

Didáctica del inglés: ¿«Adquisición» frente a «aprendizaje»?

JOSE FERNANDEZ ARIAS

El objeto del presente trabajo es iniciar una reflexión en torno al papel o función que los dos conceptos de «adquisición» y «aprendizaje» —entre comillas— juegan en el proceso de interiorización de una segunda lengua o lengua extranjera. La contraposición dialéctica de estos dos conceptos y la tensión o polaridad que se descubra entre ellos, puede ayudarnos a comprender mejor la naturaleza misma del proceso de interiorización de una segunda lengua y, en consecuencia, iluminarnos en la deducción de derivaciones pedagógicas, en el campo de la enseñanza de idiomas¹.

La reflexión sobre la relación entre «adquisición» y «aprendizaje» como dos modos o vías de llegar al control de una nueva lengua, se encuentra en el primer plano de la investigación de toda una corriente del pensamiento didáctico en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras². Para los representantes de esta corriente y para la Didáctica de Idiomas en general, el problema central en estos momentos no es ya «Cómo enseñar la lengua extranjera», sino más bien la cuestión previa y más fundamental de «¿Cómo aprenden nuestros alumnos la lengua extranjera?», ¿De qué naturaleza es el proceso de interiorización de la mis-

¹ Sobre el valor didáctico de la distinción de los dos conceptos que aquí nos ocupan, EARL W. STEVICK dice lo siguiente: «Unless I am mistaken, the distinction between adult «learning» and «acquisition» of language is potentially the most fruitful concept for language teachers that has come out of the linguistic sciences during my professional lifetime. Specifically, I think it may eventually prove to be of even more value to us than the phonemic principle, or the principle of contrastive analysis». En «The Levertov Machine» (pág. 28), en R.C. SCARCELLA and S.D. KRASHEN (eds, *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House, 1980.

² Nos estamos refiriendo a autores como S.D. KRASHEN, H. DULAY, M. BURT, J. ASHER, T. TERREL, E. W. STEVICK y otros, que representan, sin duda, una de las corrientes más activas de la investigación norteamericana actual en este campo de la Lingüística Aplicada.

ma? ¿Qué factores intervienen en el proceso? ¿En qué condiciones se desarrolla con mayor eficacia?

Es evidente que con este tipo de preguntas el problema ya no es tanto de naturaleza lingüística (¿Qué es lo que debemos enseñar? ¿Qué estructuras y en qué orden?), sino de naturaleza psicológica... Y es aquí donde los dos conceptos de «adquisición» y «aprendizaje» entran en juego y vienen a delimitar campos y a precisar aspectos diferentes.

En este corrimiento de la problemática didáctica hacia unas coordenadas propiamente psicolingüísticas, hay que señalar como principal responsable a la teoría de la lingüística generativa norteamericana y a todo el movimiento psicolingüístico provocado por ella. Antes del año 1960³ el problema de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se planteaba desde premisas lingüísticas de índole estructuralista: reducción de la lengua a unos elementos simples, constitutivos de los distintos componentes lingüísticos, y que estructurados en unidades cada vez más amplias daban razón de todo el complejo entramado de una lengua. Estos análisis —que después se llamarán de «superficie» por oposición a la «estructura profunda»—, combinados con las teorías conductistas de la Psicología del Comportamiento o Behaviorismo, sirvieron de base teórica a gran parte de la praxis metodológica que poco a poco fue dominando la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para el Conductismo el aprendizaje de una lengua se reduce a un simple proceso de formación de hábitos lingüísticos, proceso analizado y explicado, a su vez, mediante la fórmula clásica del binomio estímulo-respuesta y de los conceptos de condicionamiento y refuerzo. Con estos elementos teóricos, la metodología didáctica de Idiomas no tenía más que aprovecharse de los análisis de la Lingüística estructural y ponerlos a disposición del profesor en la clase de lengua extranjera para que, mediante los famosos «drills» o ejercicios de repetición fuera «grabando» en la mente o memoria de sus alumnos los «patterns» o estructuras de la nueva lengua.

En una concepción así, no hay razón para distinguir entre «adquisición» y «aprendizaje». Todo se reduce a repetir la estructura gramatical un determinado número de veces y a propiciar los oportunos refuerzos para crear en el alumno el hábito lingüístico correspondiente que le permita reaccionar ante los estímulos de un modo mecánico o automático, posibilitando así el comportamiento lingüístico apropiado.

³ La crítica de N. CHOMSKY a la obra *Verbal Behaviour* de B. SKINNER es de 1959 (*Language* 35, pp. 26-58) y su obra *Syntactic Structures* había aparecido en 1957.

Ni los conceptos añadidos de «analogía» y «generalización» le han sido suficientes al Conductismo para explicar propiedades tan características del lenguaje humano como la creatividad, por ejemplo, esa capacidad tan propia del ser humano que permite al aprendiz entender frases nunca oídas con anterioridad y, sobre todo, generar otras nuevas, gramaticalmente correctas, y en número ilimitado. Y es precisamente esta creatividad característica del lenguaje humano lo que la Lingüística generativa ha tratado de explicar. Para ella la Gramática de una lengua no puede reducirse a un análisis descriptivo de estructuras de superficie, si no que habrá de tener en cuenta otra dimensión más profunda donde, mediante las oportunas reglas de transformación, se resuelvan las ambigüedades superficiales de la lengua y se explique toda su riqueza significativa. Y en consecuencia, la interiorización de una lengua tampoco puede reducirse a un simple proceso superficial de formación de hábitos, según la fórmula conductista, que reduce el papel del aprendiz a ser mero sujeto pasivo de los influjos lingüísticos externos.

La Lingüística generativa reclama para el sujeto aprendiz un protagonismo fundamental: interiorizar una lengua supone la puesta en marcha de un complicado proceso de orden cognitivo, asentado sobre bases sensoriales y afectivas, que ha de permitir al aprendiz ir construyendo progresivamente la competencia lingüístico-comunicativa. Es un proceso de formación de hipótesis e inducción de «reglas» que se irán descartando o corrigiendo a medida que se vayan sustituyendo por otras más exactas hasta que termine por interiorizar por completo el sistema lingüístico deseado. Esto quiere decir, por ejemplo, que el niño tiene ya una parte activa en el proceso de adquisición de su lengua materna: él es «artífice y creador de su propio sistema lingüístico, un sistema que irá evolucionando hasta equipararse al de la lengua de sus mayores»⁴.

Este protagonismo del niño en el proceso de interiorización de su primera lengua obligó a la teoría generativa a postular la existencia previa en el ser humano de una estructura mental específicamente lingüística de carácter innato. Según Noam Chomsky el ser humano nace con una predisposición natural que le capacita para adquirir lenguas; se trata del conocido «LAD» (*Language Acquisition Device*) o mecanismo de adquisición de la lengua. Para que este mecanismo se ponga en marcha, el sujeto ha de entrar en contacto con un contexto lingüístico exterior con-

⁴ MANCHON RUIZ, R.M., «Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Madrid, I (1985), p. 61.

creto; contexto que determinará el sistema lingüístico específico objeto de aprendizaje. Nos encontramos pues ante un mecanismo interno, de naturaleza cognitiva, subconsciente, que a partir de un número limitado de datos del contexto lingüístico externo, habilita al niño para construir, en un tiempo relativamente corto, la gramática de una lengua, sus componentes fonéticos morfosintáctico y semántico⁵.

Este es el marco conceptual en el que las teorías generativistas plantean e intentan resolver el problema de la interiorización de la primera lengua. Este planteamiento teórico, verdadera revolución en la concepción de la adquisición de lenguas, representaba el abandono de las tesis conductistas, e inspiró, a partir de los años 60, gran parte de la investigación psicolingüística en los EE.UU. Roger Brown en Harvard y Dan Slobin en Berkeley, entre otros, emprendieron toda una serie de investigaciones sobre el comportamiento lingüístico de los niños en el proceso de aprendizaje de su primera lengua. Estos investigadores buscaban una confirmación experimental de la existencia de la «estructura mental» o mecanismo de adquisición de la lengua postulado por Chomsky.

El fruto de esta investigación fue descubrir que en el proceso de aprendizaje de la primera lengua se dan unos rasgos o elementos comunes que se verifican en todos los niños, independientemente del contexto lingüístico y de la lengua concreta que se aprenda. Este hallazgo marcó el principio de la Psicolingüística evolutiva. En el aprendizaje de su primera lengua, todos los niños empiezan utilizando construcciones verbales muy semejantes y cometan el mismo tipo de desviaciones gramaticales. Comienzan interiorizando aquellos elementos más esenciales para la comunicación —el orden sintáctico en inglés, por ejemplo— y posponen o retrasan temporalmente la interiorización de los morfemas gramaticales, sin duda de mucha menor relevancia en el proceso de la comunicación. Y cuando los aprenden, Brown descubrió que lo hacen en el mismo orden y que este orden es independiente del contexto lingüístico y de los refuerzos externos⁶.

Estas y otras «regularidades» detectadas experimentalmente en el proceso evolutivo de la adquisición de la primera lengua han venido a confirmar la tesis generativista según la cual el cerebro humano no puede reducirse a simple receptáculo pasivo en el que los padres y maestros

⁵ Ibidem, pp. 60-61.

⁶ DULAY, H., M. BURT, & S. KRASHEN, *Language Two*, New York, Oxford University Press, 1982, pp. 45-73.

van acumulando frases y estructuras lingüísticas. Antes bien, la experiencia nos lo presenta como una «estructura mental» que guía y dirige el proceso mediante el cual el niño aprende e interioriza los elementos lingüísticos procedentes del medio. La adquisición de la lengua aparece así, experimentalmente, como un proceso de interacción entre la estructura mental innata del niño y los elementos lingüísticos del entorno. A este proceso se le ha llamado proceso de «construcción creativa»)⁷.

Con este término «construcción creativa» se quiere significar más exactamente un proceso subconsciente mediante el cual el sujeto «procesa» u organiza los datos lingüísticos del entorno utilizando «reglas» que él mismo va construyendo para generar así «comprensión» y «producción» lingüísticas. La forma de estas reglas viene determinada por la estructura mental innata en el ejercicio de interacción con los datos lingüísticos exteriores. Y a medida que se desarrolla el sistema lingüístico del sujeto, estas reglas se van modificando y refinando a fin de incorporar nuevos elementos del sistema lingüístico de los adultos.

Llegado este momento de nuestra reflexión, surge el problema de la extensión o alcance de esta teoría generativa del proceso de «construcción creativa». ¿Tendremos que limitarlo a la adquisición de la primera lengua, o puede extenderse, además, al modo como el niño después de los cinco años y el adulto interiorizan una segunda lengua o lengua extranjera? La respuesta a esta pregunta hay que buscarla en los datos experimentales ofrecidos por la investigación directa.

Ahora bien es un hecho constatable que tras la investigación sobre la adquisición de la primera lengua, a la que acabamos de hacer referencia y que se desarrolló en la década de los sesenta, en los años setenta los investigadores empezaron a hacerse las mismas preguntas sobre el proceso de adquisición de la segunda lengua y lenguas extranjeras, y, como ellos, empezaron a observar el comportamiento lingüístico de niños y adultos en el proceso de adquisición de las mismas: el tipo de construcciones gramaticales que producían, el orden de su aparición, clases de errores que cometían, correlaciones con la lengua materna... Todo ello en distintos entornos y contextos lingüísticos y analizando la comprensión y producción no sólo habladas sino también escritas.

La investigación en este campo sigue aún en marcha, pero en el momento actual ya contamos con un número suficiente de datos, tanto sobre la influencia de factores internos —conscientes y subconscientes— como de factores externos (contexto lingüístico, edad del aprendiz, pri-

⁷ Idem, p. 11.

mera lengua) que inciden sobre el proceso de adquisición de la lengua extranjera, para que haya que cuestionar una metodología y unas prácticas didácticas que ya no cuentan con el respaldo teórico y experimental que se atribuían. Y, en concreto, en el problema que arriba nos planteábamos: ¿en qué medida la teoría generativista, que intenta explicar el proceso de adquisición de la primera lengua, ayuda también a comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua?, la investigación está descubriendo que existen paralelismos muy significativos entre la adquisición de la primera y las segundas lenguas, salvadas las diferencias obvias derivadas de la distinta madurez de los aprendices⁸.

También en la adquisición de la segunda lengua y lenguas extranjeras, cuando se realiza en unas condiciones adecuadas, la investigación ha descubierto los datos siguientes:

1. Que el aprendizaje se realiza siguiendo un orden evolutivo de adquisición: que hay unas estructuras o elementos lingüísticos que se adquieren siempre antes que otros, independientemente del entorno lingüístico con el que se haya estado en contacto, e independientemente también de la primera lengua del aprendiz. Un orden de adquisición común, en los grandes rasgos, para niños y adultos.
2. También se ha descubierto que en el proceso de adquisición de la lengua, el aprendiz va pasando sistemáticamente por una serie de construcciones transitorias que se repiten en todos los aprendices, con un índice muy bajo de diferenciación individual, y que estas «construcciones transitorias» reproducen, con algunas diferencias, las que se dan en los niños cuando adquieren la primera lengua.
3. Otro hecho observado es el carácter sistemático de los errores cometidos por niños y adultos que aprenden una segunda lengua. Errores que, por otra parte, no parecen reflejar —al menos en el grado que se creía— las interferencias de la lengua materna, como había defendido la lingüística contrastiva. Se trata más bien de errores muy parecidos a los cometidos por los niños cuando aprenden su lengua materna: errores «evolutivos» e «intralinguales», como se les ha llamado y no errores «interlinguales» o debidos a la transferencia negativa de la lengua materna.

⁸ Idem, pp. 200-231.

Estos datos experimentales parecen indicar que en el proceso de adquisición de una segunda lengua entra también en juego una estructura mental a priori que guía y organiza el proceso de interiorización, facilitando la integración de aquel material lingüístico exterior que responda al estadio o momento de madurez del proceso y rechazando aquel otro para el que todavía no está preparado el sujeto. Habrá pues que admitir la presencia de un mecanismo organizador que funciona como principio regulador del proceso de adquisición. Estaríamos también aquí ante un proceso de construcción creativa en el que el alumno procesa y organiza de un modo subconsciente los datos lingüísticos a los que se halla expuesto, utilizando «reglas» que él mismo va construyendo y mediante las cuales codifica y decodifica mensajes, es decir produce y comprende lengua. Y a medida que se desarrolla el nuevo sistema, las reglas se van modificando y ganando en comprensión y exactitud hasta incorporar el sistema completo.

Vemos pues que aquí se destacan los aspectos creativos e innovadores del proceso de aprendizaje de lenguas. Este se interpreta como fruto de una interacción entre el sujeto aprendiz y el contexto lingüístico: al alumno se le ofrece un material que él debe organizar para ir formando su competencia lingüístico-comunicativa. Y en esta tarea, de naturaleza subconsciente, el alumno utilizará estrategias muy similares a las que emplea el niño que aprende su primera lengua: fundamentalmente, la inducción de reglas y la formación de hipótesis⁹.

Planteado en este nuevo marco de ideas el problema de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, es cuando surge la necesidad de distinguir entre «adquisición» y «aprendizaje» para delimitar los factores que intervienen en el proceso de construcción creativa de la lengua.

Empecemos por constatar que el aprendiz de lenguas dispone de dos modos o formas distintas de desarrollar su competencia en una segunda lengua: la «adquisición» y el «aprendizaje». La primera, la «adquisición», la define Krashen como un proceso subconsciente de interiorización o asimilación natural de las leyes o reglas de la lengua mediante el uso de la misma en situaciones comunicativas¹⁰.

Se trata pues de un proceso subconsciente, es decir, un proceso que está presente en la conciencia, que lo controla y dirige, pero sólo de un

⁹ MANCHON RUIZ, Op. Cit., p. 61.

¹⁰ KRASHEN, S. & TERRELL, T., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon Press, 1983, p. 26. 11. Ibidem, p. 26.

modo indirecto, implícito, operativo o funcional. Se desarrolla en la penumbra de la conciencia, cuyo foco está centrado sobre el contenido o mensaje de la comunicación. Es además un proceso natural, es decir semejante al que se da en el niño en la adquisición de la primera lengua. En el desarrollo de este proceso la lengua es utilizada —tanto en la fase de codificación como de decodificación— para lo que naturalmente está destinada: para la comunicación. No se presta atención a la forma, a la Gramática, sino única y exclusivamente al contenido o mensaje. El niño que interioriza su primera lengua únicamente cuenta con esta vía; su asimilación de la lengua materna se realiza de un modo subconsciente, mediante el proceso de construcción creativa al que antes nos hemos referido y que tiene lugar en actos de comunicación exclusivamente.

La otra vía o modo de desarrollar la competencia lingüística es el «aprendizaje» (learning). Este es un conocimiento sobre la lengua; se trata de un conocimiento formal y consciente de las «reglas» o leyes de la lengua y se obtiene mediante el estudio expreso y explícito de las reglas de la Gramática. Se configura pues, como conocimiento «metalingüístico», cuyo objeto es la «forma» y no el mensaje o contenido de la comunicación¹¹.

Si comparamos estas dos vías de aproximación a una segunda lengua, es evidente que se trata de dos vías distintas e independientes. En sentido estricto, los niños «adquieren» su primera lengua, no la «aprenden»; todos parecen estar de acuerdo en ello. Sin embargo muchos profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras parecen sostener, en la práctica al menos, que el adulto sólo puede llegar al control de una lengua a través del «aprendizaje» de la misma, es decir a través del estudio de su Gramática. Esto, evidentemente, contradice los datos de la experiencia. Todos conocemos a personas adultas que han llegado a dominar nuestra lengua sin necesidad de pasar por un estudio teórico de la misma. Su aproximación a la lengua ha sido «vía adquisición»: a través del uso comunicativo de la misma exclusivamente. Por otra parte, no es infrecuente encontrarse con personas cultas, con un alto grado de «aprendizaje», es decir, conocimiento teórico de las reglas gramaticales de una lengua, que son incapaces de comprender y expresarse en la misma con un mínimo grado de corrección y fluidez.

Partiendo de estos datos, autores como Krashen, Dulay y Burt, han tratado de determinar, apoyados en estudios experimentales, en qué condiciones y en qué medida estas dos vías de «adquisición» y «aprendiza-

¹¹ Ibidem, p. 26.

je» contribuyen a activar o promover en el aprendiz de lenguas extranjeras el proceso de construcción creativa de las mismas. Las investigaciones con niños y adultos, en contextos de segunda lengua y de lengua extranjera ¹², les han llevado a distinguir tres factores internos o «procesadores» que jugarían un papel substancial en el proceso de interiorización de lenguas. Dos de estos factores, a los que llaman «filtro afectivo» (the affective filtre) y «organizador» (the organizer), serían procesadores subconscientes; y el tercero, «the monitor», un principio monitor o de control, de naturaleza consciente ¹³.

Los dos primeros «procesadores», el «filtro afectivo» y el «organizador» (este último viene a coincidir con el ya conocido «LAD» o mecanismo de adquisición de la lengua de Chomsky) representan el papel de la «adquisición» en el proceso de construcción creativa y el tercer procesador, el principio monitor o de control, de naturaleza consciente, definiría el papel del «aprendizaje» o conocimiento explícito de las reglas gramaticales. Los autores citados creen poder inferir de los datos experimentales que la interiorización de una lengua se realiza fundamentalmente «vía adquisición» y reducen el papel del «aprendizaje» a una función monitora o de control. La «adquisición» nos habilita para generar lengua, es decir, codificar y decodificar mensajes con fluidez comunicativa. El «aprendizaje» sólo controla y corrige el proceso cuando se cumplen ciertas condiciones: conocimiento expreso de la regla gramatical, atención a la «forma» y tiempo para actuar ¹⁴.

Krashen desconfía expresamente del valor «adquisitivo» de prácticas muy extendidas entre los profesores de lengua extranjera, por ejemplo, partir de la explicación de una regla gramatical y esperar que mediante los ejercicios oportunos el alumno llegue a interiorizarla y convertir así el «aprendizaje» en «adquisición», es decir, en elemento activo en el proceso de construcción creativa (procedimiento deductivo). Ni es más eficaz, según él, el procedimiento inductivo que pone al alumno en la situación de descubrir las reglas... En ambos casos estaríamos actuando en el plano del «aprendizaje», lejos de la línea de fuerza por donde

¹² Se habla de contexto de «segunda lengua» cuando el aprendizaje de la nueva lengua se realiza dentro del país o comunidad lingüística que la utiliza como medio de comunicación. En el caso contrario, se hablará de un contexto de «lengua extranjera».

¹³ DULAY, H., y otros: Op. Cit., pp. 45-73.

¹⁴ KRASHEN, S., & TERRELL, T., Op. Cit., pp. 30-31.

discurre el proceso de adquisición, de naturaleza subconsciente, el verdaderamente productivo¹⁵.

Una determinada regla gramatical, explicada y objeto de estudio «vía aprendizaje» en clase, no pasa a integrarse automáticamente en el proceso de construcción creativa de la lengua si el «orden de adquisición» no la admite. O, en otras palabras, si el proceso de maduración a nivel subconsciente no se encuentra en condiciones de integrar ese elemento nuevo y convertirlo en productivo lingüísticamente hablando. Podrá ejercer una función monitora, pero nada más.

Casos típicos de este fenómeno los encontraríamos en reglas gramaticales relativamente simples; piénsese en la contracción de la preposición «de» y el artículo determinado «el», en español, en «del»; o en francés, «de» y «le» en «du»; o en la «s» de la tercera persona singular del presente simple en inglés... Son reglas sencillas que el alumno puede «aprender» y practicar fácilmente vía aprendizaje, y que, sin embargo, la investigación y la práctica diaria de todo profesor de lenguas demuestran que son muy tardías en el orden de «adquisición». Evidentemente, el conocimiento explícito de estas reglas nos permitirá contestar bien en un test de Gramática, o expresarnos con corrección por escrito, pero sólo cuando nuestra atención esté centrada sobre la forma, no en la comunicación o mensaje; y hasta podremos autocorregir ciertos errores de nuestra producción oral en idénticas circunstancias y esa es, precisamente la función de control, de alcance muy limitado por cierto, que Krashen atribuye al «aprendizaje»¹⁶.

Por otra parte, la eficacia de esta función monitora del «aprendizaje» puede ser más o menos amplia, dependiendo de factores múltiples: rasgos de personalidad del aprendiz, edad del mismo, condiciones en que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Esta interpretación que minimiza el influjo directo del «aprendizaje» o conocimiento consciente de la gramática en el proceso de construcción creativa de la lengua, no descalifica en modo alguno el estudio de la Gramática. Además de su función como principio monitor o de control en aquellas actividades en que sea posible ejercerlo, su carácter de conocimiento científico de la lengua —conocimiento metalingüístico— tiene un valor por sí mismo que aquí no se discute. Lo que se niega es que el «aprendizaje» sea una vía de acceso directo al proceso sub-

¹⁵ KRASHEN, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, pp. 113-115.

¹⁶ Idem, pp. 83-98.

consciente mediante el cual el aprendiz, sea niño o adulto, procesa u organiza la lengua que oye, de acuerdo con unas reglas que él construye, para entender y generar lengua comunicativa. Estas «reglas» o leyes son de naturaleza distinta a las del «aprendizaje» consciente. Son reglas funcionales, operativas, subconscientes o de conocimiento implícito —no formal—, construidas gradualmente por el sujeto en el proceso de adquisición, no recibidas ya hechas y desde fuera.

Dada la gran relevancia que esta concepción del aprendizaje de lenguas da a la «adquisición» en el proceso de interiorización, cabe preguntarse ahora cómo y en qué condiciones se realiza esta «adquisición». Krashen no puede ser más explícito cuando afirma que de acuerdo con los datos de la investigación disponible, la adquisición tiene lugar solamente cuando ésta es utilizada para la comunicación de ideas, cuando la atención se centra en el mensaje, no en la forma; o en lo que se nos dice y no en cómo se nos dice (comunicación natural)¹⁷.

La «exposición comprensiva a la lengua» es, pues, la condición básica para que el proceso de interiorización se ponga en marcha. Cuanto más rica y abundante sea esta exposición, tanto más rápidamente se desarrollará el proceso subconsciente de construcción creativa. El alumno debe comprender el mensaje con la mayor profundidad posible: de ahí la necesidad de facilitar la comprensión empleando mensajes con referencias sensibles concretas, apoyados en objetos, imágenes o actividades que los hagan más inteligibles.

Pero no es suficiente con recibir un mensaje comprensible para que la adquisición tenga lugar. Se necesita, además, que el aprendiz esté «abierto» al mensaje: nos referimos al «filtro afectivo» al que aludíamos antes y que constituye uno de los dos principios procesadores subconscientes, responsables del proceso de construcción creativa. Según la investigación disponible, son factores con un alto índice de valor «adquisitivo»: la actitud positiva frente a la nueva lengua —llámese motivación «instrumental» o «integrativa»—, un estado o tono emocional relajado, exento de ansiedad y, en tercer lugar, un cierto grado de confianza y seguridad del alumno en sí mismo. Estos son los tres factores que constituyen lo que Dulay ha llamado «a low affective filter». La investigación reciente sobre estos factores es amplia y unánime en cons-

¹⁷ «According to research in second language acquisition, it is thought that acquisition can take place only when people *understand* messages in the target language»... «We acquire when we focus on what is being said, rather than how it is said. We acquire when language is used for communicating real ideas». KRASHEN, S., & TERRELL, T., Op. cit., p. 19.

tatar la importancia de los mismos en el proceso de interiorización de la lengua. Constatación que, por lo demás, resulta congruente con el carácter subconsciente del proceso¹⁸.

Otro rasgo de la «exposición comprensiva a la lengua» es el rechazo de la secuenciación gramatical. Aunque desconocemos el orden de «adquisición» en el proceso de interiorización de la lengua, sí sabemos que ese orden es de naturaleza distinta al orden formal de la construcción gramatical. Ante esta situación, el criterio de exposición comprensiva debe atender a la estructura del contenido o mensaje, que debe ser suficientemente amplio y de complejidad ascendente y graduada, para propiciar la puesta en marcha y avance del proceso de «adquisición»¹⁹.

Pasemos, finalmente, a derivar algunas orientaciones didácticas acordes con los principios teóricos que venimos exponiendo. La primera será de carácter general y se refiere a la función del profesor en la clase de lengua extranjera.

Hemos visto que 1º, el proceso de interiorización de la lengua es, fundamentalmente, un proceso de construcción creativa, de naturaleza subconsciente y en el que el protagonista es el mismo alumno. Y 2º, que este proceso se pone en marcha y progresiona gracias a la exposición comprensiva a la lengua en un marco de actitudes y motivaciones positivas por parte del propio alumno.

Estas características del proceso de adquisición definen ya la función del profesor como «facilitador» del mismo: su tarea principal debe centrarse en crear las condiciones más favorables para que el proceso de adquisición se realice.

- a) Primero, suministrando buenos y abundantes modelos de lenguaje comunicativo en las condiciones óptimas para que se dé una exposición agradable, placentera y motivante a la lengua.
- b) Dando un enfoque comunicativo a la lengua, comprometiendo, implicando e interesando al alumno en el mensaje o contenido y no en la forma.
- c) Y por último, facilitando la comprensión profunda del mensaje mediante el apoyo sensitivo y afectivo de la acción y del material didáctico adecuado.

¹⁸ DULAY, H., y otros: Op. Cit., pp. 74-95.

¹⁹ KRASHEN, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, pp. 68-73.

Otra de las derivaciones didácticas de esta concepción es lo que se ha llamado «the natural approach» o enfoque natural. Su primer principio podría enunciarse así: «Que la comprensión preceda a la producción».

Este principio es «natural» por una doble razón. Primero porque si bien existe en el ser humano una predisposición innata específicamente lingüística, esta capacidad sólo nos habilita para adquirir o interiorizar la lengua del entorno, frente a la cual la primera posición o actitud lógica del sujeto es la «receptiva» —no pasiva—, mediante la comprensión. Esta, aun implicando un proceso activo de creación mediante la formación de hipótesis e inducción de reglas —fase de decodificación—, se realiza dentro de un contexto general de carácter receptivo, condición previa y necesaria para la fase de codificación o producción lingüística.

Pero, además, este principio didáctico de que la «comprensión preceda a la producción» es natural por respetar el orden evolutivo de adquisición de la primera lengua en el niño. De todos es bien conocida esa etapa o estadio en el que el niño comprende mensajes y órdenes que es aún incapaz de producir o codificar. La capacidad o potencia de decodificación de mensajes es siempre más amplia —incluso en el adulto— y precede en el orden evolutivo a la capacidad de codificación o producción.

Este principio implica la necesidad de potenciar didácticamente las mal llamadas «destrezas pasivas» —la comprensión oral y la lectura comprensiva— y que sería más propio llamar «destrezas receptivas». A ellas hay que asignarles un papel generador de alimentación de todo el proceso de adquisición.

La comprensión oral debe ser un objetivo en sí mismo, sobre todo en las primeras etapas del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas. Hay que desechar como «antinatural» —en el sentido más benigno de la palabra— la práctica didáctica corriente de empezar «enseñando a hablar» en la lengua extranjera... Los esfuerzos del profesor, en la primera etapa, deben ir dirigidos sobre todo a potenciar la capacidad de comprensión oral del alumno, consciente de que el proceso de construcción creativa de la nueva lengua así lo requiere ²⁰.

Para ello es preciso ofrecer al alumno un material lingüístico interesante, referido a situaciones concretas de aquí y ahora, convenientemente contextualizado, facilitando la comprensión del mensaje o conte-

²⁰ KRASHEN, S. & TERRELL, T.: Op. Cit., pp. 20 y 57-58.

nido con toda clase de apoyos o soportes didácticos: realidad, imágenes, gestos, juegos, etc.

En esta misma línea es interesante la evocación o referencia que hace Krashen al comportamiento lingüístico instintivo o «natural» de los padres con respecto a los hijos pequeños. La madre hablando al pequeño mientras ejecuta la acción de vestirlo o alimentarlo... y en general acompañando con la palabra, en frases sencillas, las acciones que ella o el niño van ejecutando, es todo un modelo de exposición comprensiva o inmersión en la lengua que el instinto maternal nos brinda ²¹.

Si analizamos los componentes de este comportamiento «natural», vemos que la madre no pretende, de un modo inmediato, enseñar lengua —¡y menos aún Gramática!—, ni siquiera enseñar a hablar al niño; sólo intenta ser comprendida —y al principio, no de un modo inmediato— y así modifica su expresión con este fin, la adapta a la capacidad comprensiva del niño a medida que éste va evolucionando. Su lengua es estructuralmente más simple que la del adulto y siempre está referida a situaciones concretas de aquí y ahora. Si a todas estas notas añadimos el cariño y tono afectivo («the affective filter») de esta comunicación incipiente, tendremos en la madre el modelo más completo del profesor de Idiomas en su primera etapa ²².

El segundo principio del «enfoque natural» sostiene que no se debe forzar la producción oral antes de que el alumno esté preparado para ello. O, en otras palabras, que la producción oral, el habla, ha de emergir en el alumno a medida que el proceso interior de adquisición se va desarrollando. Este principio didáctico es consecuente con la interpretación de los datos experimentales que nos muestran al aprendiz estructurando la lengua de un modo gradual, en un proceso de interiorización subconsciente de las reglas lingüísticas. Sólo cuando el proceso haya alcanzado un cierto desarrollo en la fase receptiva de la comprensión oral, la producción hablada será verdaderamente «natural»: manifestación del proceso interior en construcción ²³.

La producción oral precoz o codificación de mensajes sin la necesaria maduración previa, tiende a producir transferencias negativas de la primera lengua y fomenta un memorismo estéril de «rutinas» que la investigación ha demostrado improductivo. Por el contrario, estudios

²¹ ELLIS, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1985, pp. 129-132.

²² KRASHEN, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.

²³ KRASHEN, S. & TERRELL, T.: Op. Cit., p. 58.

comparativos recientes han demostrado la eficacia didáctica de un cierto retraso de la producción oral.

Las experiencias de Asher, de Postovsky, de Terrell y otros, tanto en niños como en adultos, han comprobado los efectos sorprendentes positivos que se derivan de dejar pasar al alumno, en su primer contacto con la lengua, por una «fase silenciosa» («the silent phase») de uno o varios meses de duración, durante la cual el objetivo fundamental de la enseñanza es propiciar la exposición comprensiva del alumno a la nueva lengua. En unos casos se pedía a los alumnos respuestas no verbales, mediante gestos o acciones físicas (Asher), en otros se admitían respuestas en la lengua materna del alumno (Terrell), e incluso se solicitaron respuestas por escrito (Postovsky).

En todos estos casos el propósito era evitar la producción oral precoz, dejar que la lengua hablada fuera surgiendo espontáneamente del alumno, como consecuencia del proceso de construcción creativa incoado en la fase receptiva de la comprensión oral. El resultado más destacado en todas las experiencias fue una reducción drástica de los errores interlingüales o transferencias negativas de la primera lengua y una mejora notable de la pronunciación.

En un estudio comparativo referido a alumnos de alemán en EE.UU. —estudiantes de alemán como «lengua extranjera» por tanto—, Asher pudo comprobar que el grupo de alumnos que se iniciaba en la lengua pasando por esta «fase silenciosa» de exposición comprensiva, al cabo de 32 horas de enseñanza o instrucción, demostraban una capacidad de comprensión significativamente superior a los alumnos del grupo control, con 150 horas de instrucción —¡cinco veces más!— y les igualaban en las demás destrezas de expresión oral y escrita. Parecidos resultados obtuvieron otros autores: Gary, utilizando el español como lengua extranjera, Postovsky el ruso, y Swaffer y Woodruff el alemán²⁴.

Estos resultados, que no hacen más que confirmar la hipótesis de las ventajas de la «adquisición» frente al «aprendizaje», nos permiten además corregir, o matizar al menos, ciertas exageraciones del llamado «enfoque comunicativo». Como Carl James ha señalado muy bien, ciertos metodólogos hablan y escriben del «enfoque comunicativo» como si el único problema de la didáctica de la lengua extranjera fuera el de cómo estimular la comunicación en la clase, olvidándose de algo más básico y fundamental como es de qué modo el alumno adquiere los medios lin-

²⁴ DULAY, H., y otros: Op. Cit., pp. 22-26.

güísticos («linguistic means») que posibilitan esa comunicación ²⁵. La respuesta a este último interrogante de C. James, desde las premisas que aquí hemos expuesto, sería: a través de las destrezas «receptivas», principalmente la comprensión oral durante las primeras etapas y la lectura comprensiva después...

Krashen es categórico en este último punto; para él la «adquisición» de la lengua se realiza exclusivamente «vía input», es decir, a través de las destrezas receptivas, y excluye de un modo expreso la «vía output» o producción. Por muy extraño que pueda parecer a algunos, dice que adquirimos la fluidez hablada, no practicando la expresión oral (by talking), sino entendiendo lengua: oyendo y leyendo comprensivamente (by listening and reading) ²⁶. No entramos ahora en la discusión de esta afirmación tan excluyente —y que a nosotros nos parece exagerada— pero valga como correctivo a los posibles abusos del «enfoque comunicativo» denunciados por C. James.

Para terminar, veamos una última derivación didáctica referida al tratamiento en clase de los errores o desviaciones lingüísticas.

Como consecuencia del abandono de las tesis conductistas que consideraban el aprendizaje de lenguas como un proceso de formación de hábitos vía condicionamiento-refuerzo, el error lingüístico ha perdido el carácter negativo que le caracterizaba. Según la tesis conductista el error debía ser combatido desde el primer momento para evitar la formación de malos hábitos lingüísticos; se exigía la perfección desde el principio. Por otra parte, la misma teoría conductista llevaba a los teóricos de la enseñanza a considerar estas desviaciones lingüísticas como errores interlinguales, atribuyéndolos a un fenómeno de transferencia negativa de los hábitos de la lengua materna. Se trataría de casos de interferencia. Esta interpretación dio lugar a toda una corriente de la Lingüística aplicada, el «Análisis de contrastes» entre las lenguas, donde se creyó encontrar la explicación de los errores y, al mismo tiempo, las claves de su corrección.

²⁵ CARL JAMES, «A Two-Stage Approach to Language Teaching», en K. JOHNSON and D. PPORTER (eds.), *Perspectives in Communicative Language Teaching*, London, Academic Press, 1983.

²⁶ «The Input Hypothesis makes a claim that may seem quite remarkable to some people - We acquire spoken fluency *not* by practicing talking but by understanding input, by listening and reading. It is, in fact, theoretically possible to acquire language without ever talking», KRASHEN, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, p. 60.

La investigación de los últimos años ha puesto en entredicho todos estos presupuestos. Una de las contribuciones del «Análisis de errores» —campo muy cultivado dentro de la Lingüística Aplicada actual— ha sido el descubrimiento de que la mayor parte de los errores del aprendiz de lengua extranjera no están influenciados por la primera lengua. Sólo, aproximadamente, del 4 al 12% en los niños, y del 8 al 23% en los adultos, según Dulay ²⁷.

Esta proporción creemos que depende mucho del modo y condiciones en que se realice el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua. Sin embargo, en unas condiciones perfectamente asequibles para una clase de lengua extranjera, todo parece indicar que la mayor parte de los errores hay que considerarlos parte integrante de un sistema intralingüístico transitario, independiente de la primera lengua. Se trataría de hipótesis falsas, inducciones equivocadas o generalizaciones de carácter intralingual que el sujeto va realizando en su proceso de construcción creativa.

Desde esta perspectiva los errores dejan de ser algo negativo y pasan a ser considerados, no sólo como algo inevitable, sino además como índices expresivos del momento en que se encuentra el proceso de interiorización de la lengua, e indicadores de las estrategias de adquisición utilizadas por el sujeto.

Esta nueva valoración de los errores como desviaciones lingüísticas transitorias e inevitables exigen, por parte del profesor, una actitud y tratamiento congruentes, distintos de los que suelen ser habituales en las clases de Idiomas. En primer lugar, se debe tomar buena nota de un dato experimental de la investigación sobre el tema, y es la ineeficacia casi absoluta de la corrección de errores, ya sea realizada al azar, ya de un modo sistemático o metódico... Aquí las experiencias han sido muchas y los resultados muy elocuentes ²⁸. Lo que, por otra parte, viene a confirmar la hipótesis de que la interiorización de la lengua se realiza «vía adquisición» y no «vía aprendizaje», ya que la corrección de un error es siempre una llamada al orden gramatical, de naturaleza consciente, «aprendizaje», por tanto. De donde se deduce que si bien la corrección de errores puede ser positiva y, a veces psicológicamente conveniente, su eficacia hay que situarla en la línea del conocimiento explícito y consciente de la Gramática y no de la «adquisición».

²⁷ DULAY, H., y otros: Op. Cit., pp. 102-104.

²⁸ Idem, pp. 35-56.

Resumiendo en cortas recetas didácticas la actitud más consecuente del profesor frente a los errores, diríamos:

- a) El profesor debe esperar y aceptar el error o desviación lingüística como algo inevitable y natural.
- b) Ver en el error un indicador o índice expresivo del grado de interiorización de la lengua a nivel de «adquisición».
- c) No corregir aquellos errores que no entorpezcan la comunicación, prestando más atención a la fluidez comunicativa que a la corrección gramatical.
- d) Y sobre todo, mantener la convicción activa de que los errores son desviaciones lingüísticas transitorias que sólo se superan con la conveniente exposición comprensiva a la lengua en el momento que el proceso de construcción creativa lo permita... y actuar en consecuencia. Esta será la fórmula más eficaz para luchar contra la «fosilización» de los errores.

RESUMEN

Se presenta el aprendizaje de la lengua como un proceso de «construcción creativa», en el que es preciso distinguir el aspecto consciente o estudio teórico de la gramática («learning»), del aspecto subconsciente o desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa mediante la interiorización de las «reglas» de la lengua («acquisition»). Se extraen, después, algunas derivaciones metodológicas respecto a la función del profesor de lenguas extranjeras, el «natural approach» y la corrección de errores gramaticales.

SUMMARY

Language learning is viewed as a process of «creative construction», in which we must distinguish the conscious aspect or theoretical study of grammar («learning») from the subconscious development of linguistic and communicative competence. Internal methodological conclusions can be derived concerning the role of the teacher of foreign languages, the «natural approach» and the correction of grammatical errors.

RESUME

L'apprentissage de la langue est présenté ici comme un processus de «construction créative», où il faut distinguer l'aspect conscient ou étude théorique de la grammaire («learning»), de l'aspect subconscient ou développement de la compétence linguistique et communicative par l'intériorisation des «règles» de la langue («acquisition»). Après, on déduit quelques remarques méthodologiques pour le rôle du professeur de langues étrangères, le «natural approach» et la correction des erreurs grammaticales.