión escrita. Según la explicación de Swain, una función de la producción consiste en proporcionarles a los aprendientes la ocasión de usar significativamente sus propios recursos lingüísticos, y ello con la siguiente particularidad: la producción comprensible fuerza no sólo la emisión de un mensaje, sino también el hecho de que esa emisión se realice de forma precisa, coherente y apropiada; ello haría que la producción comprensible desempeñara, en la teoría de Swain, un papel parecido al del caudal comprensible en la hipótesis de Krashen.

Chaudron revisa otros estudios llevados a cabo por Naiman et al. (1978), Strong (1983) y Peck (1985), que apoyan la hipótesis de Swain cuando esta autora afirma que la competencia en la lengua meta está asociada a una mayor producción y una mayor corrección de la misma. Pero hace notar que de los resultados de estos estudios solo se deduce la existencia de una correlación entre producción comprensible y corrección, pero no una relación de causa-efecto; la razón última de esa corrección podría muy bien residir en la competencia que ya poseían los aprendientes.

Hipótesis 2:

Seliger (1977) ya distinguía entre aprendientes "de alta generación de caudal" y "de baja generación de caudal"; otros comportamientos relacionados

con esta hipótesis fueron observados en el proyecto "The good language learner". Esta línea de investigación fue desarrollada y sus procedimientos progresivamente refinados por otros estudios: Day (1984, 85), Scarella y Higa (1981), Cathcart (1983, 1986), Sato (1982)... Chaudron revisa estas aportaciones y concluye que no se ha probado la existencia de una relación directa entre las conductas de los alumnos encaminadas a iniciar la interacción y el desarrollo de la competencia (Chaudron, 1988:105); considera inapropiado tomar este tipo de comportamiento del alumno y el supuesto caudal que genera como los factores responsables en última instancia de la adquisición en las aulas; atribuye la misma plausibilidad a los rasgos de las interacciones de los aprendientes entre sí, que influyen en el modo en que los aprendientes adquieren la lengua meta, tal como considera la tercera de las hipótesis, que se expone a continuación.

Hipótesis 3:

Siguiendo los argumentos de Long (1983b) en relación con la importancia de la negociación de significado con hablantes nativos, como aportación al desarrollo de los aprendientes, y los que aporta Ellis (1984) en relación con la construcción conjunta de significado en el aula, se han llevado a cabo un número de estudios que se centran en el discurso interactivo que se produce entre los alumnos que realizan tareas de aprendizaje de L2. En los años 80, Varonis y Gass, Long et al., Pica y Doughty, Roulon y McCreary, y Gaies realizaron diversos estudios sobre la organización del aula, comparando las aulas organizadas en torno al profesor con las que se organizaban mediante el trabajo en grupos; por otra parte, Crookes, y Gass y Varonis estudiaron los diversos tipos de tareas: Crookes se centró en las tareas de resolución de problemas, que resultaron ser significativamente superiores a los debates en los siguientes aspectos: el número de preguntas planteadas por los sujetos, el número de preguntas referenciales y el número de comprobaciones de confirmación. Gass y Varonis estudiaron las tareas unidireccionales y las bidireccionales, en las que el participante que carecía de la información primaria realizaba una producción sensiblemente superior a la de su compañero de interacción.

Chaudron concluye que los resultados de estos estudios sobre la interacción entre los aprendientes no revelan una tendencia clara en cuanto a las diferencias que puedan darse entre las distintas estructuras organizativas del aula: unos estudios propugnan un tipo de organización por encima de los demás, y otros otorgan el mismo valor a organizaciones y tareas. Lo que parece significativo es la conclusión a que llegaron tanto Pica y Doughty como Duff, en el sentido de que la tarea lingüística es el factor crítico. No obstante, es aún

incierto el efecto que la negociación derivada de la interacción pueda tener sobre una eventual adquisición de L2 (Chaudron 1988:109).

Las interacciones de que se está hablando no son interacciones en general, sino que se trata de un grupo especial de éstas, en las que o bien se negocia el significado o bien se lleva a cabo una conversación originada como reacción al fragmento de discurso precedente (para clarificarlo, modificarlo, repetirlo, pedir aclaraciones, etc.). La hipótesis postula que cuando los aprendientes están negociando el significado se están poniendo a prueba, en términos de resultados comunicativos obtenidos, las reglas lingüísticas, semánticas y pragmáticas de su interlengua, cosa que no sucede cuando están simplemente respondiendo a una interpelación o iniciando una comunicación, y que tal puesta a prueba conduce a unos efectos distintos de los producidos por el otro tipo de conducta.

Ellis añade otras tres hipótesis:

- Hipótesis del discurso (formulada por él mismo): Se apoya en el análisis de Givón⁵¹ y postula que el tipo de uso de lengua en que participa el aprendiente actúa de una forma decisiva en la génesis de la adquisición. Para adquirir niveles altos de competencia gramatical se requiere la participación en discurso planificado.

- Hipótesis del discurso colaborativo (formulada por Faerch): Los aprendientes son capaces de producir estructuras sintácticas que se encuentran más allá de su competencia si se ven apoyados por un 'andamiaje' que les viene facilitado por el interlocutor. Esta hipótesis ayuda a explicar la aparición de determinadas construcciones transicionales en los estadios iniciales de la adquisición.

- Hipótesis de la "topicalización" (formulada separadamente por Hatch, por Long y por Ellis): La producción de los alumnos es importante cuando éstos tienen la posibilidad de designar los temas (*nominate the topics*) y controlar su desarrollo. Este tipo de producción (*output*) puede servir como caudal (*input*) valioso para otros aprendientes.

Ambos autores -Ellis y Chaudron- muestran cierta cautela al valorar estas hipótesis:

Los hallazgos, en general más bien débiles, sobre la influencia del comportamiento de los aprendientes en los resultados de aprendizaje, ya se trate de producción, de iniciación o de negociación, probablemente no indiquen las relaciones reales, sino que más bien reflejen una inadecuación en la investigación

⁵¹ Ver página 95 de esta tesis.

de este tema. Sin embargo, el hecho de no haber encontrado una fuerte influencia del factor que más ha sido investigado, es decir, la cantidad total de producción del aprendiente (...) puede indicar la debilidad de esta medida para discriminar la calidad de la producción de los aprendientes. Puede ser cierto que la cantidad general de uso de la lengua meta por parte del hablante no sea causa de una mejora en su competencia. Existen otros posibles efectos más importantes, derivados de la cualidad de la interacción de los aprendientes con hablantes nativos o con sus compañeros, a saber, la adecuación del input (que no ha sido suficientemente investigada) y el grado de negociación interactiva con los interlocutores. (Chaudron 1988:170).

Si alguna conclusión se puede seguir de la revisión hecha en este capítulo acerca de los resultados de aprendizaje, ésta consiste en que es necesario realizar muchas más investigaciones para establecer qué es lo que en las clases ayuda al desarrollo de la lengua meta en los aprendientes: en qué medida la comprensibilidad, la comprensión, la producción y práctica del aprendiente, la instrucción formal y la interacción conducen a una mayor competencia en la segunda lengua. (Chaudron 1988:179).

Hay que advertir, sin embargo, que en muchos casos las posturas teóricas descritas en ambos capítulos son de naturaleza especulativa y controvertida. No existe consenso entre los lingüistas aplicados sobre cuál es la teoría que proporciona una explicación más adecuada del aprendizaje de lengua en el aula. (Ellis 1991:93).

C) Estudios sobre la relación entre la instrucción formal y la adquisición de la L2.

Uno de los temas más debatidos y con resultados más firmes en toda la investigación sobre ASL es el referente a las secuencias de adquisición de rasgos gramaticales, como hemos visto anteriormente. Algunos investigadores (Lighthown, Pica, Ellis) han comparado las secuencias adquisicionales de aprendientes de aula con las de aprendientes naturalistas y han encontrado que, por un lado, parecen muy semejantes en general, y por otro presentan también diferencias interesantes. Otros (Pienemann, Eckman) han estudiado más directamente los efectos de la instrucción formal en las secuencias de adquisición. Los resultados indican que algunas de las estructuras gramaticales no parecen ser susceptibles de enseñanza, a no ser que el aprendiente esté listo o preparado desde el punto de vista evolutivo; otras, sin embargo, son más receptivas a la influencia

de la enseñanza. Ellis hace una valoración muy favorable de esta rama de la investigación, y la sustenta en que, a diferencia de otras precedentes, que sólo contemplaban fenómenos de aprendizaje, pero menospreciaba los de la enseñanza, ésta "ha sido capaz de examinar directamente la relación entre enseñanza y aprendizaje porque se sirve de medidas de ambos" (Ellis 1990:14). Las conclusiones que establece en cuanto a la efectividad de la instrucción formal son las siguientes:

Existen razones para creer que la instrucción centrada en la forma ayuda a la adquisición de la competencia lingüística. La instrucción puede actuar directamente; es decir, puede tener un efecto inmediato en la capacidad del aprendiente para realizar las estructuras meta en la comunicación natural. Sin embargo, no todas las estructuras son susceptibles de ser enseñadas; e incluso las que sí lo son deben enseñarse en el momento oportuno. Es muy probable, por tanto, que en general la instrucción sea efectiva de forma indirecta, es decir, que tenga un efecto retardado. Según ello, la instrucción contribuye al conocimiento declarativo más que al procedimental. El declarativo sirve como facilitador del procedimental ayudando a resaltar formas a las que de otro modo el aprendiente no prestaría atención. El conocimiento consciente de formas marcadas puede ayudar a acelerar el aprendizaje, así como ser necesaria para prevenir la fosilización. (Ellis 1990:170).

En consecuencia, y teniendo en cuenta que el aprendizaje de aula se distingue del naturalista en que aquél implica una intervención planificada en el proceso de su desarrollo, podemos considerar una triple forma de realizar tal intervención, a tenor del foco de atención que en cada caso sea dominante: enseñanza con atención centrada en la forma, enseñanza con atención centrada en el significado, enseñanza resultante de una mezcla de las dos anteriores.

- La enseñanza centrada en la forma descansa sobre uno de estos dos presupuestos en cuanto al papel asignado al código de la lengua y a su relación con el aprendizaje: o bien que el estudio del código es necesario (versión fuerte) o bien que es conveniente y deseable (versión débil). En ambos casos se asume que es posible influir en la rapidez y el curso de desarrollo del aprendizaje de L2 dirigiendo la atención del aprendiente hacia los rasgos formales del código. Entre los que critican este supuesto sobresale Krashen. Sus hipótesis, como hemos visto, han sido a su vez cuestionadas por diversos autores, entre ellos McLaughlin, Sharwood-Smith y Ellis. Chaudron (1988:165) menciona los estudios de Spada, de Mitchell y de McDondald y otros, que ofrecen resultados diversos acerca de los efectos de la instrucción formal, pero que señalan algunos efectos positivos. Hace la siguiente exposición del estado de la cuestión:

La dirección de los resultados de los pocos estudios del aula a gran escala favorece ligeramente al foco en la forma o

tratamiento explícito de la gramática. Pero la instrucción formal puede no ser capaz de eludir las secuencias de adquisición natural; tal vez pueda únicamente contribuir a un incremento en la rapidez de la adquisición a través de esas secuencias, o a la adquisición de formas de la lengua meta que no se ven afectadas por los principios de procesamiento universal. Lo que queda por ver, naturalmente, es el alcance preciso de los efectos de la instrucción formal sobre la adquisición de un amplio espectro de reglas fonológicas, gramaticales o pragmáticas de la LO, y la relevancia de esa instrucción para aprendientes de diferentes edades, estilos de aprendizaje o aptitudes. La investigación sobre los resultados derivados de la producción de los alumnos y de la interacción profesor/alumno (...) indica, por otra parte, que existen otros factores en el aprendizaje llevado a cabo en el aula que pueden contribuir en gran medida a la adquisición (Chaudron 1988:167).

- La enseñanza centrada en el significado tiene dos argumentos pedagógicos a favor, sobre los que R. Ellis ya profundizó su libro de 1986: en primer lugar, para poder desarrollar la fluidez los aprendientes necesitan oportunidades de comunicarse, en las cuales puedan activar la competencia estratégica y automatizar su conocimiento de la L2; en segundo lugar, la participación en la comunicación puede tener como resultado la adquisición de nuevos conocimientos de la L2, que se obtendrán a partir del caudal al que los aprendientes se vean expuestos en la interacción.

Uno de los problemas que se plantean cuando se habla de enseñanza centrada en el significado consiste en ver en qué medida el aula facilita ocasiones para la comunicación auténtica. Como he recogido en las páginas precedentes, se han realizado abundantes estudios sobre los tipos de interacción que se llevan a cabo en el aula; estos estudios han puesto de relieve las diferencias que se dan entre estos tipos de interacción y el tipo de interacción que se produce fuera del aula; tales diferencias tienen como causa principal el hecho de que las relaciones entre los roles de profesores y alumnos son asimétricas; en la interacción natural fuera del aula se dan a veces también relaciones asimétricas entre los roles de los participantes, pero la frecuencia de la simetría es mucho mayor que la de la asimetría; en el aula, la relación es siempre asimétrica.

Este hecho ha llevado a plantearse diversas preguntas: una, de orden teórico, es si de ello se derivan efectos negativos sobre el aprendizaje de L2; otra, de orden metodológico, consiste en ver la forma de superar esta distorsión.

En cuanto a la primera, Allwright (1984a:158) llama la atención sobre la construcción conjunta del proceso de aprendizaje por parte de profesores y alumnos mediante la dirección conjunta de la interacción en el aula. Esta visión

positiva de la interacción en el aula, aunque se trate de una interacción con asimetría de roles, es perfectamente compatible, según muchos de los investigadores, con la rentabilización de otros efectos positivos de la interacción, tales como la negociación del significado (Long 1983a), el discurso colaborativo (Faerch 1985) o la topicalización, a las que nos hemos referido unas líneas más arriba. Por otra parte, es también coherente con la visión del aprendizaje mediante la interacción que aportan la teoría psicológica cognitiva de Vygostky y especialmente el concepto de zona de desarrollo próximo, y con la teoría paralela de Halliday sobre un aprendizaje interactivo basado en la lengua.

En cuanto al segundo, el trabajo en pequeños grupos se ha convertido en el medio más eficaz para establecer unas actividades de interacción que se beneficien de todas las ventajas que ésta reporta, y que se lleven a cabo en una situación de roles no asimétricos.⁵²

Una teoría integrada del aprendizaje instruido de segundas lenguas

Tras exponer los puntos de los que hemos hecho una síntesis en las páginas precedentes, R. Ellis finaliza su libro con una propuesta de una teoría integrada del aprendizaje instruido de segundas lenguas.

Comienza por hacer una alusión al objetivo al que se orienta la enseñanza de L2, para cuya definición recurre a la distinción que Taylor establece entre competencia y pericia⁵³. La primera se refiere a una capacidad estática, relativa a los conocimientos que posee el hablante, mientras que la segunda se refiere a la capacidad de usar esos conocimientos y es, por tanto, dinámica⁵⁴:

Los profesores están interesados tanto en la forma en que se adquiere el conocimiento como -y esto es crucial- en la capacidad

⁵² Desde el punto de vista de las consecuencias para la práctica, uno y otro de estos dos aspectos serían relevantes en el aula de lengua extranjera: Por un lado, la interacción llevada a cabo en roles simétricos reproduce con fidelidad los procesos de comunicación habituales fuera del aula, y permite que los alumnos ejerciten su capacidad de uso de la lengua, y mediante esta ejercitación vayan adquiriendo los esquemas de uso de la L2. Por otro lado, la situación de asimetría que se produce en el aula permite integrar al profesor como un interlocutor especialmente capacitado, que reproduce no los esquemas habituales de interacción fuera del aula, pero sí los esquemas habituales de aprendizaje, en donde el adulto puede proporcionar el andamiaje que facilite el paso a la zona de desarrollo próximo.

⁵³ *Proficiency* en el texto original inglés.

⁵⁴ Adopta, pues, una postura muy próxima al punto de vista que hemos recogido en la introducción a este trabajo, especialmente puesto de relieve por H.G. Widdowson, acerca de lo que es ser capaz de usar una lengua. Widdowson, como vimos, también propone un concepto alternativo al de competencia, que él designa como capacidad de uso. Los términos de competencia (con su correlativo, el de actuación) y de capacidad de uso proceden del campo estrictamente lingüístico, mientras que el de “proficiency” nace en el seno de la didáctica de las lenguas, y más en concreto, de la evaluación.

del aprendiente para hacer uso de ese conocimiento. Por tanto, toda teoría que intente ser relevante para las necesidades del los profesores debe de considerar tanto la competencia como la pericia.... La teoría integrada que se presenta en las páginas siguientes intenta responder a esa demanda. (Ellis 1990:175).

La propuesta de Ellis tiene un fuerte apoyo en la teoría del aprendizaje cognitivo; según su propia opinión, la aplicación de esta teoría al aprendizaje de una L2 ha proporcionado una poderosa explicación sobre la forma en que los aprendientes desarrollan su capacidad de usar su conocimiento de L2 (es decir, su pericia), pero sin embargo no ha sido capaz de ofrecer una explicación adecuada sobre la forma en que, previamente, se ha adquirido este conocimiento, la competencia.

De acuerdo con la explicación de la teoría cognitiva, el aprendizaje se produce cuando el aprendiente está en condiciones, como resultado de la práctica, de realizar operaciones de forma automática; considera la lengua como una habilidad compleja que, al igual que otras habilidades semejantes, comporta el uso de diversas técnicas de procesamiento de información para superar las limitaciones de la capacidad mental que inhiben la actuación. En otras secciones de este trabajo he recogido los puntos de vista de este y otros autores acerca de las ventajas y desventajas de realizar una extrapolación de una teoría general del aprendizaje al aprendizaje de la lengua; la adquisición de una L2 está determinada no sólo por factores cognitivos, (obtención y procesamiento de información) sino también lingüísticos (obtención de significado en interacción). Sin embargo, en opinión de Ellis y de otros autores, la teoría cognitiva, tal como la formulan Shiffrin y Schneider (1977) y Anderson (1980, 1983 y 1985) da cuenta de muchos de los fenómenos del aprendizaje instruido de L2 de forma mucho más eficaz de lo que lo hicieron las teorías estructural-conductistas. La teoría cognitiva investiga el papel que el procesamiento mental desarrolla en el aprendizaje, y se basa en los estudios sobre procesamiento (almacenamiento y recuperación) de información. Intenta explicar tres aspectos principales del aprendizaje: cómo se representa inicialmente el conocimiento, cómo se desarrolla la capacidad de usar este conocimiento, y cómo el nuevo conocimiento se integra en el sistema cognitivo existente en el aprendiente.

Como he recogido en su momento, han sido varios los autores que han intentado desarrollar una teoría de la adquisición de L2 a partir de los presupuestos de la teoría cognitiva. Ellis revisa estas aportaciones, y las incorpora para su hipótesis de una teoría del aprendizaje instruido de L2. En base a esta revisión, realiza la siguiente propuesta (Ellis 1990:184):

- 1.- Al desarrollar una teoría del aprendizaje de L2 es necesario distinguir entre "conocimiento" y "control" y tomar en cuenta factores tanto lingüísticos como cognitivos.
- 2.- La teoría cognitiva de aprendizaje proporciona una descripción adecuada acerca del modo en que los aprendientes obtienen control sobre el conocimiento de L2; la práctica libre convierte el procesamiento controlado en automático. Los aprendientes necesitan disponer de ocasiones de realizar interacción con el fin de activar en ella las estrategias que conviertan su conocimiento declarativo en conocimiento procedimental.
3. La teoría cognitiva puede explicar también el modo en que los aprendientes reestructuran su conocimiento de L2, de manera que éste se encuentre progresivamente disponible para su uso en una creciente gama de tareas, incluidas las que requieren un uso de la lengua descontextualizado.
4. Una teoría cognitiva no es capaz de explicar la secuencia de adquisición de las estructuras gramaticales.
5. Tampoco es capaz de explicar el papel que desempeña el conocimiento explícito y no puede, por tanto, dar una explicación completa de la forma en que la instrucción formal contribuye a la adquisición de L2.

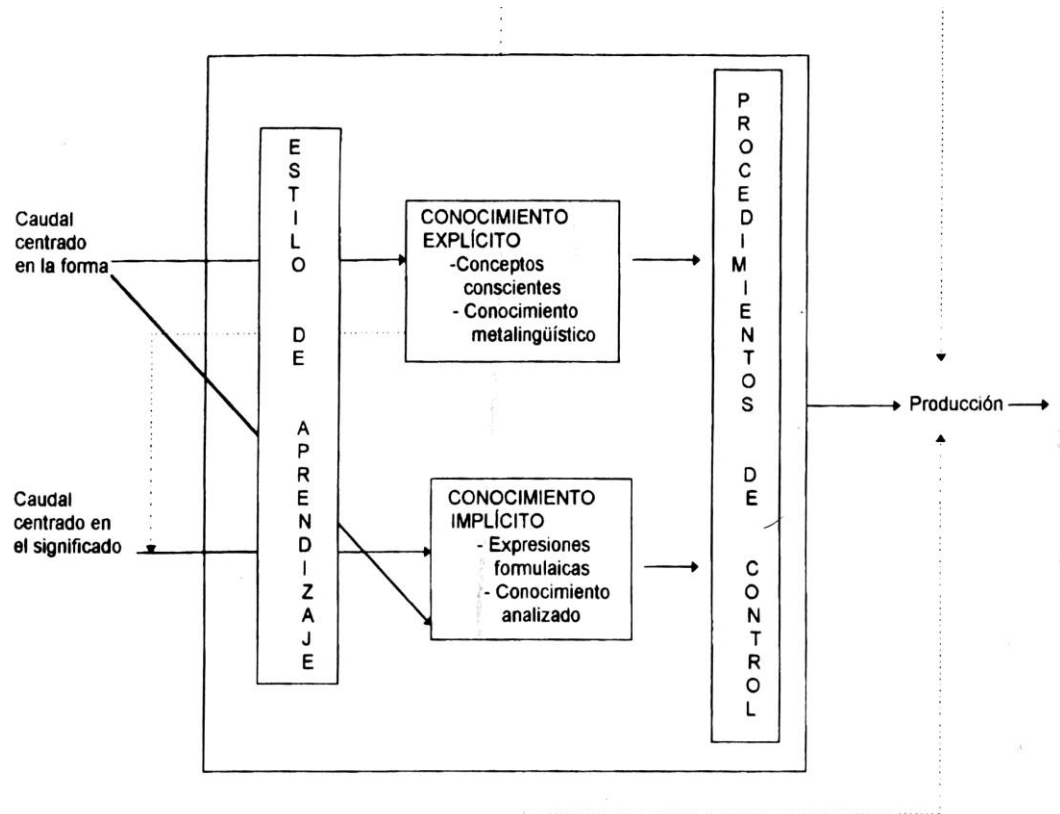
Una teoría global del aprendizaje instruido de L2 deberá reconocer el hecho de que algunos aspectos de la adquisición de L2 (los que se relacionan con la capacidad de uso del conocimiento de L2) están gobernados por factores cognitivos generales, mientras que otros aspectos (asociados con la forma en que se construye la gramática de L2) están gobernados por factores lingüísticos.

Basándose en el modelo de Bialistok, e incorporando aspectos lingüísticos derivados de teorías de la Gramática Universal (especialmente de V. Cook) y otros de orden psicolingüístico, sobre la forma en que se adquieren rasgos evolutivos (M. Pienemann), propone una teoría que contiene estas nueve hipótesis (véase esquema en el cuadro nº 5, página siguiente):

1. Cada aprendiente tiene un estilo de aprendizaje, que le predispone favorablemente a prestar atención a los rasgos lingüísticos del caudal instruccional siempre que él responda de forma positiva, desde el punto de vista cognitivo y afectivo, al tipo de enseñanza que se le ofrece. De este modo, el aprendiente "filtra" el caudal instruccional de acuerdo con su estilo de aprendizaje.

2. El conocimiento implícito y el explícito constituyen distintos tipos de conocimiento, y se almacenan por separado.⁵⁵
3. La instrucción puede impartirse mediante actividades centradas en el significado o mediante actividades centradas en la forma. Los aprendientes, a su vez, pueden responder al caudal suministrado en el aula tratándolo como "interacción" o como "instrucción formal".
4. El conocimiento explícito se deriva en gran medida de la instrucción centrada en la forma.
5. El conocimiento implícito se deriva en gran medida de la instrucción centrada en el significado. Para que se produzca adquisición, el aprendiente debe prestar atención a rasgos lingüísticos concretos del caudal y estar listo para incorporarlos a su interlengua.
6. El conocimiento implícito puede enseñarse también de forma directa (a) si el aprendiente está "listo" desde el punto de vista evolutivo, o (b) si las formas meta no están sujetas a restricciones evolutivas.
7. Pese a prescindir de la interfaz, la teoría propuesta por Ellis -a diferencia de otras teorías (como el Modelo del Monitor)- concede un papel importante al conocimiento explícito: éste sirve para sensibilizar al aprendiente hacia la presencia en su interlengua de formas no estándar, facilitando así la adquisición de formas de la lengua meta de acuerdo con la hipótesis 5.
8. El control sobre el conocimiento lingüístico se consigue mediante la actuación llevada a cabo en condiciones reales en actividades lingüísticas centradas en el significado.
9. La propia producción (*output*) del aprendiente sirve como caudal (*input*) para los mecanismos de procesamiento de lengua. La producción desviada que se somete a retroalimentación correctiva despierta la conciencia a las formas correctas y facilita su adquisición.(Ellis 1990:196).

⁵⁵ Esta posición de rechazo a una interfaz es, tal vez, la más controvertida de todas sus hipótesis. Para su adopción (frente a otros, como Faerch, que la defienden) Ellis se basa principalmente en que la evidencia existente apunta a que la instrucción es incapaz muchas veces de convertir el conocimiento explícito en implícito.



Ellis (1990)

CUADRO Nº 5

8.- El aprendiente como protagonista del aprendizaje

El gran cambio de perspectiva que se ha producido en la investigación sobre enseñanza y sobre aprendizaje ha consistido en situar en el centro de la atención los procesos de aprendizaje, y con ellos, la figura del aprendiente. La necesidad de recurrir a un nuevo término, como lo es la palabra aprendiente¹¹¹, que denote su actividad mejor que las tradicionales de estudiante, alumno o discípulo, es un exponente más del alcance del cambio. Dos son los grandes ámbitos que han recibido la atención de los estudiosos, en relación con el papel del aprendiente: uno, los diversos factores (de orden biológico, psicológico, etc.) particulares de cada aprendiente, que pueden repercutir en el proceso del aprendizaje de L2; otro, las técnicas y procedimientos que los buenos aprendientes aplican al estudio y aprendizaje de la L2.

8.1.- Los factores del aprendiente

Existe una línea que atraviesa transversalmente todas las demás cuestiones relativas al aprendizaje -tanto si se trata de aprendizaje naturalista como instruido-, y es la línea que divide los factores responsables del aprendizaje en factores internos o factores externos. El énfasis en uno u otro de estos dos campos conduce, en su grado máximo, a la formulación de teorías distintas de aprendizaje, clasificadas en innatistas o medioambientalistas, y que he descrito sumariamente en páginas anteriores. Los distintos factores propios del aprendiente que han sido objeto de estudio por parte de diversos autores son los siguientes:

Factor edad

La discusión acerca de la edad como un factor relevante en el proceso de aprendizaje se ha centrado principalmente en la discusión acerca de la existencia de un corte en el desarrollo de la persona (hipótesis del período crítico) y a la posible atrofia de las facultades del cerebro con respecto a las funciones lingüísticas a partir de un determinado momento de ese desarrollo.

Existen teorías que defienden la existencia de una mayor capacidad para el aprendizaje de una LE en la infancia. Unas tienen una base neurológica, tales

¹¹¹ Se ha difundido bastante el uso del término “aprendiz”. Prefiero usar el de “aprendiente” (que, por otra parte, aparece como una entrada de pleno derecho en el DRAE) porque conserva intactos los rasgos semánticos del concepto de “aprender”, frente a las connotaciones de aprendizaje manual que tiene el de aprendiz. Pero es que, además, éste último va a ser necesario para referirnos al sujeto del proceso que Ellis llama *apprenticeship* (y que distingue de *learning*) (Ellis 1992:); de modo que el sujeto de “aprendizaje/*learning*” será el aprendiente, y aprendiz el de “aprendizaje/*apprenticeship*”.

como la del período crítico, adelantada por Lenneberg en 1967. Otras proponen una explicación de base afectiva, como Schumann, que afirma que en los primeros años de la vida el ser humano es más permeable, desde el punto de vista social y emotivo, a la influencia lingüística de lo que lo es en la madurez. Y otras son de corte cognitivo (Rosanky, Krashen): siguiendo la teoría de Piaget de los estadios de maduración intelectual, proponen que el período crítico del desarrollo lingüístico es el de las operaciones concretas, es decir, posterior al estadio de las operaciones sensomotrices y anterior al de las operaciones formales de la adolescencia.

Existen otras teorías que defienden el punto de vista opuesto y alegan que hablar de "rapidez" y "facilidad" en el aprendizaje infantil no se corresponde con la realidad; parece claro que los niños consiguen mayor perfección en la pronunciación, pero sólo en ella. Por otra parte, una mayor madurez cognitiva y una mayor experiencia en el aprendizaje contribuyen a una mayor efectividad en el aprendizaje del adulto, como pone de relieve Ausubel, citado por Stern (1983:363).

Finalmente, otras teorías tienen una visión más equilibrada: Snow y Hoefnagel-Höhle en 1978 realizaron un experimento comparando niños y adultos ingleses que aprendían holandés en los Países Bajos, que dio estos resultados:

- todos progresaban independientemente de la edad,
- los de más edad eran mejores en vocabulario, morfología y sintaxis,
- el dominio de la fonología presentaba sólo leves diferencias.

Krashen et al. (1979:574), ofrece esta regla:

Generalmente, los adultos y los niños de más edad adquieren inicialmente la segunda lengua de forma más rápida que los niños más pequeños (a más edad, mayor rapidez), pero los que aprenden una segunda lengua de niños normalmente serán mejores en cuanto a logro final (a largo plazo, cuanto más joven, mejor).

Stern opina que, por razones de orden práctico, el tema de la edad se ha reducido indebidamente al contraste entre niños y adultos, en detrimento del estudio de las características del aprendizaje propias de los distintos grados de madurez de la persona. Con pocas excepciones (entre las que cita a Ervin-Tripp 1974 y a Snow y Hoefnagel-Höhle 1978) poco se ha dicho al respecto. A falta de otros resultados, ofrece este resumen del actual estado de la cuestión:

1) No existe una edad o estadio óptimo o crítico para todos los aspectos del aprendizaje de una L2. Sin embargo, cada edad o estadio ofrece ventajas y desventajas propias.

- 2) En algunos aspectos, el aprendizaje de L2 se desarrolla de la misma forma en cualquier edad y pasa por estadios similares, que a su vez tienen mucho en común con los del aprendizaje de L1.
- 3) No se trata de un aprendizaje monolítico: los distintos componentes del sistema lingüístico (fonología, vocabulario, morfología, sintaxis) presentan diferencias de adquisición.
- 4) Existen diferencias de orden psicológico, que aún no están bien identificadas, en relación con la forma en que se aprende a distintas edades. Parece que los niños pequeños responden mejor y de forma más intuitiva a la adquisición en contextos sociales y comunicativos, mientras que los mayores responden mejor a enfoques cognitivos y académicos.

Factor aptitud para el lenguaje

En cuanto a la aptitud, Stern (ibídem) señala que la idea de una aptitud para el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera no es otra cosa que, por un lado, una formulación más refinada de la opinión común de que hay quien está dotado para las lenguas, y por otro, una aplicación del concepto psicológico de las capacidades especiales (distintas del coeficiente intelectual). Estas capacidades han sido descritas y evaluadas mediante las técnicas de medición utilizadas en la psicología educativa e industrial desde los años veinte, pero ha sido difícil aislar una capacidad especial para las lenguas, y, aunque en las últimas décadas se han realizado grandes avances, esta cuestión todavía no está completamente resuelta. Por otra parte, señala Stern, no se trata de algo que una persona simplemente posee o no posee, de una entidad única, sino de un conjunto de diferentes características que entran en juego al aprender una segunda lengua. Esta concepción casa bien con la teoría de que la pericia o suficiencia es también un conjunto de capacidades, y que su aprendizaje no es monolítico (Stern 1983:369).

El estilo cognitivo.

Por estilo cognitivo se entiende, según la definición de Witkin et al. (citado por Stern) "la forma consistente que caracteriza a los individuos en el funcionamiento de sus actividades perceptivas e intelectivas" (Stern 1983:373). Estos estilos han sido estudiados y clasificados en pares opuestos:

- Dependencia o independencia de campo: el recurso a los elementos del contexto o a los del paradigma para la comprensión de una unidad determinada unidad lingüística.

- Baja o alta inclinación a la interferencia: los sujetos con baja inclinación a la interferencia pueden resolver con mayor facilidad que los de alta inclinación el conflicto derivado de la concurrencia de varios estímulos contradictorios.
- Categorización amplia o estrecha: tendencia a la sobregeneralización de reglas, o bien a la limitación en la aplicación de una regla a un solo contexto específico.

Para Stern, todos estos análisis tienen una determinada validez de imagen, puesto que coinciden con nuestra experiencia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sin embargo encuentra en todos ellos un punto débil: todos ellos carecen de una base teórica o empírica sólida acerca de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de una L2, así como del porqué de la selección de estas destrezas y no de otras como cualidades positivas para ese aprendizaje. Considera necesario poner en relación estas cualidades con los otros factores personales (afectivos, de personalidad) y contextuales del aprendizaje.

Naiman et al. (citado en Stern, 374) opinan que el buen aprendiente de lenguas se encuentra probablemente a mitad de camino en cada uno de estos parámetros.

Factores afectivos: Actitudes y motivación

El estudio más amplio y prolongado es el llevado a cabo por Gardner y sus colaboradores, en Canadá.

En cuanto a las actitudes, Gardner estudió tres tipos, que han venido a marcar las líneas posteriores de investigación:

- actitudes hacia la sociedad y las personas que hablan la lengua meta
- actitudes hacia el aprendizaje de esa lengua meta en concreto
- actitudes hacia las lenguas y su aprendizaje en términos generales.

Por lo que hace a la motivación, Gardner establece la distinción, que se ha hecho ya clásica, entre instrumental e integrativa. Stern considera que no hay duda de que el aspecto afectivo en el aprendizaje desempeña un papel importante, pero que los resultados de su valoración mediante tests de actitud no han obtenido unanimidad entre los investigadores. Hace notar también que los estudios realizados se refieren a las actitudes y motivaciones iniciales, y que no se ha estudiado su evolución durante el aprendizaje. No obstante, este ámbito ha cristalizado en trabajos didácticos concretos, encaminados al a estimular las actitudes y motivaciones positivas durante el proceso de aprendizaje¹¹².

¹¹² Véanse Moskowitz (1978) y Oxford Carpenter (1989).

Cualesquiera que sean los resultados específicos que se obtengan(...) puede afirmarse que el componente afectivo contribuye al aprendizaje al menos en la misma medida, y muchas veces en mayor medida, que las destrezas cognitivas (...). Schumann va más lejos, y afirma que los estados afectivos y de personalidad proporcionan el motor esencial para que entren en juego las destrezas cognitivas. (Stern 386).

Richards (1972) estudia la relación entre la actitud hacia la sociedad meta y el éxito en el aprendizaje; realiza este estudio en cuatro contextos distintos de aprendizaje del inglés como segunda lengua (el aprendizaje de los inmigrantes, las variedades del inglés propias de las minorías indígenas, pidgins y creoles, las variedades locales y el inglés como lengua extranjera) y busca cuáles son las condiciones en que se produce el aprendizaje efectivo del inglés estándar y cuáles las que conducen al desarrollo de variedades no estándar del inglés o a una variedad de divergencia más marcada con respecto al estándar. Entre otras conclusiones relativas al desarrollo de la interlengua, describe el papel de los factores afectivos en estos términos:

- El aprendizaje efectivo del inglés estándar se produce o bien cuando el aprendiente tiene como objetivo la integración como miembro de la comunidad que habla esa forma de inglés (como es el caso del inmigrante que ha tenido éxito), o bien cuando quiere llegar a ser percibido como una persona del mismo estatus que los hablantes estándar (como es el caso del extranjero motivado para hablar inglés sin que se le note su acento nativo).
- El aprendizaje desemboca en una forma no estándar del inglés cuando éste se aprende bajo circunstancias que impiden que el aprendiente llegue a ser un miembro de la comunidad de hablantes estándar. De forma que, por ejemplo, en situaciones de una estratificación social ligada a rasgos de color, raza y otros indicadores étnicos, el dialecto no estándar adopta una nueva función de identidad étnica y de solidaridad.
- El caso extremo de motivación no integrativa se da en los pidgins y creoles, en los que el proceso de aprendizaje contribuye a la separación de los grupos en contacto, al tiempo que mantiene la solidaridad en el nivel inferior. El progreso hacia el inglés estándar en una situación de creole refleja un cambio en la percepción de la propia clase y del propio estatus, derivado de la movilidad social.
- En el caso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera se observan muchos procesos de interlengua semejantes a los que han sido descritos en otros contextos, pero no desempeñan ningún tipo de papel social para el aprendiente. Las limitaciones impuestas a la adquisición del inglés estándar son siempre de tipo individual (y reflejan diferencias individuales en motivación, perseverancia, aptitud, etc.), y nunca sociales o de grupo.

Otros colaboradores de Gardner, entre ellos Clément, han profundizado en el estudio de estos factores. Relacionan la motivación no sólo con la actitud hacia la sociedad y la lengua meta, sino también con la propia imagen como aprendiente, superando la orientación estrictamente social, y adoptando una perspectiva psicológico-social. Clément et al. (1994) incorporan un tercer elemento, que es la dinámica de grupo en la situación de clase, con lo que plantean un enfoque tripartito de la motivación: integrativa, lingüística y ambiental .

De este modo, la motivación descansaría en dos tipos de elementos: uno, extracurricular, representado por la presencia de la L2 en la sociedad, y el contacto de sus miembros con ella (bien sea en situación de lengua de la comunidad, bien de lengua ajena, con presencia en los medios¹¹³); otro, intracurricular, que tendría a su vez dos vertientes: una, de contacto con la L2 a través de los documentos (gráficos, audiovisuales, etc.) del aula, y otra, a través de los procesos de aula y la dinámica de grupo que representan.

Factores de la personalidad.

Gardner y Lambert también estudiaron los rasgos de la personalidad: autoritarismo, prejuicios, estereotipos, etc. De sus trabajos se deduce que determinadas actitudes sociales básicas ocasionan una predisposición positiva o negativa para el aprendizaje de lenguas.

Naiman et al. (1978) han estudiado también los rasgos de personalidad desde otra perspectiva. Según ellos, rasgos tales como la orientación positiva hacia la tarea, la implicación personal, la perseverancia, la orientación hacia los objetivos, etc., contribuyen al éxito en el aprendizaje; igualmente lo hacen los rasgos de la extroversión, la facilidad de contacto, la sociabilidad, como ha puesto de relieve Guiora.

La importancia de todas estas características -y otras más: tolerancia a la ambigüedad (Naiman et al., 1978)- para un mejor desarrollo del aprendizaje parece suficientemente comprobada, aunque no se haya llegado a establecer la función específica que cada una de ellas puede desempeñar en un determinado momento; parece necesario, pues, tomarlas en consideración a la hora de planificar las actividades del aula. La preocupación por su tratamiento en la didáctica ha desembocado en el estudio de las estrategias del aprendiente, que ha

¹¹³ En la sociedad moderna, esta presencia es enorme en el caso del inglés: películas, canciones, uso como lengua internacional en aeropuertos, reuniones, etc. El español dista mucho de una situación así, pero en determinados lugares (especialmente algunas ciudades de los EEUU) tiene también una fuerte presencia pública.

proporcionado amplia información acerca de los diversos procedimientos que los de aprendientes aplican a la tarea de aprender una L2, tanto aquellos que son procedimientos generales a todos los aprendientes como aquellos otros que son propios de los distintos estilos de aprendizaje; tanto aquellos que están relacionados con factores cognitivos, como aquellos otros que tienen que ver con factores afectivos.

8.2.- Las estrategias de aprendizaje

En las publicaciones sobre este tema se puede apreciar un uso poco diferenciado, y a veces ambiguo, de los términos "estrategia" y "técnica". La primera vez que aparece el término "estrategias" es en Selinker (1972), que lo acuñó para referirse a los procesos responsables del desarrollo de la interlengua. Pero con posterioridad se ha prestado atención a la intervención activa y más o menos consciente por parte del aprendiente, y se ha hablado de técnicas. Wenden y Rubin (1987) hacen un inventario de la terminología usada: se ha hablado de tácticas, de planes potencialmente conscientes, de operaciones realizadas de forma consciente, de habilidades básicas y funcionales de aprendizaje, de capacidades cognitivas, de estrategias de procesamiento de lenguaje y de procedimientos de resolución de problemas. Stern adopta esta postura:

En nuestra opinión es mejor reservar el término "estrategia" para designar la tendencia general o las características generales de la aproximación realizada por el aprendiente, y dejar el de "técnicas" para referirnos a las formas concretas de conducta observable que el aprendiente utiliza de forma más o menos consciente. (1983:405).

El estudio e interés por las estrategias de aprendizaje, y las diversas clasificaciones que se han propuesto, tienen dos fuentes distintas, aunque muy emparentadas entre sí: una es la investigación sobre ASL, en la cual Rubin (1981) y Naiman et al. (1978), a partir de entrevistas con quienes habían definido como "buenos aprendientes de lengua" llegaron a identificar y aislar una serie de rasgos propios de estos estudiantes, y de formas de comportamiento y técnicas discentes que aplicaban en su aprendizaje; la otra nace de la investigación en psicología cognitiva. Como señalan O'Malley y Uhl Chamot, "algunas de las estrategias identificadas en ASL son técnicas generales para funcionar de forma efectiva en la lengua (...). Por contra, las estrategias mencionadas en la literatura cognitiva tienen más el aspecto de procesos mentales subyacentes y (...) pueden tratarse en términos de procesos teóricos implicados en el aprendizaje". (1990:47).

Los primeros estudios los realizó Rubin en 1975. Define las estrategias como técnicas o procedimientos que puede utilizar el aprendiente para adquirir conocimientos de una segunda lengua. Establece la siguiente lista.¹¹⁴

El buen aprendiente de lenguas:

- 1) está dispuesto a hacer conjeturas y consigue hacerlas con bastante aproximación,
- 2) tiene un fuerte impulso hacia la comunicación,
- 3) con frecuencia no se siente inhibido por sus carencias en la segunda lengua y se arriesga a cometer errores,
- 4) está dispuesto a prestar atención a la forma,
- 5) practica,
- 6) monitoriza su discurso y lo compara con la norma nativa,
- 7) presta atención al significado en su contexto social.

El Centro de Lenguas Modernas del OISE en Ontario llevó a cabo un estudio sobre el buen aprendiente de lenguas. Stern (1975) ofreció una lista de diez estrategias: de planificación, activa, empática, formal, experimental, semántica, de práctica, de comunicación, de monitorización y de internalización.

A partir de ahí nace una fecunda rama de investigación que produce una riqueza de inventarios de estrategias de aprendizaje: además de los ya mencionados de Rubin (1975) y de Stern (1975) están los de Fröhlich (1976), Naiman et al. (1978), Ellis (1985), Wenden (1984) y Oxford (1990).

8.2.1.- Tipologías de estrategias.

De los estudios relacionados con estos inventarios, cuatro son los que ofrecen un mayor interés, por su carácter global y de síntesis; todos ellos asumen planteamientos de orden cognitivo. Se trata de los siguientes: Ellis (1985), O'Malley y Uhl Chamot (1990), Wenden y Rubin (1987) y Oxford (1990). El primero se centra más en los aspectos estrictamente psicolingüísticos, y no se plantea su repercusión en la didáctica; los otros tres están más orientados a la

¹¹⁴ Podemos afirmar que estas síntesis es coherente con los resultados de la mayor parte de las investigaciones sobre ASL. En cierto modo, más que como la descripción podría adoptarse como el decálogo (heptálogo, para decirlo con propiedad) del buen estudiante. Es a partir de esta consideración inicial de los comportamientos y procedimientos que dan mejor resultado en el aprendizaje de la lengua de donde nace el interés por estudiar con mayor detalle este campo, y que da lugar a los estudios que menciono a continuación. Pero también de ahí nace el interés por incorporar a la didáctica los resultados de estos estudios, y ver en qué modo el aula puede convertirse en un lugar de aprender no sólo la lengua, sino también de “aprender a aprender”. Es la orientación didáctica que ha venido en llamarse *learner training*.

didáctica, hasta el punto de que el último aparece en un libro que lleva como subtítulo *What every teacher should know*. O'Malley y Uhl-Chamot discuten también la posibilidad de enseñarlas y las formas que puede adoptar esta enseñanza.

A) R. Ellis:

Dedica un capítulo de su libro Understanding Second Language Acquisition al tema de las estrategias. Las aborda desde el punto de vista de su función en la adquisición. El cuadro nº. 6 es una síntesis de la clasificación que establece, y en él puede apreciarse que las considera como parte integrante del conocimiento procedimental de una L2.

En cada una de estas categorías llega a aislar más de treinta estrategias particulares, agrupadas a veces en categorías intermedias. Así, por ejemplo, las estrategias de comunicación pueden ser de reducción o de logro, éstas, a su vez,, cooperativas o no cooperativas, que a su vez pueden basarse en la L1 o una L3, ser no lingüísticas o basarse en la L2, y éstas pueden consistir en uno de los siguientes casos: sustitución, paráfrasis, acuñación de término o reestructuración.

CONOCIMIENTO DE L2

1. Declarativo.

2. Procedimental:

2.1. Estrategias/Procesos sociales (medios para manejar la interacción en L2).

2.2. Estrategias/Procesos cognitivos:

2.2.1. Para aprender la L2 (para internalizar o automatizar conocimiento de L2).

2.2.2 . Para usar la L2:

2.2.2.1. Procesos y estrategias de recepción/producción (para usar de forma automática recursos ya existentes).

2.2.2.2. Estrategias de comunicación (para compensar la inadecuación de recursos).

CUADRO Nº 6

Aborda el estudio de las estrategias desde el punto de vista de su función en la adquisición. Remite a Selinker (1972) que, como hemos señalado, acuñó el término para referirse a los procesos responsables del desarrollo de la interlengua; también a Corder (1978) que habla de "evitación de riesgo" y "toma de riesgo" para referirse a lo que Ellis llama estrategias de reducción y de logro, respectivamente; Faerch y Kasper defienden que una condición básica para que las estrategias de comunicación tengan un efecto sobre el aprendizaje es que sean conducta de logro y no de reducción, con el argumento de que sólo la conducta de logro estimula la formación de hipótesis y que el riesgo es esencial para la automatización. Tarone cuestiona esta opinión: señala que el efecto conversacional de las estrategias de comunicación consiste en posibilitar que el hablante nativo ayude al aprendiente de L2 a usar la forma correcta para decir lo que desea, de modo que todas las estrategias pueden ayudar a ampliar los recursos; otro argumento a favor de este punto de vista es que las estrategias de comunicación contribuyen a mantener abierto el canal, de modo que aunque el aprendiente no disponga de la estructura concreta que necesita, estará expuesto a una cantidad de otras estructuras, algunas de las cuales pueden llegar a convertirse en ser una apropiación (*intake*) adecuada sobre la cual actúen las estrategias de aprendizaje. El punto de vista de Ellis es más matizado, y observa que pueden ser contraproducentes en el proceso de adquisición¹¹⁵:

Podría argumentarse que el uso eficiente de estrategias de comunicación puede frenar la adquisición. Un aprendiente puede llegar a ser tan hábil en la superación de carencias en su conocimiento lingüístico mediante el uso de diversas estrategias de comunicación, que eludiría la necesidad de formación o comprobación de hipótesis. Tales aprendientes no son raros en algunos informes sobre ASL, pero no han sido investigados a fondo. (Ellis 1985:187)

Concluye afirmando que los aprendientes de L2, al igual que los hablantes nativos, hacen uso de las estrategias de comunicación cuando se enfrentan a un problema de producción, y que éstas consisten en planes alternativos potencialmente conscientes; las estrategias de reducción sirven para eludir el problema, mientras que las de logro se usan para superarlo. Afirma que, pese a la escasez de estudios empíricos sobre este tema, existe evidencia de que en el uso de las estrategias de comunicación influyen el nivel de dominio de L2 que tiene el aprendiente, el tipo de problema que se le plantee, su personalidad y la situación de aprendizaje. No está claro el efecto que puedan tener las estrategias de comunicación sobre el desarrollo lingüístico; queda por ver cuáles son las estrategias que lo facilitan, y sobre qué aspectos (gramaticales, léxicos, etc.)

¹¹⁵ En esta constatación se basan algunas de las críticas que se hacen a los programas de inmersión y a los enfoques comunicativos. Hammerly, especialmente, ha escrito recientemente al respecto. Skehan, por su parte, admite este riesgo, pero aporta una integración de uso efectivo de la lengua y atención a rasgos formales, con el fin de reducir el efecto de una competencia estratégica hiperactiva.

inciden. Añade que, tal vez debido al hecho de que los investigadores de ASL prestan más atención a la producción que a la recepción, las estrategias relativas a ésta no han sido suficientemente consideradas.

Basándose en su clasificación de las estrategias y en las características del buen aprendiente, propone una lista de características del buen aprendiente, tal como queda recogida en el cuadro nº 7.

Como él mismo hace notar es una lista que da cabida a una heterogénea mezcla de rasgos: unos (como el *g*) se aplican más al aprendizaje en el aula que al natural; unos (el *e*) caen fuera del control del propio aprendiente, mientras que otros pueden ser controlados, etc. En su conjunto, señala Ellis, “la lista de características del buen aprendizaje refleja los factores sociales, cognitivos y afectivos que se han revelado importantes en la ASL”.

El buen aprendiente:

- a) es capaz de responder positivamente a la dinámica de grupo de la situación de aprendizaje, de tal forma que no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad o inhibiciones,
- b) aprovecha todas las ocasiones que encuentre para usar la lengua meta,
- c) explota al máximo todas las ocasiones que se le presentan de practicar la comprensión del discurso en L2 -dirigido tanto a él como a otros- y de responder al mismo; esto incluye la atención al significado más que a la forma,
- d) completa el aprendizaje producido por el contacto directo con hablantes de la L2 con el aprendizaje producido por el uso de técnicas de estudio (tales como la elaboración de listas de vocabulario); esto incluye atención a la forma,
- e) está en la edad adolescente o adulta con preferencia a la infantil, al menos en lo que se refiere a los estadios iniciales del desarrollo de la gramática,
- f) posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la L2, y también para monitorizar los errores,
- g) tiene una razón de fuerza para aprender la L2 (lo cual puede reflejar una motivación tanto integrativa como instrumental), y al mismo tiempo desarrolla una potente “motivación para la tarea” (es decir, responde positivamente a las tareas de aprendizaje que ha elegido o se le han propuesto),
- h) está dispuesto a arriesgarse experimentando, aunque eso le ponga en situaciones de ridículo,
- i) es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

CUADRO N°7 (Ellis 1985: 122)

B) O'Malley y Uhl-Chamot.

O'Malley y Uhl-Chamot (1990) estudian también las estrategias del aprendiente; las clasifican en estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación y producción. Las primeras se centran en la adquisición de la lengua, y las segundas en su uso. Si R. Ellis prestaba especial atención a las estrategias comunicativas, en lo que éstas podían aportar al aprendizaje, para estos dos autores es el subconjunto de estrategias de aprendizaje (que se refiere a los procesos conceptuales que pueden ser descritos en la teoría cognitiva de Anderson) el que tiene más interés. Las estrategias afectivas son de menos interés en un análisis que intenta reflejar las estrategias en una teoría cognitiva.

Para ellos, igual que para Ellis, las estrategias de aprendizaje forman parte del conocimiento procedimental: se trata de procedimientos complejos que se aplican a la realización de tareas. Como sucede con otras habilidades procedimentales en los diferentes estadios del aprendizaje, las estrategias pueden ser conscientes en los primeros estadios y luego pueden desplegarse sin que la persona sea consciente de ello. Se clasifican en un esquema que recoge tres categorías de estrategias de aprendizaje, según el nivel o el tipo de procesamiento implicado en ellas:

- Metacognitivas: implican la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, su planificación, monitorización y evaluación.
- Cognitivas: implican la interacción con el material que hay que aprender, su manipulación física o mental o la aplicación de determinadas técnicas a las tareas de aprendizaje.
- Socio-afectivas. Implican la interacción con otras personas, así como el control del propio estadio emotivo-afectivo, para apoyar el proceso de aprendizaje.

Mediante una serie de estudios, O'Malley y Uhl-Chamot llegaron a obtener información muy precisa acerca de las estrategias que utilizan los estudiantes de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. No sólo se proponían identificar las estrategias particulares de cada uno de los tres grupos señalados, sino también descubrir diferencias en el uso de estrategias por parte de los alumnos más eficientes y los menos eficientes, y descubrir si el uso de estrategias por parte de estudiantes individuales cambiaba con el tiempo. Entre otros resultados de este estudio, comprobaron que los estudiantes más eficientes hacían un uso más amplio de una mayor variedad de estrategias para ayudarse a realizar las tareas, mientras que los menos eficientes no sólo usaban menos estrategias y con menor frecuencia, sino también de forma inapropiada. Los alumnos menos eficientes mostraban un creciente uso de estrategias en determinadas tareas, de un año para otro. También se detectaron aquellas estrategias más preferidas por los estudiantes para los distintos tipos de tareas. El cuadro nº. 8 recoge una ejemplificación de la selección de estrategias (metacognitivas y cognitivas) que

O'Malley y Uhl-Chamot encontraron asociadas al algunos tipos de las tareas que se realizan en el aula:

ESTRATEGIAS PREFERIDAS PARA DISTINTAS TAREAS LINGÜÍSTICAS		
Tipo de tarea	Estrategias metacognitivas	Estrategias cognitivas
Vocabulario	Automonitorización Autoevaluación	Consulta Elaboración
Audición	Atención selectiva Automonitorización Identificación del problema	Toma de notas Elaboración Inferencia Realización de un sumario
Cloze	Automonitorización Autoevaluación	Traducción Deducción Inferencia Elaboración
Escritura	Planificación organizativa Automonitorización Autoevaluación	Consulta Traducción Deducción Substitución Elaboración Sumario

CUADRO N° 8

(O'Malley y Uhl-Chamot 1991:142)

Estos autores se plantean la utilización didáctica de la información obtenida en estos estudios: Aquellas estrategias metacognitivas y cognitivas cuyo uso se revele más frecuente para tareas distintas serán más interesantes, porque les permitirá a los profesores indicar a sus alumnos cómo servirse de ellas para cada tipo de tareas; en segundo lugar, aquellas que aparezcan en más numero de tareas distintas serán de importancia primordial, y como tales deberán ser tratadas en la enseñanza. Después de revisar las aportaciones de Wenden y de Oxford,

revisaré la propuesta de O'Malley y Uhl-Chamot sobre la forma de incorporar el tratamiento de las tareas en la actividad docente.

C) A. Wenden

En su introducción a Wenden y Rubin (1987), Wenden se refiere a las estrategias del aprendiente como todo aquello que hacen los aprendientes para aprender una segunda lengua:

- el tipo de comportamiento que llevan a cabo y regular este aprendizaje,
- el conocimiento que tienen acerca de las estrategias que usan,
- lo que saben acerca de otros aspectos de su aprendizaje de la lengua, distintos de las estrategias que usan, p. ej.: los factores personales que facilitan el aprendizaje de L2, o bien aquellos principios generales que deben seguirse para aprenderla con éxito, o lo que resulta fácil o difícil en el aprendizaje de una determinada lengua. Se presupone que este conocimiento puede influir en la elección de estrategias que haga el aprendiente.

Para Wenden, las estrategias se caracterizan por los siguientes rasgos:

- 1.- Se refieren a acciones o técnicas particulares. No se trata, pues, de características que describan la aproximación general que realiza un aprendiente (como, por ejemplo, si es más reflexivo, o si toma riesgos).
- 2.- Algunas de estas acciones son observables (p. ej., formular una determinada pregunta) y otras no (p. ej. Realizar mentalmente una comparación).
- 3.- Se orientan a la resolución de problemas. Con ellas los aprendientes dan respuesta a una necesidad de aprendizaje.
- 4.- La contribución de las estrategias al aprendizaje puede realizarse de forma directa (cuando el aprendiente controla o transforma los conocimientos que obtiene) o indirecta (cuando se sirve de su limitado repertorio lingüístico para comunicarse, o cuando crea ocasiones de uso y práctica).
- 5.- A veces pueden ser aplicarse de forma consciente. Para determinados problemas de aprendizaje pueden llegar a convertirse en automáticas.
- 6.- Son susceptibles a la influencia externa, que puede modificarlas o cambiarlas.

Las clasifica en los siguientes grupos (Wenden, 1985):

a) Estrategias cognitivas: Sirven para centrar la atención en determinados aspectos de la información que obtienen, para hacer comprensible el caudal, para conservar o almacenar para usos futuros lo que se ha entendido y para desarrollar una mayor facilidad en el uso de lo que se ha aprendido.

b) Estrategias de comunicación: Se aplican cuando el aprendiente se encuentra con dificultades en su repertorio lingüístico.

c) Estrategias de práctica global: A diferencia de las cognitivas y las comunicativas, no se centran en aspectos particulares del aprendizaje o uso de la lengua, sino en el aprovechamiento de los recursos de su entorno para un mejor aprendizaje de la L2.

d) Estrategias metacognitivas: Mediante ellas los aprendientes controlan, regulan y se autodirigen en el aprendizaje. Pueden ser de planificación, de monitorización o de control de resultados.

Para Wenden, el estudio de las estrategias de aprendizaje es relevante tanto con vistas a la investigación en ASL como a la enseñanza de lenguas extranjeras:

Será necesario que los profesores desarrollen procedimientos que les permitan evaluar sistemáticamente el grado de sofisticación de las estrategias de sus alumnos (...) La enseñanza del aprendizaje debería integrarse en la enseñanza de la lengua. (Wenden, 1985:7).

D) R. Oxford.

El trabajo de Oxford es el que ofrece una aplicación didáctica más elaborada de los resultados de la investigación sobre estrategias. El libro lleva en su subtítulo el enunciado *Lo que todo profesor debería saber*, y suministra diversos índices para el trabajo de los profesores, según el interés con que se acerquen en cada caso a determinadas estrategias: para su utilización en el aula, para ampliar información, clasificadas por categorías, etc.

Define las estrategias de aprendizaje de lenguas con estos rasgos (Oxford, 1991:9-15):

- 1.- Contribuyen al objetivo principal, que es la competencia comunicativa.
- 2.- Permiten a los aprendientes conseguir un mayor grado de autodirección.
- 3.- Amplían el papel y funciones del profesor.
- 4.- Están orientadas a la resolución de problemas.
- 5.- Son acciones concretas realizadas por el aprendiente.

- 6.- Abarcan muchos aspectos del aprendiente, no sólo el cognitivo: también el metacognitivo, el emotivo, el social, etc.
- 7.- Contribuyen al aprendizaje tanto de forma directa como indirecta.
- 8.- No siempre son observables.
- 9.- A menudo son conscientes.
- 10.- Son susceptibles de enseñanza.
- 11.- Son flexibles: no siempre aparecen en secuencias previsibles o en patrones precisos. Pero a veces, sí, (por ejemplo, en la lectura, examen preciso mediante técnicas de *skimming* o de *scanning*).
- 12.- Están sujetas a la influencia de una diversidad de factores: grado de consciencia, estadio del aprendizaje, exigencias de la tarea, expectativas del profesor, edad, sexo, nacionalidad/etnicidad, estilo general de aprendizaje, rasgos de la personalidad, grado de motivación y objetivo del aprendizaje.

Las clasifica en diecinueve conjuntos, tal como figura en el cuadro nº. 9. Cada uno de ellos contiene diversas estrategias, hasta alcanzar un total de 62 estrategias distintas. El conjunto nº. 5 (“Práctica”), por ejemplo, incluye cinco estrategias: a) repetición, b) práctica formal de los sonidos y sistemas de escritura, c) reconocimiento y uso de fórmulas y patrones, d) recombinación, y e) práctica naturalista. El nº. 12 (“Planificación y ordenación del aprendizaje”), incluye 6: a) averiguar acerca de lo que es aprender lenguas, b) organizarse, c) fijarse metas y objetivos, d) reconocer el objetivo de una tarea lingüística, e) planificar una tarea lingüística, y f) buscar oportunidades para la práctica.

8.2.2.- *Las opiniones y creencias de los aprendientes:*

Un grupo particular de estrategias que ha sido estudiado es el de las opiniones y creencias de los aprendientes en relación con el aprendizaje.

Wenden (1987) parte de una concepción piagetiana, según la cual en todo aprendizaje se pueden dar tres estadios de autorregulación: autónoma, activa y consciente. En el primero -el autónomo- no se produce ningún análisis del aprendizaje personal, y la única preocupación es conseguir el objetivo; en el otro extremo, el estadio plenamente consciente, los procesos se llevan a cabo exclusivamente en el plano consciente. El plano intermedio, el de la regulación activa, resulta especialmente importante en la discusión de las creencias explícitas de los aprendientes: es el estadio en el cual ellos pueden rebasar el interés por la realización de la tarea e intentar entender los principios en que se sustenta:

Se da una conciencia de las propias acciones y de la necesidad de sistematizar, consolidar y generalizar el conocimiento. Se empieza a detectar qué procedimientos llevan al éxito y de este modo se crean y se contrastan "teorías en

<u>TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN R. OXFORD</u>		
DOS CLASES:	CON TRES GRUPOS EN CADA CLASE:	Y UN TOTAL DE DE 19 CONJUNTOS:
1 Directas	Memorísticas	1 Creación de imágenes mentales 2 Aplicación de imágenes y sonidos 3 Revisión a fondo 4 Recurso a la acción
	Cognitivas	5 Práctica 6 Recepción y emisión de mensajes 7 Análisis y razonamiento 8 Creación de estructuras para el caudal y la producción
	Compensatorias	9 Conjetura inteligente 10 Superación de limitaciones en el habla y la escritura
2 Indirectas:	Metacognitivas	11 Centrar el aprendizaje 12 Planificarlo y ordenarlo 13 Evaluarlo
	Afectivas	14 Reducir el nivel de ansiedad 15 Darse ánimos a sí mismo 16 Tomarse la temperatura emocional
	Sociales	17 Hacer preguntas 18 Cooperar con los demás 19 Sintonizar con los demás

CUADRO N°9

Oxford 1991

acción" (...), es decir, ideas implícitas o formas cambiantes de representación que subyacen a la acción; éstas son implícitas al principio, pero luego los alumnos pueden llegar a describirlas (Wenden 1987:112).

Parte de la comprobación de que la investigación sobre estrategias se ha centrado en la selección y uso que de ellas hacen los aprendientes pero no ha prestado atención a las opiniones o creencias en que los aprendientes se basan para realizar esa selección y uso. Las pocas referencias existentes se limitan a reconocer que los aprendientes tienen tales creencias, y que éstas son importantes. Por ejemplo, Omaggio (1978) señala que los aprendientes tienen una determinada comprensión de la naturaleza de la tarea de aprendizaje, y Hosenfeld (1978), refiriéndose a las "mini-teorías" de los estudiantes acerca del aprendizaje de SL, pide que se realicen investigaciones acerca de las opiniones de los estudiantes, de la forma en que se desarrollan y operan. Riley (1980) apunta que el aprendizaje puede mejorarse si se hacen explícitas las opiniones que los estudiantes tienen acerca del mismo. Se trata de datos que se han inferido a partir del uso de estrategias por parte de los aprendientes; excepto Horwitz (en Wenden 1987) nadie ha intentado identificar las creencias explícitas de los aprendientes de forma sistemática. Wenden se propone en este estudio abordar un subconjunto de estas creencias y descubrir cuál creen los aprendientes que es la mejor forma de aproximarse a la tarea del aprendizaje de una SL; las creencias que estudia se refieren a los siguientes aspectos: el uso del lenguaje, el aprendizaje sobre la lengua y la importancia de los factores personales. De esta forma identifica doce enunciados explícitos, que representan las creencias prescriptivas (formulables en estos términos: "Haz tal cosa si quieres aprender una SL") que tienen los aprendientes.

Horwitz (en Wenden 1987) presenta un instrumento que ha elaborado para evaluar las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua; este instrumento tiene la forma de un inventario, y ha sido bautizado con el acrónimo BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*). Los 34 enunciados que contiene representan distintos grupos de creencias, cada uno de los cuales está en relación con uno de estos aspectos: la aptitud para aprender lenguas extranjeras, la dificultad de este aprendizaje, la naturaleza del mismo, las estrategias de aprendizaje y de cooperación y la motivación.

El instrumento fue utilizado con un grupo de aprendientes, y parte de la hipótesis de que las creencias de los estudiantes repercuten en la elección de determinadas estrategias e, indirectamente, en el éxito de su aprendizaje.

Horwitz señala que en las dos últimas décadas la investigación ha puesto en relación el éxito en el aprendizaje con una cantidad enorme de variables afectivas y de estilo cognitivo, pero que, a pesar del enorme avance que se ha obtenido en cuanto al conocimiento de las estrategias que hacen de unos estudiantes mejores aprendientes que otros, esos avances no han repercutido en la ayuda a los aprendientes más pobres para que adquieran las estrategias de las que carecen; atribuye la escasez de resultados didácticos al hecho de que muchos consideran que las variables de estilo cognitivo son estables a lo largo de la vida,

mientras que las afectivas están fuertemente moldeadas por los contextos socio-políticos del aprendizaje. Por otro lado, piensa que la intervención del profesor es más factible en relación con las creencias; tanto su trabajo como el de Wenden indican que los propios alumnos tienen más fácil acceso a sus creencias que a su estilo cognitivo: podemos encontrar alumnos que no tengan conciencia de su preferencia por la presentación de tipo inductivo, pero sin embargo podrán decirnos al momento si consideran que la práctica repetitiva en el laboratorio de idiomas es importante o no.

Como procedimiento para el tratamiento de las creencias recomienda la confrontación de las creencias erróneas de los alumnos con nueva información. El inventario BALLI resulta especialmente apropiado para detectar las creencias de cada grupo de alumnos al principio del curso:

Del mismo modo que la valoración del trasfondo lingüístico de los estudiantes asegura una enseñanza más efectiva, este artículo ha señalado que una valoración sistemática de las creencias de los alumnos facilitará enormemente el aprendizaje en una clase de inglés como segunda lengua. (Horwitz, en Wenden 1987:127).

8.2.3.- Estrategias del aprendiente y autonomía en el aprendizaje.

Uno de los objetivos educativos de la investigación sobre estrategias es la consecución de aprendientes más autónomos, mejor capacitados para la autodirección en la empresa del aprendizaje. Se trata de un planteamiento educativo relativamente reciente. Las propuestas de desarrollo de la autonomía en la enseñanza nacen de dos fuentes, distintas y complementarias.

Una de ellas es la política educativa, tal como se plantea en las sociedades democráticas, que se fijan como objetivo el desarrollo completo de la personalidad de sus miembros, de tal modo que sean capaces y estén dispuestos a asumir la responsabilidad de tomar sus propias decisiones. Los trabajos del Consejo de Europa, en esta dirección, ha tenido amplia difusión e influencia en los ámbitos docentes. Uno de los autores que han colaborado con esta institución, Van Ek, se refiere a la autonomía en estas palabras:

Si se acepta que la voluntad y la capacidad de las personas para asumir la responsabilidad de tomar sus propias decisiones se encuentran en la base del concepto de democracia, el fomento de la autonomía debe constituir una de los principales objetivos en la prestación de servicios educativos. (Van Ek 1986:71).

Y realiza este análisis de la situación actual:

Con algunas excepciones, sigue siendo práctica general el llevar a los jóvenes -en los años más cruciales de su formación- a una institución e indicarles, hasta el más pequeño detalle, qué es lo que deben hacer, cómo y cuándo, y darles a entender -de forma explícita o implícita- que todo les irá bien si hacen lo que se les dice. Y esta práctica no se restringe en absoluto a la enseñanza primaria obligatoria y a la secundaria. (...). (Ibídem).

H. Holec es otro de los autores que han colaborado con el Consejo de Europa. En el centro CRAPEL de la universidad de Nancy II, él y sus colaboradores han desarrollado programas de fomento de la autonomía en la enseñanza de lenguas extranjeras. En sus publicaciones (Holec, 1980, 1987) define el concepto de autonomía y profundiza en su estudio. Establece un puente entre los planteamientos de política educativa del Consejo de Europa y las teorías nacidas en el ámbito de la ASL.

Wenden también hace desembocar el estudio de las estrategias de los aprendientes en el fomento de la autonomía:

La idea de ayudar a los aprendientes de L2 a llegar a ser autónomos hace avanzar un paso más la noción de 'facilitar el aprendizaje de la lengua' [puesto que] les ayuda a desarrollar un repertorio de estrategias que les permitirán resolver sus propias necesidades y problemas de aprendizaje cuando el curso de instrucción haya terminado (Wenden, 1985:7).

Según Knowles, citado en Wenden (1987:9), el objetivo tradicional de la enseñanza -transmitir conocimientos- es inadecuado a las demandas de la sociedad tecnológica actual, en la que el conocimiento adquirido anteriormente puede quedarse obsoleto relativamente pronto. Es de todo punto necesario que los adultos se vean equipados con las habilidades necesarias para continuar aprendiendo por su propia cuenta al abandonar la institución de enseñanza. Por eso considera que no basta con elaborar currículos con habilidades lingüísticas que respondan a las necesidades de un determinado grupo de aprendientes; no basta con ayudarles a adquirir las destrezas necesarias para el uso de la L2, hay que ayudarles también a adquirir aquellas destrezas que necesitarán para continuar aprendiéndola de forma autónoma:

Estas consideraciones de orden social son también aplicables a las aulas de L2. Naturalmente, no en el sentido de que el conocimiento acerca de la lengua aprendida anteriormente en el aula vaya a volverse obsoleto; pero sí en el sentido de que los cambios personales y sociales pueden volver inadecuadas las habilidades lingüísticas que se habían adquirido. Por otra parte,

en muchos casos las limitaciones de tiempo y espacio propias de programas institucionales pueden hacer imposible para muchos adultos la asistencia a clase; en otros casos, las necesidades del adulto pueden ser tan particulares que no se encuentre cursos tan especializados que puedan satisfacerlas. Además, los adultos que pueden asistir a clases pueden tener dificultad en conseguir sus objetivos lingüísticos en grupos de clases en los que las necesidades de los alumnos son a menudo tan variadas. (Knowles, citado en Wenden 1987:9)

Los procedimientos más eficaces para desarrollar esta autonomía de los alumnos consisten en promover el uso y la aplicación de algunas de las estrategias de aprendizaje que hemos visto -especialmente las que se han clasificado como metacognitivas. En efecto, como hace notar Holec, la autonomía no es una capacidad innata, sino que debe adquirirse; esta adquisición puede conseguirse “por medios ‘naturales’, o bien (lo que es más frecuente) mediante el aprendizaje formal, es decir, de una manera sistemática y deliberada” (Holec 1980: 55). Tales procedimientos los condensa Holec en el concepto de “negociación”, entendiéndolo por tal la participación activa del alumno en la toma de decisiones de aula. Esta negociación se aplica a cinco ámbitos:

- la fijación de los objetivos
- la definición del contenido y de la progresión
- la selección de los métodos y técnicas que se utilizarán
- el control sobre la forma de aprender (decidir lugares y momentos de estudio)
- la evaluación de lo que se ha adquirido.

Allwright (1981) analiza el papel de los materiales de enseñanza en el fomento de la autonomía, y realiza propuestas concretas para incorporar en ellos este nuevo concepto.

Stern (1983) extrae estos cuatro conjuntos básicos de estrategias, en los que podemos apreciar la estrecha relación que se da entre estrategias y autonomía:

- Estrategias de planificación activa: seleccionar objetivos principales y secundarios, reconocer estadios y secuencias en su desarrollo, participar activamente en el proceso de aprendizaje.
- Estrategias de aprendizaje "académico" (explícito): enfrentarse a la lengua como un sistema formal con reglas e relaciones internas entre formas y significados; analizar el sistema y desarrollar la técnicas necesarias de práctica y memorización; controlar la propia práctica y revisarla para progresar hacia un mejor dominio de la lengua; tratar el lenguaje no solo como conocimiento, sino como capacidad que hay que adquirir.

- Estrategias de aprendizaje social: buscar posibilidades y ocasiones de práctica comunicativa con los hablantes de la L2 y la comunidad lingüística; desarrollar y utilizar "estrategias de comunicación" (técnicas para resolver las dificultades de comunicación derivadas de la falta de conocimientos lingüísticos).
- Estrategias afectivas: Resolver de forma efectiva los problemas de tipo emotivo y motivacional concomitantes al proceso de aprendizaje de la lengua; sobreponerse al choque y estrés culturales y lingüísticos y abordar la resolución de tareas de con actitud positiva, desarrollar la energía necesaria para superar las frustraciones y persistir en los esfuerzos. Cultivar actitudes positivas hacia uno mismo como aprendiente de L2, hacia la lengua y el aprendizaje de lenguas en general y hacia la sociedad y la cultura meta.

8.3.- La enseñanza de las estrategias

Los autores que acabamos de reseñar proponen abiertamente la incorporación de las estrategias de aprendizaje a los contenidos del currículo de segundas lenguas. Allwright, como ya he mencionado y trataré con mayor detalle más adelante, estudia el papel de los materiales en este nuevo planteamiento didáctico. O'Malley y Uhl-Chamot analizan las distintas formas que puede adoptar el tratamiento didáctico de las estrategias. Una de las principales preocupaciones en la investigación sobre estrategias de aprendizaje ha sido la descripción de las estrategias usadas por los aprendientes más eficaces frente a los menos eficaces; para ellos, la cuestión que de ahí se deriva es la de la posibilidad de que estos últimos aprendan a usarlas para mejorar su aprendizaje, y la de ver cuáles es posible enseñar, y de qué forma puede llevarse a cabo esta enseñanza.

- Se plantean en primer lugar la pregunta acerca de la conveniencia de incluir las estrategias en el mismo programa de la enseñanza de la lengua, o bien de elaborar un programa separado para ellas.

Como argumentos a favor de programas de enseñanza separados aducen, por un lado, el hecho de que las estrategias se pueden generalizar a muchos contextos, y por otro, que los estudiantes aprenderán mejor las estrategias si centran toda su atención en el desarrollo de las habilidades estratégicas de procesamiento que si al mismo tiempo han de aprender contenidos.

Los argumentos en favor de programas integrados se basan en que el aprendizaje en contexto es más eficaz que el aprendizaje realizado mediante destrezas separadas, cuyas posibilidades de aplicación inmediata pueden no ser evidentes para el aprendiente (Wenden 1987b), y que la práctica de estrategias en tareas académicas y lingüísticas auténticas facilita la transferencia de las estrategias a la realización de tareas similares en otras clases (Chamot y O'Malley 1987).

Citan ejemplos de experiencias en uno y otro sentido, y sacan la conclusión de que "la enseñanza de las destrezas probablemente debería ir integrada en la enseñanza normal, con el fin de demostrarles a los alumnos las aplicaciones específicas de las estrategias y estimular la transferencia de estrategias a otras nuevas tareas". (1991:184).

Otra pregunta en relación con la enseñanza de las destrezas es la relativa a la elección entre una enseñanza directa, o implícita. Los argumentos para una u otra opción son similares a los de separada o integrada. Muchos investigadores recomiendan la instrucción directa más que enmarcada (Brown et al. 1986; Palinscar y Brown 1984; Wenden 1987b); Weinstein y Meyer 1986; Winograd y Hare 1988), o que sea añadida a los currículos y los materiales que ya contienen estrategias incrustadas. Se basan en que los alumnos, en un entrenamiento de estrategias mediante una práctica implícita, al no recibir información sobre éstas, tienen pocas posibilidades de reflexionar sobre aquéllas y de adquirir autonomía en su aprendizaje (Wenden 1987).

En la enseñanza de E/LE, López (1993) llevó a cabo -y posteriormente analizó para su memoria del curso Máster en E/LE- una experiencia de tutoría de estrategias a un grupo de alumnos de la EOI de Barcelona. En sus conclusiones recoge que "a pesar de que la tutoría desarrolló un entrenamiento de estrategias puntual, se confirmó la importancia de que contemple en el diseño curriculum".

Para la puesta en práctica de estos planteamientos, O'Malley y Uhl-Chamot se refieren, entre otros aspectos, a la elaboración de los materiales apropiados. Proponen diversas secuencias de enseñanza tanto en contextos de L1 como de L2, la mayor parte de las cuales incluye: una ejemplificación de la estrategia, por parte del profesor, con una explicación directa de su uso e importancia; práctica guiada de la estrategia; consolidación, fase en la cual los profesores ayudan a los alumnos a identificar la estrategia y decidir en qué ocasiones podrían usarla; práctica independiente de la estrategia; y finalmente, aplicación de la estrategia a nuevas tareas.

9.- Resultados generalmente aceptados y consecuencias para la didáctica.

9.1.- Resultados generalmente aceptados.

9.1.1.- La síntesis de M.H. Long:

En un número de la revista TESOL Quarterly dedicado monográficamente a la ASL, M.H.Long (Long 1990:649-666) identifica una serie de resultados admitidos por todos, como parte importante de su trabajo acerca de la construcción y evaluación de una teoría. Agrupa estos resultados en tres áreas: Los aprendientes, los entornos, las interlenguas.

a) Los aprendientes: procesos y factores.

- Los procesos y las secuencias de ASL son bastante homogéneas en todos los aprendientes, pero la rapidez con que avanza el aprendizaje y el nivel definitivo de logro son muy variables.
- Estas diferencias se deben a la gran variedad de factores de los aprendientes (que, sin embargo tiene pocas consecuencias en la adquisición infantil de L1). Entre tales factores se cuentan los relativos a la edad en que se inicia la ASL, la aptitud, la actitud y la motivación de los aprendientes.
- La influencia de los factores afectivos es indirecta y está subordinada a otros factores evolutivos y madurativos más poderosos. Existen, por ejemplo, limitaciones de orden psicolingüístico para el aprendizaje de determinados elementos en un estadio del proceso, que no pueden ser superadas por los factores afectivos más favorables que puedan darse.
- Tanto el desarrollo de la L1 como el de la L2 parece que dependen de las mismas capacidades cognitivas universales, y que están sujetos al mismo tipo de limitaciones cognitivas.

b) Los entornos: el papel del caudal.

- El efecto que las diferencias de cantidad y tipo de caudal lingüístico ejercen sobre el aprendizaje de los adultos es mucho mayor que en los niños, y distinto entre distintos grupos de aprendientes, debido en parte a las relaciones que se den entre la L1 y la L2. La exposición a un caudal comprensible es condición necesaria pero no suficiente.
- Tanto los aprendientes adultos como los niños necesitan que el caudal sea comprensible; esta característica del caudal no se consigue mediante su simplificación lingüística, sino mediante aquellas modificaciones a que se le someta a raíz de la experiencia de la interacción y la negociación de significado.
- Tanto los niños como los adultos pueden aprender a partir de la sola evidencia positiva, pero la atención a la forma mejora la rapidez y el logro definitivo alcanzado.
- Por otra parte, la atención a la forma es necesaria para el dominio de determinados tipos de contraste entre la L1 y la L2; es necesaria, por ejemplo, cuando una L2 codifica una determinada relación gramatical de forma más marcada que su estructura equivalente en la L1.
- Gran parte del aprendizaje no se realiza de forma inconsciente. Para que el caudal (*input*) se convierta en apropiación (*intake*) se precisa la percepción de

determinados rasgos formales, y ésta puede conseguirse bien mediante la retroalimentación, bien mediante la estructura de la tarea de aprendizaje, bien por otros medios.

c) Las interlenguas: características y desarrollo.

- Las interlenguas presentan sistematicidad y variabilidad en cualquier punto de su desarrollo, y están regidas por reglas.
- Gran parte de la variabilidad de las interlenguas presenta a su vez una relación sistemática con determinados factores tales como el tipo de tarea, las exigencias de la misma, los interlocutores y el contexto lingüístico. Pero existe también otra parte, que es aleatoria.
- Los cambios que sufren las interlenguas con el paso del tiempo siguen rutas previsibles, a través de secuencias evolutivas similares.
- El progreso no es lineal, y se producen recaídas en fases aparentemente superadas. El desarrollo es en su mayor parte gradual y progresivo, pero se producen cambios repentinos en la actuación que indican que se están produciendo reestructuraciones en la gramática subyacente.

9.1.2.- La síntesis de Trévis:

Trévis (1993) se pregunta por el estado de la cuestión, diez años después de que se pusiera en marcha el Programa de la F.E.S. (*Fondation Européenne de la Science*), entre cuyos motivos figuraba el de que sus resultados contribuyeran a dar una base científica a la enseñanza de lenguas.

Constata, entre otras cosas, que en todo aprendizaje, tanto si éste se produce en situaciones de escolarización, como si lo hace en situaciones de aprendizaje natural, actúan una serie de complejos parámetros. De entre todos ellos destaca la omnipresencia de la actividad metalingüística en toda actividad de aprendizaje de L2. Esa actividad tiene lugar a partir de unos conocimientos previos, entre los cuales es fundamental la existencia de una L1, por lo que ésta comporta de conocimiento sobre la realidad del lenguaje y de sus usos, así como de filtro en la toma de datos del caudal de L2, y de suministro de datos internos con los que contrastar los nuevos. Trévis afirma lo siguiente:

Los aprendientes no son una tábula rasa. Están en posesión del lenguaje, tienen ya la experiencia de lo que es una actividad lingüística, con todo lo que esto comporta en cuanto a

conocimientos de un sistema lingüístico de representación del mundo y de comunicación. Su aprehensión de un segundo sistema lingüístico se llevará a cabo con la ayuda de procesos cognitivos que pondrán los nuevos conocimientos con los que ya se posee (Trévisse 1992), tanto por el filtro del sistema preexistente de la lengua 1 (Giacobbe, 1990), como por los conocimientos pragmáticos, discursivos y semánticos que ya han sido construidos. (Trévisse 1993:41)

El aprendiente efectúa hipótesis acerca de la nueva lengua tratando no únicamente el caudal que recibe, sino también los datos de que ya dispone y que nacen de un conocimiento de la lengua a través del cual filtra sus percepciones. Esos datos afectan a las estructuras de la nueva lengua cuando los dos sistemas lingüísticos son muy próximos. Pero, en cualquier caso, todo adulto tiene experiencia de la existencia de presupuestos, de sobreentendidos, de implicaciones semánticas y pragmáticas, de la representación de la cronología. Toda construcción de hipótesis parte, pues, de lo conocido, y a ello se acomoda y asimila toda percepción de la lengua meta.

Mediante tales hipótesis los aprendientes se enfrentan a lo que Trévisse denomina el problema de la “gramaticalización”, y subraya que este proceso puede producirse en momentos muy diversos según las circunstancias; ello no obsta a que, si bien en la actividad lingüística “normal” la tematización y las reglas pragmáticas y discursivas desempeñan un papel preponderante, y en consecuencia los aprendientes en situación no guiada pueden prescindir durante largo tiempo del conocimiento de la morfosintaxis, éste forma parte de una mejor capacidad de comunicarse, tanto en producción como en recepción, y de superar las limitaciones semánticas y pragmáticas con que se encuentren.

En las diversas situaciones de adquisición/aprendizaje se observa que los aprendientes desarrollan una actividad metalingüística, que puede alcanzar distintos grados de consciencia. No se conocen bien las relaciones entre actividades conscientes e inconscientes, pero Trévisse señala que la comunicación “auténtica” (centrada en el significado) no es el único motor de la adquisición: al mismo tiempo tiene lugar un trabajo consciente sobre la lengua y su uso, una movilización de nuevas representaciones. De hecho, la comunicación “auténtica” no se da nunca:

Las actividades metalingüísticas, no son dissociables de las actividades lingüísticas, cualesquiera que éstas sean, en el ámbito de los sistemas lingüísticos que se dicen estabilizados, ni, tal vez especialmente, de los sistemas en evolución. (Trévisse, 1993:45, subrayado añadido).

Apoya estas afirmaciones en los datos obtenidos en los estudios realizados sobre la comunicación entre nativos y no nativos, en los que se analizan la clarificación de malentendidos y las secuencias de "andamiaje".

Otros autores han observado esta presencia de la actividad metalingüística en las aulas de E/LE: comunicación entre nativos y no nativos (Zanón, 1992; Brooks y Donato (1994). Estos últimos ponen de relieve el papel de la L1 como apoyo a la interacción de los alumnos en la resolución de tareas y facilitación de la actividad metalingüística.

En relación con esta actividad metalingüística -consciente o inconsciente- Trévisé aduce la opinión de Klein, que en la toma de conciencia espontánea, por parte del sujeto, de un desajuste entre su interlengua y lo que percibe en el caudal de la L2 ve uno de los factores que pueden disparar los procesos de adquisición de un punto del sistema. Y afirma en tal sentido:

La selección de aquello que el aprendiente puede tomar en consideración en un cierto estadio de su progresión depende, entre otros factores, especialmente afectivos, del estado de su sistema interlingüístico en el momento en que se hace la intervención 'pedagógica' (en la escuela o fuera de ella) incluso si es él quien la ha solicitado, así como de su 'necesidad' de transmitir mejor una idea, es decir, de sus 'necesidades' comunicativas. (Trévisé 1993:43)

Sin embargo, quedan muchos puntos por esclarecer. El paso de la conciencia a la no-conciencia de las nuevas reglas equivale a la automatización de las mismas; sólo esta automatización puede garantizar un dominio de su producción y recepción sin sobrecarga cognitiva. Pero este paso del conocimiento de las reglas lingüísticas a las de producción y comprensión "es aún misterioso", afirma Trévisé, como también lo es la definición de los ámbitos de aplicación de estas reglas. Determinados sujetos, para determinadas reglas (especialmente en la escuela) pasan del saber metalingüístico al saber hacer, que es en un primer momento consciente, pero después se automatiza; otros, pasan del saber hacer al sabe, incluso en la escuela, debido a diversos fenómenos de acceso a la conciencia. Muchas reglas que se llega a adquirir, tanto en situación de aprendizaje guiado como no guiado, jamás serán objeto de un trabajo consciente.

9.2.- Consecuencias para la didáctica.

Trévisé extrae consecuencias relevantes para la didáctica: Ante estas constataciones, incertidumbres y conjeturas, todo enseñante no puede sino cuestionarse la postura que haya adoptado ante cuestiones tales como la

enseñanza de la gramática, la exigencia de una gramaticalización precoz, la eficacia de la corrección sistemática de los “errores”, la función de la L1, la lengua como objeto y finalidad del estudio, la naturaleza de la comunicación implicada en este estudio, la distancia en relación con ‘una’ norma, las motivaciones, etc. Pero un tal cuestionamiento no debe ser destructivo, sino más bien “servir para argumentar, en la medida de lo posible, tomas de postura didácticas o pedagógicas, cuya fundamentación se mantendrá en el orden de las hipótesis, y por tanto de la creencia, aun en el caso de que la experiencia muestre que algunas se revelan como eficaces” (Trévisé 1993:45).

Al igual que Trévisé, otros autores de los consultados para este trabajo aportan síntesis que tratan de recoger las implicaciones que de sus investigaciones se derivan para la didáctica. A continuación se recogen las dos propuestas más detalladas y globales que presenta la bibliografía actual, y que representan el más amplio consenso existente en torno a estos temas. Son las de Larsen-Freeman y de R. Ellis.

9.2.1.- La propuesta de Larsen-Freeman.

De su revisión sobre el estado actual de la investigación de ASL, Larsen-Freeman (1991) deduce los siguientes diez temas que ella considera de importancia para los profesores:

- 1.- El proceso de aprendizaje/adquisición es complejo. Está compuesto de muchos procesos intermedios, recorre múltiples rutas y lo originan múltiples causas, por lo que los profesores no pueden buscar soluciones simples.
- 2.- Se trata de un proceso gradual que implica el encaje de formas, significados y usos. Desde un punto de vista didáctico, parece oportuno presentar de forma cíclica las formas lingüísticas, de modo que los aprendientes puedan encontrar las distintas correspondencias entre formas y funciones. Hay que tener en cuenta, además, que se trata de una empresa que requiere tiempo: Lightbown cifra entre 12.000 y 15.000, haciendo un cálculo a la baja, el número de horas que los niños dedican en su infancia a la adquisición de su primera lengua.
- 3.- El proceso no es lineal. Hay recaídas en fases aparentemente superadas, debidas, (como señala Mc Laughlin) a que se está produciendo una reestructuración en los conocimientos del aprendiente; esto no debe desesperar a los profesores, sino más bien hacerles confiar en una pronta recuperación de la corrección.
- 4.- Es un proceso dinámico. Con el paso del tiempo, varían los factores que influyen en el aprendiente y en sus estrategias cognitivas. Los profesores deben saber que lo que es bueno para los aprendientes que se encuentran en un determinado nivel de dominio, puede no serlo más adelante.

5.- Los aprendientes aprenden cuando están listos para hacerlo. Las secuencias de adquisición no parecen ser susceptibles a la influencia de la enseñanza, por lo que los profesores no deben esperar que los alumnos dominen aspectos de la lengua que se encuentran demasiado lejos de su actual estadio de desarrollo.

6.- Los aprendientes se apoyan en los conocimientos y la experiencia que poseen. Los aprendientes de L2 participan de forma activa en su proceso de aprendizaje: apoyándose en lo que conocen, formulan hipótesis que luego verifican mediante el caudal al que están expuestos, o al menos, con algunos rasgos del mismo de cuya existencia se dan cuenta.

7.- Los hallazgos de la investigación no dejan claro el papel que la evidencia negativa puede jugar para ayudar a los aprendientes a rechazar hipótesis erróneas que ellos sostengan en un determinado momento. Parece razonable, sin embargo, servirse de una retroalimentación de ese tipo cuando sea oportuno y los aprendientes puedan asimilarla. Por otra parte, un trabajo de "despertar la conciencia" de rasgos formales de la lengua parece que favorece la corrección.

8.- Para la mayor parte de los aprendientes adultos, un dominio completo de la L2 puede ser imposible. Muchos pueden alcanzar buenos niveles, y algunos llegar a ser como nativos, pero la mayor parte se encontrará con una fosilización de algunos aspectos de su IL, y en casi todos parece existir un período crítico para la pronunciación, de base fisiológica.

9.- Existe una variación individual tremenda entre aprendientes de lenguas. Los profesores deben tomar en consideración estas diferencias y actuar en consecuencia en la clase.

10.- El aprendizaje de una lengua es un fenómeno social. Por un lado, la mayor parte de los aprendientes aspiran a comunicarse con miembros del grupo que habla la LO; por otra, mucho de lo que sucede en el aula responde a las necesidades sociales de los que se encuentran en ella, profesores y alumnos.

Larsen-Freeman concluye la exposición de esta lista de puntos para los profesores con esta observación:

Como he señalado antes, ninguna de estas generalizaciones debe alarmar a los profesores, ni tampoco ninguna de ellas es tan precisa como para ser prescriptiva. Más bien pueden servir para incrementar el conocimiento o reafirmar la práctica habitual. En relación con estas y cualesquiera otras generalizaciones extraídas de la investigación lo importante es que los profesores las incorporen en su propio esquema experiencial como guías en su toma de decisiones didácticas. (Larsen-Freeman, 1991:338).

9.2.2.- La propuesta de R. Ellis.

Otros autores han intentado ser más explícitos con respecto a determinados aspectos de la práctica del aula. Debemos remitirnos, para abordar este aspecto, a las consideraciones que hacíamos acerca de la naturaleza de la interacción en el aula. El contexto del aula es lo que caracteriza el tipo de aprendizaje en cuyo estudio estamos interesados en esta trabajo, y allí vimos como tal contexto puede constituir un entorno de adquisición rico o pobre, para usar los términos de R. Ellis (Ellis 1992:38). Los rasgos que pueden contribuir a crear en el aula un entorno de adquisición rico, es decir, semejante al naturalista son los siguientes:

- 1.- La simplificación del lenguaje del profesor. Tal simplificación le permitirá al aprendiente procesar y comprender el caudal.
- 2.- La interacción en el aula. En ella el aprendiente tendrá ocasión de hacer dos cosas: por un lado, observar el modo en que se forman los enunciados en el proceso de la construcción del discurso; por otro, manipular fragmentos de lengua cuando se encuentre en el proceso de expresar significado.
- 3.- Las preguntas referenciales. Éstas conducirán al aprendiente a formular la expresión de lo que él tenga que decir y a hacerlo a su manera, utilizando para ello respuestas de una cierta extensión.
- 4.- La posibilidad de que los aprendientes elijan sus propios temas y controlen su desarrollo.
- 5.- La ocasión de que los aprendientes participen activamente en la comunicación del aula, sin por ello verse obligados a producir hasta que se sientan en condiciones de hacerlo. En el caso de alumnos de un nivel avanzado, probablemente sea necesario que existan ocasiones para una producción extensa.
- 6.- El uso de L2, no restringido a funciones pedagógicas, sino aplicado también a funciones sociales y organizativas.

Se trata de unos rasgos generales que debe contener la intervención didáctica, y que afectan al enfoque que a ésta se le debe dar. No especifican nada, sin embargo, en cuanto a las técnicas concretas para llevar a cabo una intervención didáctica de ese estilo. Para proponer su modelo de enseñanza, R. Ellis parte del hecho de que el aula ofrece dos "mundos de discurso coexistentes": en uno de ellos, los participantes están inmersos en esfuerzos por aprender, en el otro, por comunicarse. Según él, existe evidencia suficiente para refutar una postura de aprendizaje natural fuerte, que excluyera el discurso pedagógico; parecería conveniente realizar actividades que exijan del alumno un

comportamiento de “aprendiente” tanto como uno de “comunicador”. A una clase que facilita estos dos tipos de comportamiento la llama “rica en adquisición”:

Una clase rica en adquisición, por tanto, se caracteriza por proporcionar tanto aquellas experiencias asociadas a la comunicación en el discurso natural, como aquellas otras derivadas de actividades cognitivas que han sido concebidas para elevar el grado de conciencia del aprendiente sobre las propiedades formales de la L2 y sus funciones en el uso (...) Aunque todavía sabemos muy poco acerca del modo en que la comunicación conforma la adquisición, este enfoque [la creación de oportunidades para la realización de experiencias comunicativas en el aula] es probablemente el acertado, siempre que no dé como resultado la exclusión de oportunidades para el aprendizaje formal. (Ellis 1992:49-50)

De ahí deriva una propuesta con dos modos de intervención didáctica.

Dos modos de intervención didáctica: directa e indirecta.

Ellis aborda directamente el tema del desarrollo de la interlengua, y de la influencia de la enseñanza sobre la misma. Ya hemos visto (apartado 6 de este capítulo) que establece una distinción entre intervención directa e intervención indirecta en la adquisición de la competencia lingüística. En consecuencia, a la hora de considerar la práctica didáctica adopta una postura equilibrada: considera necesarias tanto la intervención directa como indirecta en el proceso de aprendizaje, es decir, instrucción formal e informal:

Aceptando que el desarrollo de la interlengua es demasiado complejo para verse influido directamente por la enseñanza, y que se les debe permitir a los aprendientes hacerse cargo de aquél, defiende que la evidencia suministrada por los estudios de ASL indica que la enseñanza formal puede facilitar el desarrollo natural. Sin embargo, por una serie de razones la enseñanza formal tendrá sobre la adquisición un efecto retardado más que inmediato. El aprendizaje derivado de la enseñanza formal, por tanto, repercutirá al principio únicamente en el uso cuidadoso de la lengua y solo pasado el tiempo, cuando se proporcionen oportunidades para comunicarse en la L2, se manifestará en estilos más espontáneos. (Ellis 1992:192).

A partir de aquí deduce que, para el desarrollo de la capacidad plena en L2 por un lado son esenciales las oportunidades de uso de lengua centrado en el significado, pero por otro la enseñanza formal es útil porque puede acelerar el proceso y prevenir una fosilización gramatical temprana. En cuanto a las dos formas de intervención en el desarrollo de la interlengua, opina que es mejor

separar la intervención directa de la indirecta; recomienda también facilitarlas por separado mediante componentes distintos en el currículo general.

Al organizar la intervención directa debe tenerse presente que el aprendizaje que de ella se derive no estará disponible para su uso inmediato en la conversación ordinaria. En todo caso, la importancia que este autor atribuye a la interacción en el aula como eje motor del aprendizaje queda reflejada en este párrafo:

Es sobre todo a través de la comunicación como los aprendientes construyen su interlengua, y también es mediante ella como el profesor responde a las diferencias de aprendizaje. Sobre todo, el profesor debe ser un buen comunicador. Pero al insistir en esto, no se pretende sugerir que el profesor no necesite al mismo tiempo las técnicas de enseñanza necesarias para una hábil intervención. (Ibídem)

Veamos ahora qué técnicas concretas ofrece para cada uno de los dos tipos de intervención.

La intervención indirecta: práctica comunicativa en el aula.

- 1.- Para que los alumnos sientan la necesidad de comunicarse en la L2, debe haber una clara separación entre su L1 y la lengua meta (Fillmore, 1985).
- 2.- Los alumnos deben verse implicados e interesados en aquello de lo que se está hablando. Para ello, hay que asegurarse de que tienen la ocasión de controlar el tema de conversación, y disponer de más posibilidades de iniciativas de lo que es común en la mayor parte de las aulas.
- 3.- Profesores y alumnos deben hacer esfuerzos por que se les entienda. Esto comporta el uso de estrategias efectivas de interacción por ambas partes.
- 4.- Se debe animar a los alumnos a que produzcan enunciados que ponen a prueba sus recursos lingüísticos. Para ello los profesores deberán variar el tipo de preguntas que les hacen a los alumnos (no sólo preguntas referenciales); los alumnos deberán ser capaces de iniciar el discurso, de modo que puedan realizar una serie de actos de habla que requieren diversos recursos lingüísticos. Los profesores deberán animarlos a que reformulen sus propios enunciados, cuando éstos causan problemas de comprensión; esto se consigue mediante peticiones de clarificación.
- 5.- Los alumnos deberán tener la ocasión de participar en los tipos de discurso (planificado y no planificado) que corresponden a sus necesidades comunicativas fuera del aula.

6.- En los estadios iniciales los profesores deberán proporcionar un andamiaje para la producción de estructuras que son demasiado complejas para que las produzcan los alumnos por sí mismos.

7.- En los estadios finales, los alumnos deberán tener acceso adecuado a discurso planificado rico en rasgos lingüísticos marcados.

8.- La producción del alumno no debe forzarse. Los aprendientes necesitan ser libres para elegir cuándo quieren producir.

Este tipo de interacción puede darse más fácilmente en la enseñanza centrada en el significado, aunque algunos rasgos pueden encontrarse también en la centrada en la forma; ésta no está desprovista de valor, incluso si se la considera como interacción.

La intervención directa: la atención a la forma mediante la sensibilización lingüística .

La instrucción formal debe ser considerada no sólo como el intento deliberado de enseñar determinados rasgos gramaticales, sino también como "caudal" general, que puede ser usado de formas en absoluto previstas por ella misma:

El mejor modo de considerar la instrucción formal es como un determinado tipo de interacción de aula, que es negociada por los participantes. En cuanto tal, constituye un acontecimiento social, sujeto a la influencia de un cúmulo de factores, tales como las preferencias de aprendizaje de cada aprendiente y las opiniones de cada profesor sobre su propia forma de actuación. (Ellis 1992: 51-52)

Hace una crítica a la tradicional práctica gramatical¹¹⁶ que ofrecen los materiales de enseñanza y que se realiza frecuentemente en las aulas, concebida generalmente como una automatización de las unidades que ya forman parte de la interlengua del aprendiente. Para él, el auténtico papel de la práctica puede consistir en despertar la conciencia del aprendiente en relación con la existencia de una forma lingüística. Esta conciencia puede no ser inmediatamente convertible en conocimiento implícito, pero puede facilitar la adquisición de este conocimiento a largo plazo. No obstante, puede haber otras formas mejores que la práctica para despertar la conciencia del aprendiente.

¹¹⁶ Ellis la llama "práctica formal" o "controlada", para distinguirla de la "comunicativa" o "libre"; ésta centra la atención del alumno en el significado, aquélla en la forma. Son los equivalentes de lo que ha calificado de intervención directa e indirecta.

Introduce así una interesante distinción entre la práctica y una nueva propuesta: las actividades para despertar la conciencia lingüística. Es un concepto tomado de Rutherford y Sharwood-Smith (1988) que la definen del siguiente modo:

La sensibilización lingüística pretende abarcar un continuum que va desde la promoción del conocimiento consciente [conscious awareness] mediante el desempeño de funciones pedagógicas, hasta la mera exposición del aprendiente a determinados fenómenos gramaticales. El tema del incremento de la conciencia gramatical del aprendiente, entendida en este sentido vasto, tiene una gran complejidad, e incluye una serie de consideraciones no lingüísticas. Lo importante, entonces, son las posibles respuestas a las preguntas acerca de qué es lo que se elige para que se haga consciente, qué es lo que motiva esta elección, cuándo y cómo (es decir, por qué procedimientos) se lleva algo a la conciencia, con qué frecuencia se llama la atención sobre ello, con qué grado de detalle se revela la información en los ejemplares dados, y qué efecto se pretende que esta información produzca en la conducta del aprendiente. (p. 3).

Compara los dos tipos de trabajo -sensibilización a la forma y práctica gramatical- y encuentra estas similitudes y diferencias:

1) Tanto en las actividades de sensibilización como en las de práctica gramatical se da un intento de aislar un determinado rasgo gramatical en el cual se centra la atención.

2) Mientras que en las actividades de práctica se pide a los aprendientes que produzcan frases que contienen dicho rasgo, en las de sensibilización se les suministran datos que lo ilustran, al tiempo que también se les puede facilitar una regla explícita que lo describa o lo explique.

3) En la práctica los aprendientes ejercitan una actividad de repetición del rasgo, mientras que en la sensibilización realizan un esfuerzo intelectual para entenderlo.

4) Las actividades de práctica están "orientadas al éxito", es decir, a la producción correcta del rasgo gramatical. En las de sensibilización se busca la clarificación de malentendidos o la comprensión de la estructura gramatical, para lo cual se suministran nuevos datos y descripciones o explicaciones.

5) En las actividades de práctica se suministra retroalimentación -inmediata o retardada- acerca de la corrección o incorrección de la actuación de los alumnos. En las de sensibilización se les puede pedir (aunque no

necesariamente) que sean ellos quienes articulen la regla que describe la estructura gramatical.

6) La práctica está orientada a la adquisición de conocimiento implícito; la sensibilización se dirige a la formación de conocimiento explícito.

La forma en que este conocimiento explícito -de poco valor en sí mismo para el uso efectivo de la lengua- puede actuar sobre la adquisición es la siguiente: La adquisición de conocimiento implícito se desarrolla en tres fases o procesos sucesivos: percepción - contraste - integración. La sensibilización permite al aprendiente realizar la primera fase, percibiendo en el caudal la presencia de un rasgo lingüístico que de otro modo podría haber pasado por alto, así como la segunda, contrastando el rasgo observado en el caudal con su propia gramática mental y, registrando el vacío o la distancia existente entre ambos; pero no puede traspasar este umbral y llegar al tercer proceso, no puede ayudar a *integrar* la representación del nuevo rasgo lingüístico en su gramática mental. Los dos primeros procesos comportan atención consciente a la lengua; el tercero se desarrolla a un nivel "muy profundo" (Ellis 1992:238), del que el aprendiente no es consciente. Por otra parte, aquéllos dos pueden tener lugar en cualquier momento y lugar; el tercero está sometido a las restricciones del desarrollo secuencial.

Conclusión

Del estado actual de los estudios acerca del aprendizaje de una L2 cabe extraer los siguientes puntos, que pueden servir como orientación general en la organización de actividades de enseñanza:

1.- Las importancias de las diferencias individuales entre los aprendientes, a pesar de la existencia de secuencias homogéneas comprobada en el aprendizaje de la gramática.

Los llamados factores individuales adquieren una posición especial, que en cierto modo relega a segundo plano los otros factores que influyen en el aprendizaje (tales como los ambientales, los del input o, de manera particular, los del método de enseñanza); o, si se prefiere, reclama que el resto de factores no pueda tratarse sin tomar en consideración a los individuales. En este sentido puede tomarse como paradigmático el concepto de "motivación para la tarea", desarrollado por R. Ellis¹¹⁷, y que traspone al mundo del aula -posibilitando con ello un tratamiento didáctico- uno de los más importantes factores individuales, cual es el de la motivación y las actitudes.

¹¹⁷ Ellis 1985, ver página 159 de este trabajo.

2.- La diversidad de resultados de aprendizaje que se pueden derivar de la exposición a un mismo caudal, a tenor de las muy diversas variables que entran en juego en casa aprendiente.

Como consecuencia directa de lo resaltado en el punto anterior, la preocupación por las características del caudal lingüístico suministrado con miras al aprendizaje ha cedido parte de su importancia a otras cuestiones. Esas características son ciertamente importantes, pero su relación con el aprendizaje no es directa, puesto que está mediatizada por las condiciones de diverso tipo, pero sobre todo cognitivas, del sujeto aprendiente. Es más, aquellas hipótesis que más insisten en la importancia del caudal, lo hacen siempre en relación con las condiciones en que se encuentra el sujeto; piénsese, a este respecto, en la hipótesis *i+1* de Krashen, o en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky.

Todo ello no quiere decir que es irrelevante el tipo de caudal que se suministre a los aprendientes, ni que los rasgos que éste posea sean indiferentes. La propia metáfora utilizada para referirse al caudal (*input*) remite a una concepción en la que el papel central lo adoptan los procesos de tratamiento de ese caudal, procesos entre los que destaca la interacción.

3.- La importancia de la participación de los aprendientes en la interacción, como medio para la automatización de los conocimientos.

La concepción de la utilización del código lingüístico como una tarea cognitiva compleja, en la que se ponen en juego un tipo de conocimiento particular, descansa en la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. Una de las cuestiones más recurrentes en el aprendizaje de segundas lenguas es la referente a la dificultad de establecer un puente entre ambos, y facilitar a los aprendientes la utilización efectiva y en condiciones de uso real (conocimiento procedimental) de los conocimientos que han adquirido acerca de la nueva lengua (conocimiento declarativo). Las hipótesis que descartan la posibilidad de establecer (Krashen) ese puente parecen perder vigor frente a las que propugnan una interfaz entre los dos almacenes de conocimiento (Ellis). Ese puente parece poder establecerlo la interacción en la L2. Con ello se dota de sentido la realización de actividades programadas específicamente para el aprendizaje de L2 en contextos de aula, como aprendizaje instruido, y como alternativa a la mera reproducción de contextos de aprendizaje naturalista.

4.- La importancia de la atención a la forma, como medio para superación de las limitaciones de un aprendizaje 'natural'.

En la perspectiva de un aprendizaje instruido, que aspire a una eficacia semejante a la del naturalista, en cuanto a la utilización efectiva de la lengua, así como a la prevención de posibles fosilizaciones y de estrategias de reducción, la atención a la forma aparece como un elemento a la vez importante y fecundo. Tan es así, que surgen nuevas propuestas de tratamiento de la forma, tales como las de sensibilización lingüística (*consciousness raising* o *language awareness*), y una reorientación de la práctica gramatical (entendiendo este adjetivo en su sentido más amplio, que incluiría todos los elementos formales del sistema lingüístico) como práctica para una mejor comprensión.

5.- La importancia de la actividad metalingüística, como elemento concomitante de la comunicación y del aprendizaje.

Frente a unos postulados conductistas de estímulo-respuesta y de formación de hábitos, que dominaron la didáctica en décadas recientes, se redescubre el valor de la actividad metalingüística en los procesos de aprendizaje de la L2; pero no sólo en éstos: los procesos de comunicación - tanto en L1 como en L2, tanto en situaciones de aprendizaje como en situaciones de uso no vinculado al aprendizaje- se ven siempre acompañados de esa misma actividad metalingüística. Si, (como veremos más adelante, desde la perspectiva del análisis del discurso¹¹⁸) hay autores que llegan a establecer la identidad entre los procesos de aprendizaje y los de uso de la lengua, la toma en consideración de la actividad metalingüística por parte de los aprendientes de una L2 se impone como una necesidad en el tratamiento didáctico del aprendizaje.

Algunos autores se han referido a los mecanismo de aprendizaje de una L2 con la metáfora de la “caja negra”. La investigación en ASL ha generado una vasta producción con abundancia de temas, cuestiones, debates, hipótesis y sugerencias. Pero esa misma riqueza es un indicio de la complejidad del fenómeno, y de la cantidad de interrogantes que plantea. Por eso, la conclusión más general es que no existen explicaciones simples, ni procedimientos de intervención didáctica que, aplicados convenientemente, pudieran conducir directamente al éxito en el aprendizaje. Disponemos de descripciones de lo que constituyen **entornos óptimos** para el funcionamiento de la “caja negra”, y de lo que son rasgos óptimos del *input*, así como de lo que son **buenos aprendientes** y de las diversas **estrategias** que aplican; disponemos también de un nuevo análisis de lo que es la salida (*output*) de la caja, en términos de **interlengua**; disponemos también de algunas hipótesis explicativas de aspectos

¹¹⁸ Cfr. las primeras páginas del capítulo 4, acerca del concepto de capacidad lingüística en Widdowson.

parciales del funcionamiento de la caja, por ejemplo en términos de **reestructuración**.

Merced a todo ello, disponemos de una teoría del aprendizaje de una L2 en contextos de instrucción formal. Pero no disponemos de explicaciones definitivas y globales de los mecanismos inconscientes que operan en la adquisición de una L2.

La situación, pues, es aún provisional en cuanto a muchas de las hipótesis y teorías que se han formulado. Ello exige una cierta cautela, y sobre todo una revisión de los principios que han informado la intervención didáctica. Con demasiada frecuencia se han aceptado como infalibles principios didácticos supuestamente basados en explicaciones de fenómenos de aprendizaje: véase, por ejemplo, el veto a la presencia de la L1 en el aula, el rechazo del cualquier recurso a la traducción o la prevención del error a toda costa. No obstante, la prudencia y cautela con que conviene aproximarse a las recomendaciones didácticas, no equivale a inhibición: es necesario actuar, porque la didáctica no se puede sentar a esperar a que se hayan alcanzado conclusiones definitivas. Y debe actuar prestando atención a lo que se sabe acerca del aprendizaje, por poco que sea, como mínimo para no intervenir de manera contraproducente. No es posible soslayar la necesidad de tomar decisiones. Para esta toma de decisiones parece oportuno prestar atención a dos factores, determinantes -a mi modo de ver- en la evolución que está sufriendo la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras; el primero se refiere a las prácticas (el método), el segundo a los programas (el currículo):

a) La crisis del modelo de método, de validez general y aplicable en todos los contextos, y su substitución por una práctica, por un lado bien informada en relación con lo que es el aprendizaje, y por otro más atenta a los aprendientes que a las técnicas.

Pese a que siguen poniéndose en circulación propuestas didácticas que reclaman para sí el carácter de método, las consecuencias didácticas descritas unas líneas más arriba más bien sugieren la conveniencia de abandonar la búsqueda del método perfecto o ideal, y sustituirla por la adopción de unos criterios generales de actuación, con fuerte apoyo en los conocimientos de que disponemos, y susceptibles de ser aplicados con la conveniente flexibilidad a cada situación de aprendizaje. Algunos autores han caracterizado la situación actual como “situación post-método”, y sugerido un conjunto de “macroestrategias del profesor” (Kumaravdivelu 1994), mientras que otros se han cuestionado la posibilidad de encontrar “el método perfecto” (Prabhu 1990), y han relacionado la calidad del método con las convicciones y la implicación del profesor.

En definitiva, si el gran cambio de perspectiva que se ha operado en las últimas décadas ha sido poner en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convertir al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso, el único método válido será un no-método, o, mejor dicho, un más-allá-del-método. Los principios generales de actuación deben ser tales que promuevan el aprendizaje en una diversidad de sujetos, de características muy distintas entre sí. Remitiéndonos nuevamente al concepto de “motivación para la tarea”, parece innecesario argumentar que las múltiples combinaciones aprendiente-tarea que se pueden dar en un mismo grupo de aprendientes difícilmente permiten pensar en un método general de estimular la motivación en el aula.

b) La necesidad de establecer currículos abiertos, centrados en el aprendiente y negociados. Tal como han señalado, entre otros, Ellis, Nunan y Zanón, el desarrollo de este tipo de currículos es compatible con la existencia de unos sílabos estructurales, siempre que éstos no sean decisivos en la planificación didáctica.

El protagonismo otorgado al aprendiente -al que acabo de referirme- se extiende por un espectro muy amplio, que incluye estilos y estrategias de aprendizaje, conocimientos previos acerca de la lengua, el mundo y la sociedad, intereses y motivaciones, necesidades, etc.

El concepto de necesidades del aprendiente -necesidades objetivas, pero muy especialmente, necesidades subjetivas, como matizan Richterich y Chancerel (1977) y Brindely (1989)- comporta necesariamente la necesidad de establecer currículos abiertos a la intervención de los aprendientes; como se recoge en el capítulo siguiente de esta tesis, diversas instituciones educativas han puesto en práctica este tipo de currículos; también existen propuestas teóricas (especialmente Allwright 1981) y experiencias prácticas en la elaboración de materiales abiertos, adecuados a este tipo de currículos. Con más extensión y detalle trataré también en el capítulo siguiente los contenidos de este tipo de currículos, que desbordan ampliamente los elementos estrictamente lingüísticos para incluir procedimientos y estrategias.