

Artículo

Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases: ¿subconsciente o consciente?

Milton Ascencio*

Resumen

El presente artículo analiza la naturaleza de la adquisición y el aprendizaje de un segundo idioma dentro del Enfoque Natural y su cuerpo teórico que lo sustenta, destacando sus puntos problemáticos. Minuciosamente aborda cinco elementos puntuales de este enfoque y teoría y los enfrenta con un análisis crítico a sus falencias y defectos.

Palabras claves: Enfoque Natural, adquisición, aprendizaje, segunda lengua.

Introducción

"¡Si enseña gramática, lo asesino!" *"¡Monitóreese!"* eran expresiones usuales que los profesores de didáctica del idioma inglés solían decir a sus estudiantes de licenciatura y profesorado en inglés en la universidad. Obviamente tal actitud expresada en esas palabras era el resultado del impacto que las nuevas teorías de la enseñanza de lenguas ejercían sobre la forma de pensar del profesor durante los ochentas. Al inicio de los noventas, los estudiantes eran prevenidos de enseñar gramática en el salón de clases sobre la base de dos argumentos:

Abstract

This paper analyzes the concepts of 2L learning and acquisition in the Natural Approach and its underlying theory, bringing out their problematic points. In a very detailed way, it pinpoints five key elements of the approach and theory and faces them through a critical analysis to their flows and drawbacks

Keywords: Natural Approach, acquisition, learning, second language.

* Director de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco, con estudios de maestría en lingüística. Email: milton.ascencio@udb.edu.sv

primero, era necesario abandonar los métodos de enseñanza inadecuados tales como el Método de la Traducción Gramatical; y segundo, las nuevas teorías de enseñanza habían demostrado que una persona podía dominar otro idioma, como segunda lengua o como lengua extranjera, en la misma forma que un niño aprende su idioma nativo.

Aunque hubo un consenso general en el primer argumento, el segundo obedecía a uno de los muchos intentos de construir una teoría de adquisición de un segundo idioma. La variedad de teorías que han emergido clamando saber cómo una persona puede dominar otra lengua puede verse como un continuo, yendo desde los empíricos hasta los racionalistas, con varias teorías de por medio. Omaggio (1993 p. 73) comenta que "...las metodologías [e]mpíricas trataron al aprendizaje de la lengua como formación de hábitos a través de mímica, memorización, y repetición... las metodologías [r]acionalistas enfatizaron el significado y entendimiento de las reglas psicológicamente verdaderas de la gramática". Entre estas últimas surge uno de los modelos de aprendizaje más influenciales y más ampliamente discutidos, el de Stephen Krashen y Tracy Terrell, el Enfoque Natural y la teoría que la subyace.

El Enfoque Natural, propuesto por Krashen y Terrell (1983), en términos generales puede describirse como un método que ve el aprendizaje de un primer y segundo idioma como similares. Se cree que su validez y efectividad se deben a la conformación de los principios naturalísticos identificados en la adquisición de un segundo idioma (Richards y Rodgers 2001:179). En este sentido, la teoría que sustenta el método es la desarrollada por Stephen Krashen quien ve dos formas diferentes de desarrollar competencia en una lengua tanto como lengua extranjera o como segunda lengua: adquisición, que es un proceso "subconsciente", y aprendizaje que es un proceso "consciente". Dicha distinción, sin embargo, ha sido desafiada en un número de veces después de ser propuesta.

En este artículo se explora algunos de los mayores problemas que han sido identificados en la distinción adquisición-aprendizaje, uno es el que el "aprendizaje" no puede convertirse en "adquisición" y otros relacionados con dichos aspectos. La posición adoptada aquí es cognitiva en naturaleza, una en la cual el procesamiento, automatización y reestructuración controlados, son procesos centrales a lo largo del continuo del aprendizaje. Una vez ese punto de vista ha sido establecido, tiene implicaciones procedimentales para el salón de clases.

Este artículo está estructurado en cinco secciones: primero, se presenta (1) una descripción general de adquisición-aprendizaje y aspectos relacionados para luego discutir (2) las fallas mayores en tal distinción en la sección dos. En la sección tres se aborda la (3) *inadecuación de la inadecuación* del Enfoque Natural y su

teoría subyacente. La sección cuatro (4) propone que la continuidad del aprendizaje está constituida por procesos cognitivos, sin apelar a procesos consciencia o inconsciencia. Finalmente, la sección cinco discute las (5) implicaciones y aplicaciones de procesos cognitivos en el salón de clases.

1. Adquisición y aprendizaje

La hipótesis central de la teoría en el Enfoque Natural es que la adquisición de una lengua solo puede ser alcanzada por la comprensión de mensajes. De acuerdo a Krashen y Terrel (1983: 18) "... adquirir un lenguaje es 'recogerlo', por ejemplo, desarrollar habilidad en una lengua como resultado de usarlo en situaciones comunicativas naturales". Esta hipótesis establece que en la misma forma que un niño desarrolla habilidad lingüística en su primer idioma naturalmente, un adulto puede desarrollar competencia en un segundo idioma subconscientemente (Krashen, 1985:1).

"Subconsciente", en este marco, se refiere al conocimiento implícito del sistema de la lengua. Una persona puede usar el idioma exitosamente, esta persona puede no "saber", no estar "consciente" de las reglas de la lengua que está usando. Si se comete un error, el hablante sabe que hay un problema pero podría no saber que regla gramatical ha violado. Pero ¿Cómo se desarrolla la adquisición?

Krashen dice que solo hay una forma de desarrollar la adquisición de una lengua: entendiendo mensajes o *input comprensible*. El input o entrada comprensible, o *i+1*, relaciona la lengua que esta un nivel más allá del actual nivel de competencia del aprendiz con respecto al procesador interno de la lengua, o al Dispositivo de la Adquisición de la Lengua en terminología de Chomsky, que genera reglas posibles de acuerdo procedimientos innatos. (Krashen, 1985:2, 3). Una implicación crucial de esta hipótesis que la adquisición parte de aquello que se escucha o lee, no por lo que se produce que emerge por sí mismo. Una vez la adquisición se ha desarrollado, será responsable de iniciar expresiones orales y fluidez en el idioma. Como puede verse, la adquisición desempeña un rol central y puede verse como la meta de la instrucción. Dicho rol no es el mismo que el del aprendizaje.

Krashen y Terrell (1983:26) argumentan que la segunda forma de desarrollar competencia en una lengua es a través del aprendizaje. Aprendizaje definido como 'saber acerca' de la lengua, o 'conocimiento formal' de un idioma. Mientras que la adquisición es subconsciente, el aprendizaje es consciente. Aprendizaje se refiere al conocimiento 'explícito' de las reglas, estar consciente de ellas y ser capaz de hablar acerca de ellas. Este tipo de conocimiento es bastante diferente de la adquisición de la lengua, que podría ser etiquetado de 'implícito'.

Mientras que la adquisición es responsable de la fluidez en la lengua, aprendizaje está encargado de monitorear el sistema adquirido. "El aprendizaje, conocimiento consciente, sirve solo como un editor, o monitor. Se apela al aprendizaje para hacer correcciones, para cambiar lo que se va a expresar en el sistema adquirido antes que hablemos o escribamos (y algunas veces después de que hablar o escribir, como en la autocorrección)" (Krashen, 1985:2). Desde este punto de vista, el aprendizaje tiene una función extremadamente limitada, la de autocorrección. Tal función solo puede tomar lugar donde tres condiciones se juntan: tiempo, concentración en la forma, y conocimiento de la forma.

Krashen declara que el explicar la gramática dirige totalmente el aprendizaje, no la adquisición. Krashen y Terrell (1983:27) establecen que "que la investigación sobre la adquisición de la lengua en niños sugiere fuertemente que la enseñanza [de la gramática] no facilita la adquisición". Krashen (1993, p.765) es más enfático hacia la posición que dice que "... la investigación dice que los efectos de la instrucción directa son típicamente de corta duración y no se convierten en parte de la competencia adquirida. Los efectos de la enseñanza de la gramática aún parecen ser periféricos y frágiles".

En este punto, sería de interés cuestionar en qué medida la distinción entre adquisición-aprendizaje tiene algo de validez.

2. Problemas en la distinción Adquisición-Aprendizaje

Adquisición

El problema de la teoría que subyace el enfoque natural comienza con la presunción que un adulto adquiere un segundo idioma de la manera en la que un niño adquiere un primer idioma. Sin profundizar en la materia, Krashen hace un paralelo entre adquisición con el Dispositivo de la Adquisición de la Lengua (LAD en inglés) propuesto por Chomsky. Esto lleva a preguntarse por qué, si tanto niños como adultos tienen acceso al mismo Dispositivo de Adquisición de la Lengua, los adultos no aprenden una lengua con la misma facilidad, y en la misma cantidad de tiempo, tal como lo hace un niño. Tal como fue señalado por McLaughlin (1987) y Gregg (1984) el Dispositivo de Adquisición de la Lengua fue pensado para describir la etapa inicial de un niño mientras que un adulto no está en una etapa inicial con respecto a la lengua. Dentro de la Teoría de la Gramática Universal, la LAD tiene que ver con el establecimiento de parámetros, no en el sentido de la comprensión y conocimiento subconsciente o consciente de las reglas gramaticales. Además, si ambos niños y adultos adquieren una lengua de la misma forma, ¿Cuáles son las implicaciones para un salón de clases L2?

Asumiendo que los adultos pueden adquirir una lengua de la misma forma que un niño, la tarea del maestro en el salón de clases será de proveer input comprensibles, no enseñar. Pareciera que si un niño adquiere su lengua nativa por oír mucho esa lengua, y sin pensar en eso, el niño gradualmente lo "recogería" hasta que lo usara eficientemente. De la misma manera, Krashen implica que un adulto que se traslada a otro país sigue el mismo proceso. Si ese es el caso, entonces todo lo que los maestros tienen que hacer es exponer a sus alumnos al lenguaje, y la adquisición tomara lugar. Esto significa que los maestros ni tienen que enseñar, ni que los alumnos tienen que aprender. Es mucho más apropiado el punto de vista de Harmer (1987, p. 6) quien afirma que "...los estudiantes que vienen a clases están en una situación diferente de los niños que adquieren su primera lengua, o de adultos que adquieren la lengua mientras realmente están viviendo en una comunidad en la cual se habla la lengua". Harmer precisa que la mayoría de los estudiantes no tienen el tiempo para recoger el lenguaje gradualmente tal como lo hace un niño, por ende, los estudiantes se pueden beneficiar de el aprendizaje consciente. Pero ¿Qué significa realmente el aprendizaje consciente o inconsciente bajo el análisis de Krashen?

La distinción entre los procesos "subconscientes" y "conscientes" ha sido objeto de mucha crítica. Es aún una fuente de desacuerdo el significado de estos dos términos. Por ejemplo, alguien podría suponer que "inconsciente" se refiere a un estado mental pseudo-pasivo, en que el material da vueltas sobre y a través del aprendiz tal como se ve en el método de la sugestión (Richards y Rodgers 2001:103). Por supuesto, Krashen no se estaba refiriendo a un proceso tan extraño, pero como él nunca desarrolló una definición bien fundamentada para ambos términos, cualquier tipo de conjetura podría ser posible.

¿Qué exactamente quiere decir Krashen con consciente o subconsciente? Gregg (1984, p. 82) cuestiona la distinción en la siguiente forma: Específicamente, ¿'Subconsciente' significa 'no accesible al consciente' o simplemente 'no consciente en un dado momento'? ¿Implica consciente la 'incapacidad de convertirse inconsciente'? Si por definición el "subconsciente" es inaccesible, y 'aprendizaje' consciente es siempre accesible, entonces la proclamación de Krashen de que 'aprendizaje' no se convierte en 'adquisición' es por supuesto trivialmente verdadera, pero no interesante.

Krashen operacionalmente describe 'conocimiento consciente' con 'reglas' y 'conocimiento inconsciente' con juicios basados en el 'sentir'. Sin embargo, el problema es, tal como McLaughlin (1987) apunta, que es imposible saber si los aprendices están operando sobre las bases de las 'reglas' o del 'sentir'. El punto es que debería de haber una forma objetiva de determinar lo que son adquisición

y aprendizaje, ya que esta no ha sido provista por Krashen. Una pregunta razonable de hacer es cómo se piensa o como se asume la subconsciencia en el Enfoque Natural.

El Enfoque Natural asume que mucha de la instrucción será dirigida hacia algo que esta pasando subconscientemente en la mente de los estudiantes. Sin embargo, si se confronta esta presunción con lo que realmente pasa en el salón de clases, mostrará ser un problema. En principio porque una vez mas no está claro como el maestro puede medir o probar si sus estudiantes están ejecutando o comprendiendo un mensaje sobre las bases del sentir o las reglas. Una segunda razón es que los estudiantes simplemente parecen funcionar conscientemente en el salón de clases.

Terrell (1986, p.221) admite que los términos propuestos por Krashen "podrían" ser útiles para explicar la adquisición de un segundo idioma en un ambiente natural; pero resultan ser realmente problemáticos para los instructores de los salones de clases L2. Terrell continua diciendo que los estudiantes normalmente prestan atención conciente durante la instrucción en el salón de clases, y esa concentración en la lengua, aunque es la meta deseada, es difícil de alcanzar en un salón de clase de lengua extranjera. Para hacerlo mas difícil, no solo es la diferencia entre consciencia y subconsciencia que es problemática en el Enfoque Natural, sino también la forma en que se cree que se desarrolla la adquisición.

La afirmación que los estudiantes adquirirán una segundo lengua solo por oír y leer esa parte de la lengua que está a un poco más allá nivel de competencia es muy ambiguo. Pero para Krashen y Terrell, la habilidad de hablar "emerge" como el resultado de ser expuesto a $i \neq I$; en otras palabras, el éxito en el aprendizaje de otro idioma es atribuido al input solamente. Para el maestro de salón de clases L2, ¿Cómo determina el docente el nivel actual de competencia "I" de cada estudiante? ¿Cómo puede él o ella determinar cuál es el siguiente nivel? Eso sería imponer una carga en el maestro, requiriendo evaluar cada caso para determinar el apropiado $i \neq I$ al cual dicho estudiante tiene que ser expuesto. Dado que es obvio que no todos los estudiantes tendrán exactamente el mismo nivel de competencia, el $i \neq I$ tendrá necesariamente ser diferente, de lo contrario, lo que es $i \neq I$ para un estudiante será $i \neq 2$ o mayor (o menor) para otros, lo cual no es deseable bajo esta presunción. La otra pregunta que sigue, ¿Cómo puede una persona adquirir una lengua que contiene estructuras que aún no han sido adquiridas?

La respuesta para esta última pregunta se da explícitamente. Krashen y Terrell (1983:32) establecen que podemos entender estructuras que todavía no han sido adquiridas a través del contexto y de información extra-lingüística. Tal como

Gregg (1984) comenta, tal afirmación es sorprendente. Es cierto que un estudiante entenderá un mensaje sin entender todas las estructuras, de hecho, eso pasa todo el tiempo. Sin embargo, un estudiante entiende que *John fue golpeado por Mary* y *Mary fue golpeada por John* tienen básicamente el mismo significado, ¿podría decirse que el estudiante ha adquirido la regla de las oraciones pasivas? Más aún, ¿Cómo puede la información extra-lingüística transmitir las reglas de la tercera persona singular -s; o la ubicación del objeto indirecto? Esto no parece estar totalmente claro.

Tal como se señaló anteriormente, de acuerdo a Krashen y Terrel la habilidad para hablar "emerge" como el resultado de *i+1*. Uno de los argumentos que respaldan dicha afirmación es el "periodo de silencio" que precede a la adquisición de un segundo idioma en los niños. En el Enfoque Natural esto se toma seriamente dado que no se requiere que los estudiantes hablen hasta que ellos se sientan "listos". Aparentemente, los estudiantes son pseudo-pasivos, procesando los inputs activamente e inconscientemente hasta que repentinamente el habla emerge. Sin embargo, se puede argumentar que el periodo de silencio no es prueba del desarrollo de competencia. ¿Cómo sabe un maestro si un estudiante permanece en silencio porque él o ella esta inconscientemente procesando inputs o porque el estudiante no entiende nada? Esta última situación podría describirse como incomprensión silenciosa. Como McLaughlin (1987:37) comenta, el argumento de "Krahsen" para el rol de los inputs comprensibles... debe competir con otras posibles explicaciones para el periodo de silencio (ansiedad, diferencias de personalidad, etc.)" Es obvio que *i+1* atribuye poco crédito a los aprendices y su propio involucramiento en el proceso de aprendizaje.

Es cuestionable como solo inputs comprensibles pueden hacer emerger el habla. McLaughlin (1987: 50) afirma que "a menos que los aprendices intenten hablar, no es muy probable que ellos obtengan el tipo de retroalimentación que necesitan para analizar la estructura de la lengua". Más aún, como Brown (2000) apunta, la idea que el habla emerja como consecuencia de *i+1* es prometedora para aquellos estudiantes brillantes y altamente motivados; sin embargo, "se nos deja sin información significativa por parte de las teorías de Krashen sobre qué hacer en la otra mitad (o más) de nuestros estudiantes de idiomas para quienes el habla no "emerge" y para quienes el "periodo de silencio" podría durar "por siempre" (p. 281). Además, es interesante notar que incluso dentro del Enfoque Natural es posible asignar un rol para la producción como el input para adquisición. Si, como Krashen propone, el aprendizaje incrementa la producción de expresiones orales correctas de una dada estructura, entonces es razonable suponer que las producciones orales pueden ser usadas para mas adquisición. Por su puesto que esto es rechazado e irrelevante en la teoría discutida porque iría en contra de la distinción adquisición-aprendizaje: que aprendizaje no se convierte en adquisición.

Aprendizaje

Tal como apuntó anteriormente, de acuerdo a Krashen y Terrel (1983), no hay traslape entre adquisición y aprendizaje. Suena contradictorio cuando indican que hay dos maneras de desarrollar competencia en una lengua, viendo el aprendizaje como una de las dos maneras; sin embargo, declaran posteriormente que el aprendizaje tiene una función extremadamente restringida -esa de monitor o editor- y que aprendizaje no se convierte en parte de la competencia adquirida. No hay punto en decir que una cosa lleva al desarrollo de la competencia y decir, al mismo tiempo, que no lo hace. Gregg (1984) sostiene que la aserción de Krashen va contra la creencia intuitiva que algunas reglas se pueden adquirir a través del aprendizaje.

Siguiendo las mismas líneas, Krashen (1993:765) mira el papel de la gramática como periférico y frágil. El argumento encuentra apoyo en el hecho que un niño aprende una lengua sin aprender la gramática. Mientras que esto es verdad, Krashen equivoca el punto del rol de la gramática. Ur (1991:77) afirma que la pregunta importante no es si la enseñanza de la gramática es necesaria y/o suficiente aprender una lengua, sino si ayuda a adquirirla o no. Igualmente, James (1983), citado in Baltra (1992:575), indica que el problema no es si enseñar la gramática o no, sino cuánta gramática enseñar y cómo enseñarla. Lightbown y Pienemann (1993) presentan diversas piezas de evidencia que contextualizan la instrucción enfocada en la forma puede ser no sólo beneficiosa sino esencial bajo ciertas condiciones y para ciertas características de una segunda lengua. La respuesta de Krashen a éstos estudios es que no son suficiente prueba puesto que presentan solamente porcentajes y datos sin analizar. Krashen (1993: 725) concluye diciendo: "No me arrepiento. En mi opinión, la investigación dice que los efectos de la instrucción directa son típicamente cortos y no se convierten en parte de una competencia adquirida".

Según lo citado arriba, Terrell admite que la distinción adquisición-aprendizaje, tal como se describe, es problemática para el salón de clases. Tratando de mejorar la situación, Terrel (1986, p. 214) propone un proceso que él llama 'enlazamiento'. "Enlazamiento [dice Terrel] es el término que yo propongo para describir los procesos mentales cognitivos y afectivos de unión entre un significado y una forma". Tal como se describe, el proceso de enlazamiento orienta la etapa de "comprensión" en el Enfoque Natural. Terrel sigue diciendo que el enlazamiento del significado con las formas juega un rol en la adquisición de la primera lengua. La parte interesante de este proceso de enlazamiento es que en vez de decir que es un proceso 'subconsciente', Terrel se refiere a él como asociaciones concretas conscientes. Como un ejemplo de cómo el proceso se lleva a cabo, Terrel (p. 221) describe su propia experiencia al adquirir Griego diciendo "[m]is esfuerzos para conectar stratotis...[a]... 'soldado' fueron ciertamente conscientemente deliberados".

Terrell va más allá diciendo que no solo el 'enlazamiento', sino también el 'acceso' a la lengua es importante para la adquisición. Por 'acceso' Terrell quiere decir "... oportunidades... para expresar ideas en contextos significativos" (p.217). Y él añade: "por definición entonces, la adquisición está *completa* solo cuando el estudiante puede comprender y producir la lengua en cuestión" (p. 220). Esto parece representar un cambio grande de la afirmación anterior donde input, no el producto, fue el único factor que determinó la adquisición de un segundo idioma.

Terrell también redefine su posición sobre el aprendizaje. Después de re-examinar la distinción entre el aprendizaje y la adquisición, e intentar de no discrepar totalmente con la teoría de Krashen, Terrell (p.223) adopta una postura así:

Krashen rechaza la proposición de que el aprendizaje se convierte en adquisición, mientras que observa que algo aprendido puede ser adquirido más adelante. No tengo ninguna evidencia para aclarar afirmaciones ni contrafirmaciones para la adquisición de la segunda lengua. Sin embargo, en el contexto del Enfoque Natural, la pregunta es fácil de contestar: el aprendizaje ayuda en algunos casos a la adquisición, en otras, la impide.

3. El Enfoque Natural

Parece obvio que la teoría de la adquisición de un segundo idioma bajo el Enfoque Natural es simplemente inadecuada. Ni puede describir claramente el proceso de la adquisición de la lengua, ni es una teoría adecuada para ser aplicada en el salón de clases L2. Si Terrell no tiene evidencia para afirmaciones ni contrafirmaciones para la adquisición de la segunda lengua, entonces tampoco tiene un método sustentado por "principios" identificados en investigaciones de segundo idioma "exitosas" como ha sido proclamado por el Enfoque Natural. Baltra (1992) sostiene que problemas encontrados en la teoría propuesta por Krashen y Terrell no debería afectar al Enfoque Natural. El argumento de Baltra es que la enseñanza es un arte; por lo tanto, los defectos en la teoría no deben afectar a lo que profesores intuitivamente creen que funcionará en el salón de clases.

El problema con el argumento de Baltra es que él confía totalmente en las intuiciones y las habilidades de los profesores. No todos los maestros son suficientemente habilidosos y creativos para traer un rango de actividades únicas para promover la adquisición de un segundo lenguaje independientemente de cualquier teoría de la lengua. Muchas de las actividades y libros usados en diferentes escuelas reflejan la posición adoptada por una teoría particular. Es irrazonable suponer que los profesores actúan solo bajo sus intuiciones o habilidades, sin influencia de creencias de cómo se adquiere una lengua. Beme (1990) condujo un estudio comparativo entre el método orientado a la proficiencia

y el Enfoque Natural enseñando francés y español respectivamente. Los hallazgos de Beme mostraron que el método adoptado por el departamento de francés y español determinaron las actividades de enseñanza en el salón de clases en una más alta proporción que los libros o el currículo.

El punto es que si la teoría que sustenta el Enfoque Natural no es adecuada, el método sí mismo no es adecuado tampoco. ¿Por qué debe ser esto así? Simplemente porque los procedimientos en el Enfoque Natural obedecen a una teoría de adquisición de segunda lengua que ha demostrado ser problemática e inestable. Es desafortunado que la adquisición de una segunda lengua no se pueda definir simplemente en algunas hipótesis. Si los "principios" son problemáticos, también lo es el método. ¿Pero si ni la teoría de Krashen ni el enfoque natural son adecuados para el salón de clases L2, cuál es una alternativa posible? En la siguiente sección se desarrolla esta idea más detalladamente.

4. Una perspectiva cognitiva

Se parte de un punto de vista cognitivo justo en la misma forma que se ha presentado en McLaughlin (1987) y Brown (2000). En este marco, aprendiendo una segunda lengua se ve como la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja. Para llegar a ser competente en una lengua, el aprendiz tiene que procesar información a través de diversas sub-habilidades de la lengua tales como procesamiento y reestructuración controlados y automáticos.

Por un lado, el proceso controlado se refiere a "capacidad-limitada y a temporal" (Brown, 2000:282). En este sentido, cuando una respuesta todavía no se ha aprendido, los nodos de la memoria se activan en temporalmente. Esta activación está bajo el control de la atención; en otras palabras, para que una respuesta suceda el aprendiz tiene que prestar atención completa al proceso (McLaughlin, 1987:135). McLaughlin también indica que una habilidad puede solamente ser aprendida si está bajo un proceso controlado; por lo tanto, el proceso controlado se cree que ponen a un lado las piedras de salto para la adquisición. ¿Cuán diferente es esto de la teoría del conductista? Omaggio (1993) y Ellis (1990) declaran que la Teoría Cognitiva y los Conductuales contrastan en el punto siguiente: mientras que el conductismo cree la lengua es el resultado algo impuesto de afuera, la Teoría Cognoscitiva ve al lenguaje como el resultado de la actividad mental interna. Desde esta perspectiva, el principiante es la persona que utiliza diversas estrategias para pensar, comprender, recordar, y producir la lengua en vez de simplemente recibir estímulos del ambiente (Omaggio, 1993:55).

Por otro lado, el proceso de automatización se refiere al proceso de hacer una rutina de la habilidad a través de la práctica. La activación de nodos en la automatización es el resultado del trazado constante del mismo input al mismo

patrón de activación sobre varios intentos. Una vez que una respuesta automática es aprendida, ocurre rápidamente y es improbable que sea suprimida o cambiada. La automatización de la lengua es lograda por la reestructuración.

En la adquisición de un segundo idioma, los aprendices tienen que idear una nueva estructura para interpretar la nueva información y para organizar la información que se ha almacenado ya. McLaughlin (1990:118) define la reestructuración como un proceso en el que "los componentes de una tarea se coordinan, se integran, o se reorganizan en nuevas unidades, por tanto permitiendo que... los viejos componentes sean substituidos por un procedimiento más eficiente" (citado en Brown 2000:283). Así, la reestructuración podría explicar la variabilidad del interlengua, por el que los aprendices ajusten el sistema internalizado para acomodar el nuevo input; sin embargo, la variabilidad está fuera del alcance de este artículo, y no será discutida. Lo que merece ser discutido aquí es cómo toda esta conceptualización puede ser con respecto al salón de clases L2. Después de todo, la preocupación es encontrar un modo eficaz de ayudar a aprendices a procesar y a almacenar una segunda lengua.

5. El salón de clases de L2

Ur (1991) destaca la importancia de organizar la práctica de la lengua para contribuir significativamente al aprendizaje de otra lengua. Parecida a la opinión de McLaughlin del aprendizaje de idiomas, Ur describe el proceso de aprender una lengua en forma similar al proceso de aprender una habilidad como la natación. Ur define el proceso en tres-etapas que consisten en una: verbalización, automatización, y autonomía. Durante la verbalización, el profesor explica el significado de una palabra y de las reglas de la lengua en contexto. Una vez que se ha hecho esto, el profesor pone a los estudiantes a practicar el idioma en estudio, mientras que supervisa su desempeño. Al principio, los estudiantes pudieran necesitar cierta ayuda, pero eventualmente la harán correctamente sin pensarlo. A este punto, los estudiantes han llegado a la etapa de la automatización. Cuando los estudiantes comienzan a percibir o a crear nuevas combinaciones en la lengua a través de actividades prácticas adicionales, se estarían desempeñando autónomamente (reestructuración en las palabras de McLaughlin). ¿Ahora, cómo podemos integrar estas tres etapas en un salón de clases L2?

De acuerdo a Harmer (1991) quien propone una secuencia de cinco etapas para introducir y enseñar a habilidades productivas: presentación, obtención, explicación, práctica, y producción. Una buena presentación de la lengua es esencial para que los estudiantes perciban y entiendan la lengua. La meta en esta etapa es demostrar no sólo cómo se estructura la lengua, pero también cómo se utiliza en contexto. Visto desde esta perspectiva, la presentación es

similar al proceso de enlace descrito por Terrell arriba. Ur precisa que las ventajas de una presentación eficaz es la atención de los estudiantes, la percepción del uso de la lengua y los materiales, la comprensión del material y la conexión con lo que saben ya (los esquemas), y retención de la información en la memoria de corto plazo (1991:12). Una vez que ha ocurrido la presentación, la segunda etapa es la obtención.

La obtención se refiere a la etapa donde el profesor tiene la oportunidad de determinar en qué medida los estudiantes ordenan la estructura que se introduce. La obtención es de vital importancia puesto que determina las etapas siguientes. Si los estudiantes tienen cierto conocimiento de la lengua en estudio, no hay necesidad de explicar lo que él sabe ya o hacer mucha práctica controlada. Puede ser que sea mejor moverse rápidamente y utilizar la lengua en una actividad más comunicativa. Sin embargo, sucede generalmente que la mayoría de los estudiantes no tienen mucho dominio de la lengua, y la práctica es necesaria.

Según el modelo de Hamer, antes de practicar la lengua, hay una necesidad de explicar y aclarar a los estudiantes las dudas que puedan tener. Al respecto, los comentarios de Ur es que los profesores necesitan a menudo dar descripciones o definiciones explícitas de los conceptos o de los procesos (y de gramática). Si la explicación está clara o no, determinará en gran parte el éxito o el fracaso de la lección (1991:16). Mientras que el vocabulario concreto tal como sustantivos, verbos, y vocabulario no representa mucha dificultad para explicar, la gramática en sí. Eso depende de la creencia y de las intuiciones del profesor para optar por un acercamiento deductivo o inductivo a la enseñanza de la gramática. Pienso que la idea más importante aquí es que los estudiantes reconozcan y entiendan las estructuras y el vocabulario, y cómo se ponen en práctica en el idioma como el preámbulo a la etapa de la automatización o de la práctica.

La etapa de la práctica proporciona las oportunidades a los estudiantes para usar la lengua en una gama de contextos que son posibles de ser encontrados en la cultura de estudio. Omaggio (1993:79) sugiere que las actividades controladas permiten que los principiantes aprendan la lengua y al mismo tiempo que apliquen su conocimiento a hacer frente a situaciones de la vida real. Además, Ur (1991: 27) recomienda que el procedimiento individual de la práctica debe idealmente estar integrado a "... una serie de actividades que ayuden al estudiante a progresar de una práctica controlada fuertemente y apoyada por el profesor al inicio a una recepción y producción automática y eventualmente autónoma de la lengua al final". Se ha sugerido que diversos métodos ofrecen una variedad de actividades que prueban ser útiles en la etapa de la práctica. Las actividades como éstas encontradas en métodos tradicionales como el Método Audiolingual y la Enseñanza del Lenguaje Situacional (Ej., repetición, llenar espacios vacíos, encuentra a alguien

que..., etc.) pueden servir como actividades pre-comunicativas en las cuales el objetivo sea centrado en la forma de la lengua. De esta manera, los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino se reinterpretan y se amplían (Richards y de Rodgers, 2003:171).

Puesto que el objetivo es ayudar a principiantes a convertirse autónomos en la lengua, la práctica creativa de la lengua se debe animar al final de la instrucción. Esto constituye el objetivo del quinto nivel propuesto por Hamer. Bajo el Enfoque Comunicativo, el rango de la comunicación funcional y las actividades sociales de interacción que pueden utilizarse en esta etapa es limitado. El propósito es involucrar a los estudiantes en la comunicación en la cual las metas son compartición de información, la negociación del significado, y a la interacción (Richards y Rodgers, 2003:165). Las actividades tales como comparaciones, descripciones, rompecabezas, role-plays, tareas, etc., pueden ser enfocadas en la negociación de significados y en el compartir información.

Conclusión

De la perspectiva aquí presentada, la adquisición de una lengua se conceptualiza como un continuo, desde un proceso controlado, en un extremo, hasta uno automático en el otro extremo. Según lo discutido antes, la nueva información sería acomodada en la interlengua de los aprendices reestructurando el sistema. El punto de vista cognoscitivo propone las implicaciones interesantes para la adquisición de la segunda lengua en el salón de clases L2, y es una alternativa a las insuficiencias presentadas en el Enfoque Natural y su teoría subyacente.

Debe decirse, sin embargo, que el Enfoque Natural está en lo correcto al destacar la importancia del movimiento desde métodos tradicionales como el Método de la Traducción Gramatical o el Método Audiolingual a un método orientado al significado. Lo que es menos loable es la afirmación que el Enfoque Natural y su teoría subyacente son concluyentes para la adquisición de una segunda lengua, al grado de postular declaraciones dogmáticas tales como 'el aprendizaje no se convierte en adquisición' o la 'adquisición puede ocurrir solamente cuando la gente entiende mensajes en la lengua objetivo'. Desafortunadamente, la teoría, y por implicaciones del Enfoque Natural, es marcada por defectos serios, y por ende, carencia de poder explicativo y adecuado. Lamentablemente, como McLaughlin comenta, "muchos profesores... aceptan la teoría como la palabra de Dios y la predicán a los no iluminados" (p. 58).

Actualmente, la enseñanza de idiomas no se debería categorizarse dentro de este o aquel método. En cambio, los maestros deberían tener acceso a una diversidad de diseños y de técnicas metodológicos para enseñar una segunda

lengua en una variedad de contextos. La posición del autor es que no hay recetas o verdades irrompibles con respecto a la adquisición de una segunda lengua. Es importante entender que cada contexto, estudiante, etc. son únicos. Como Brown (2000:14) afirma que "usando un enfoque cauto, progresista, ecléctico, usted puede construir una teoría basada en principios de aprendizaje y enseñanza de un segundo idioma".

Referencias bibliográficas

- Balra, Armando. (1992). On Breaking with Tradition: The Significance of Terrell's Natural Approach. *The Canadian Modern Language Review*, Vol 48 No 3 April, pages 565 - 585.
- Beme, Jane E. (1990). A comparison of Teaching for Proficiency with the Natural Approach: Procedure Design and Approach. *Hispania*, Vol. 73, December, pages 1147 - 1152.
- Brown, H. Douglas. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th Edition. Longman: New York.
- Ellis, Rod. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gregg, Kevin R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics*, Vol. 5 No 2, Summer, pages 79 - 100.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon/Alemany.
- Harmer, Jeremy. (1987). *Teaching and Learning Grammar*. Longman: New York.
- _____. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. 2nd Edition. Longman: London.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman: New York. *Quarterly*, Vol. 27 No 4, Winter, pages 722 - 725.
- _____. (1993). The Effect of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral. *TESOL Issues: Formal Grammar Instruction: Two Readers React...* *TESOL Quarterly*, Vol. 27 No 4, Winter, pages 717 - 722.
- Lightbown, Patsy M. and Pienemann. (1993). Comments on Stephen D. Krashen's "Teaching
- McLaughlin, Barry. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Edward Arnold Publishers: London. Boston: Massachusetts.
- Omaggio, Alice H. (1993). *Teaching Language in Context*. 2nd Edition. Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, Jack and Theodore S. Rodgers. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Edition. Cambridge University Press: New York.
- Terrell, Tracy David. (1986). Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access framework. *The Modern Language Journal*, Vol. 70 Autumn, pages 213 - 27.
- Ur, Penny. (1991). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press: New York.