

Walter Eliason
Rider University, New Jersey

**LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA
COMO AGENTE DE CAMBIO EN LA ENSEÑANZA**

LETRAS 29-30 (1994)

Introducción

Al ingresar al aula como profesores de lenguas, traemos con nosotros un conjunto de valores, experiencias, conocimientos y expectativas en torno al aprendizaje y la enseñanza; y los expresamos de una manera u otra en las actitudes, enfoques, contenido y métodos que adoptamos. Está claro que existen y siempre han existido desacuerdos entre profesores de lenguas, como también se da en otras disciplinas, a propósito de estos conceptos y prácticas profesionales.

En el caso que nos ocupa, estos enfoques opuestos, en sus posiciones extremas, podríamos denominarlos, por una parte, la perspectiva *abajo-arriba*, según la cual los principiantes se preparan para la comunicación mediante una serie de asignaturas y un intenso estudio de la gramática; y por otra, la perspectiva *arriba-abajo*, en la que los principiantes empiezan por la comunicación, y llegan más tarde a comprender la gramática por medio del uso comunicativo. Los planes de estudio en el primero de los casos muestran una estructura rígida, alojada en textos con una secuencia determinada, con el desarrollo separado de las habilidades; y en otros casos, con el estudio de la gramática por medio de análisis. En el caso de la segunda perspectiva (arriba-abajo), los planes de estudio son abiertos, y conforme a los intereses del estudiante, con un desarrollo integrado de las habilidades, un enfoque del uso comunicativo, y el estudio de gramática mediante la analogía y la imitación. En la actualidad, hay muchos programas mixtos, en los cuales persiste el debate sobre la manera de aprender, el enfoque del curso y los métodos de enseñanza (20:24).

Antecedentes históricos

Es interesante notar que muchas de las ideas sobre el aprendizaje y las prácticas de enseñanza son recurrentes, y reaparecen a través de los siglos (1; 8). Hay quienes afirman que «no hay nada nuevo bajo el sol», mientras que para otros «otro tiempo, otro contexto». Aceptemos que vivir es cambiar, y que somos profesores no a la moda, sino profesores en desarrollo. Debemos renovar nuestras ideas de cuando en cuando, y adaptarlas al contexto del mundo de nuestros estudiantes.

Pensando históricamente sobre el aprendizaje de lenguas, debemos tener en mente dos aspectos: 1. la motivación en el aprendizaje de una lengua siempre ha sido similar a la de nuestra época: se aprende por razones económicas, políticas, e intelectuales, para comprender mejor las artes y las ciencias; y 2. nunca como hoy, ha existido una educación universal. Así, la mayor parte del aprendizaje de idiomas fue mediante su adquisición en la calle. Sólo las clases altas aprendieron una lengua conforme a una instrucción formal, la que incluía, por lo general, estudios de literatura clásica, análisis gramatical, y escritura a imitación de obras clásicas (1). Pero también sabemos que se trató de movimientos de cambio, algunos de los cuales hemos aquí de considerar.

En la época de los romanos, los ciudadanos disponían de nodrizas griegas, que eran las encargadas de enseñar la lengua griega a los niños de sus aprehensores. Hacia el año 300 a.C. los chicos de entre seis y siete años de edad asistían a la escuela, la cual estaba diseñada para la instrucción en dos idiomas. En ella los maestros acudían a dictados y diálogos sobre temas cotidianos (1). El siguiente ejemplo clásico, y que corresponde de manera exacta al uso actual, podemos traducirlo así:

—*Buenos días, Casius.*

—*Qué bueno encontrarte, Marcus. ¿Quieres acompañarnos?*

—*¿Adónde?*

—*A visitar a nuestro amigo Lucius.*

—*¿Y qué le ocurre a él?*

—*Está enfermo.*

—¿Desde cuándo?

—Desde hace algunos días.

—¿Dónde vive?

—No muy lejos. Si quieres, podemos ir juntos.

En el siglo I a.C., aparece la *Institutio Oratoria*, de Quintiliano, en la que se describe un método que instruye sobre las habilidades para entender y comprender un texto de otro idioma, transformar ese texto en frases particulares, hablar del texto, y luego redactar lo que se acababa de decir (1). Los textos usados fueron las *Fábulas* de Esopo, esto es, lo que hoy día se denominan como textos auténticos (18). Este método de la enseñanza muestra que la expresión del estudiante a su propio nivel del latín vale mucho, si no más, que la imitación literal del texto literario. Así las cosas, el maestro se servía del texto literario para preparar al estudiante en una mejor expresión y de un modo conversacional.

A lo largo de la historia, los estudiantes han aprendido latín, hoy día una lengua académica y profesional, como si se tratara aún de una lengua viva. Los estudiantes desarrollaron habilidades para entender, hablar, escribir y leer el latín. Fue en el siglo XV que Erasmo afirmó que la estructura de una segunda lengua puede ser descubierta por el estudiante mismo; lo que debía hacer el profesor era presentar conversaciones o exposiciones interesantes a los estudiantes. El maestro debía acudir a los cuadros, mapas, cartas, etc., y la gramática podía ser enseñada mediante un método inductivo, con lo que el estudiante explicaba su propio sistema o la gramática de la lengua (1). Este es el *método directo* que se utilizaba en los siglos pasados, y que aún se emplea.

En los siglos posteriores no faltaron líderes importantes que intentaron cambiar el sistema tradicional de enseñanza: Lucio Marineo, en España; Michel de Montaigne y Jean Jaques Rousseau, en Francia; Comenius, en Moravia; John Locke, en Inglaterra, Pestalozzi, en Italia; y muchos otros hasta nuestros días (1; 13). Fueron autores de libros, textos, programas de estudios, útiles lexicografías, y en general enaltecieron un sistema casi naturalista para la enseñanza, en el que una buena exposición de la lengua debería ser suficiente para que el estudiante aprendiera el segundo idioma

casi como había aprendido el primero. Pese a estos ensayos, probablemente demasiado idealistas por sus tiempos y contextos, los estudiantes de segundas lenguas recibieron instrucción tradicional.

En el transcurso de los siglos, se han dado dos respuestas, muy diferentes entre sí, a la disyuntiva de enseñar y aprender. La primera, más popular y muy formal, fue un aprendizaje a partir del análisis gramatical, con énfasis en la escritura perfecta y en estudios literarios. La segunda, menos popular o casi excepcional, era más natural al enfocar la gramática aprendida por analogía, y en el uso de la expresión oral sobre temas más familiares a los estudiantes.

Ninguno de estos dos antiguos enfoques mostraba interés en otro análisis de la lengua que no fuera el del estudio del sistema gramatical y tradicional del latín clásico. En los tiempos modernos, Ferdinand de Saussure hizo aplicaciones de conceptos procedentes del campo de la epistemología, como el *signo*, el *significado*, y el *acto de significar*, para el estudio del lenguaje, lo que constituyó el fundamento de la lingüística moderna (8; 9). Más tarde, Noam Chomsky nos ofrecería el concepto de una gramática universal. Además, en los antiguos poemas épicos no parecen importantes las influencias sociales y psicológicas en el aprendizaje de un segundo idioma. Hoy en día, las diferencias de enfoques, *abajo-arriba* o *arriba-abajo*, no son tan evidentes. Casi todos los planes y programas tienen objetivos llamados *comunicativos*. Pero en muchas clases se puede encontrar un tipo ecléctico de instrucción, y con frecuencia poco eficaz. Los estudiantes practican poco, y terminan sus años de estudio careciendo de la capacidad de entender o hablar. Más allá de dinero o materiales, lo que requerimos son nuevas investigaciones, estudios y teorías para contar con mejor información que influya en nuestras decisiones didácticas.

El campo de la adquisición de una segunda lengua

Al considerar sus raíces y los estudios fundamentales en este nuevo campo de la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL), se puede observar en la bibliografía surgida una gran variedad de temas, intereses, perspectivas, preguntas e hipótesis. Los investigadores de la ASL proceden de

ámbitos como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognoscitiva, la psicología del desarrollo, la psicología conductivista, al igual que la humanista; también los hay provenientes del área de la neurología; además, hay maestros y profesores de segundas lenguas, independientemente de sus formaciones profesionales, quienes se encuentran elaborando valiosas investigaciones relacionadas con la ASL.

Noam Chomsky (5:2) delimita tres preguntas centrales que interesan al campo de la lingüística: 1. ¿Qué constituye el conocimiento de una lengua?; 2. ¿Cómo se adquiere el conocimiento de la lengua?; y 3. ¿Cómo se utiliza este conocimiento de la lengua? (1; 3:14; 4). Las observaciones hechas por Chomsky son extensas y muy importantes; y tocan de un modo marginal el campo de la psicología. Sin embargo, hay otras muchas preguntas subordinadas planteadas por los investigadores en este campo de la ASL; por ejemplo: ¿qué hacemos para aprender un segunda lengua (L_2)?; ¿qué ocurre en la mente cuando se aprende y se utiliza una lengua?; ¿hay relaciones entre el aprendizaje de la primera lengua y el de la segunda?; ¿es similar, distinta, o no hay relación alguna?; ¿hay formas de injerencia de la primera lengua sobre el aprendizaje de la segunda?; ¿tiene valor el análisis contrastivo de la L_1 y la L_2 en el aprendizaje de la segunda lengua?; ¿hay transferencias de L_1 a L_2 ?; ¿es la ASL un proceso de formación de habilidades solamente?; ¿qué significa el aprendizaje de la gramática formal en el uso de la segunda lengua?; ¿tiene validez el análisis de errores en L_2 ?; ¿cuál es el papel de la memoria, de la edad, del sexo, en el aprendizaje de L_2 ?; ¿existen aptitudes especiales para el aprendizaje de L_2 ?; ¿cómo influyen los hemisferios del cerebro en el aprendizaje de L_2 ?; ¿cuál es el papel de la comunidad y del ambiente social en la ASL?; ¿importa la personalidad en la ASL? Aunque parezca extenso ese listado de preguntas, hay otras mil que podrían plantearse.

Ideas y teorías en la investigación sobre la ASL

En sendas obras, Vivian Cook (*Linguistics and Second Language Learning*), Rod Ellis (*Understanding Second Language Acquisition*) y Peter Reich (*Language Development*) ofrecen buenas reseñas de las ideas existentes en torno al campo de la ASL. De estos textos, el profesor de lenguas puede

seleccionar algunos temas importantes, que podrían influir en sus propias decisiones profesionales, a saber:

1. De Noam Chomsky proviene la idea de que existe una gramática universal, aplicable a todas las lenguas (4:5); gramática que es innata en cada ser humano. Estos conceptos gramaticales son inconscientes y se les denomina *estructuras profundas*. Su funcionamiento les permite a los individuos de toda cultura o lenguaje aprender los idiomas. A esta capacidad de la mente se le denomina «Mecanismo para el Aprendizaje de una Lengua» [en inglés, «Language Acquisition Device»(LAD)] (ver 4; 5:200; 6).

Este mecanismo se utiliza para aprender la o las lenguas de su propia cultura; quizás el francés, el tagalo, el urdu, etc. Las lenguas diferentes forman parte de las estructuras superficiales. La gramática de inglés, por ejemplo, es un sistema de estructuras superficiales porque tiene sonidos, palabras, formas, posiciones de palabras, etc., distintos a los de otras lenguas. Para Chomsky, cada lengua forma parte de ambos sistemas —las estructuras profundas y las superficiales—, y ese sistema de estructuras profundas permite una gramática universal; y el individuo se sirve de ambos sistemas para aprender una lengua. Esta idea de Chomsky forma parte de su análisis gramatical, la gramática transformacional-generativa; es decir, que para modificar el significado es necesario cambiar estructuras superficiales según las reglas de un sistema innato y profundo (17:281). Hoy en día (a más de treinta años de esas declaraciones de Chomsky) contamos con sistemas de enseñanza (no importa sus nombres) que dependen, en el aprendizaje de las lenguas, del método de la analogía como otro mecanismo más, además del método de análisis gramatical.

2. De Chomsky también procede la idea de que en la complejidad de los idiomas existe la teoría de adquisición de la lengua, y por extensión una teoría de la adquisición de una segunda lengua. Según el connotado lingüista, parece que la complejidad de las lenguas refleja la complejidad de la mente (4; 5; 9). Este concepto concuerda con una teoría actual: la teoría de los esquemas mentales, según la cual todo lo que acepta la mente depende de lo que existe en su experiencia. Dicho de otra manera: la mente no acepta informes sin un esquema ya preparado por sus conocimientos y experiencias

para aceptar los informes (6; 20; 21). Luce como un concepto más o menos mecánico o matemático; somos nosotros, de una u otra manera, computadoras vivientes. Este sencillo concepto precedía otros como los de Vygotsky (20:19), Krashen (11; 12) y Long (13) a propósito del «input» (información recibida), y su utilización para convertirlo en un nuevo significado. Además, nada puede entenderse sin incluir nuestras experiencias no solo lingüísticas sino también sociales y emocionales, que no siempre quedan expresadas en palabras.

3. ¿Existe una etapa crítica en el aprendizaje de una lengua? Quiero decir: ¿hay un momento en el que el aprendizaje es posible y fácil, luego del cual es imposible o muy difícil? Parece que no todas las cartas se han jugado todavía. Requerimos más información: por una parte, hay evidencias de que para algunos existe un período crítico y biológico para el aprendizaje de una lengua. Se ha dado el caso de niños que quedaron separados de todo contacto social, y privados del lenguaje, y que una vez vueltos al contacto con la gente, no fueron capaces de adquirir una lengua. Pero también hay casos que plantean el otro extremo (14; 17:291), recuérdese el caso de Helen Keller, por ejemplo (17:44 y 252). Sin investigaciones definitivas, parece que el desarrollo de las habilidades lingüísticas depende quizás de una combinación de factores diferentes en cada persona. Por ejemplo, se han realizado experimentos con gorrones en los que se demostró que sí puede existir un período crítico. Si a estas avechillas se les impide escuchar ciertos cantos durante sus primeros cien días de vida, jamás podrán ya aprenderlos. Así, los gorrones viven sin capacidad de comunicarse usando los mismos cantos con otros gorrones (9). Parece natural la existencia de períodos en que aprender algo resulta más fácil o apropiado.

4. ¿Pueden los niños aprender una lengua mejor que los adultos? La evidencia de muchas investigaciones niega esto (6:299), pese a que nos parezca diferente al contemplar unos niños hablando, y a los adultos tratando de hablar. Pero existen estudios que indican que puede serles más fácil a los adultos (17:303). Se estima que a un niño de seis años de edad le ha tomado nueve mil horas el llegar a su nivel de competencia. El Monterey Language Institute, de California, estima que un adulto hablante del inglés puede aprender el vietnamés al nivel cercano al del nativohablante en mil trescientas

horas de trabajo intensivo. Hay evidencia también de que los niños que intentan aprender una lengua extranjera en la enseñanza primaria alcanzan el dominio de la segunda lengua sólo en un 10% mejor, si se comparan con los estudiantes que comienzan como adolescentes (17). Estas investigaciones indican al menos que la edad no es un factor definitivo para el aprendizaje de L₂ (5; 6; 9; 17).

5. Existen, además, otras investigaciones; una de ellas, sobre las partes del cerebro (17:293). Es cierto que el lado izquierdo del cerebro se encarga de la competencia lingüística, y que el derecho de los aspectos creativos. Hay evidencia de casos de personas que han sufrido lesiones cerebrales, pero que han recobrado la función perdida por medio de la compensación con otras partes sanas del cerebro. Este hecho parece estar en contradicción con la evidencia de otros estudios sobre el período crítico de aprendizaje, y da cuenta de lo variado que es lo referido a los modos de aprender. Pero además, podría explicar por qué algunos estudiantes tienen la necesidad de expresarse creativamente en la lengua meta.

6. Hay investigadores que hacen referencia a la distancia social como factor central en la ASL (5:74; 6:225). Esta teoría insiste en que la lengua forma solamente parte de un esfuerzo del estudiante de ser aceptado en la cultura meta. Se afirma que el aprendizaje de la segunda lengua, a diferencia de la primera, está controlado por factores sociales, y quizá psicológicos, que explican la causa de que muchos no logran jamás el nivel del nativohablante en la segunda lengua. Y surge la interrogante de que si al aprender la lengua y la cultura de otras personas se debe perder parte de la primera lengua y la primera cultura. Este proceso sería la asimilación. Por otra parte, ¿es posible que se acomoden la segunda lengua y su cultura; ser bilingüe-bicultural sin perder las habilidades lingüísticas y los conocimientos culturales de la primera? Quizá depende de la persona, y de qué elige, si acomodar el lenguaje y la cultura, o asimilarse a ella.

El problema de la asimilación o acomodo en la cultura inglesa no parece ser un problema para los costarricenses, porque al pasar de un idioma al otro, de una cultura a la otra, no se corre el riesgo de perder su propia lengua ni su cultura; pero en países acentuadamente multiculturales y multilingües,

constituye un serio y persistente problema en la vida del estudiante. Desde luego, tiene influencia en el aprendizaje de L_2 .

Las cinco hipótesis de Krashen

Uno de los más reconocidos investigadores en el campo de la ASL, y con frecuencia centro de disputas profesionales, es Stephen Krashen, de la University of Southern California, en Los Ángeles. El modelo que propone, conocido como el *Monitor Model* (en adelante, aquí: el «modelo de regulador»), ofrece la capacidad de ordenar las interrogantes, las opiniones y las múltiples y variadas investigaciones en torno al campo de la ASL. Independientemente de las críticas a su teoría, la clasificación de temas y preguntas que su modelo ofrece es especialmente valiosa. Se trata de un modelo que suministra una síntesis que permite organizar las ideas al respecto (ver 5:55; 11; 12).

Primera hipótesis:

Existe una diferencia entre la adquisición de una lengua y su aprendizaje. La adquisición ocurre de modo subconsciente como resultado del contacto en la comunicación natural, como sucedería en la calle, en que el énfasis está puesto en el significado; lo que importa no es la estructura de la lengua, sino lo que se quiere decir. El aprendizaje, por su parte, tiene ocasión de manera consciente, como resultado de estudios de las estructuras y de los significados. Suele ser un aprendizaje formal, como sería el caso de la instrucción en la escuela. La lengua adquirida está disponible para su empleo automático; en tanto que la lengua aprendida es metalingüística y está disponible para su uso controlado por la autocorrección. Así, al hablar, utiliza en primer término la lengua adquirida, y en segundo lugar la aprendida (10).

Segunda hipótesis:

Hay un orden natural en el desarrollo del uso de las formas gramaticales, que se da en la adquisición de una lengua; orden que se puede predecir porque es similar en el caso de casi todo el mundo. Este orden no concuerda

con el aprendido en los estudios formales. Por ejemplo, el principiante adquiere el uso de los pronombres personales de modo diferente al que se aprende en clase. «Yo» y «usted», por ejemplo, son utilizados (adquiridos) antes que los otros pronombres. También, el principiante usa el participio presente con más frecuencia, y por lo general precediendo los verbos en presente. Así, el orden gramatical presentado en clase no concuerda con el orden natural del desarrollo del uso. Esta segunda hipótesis se refiere a las diferencias entre las habilidades aprendidas en las prácticas de clase y su empleo en las conversaciones «comunicativas».

Tercera hipótesis:

Existe un regulador en la mente que tiene la capacidad de editar el uso de la lengua, que funciona como corrector del uso de la lengua y que es el resultado característico del aprendizaje de la lengua. Para Krashen, el uso del regulador depende de tres factores: 1. tiempo suficiente para el uso; 2. el énfasis puesto en la forma, y no sólo en el significado; y 3. el conocimiento de las reglas por parte del hablante. Si no se dan tales condiciones, no vale la pena corregir al principiante porque no entendería la corrección. El regulador hace recordar el mecanismo de adquisición de una lengua, propuesto en la teoría chomskyana.

Cuarta hipótesis:

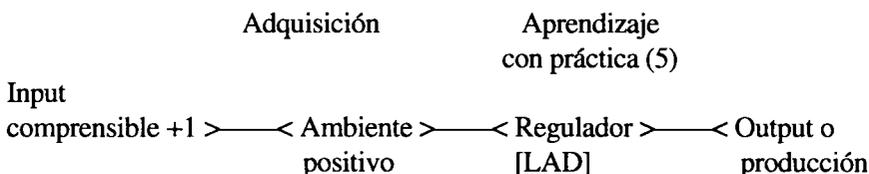
El éxito, tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una segunda lengua, depende del nivel de información recibida (*input*). El *input* debe entenderlo el principiante, pero a la vez debe ser un poco más difícil, es decir, un «input +1».

Quinta hipótesis:

El ambiente en el que se aprende y se adquiere una lengua ha de ser positivo. Cuanto más positivo sea, y más seguro y motivado se halle el estudiante, más fácil será la adquisición y el aprendizaje. El ambiente positivo funciona como un filtro: si el estudiante no tiene motivación, o es tímido o egocéntrico, y no se siente aceptado por los otros, y no tiene el

control de su ambiente, el filtro obstruye el proceso del «input». Se da un bloqueo en la adquisición, y probablemente también en el aprendizaje.

El «Modelo de regulador» de Krashen (Adaptación)



Con algunas pocas modificaciones hechas, el anterior esquema presenta el *modelo de regulador* de Krashen. Consiste en que el «input» debe ser comprensible, y «un poco más» (input + 1). El ambiente debe ser excepcionalmente positivo; y en esas condiciones la adquisición tendrá ocasión. Si el principiante estudia la lengua de manera formal, y su instrucción tiene un enfoque claro y con prácticas de aplicación (23), y si además ese estudio se encuentra al nivel de adquisición del principiante, entonces desarrollará un regulador que le permitirá corregir y producir la lengua meta. El «output» (producción) es aceptable al nivel de desarrollo lingüístico del estudiante.

Sea o no correcto, este modelo de Krashen nos permite visualizar muchos factores que influyen en el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua y, desde luego, en nuestras prácticas pedagógicas. Hará posible sistematizar la información de otros investigadores del campo de la ASL, y así aplicarla a la práctica de la enseñanza. Mas, para aceptar esto, es necesario considerar la naturaleza de una teoría: en primer lugar, se requiere clasificar los conceptos, para luego elaborar y justificar las hipótesis. Una vez justificadas, estas hipótesis en conjunto pueden formar una teoría. Lo importante es que una teoría nunca es definitiva ni rígida; si tiene valor, una teoría admite modificaciones, de acuerdo con los resultados de las nuevas investigaciones.

En el caso del modelo expuesto, es importante su concepto de «input comprensible + 1», que señala la necesidad de controlar la cantidad y el nivel de dificultad del contenido de nuestras clases, si deseamos que los estudiantes accedan no solo a la comprensión del sistema lingüístico de la lengua, sino también a la capacidad y oportunidad de producirlo. El valor de este enfoque radica en la necesidad de que se den actividades comunicativas, en las que los principiantes tengan la oportunidad de emplear la lengua a su nivel de capacidad, lo que incluye las fallas individuales que cometen como parte de su «*interlanguage*» o «lenguaje en desarrollo».

A la cuestión de cuándo y cómo corregir las faltas en el uso lingüístico, Krashen adopta la posición de un naturalista; es decir: no corregir sino aumentar el «input». Aplicada a la enseñanza, esta declaración puede interpretarse del siguiente modo: corregimos de un modo indirecto, al repetir la palabra o la frase en forma correcta, y sin impresión alguna de castigo al estudiante. Además, la corrección forma parte de la lección, según las necesidades del principiante, y no tanto de las actividades comunicativas. ¿De qué vale la corrección, si el principiante no puede entenderla o utilizarla? Realicemos, pues, las correcciones cuando sepamos que el estudiante tiene la capacidad de aceptarlas y modificar su uso lingüístico. Por supuesto que la corrección es esencial a cierto nivel de desarrollo lingüístico, y que también tal corrección procede de diferentes recursos: los materiales usados, los demás compañeros de clase, el profesor. Se puede aumentar el «input» con el empleo de presentaciones complementarias, en un ambiente positivo, y acompañadas de tareas de aprendizaje con énfasis particulares. Lo difícil para el profesor es recordar que esas tareas no han de dominar las actividades de clase, porque no se trata de actividades comunicativas, sino que suelen ser actividades para el estudio de la gramática y el uso correcto. La bibliografía existente sobre la enseñanza de idiomas abunda en ejemplos de buenas tareas para el aprendizaje (10; 19; 20; 23). El principiante tiene el derecho de emplear lo que aprende, y el profesor tiene la responsabilidad de permitir y alentar la autocorrección. Es al profesor a quien le corresponde delimitar el porcentaje de tiempo dedicado a las actividades comunicativas y a las presentaciones en el estudio formal de la lengua. Quizás depende de la cantidad y la calidad de los contactos comunicativos que tiene el principiante fuera de la clase; pues cuanto más comunicativos sean, más necesarias

son las presentaciones y tareas específicas en la clase. Hendrickson ofrece una buena exposición a propósito de la corrección (ver 13:355).

Pero también existen críticas a las teorías de Krashen (5:66; 9; 16:56). Parece imposible determinar en qué punto el *aprendizaje* de una lengua pasa al de la *adquisición*. Dicho de otro modo: ¿cuándo es que pasa lo aprendido como «input» del estudio formal al uso automático de la modalidad de adquisición? Sin evidencia probada, se dice que la teoría del regulador parece falsa; a nosotros, como profesores de lenguas, nos parece evidente que lo que aprenden los estudiantes debe pasar eventualmente al uso, y que lo importante es fomentarlo mediante actividades comunicativas.

Comentarios e implicaciones en la enseñanza de segundas lenguas

Siempre existe el riesgo de las malas interpretaciones, cuando se trata de aplicar las investigaciones desde un campo de estudio a otro; y en este caso, del de la ASL al de la enseñanza. Para empezar, ¿son distintos estos campos? King y Brownell (2) afirman que una disciplina, al menos, tiene cuatro condiciones: 1. tiene sus propios términos, temas y asuntos; 2. cuenta con bibliografía propia, y con programas de investigación; 3. dispone de hipótesis y teorías vigorosas, que permiten nuevas teorías; y 4. tiene un sistema para la formación de nuevos investigadores.

Los campos que hemos mencionado guardan entre sí relaciones, pero no son interdependientes. Las investigaciones de la ASL tienen una gran importancia para el campo de la enseñanza, y a lo mejor contribuyan con útiles teorías para la enseñanza; pero esa aplicación depende del contexto específico de la escuela, o del sistema educativo. Los estudios sobre la ASL no pretenden condicionar la conducta de la escuela. Por su parte, el campo de la enseñanza tiene que hacer sus propias investigaciones para identificar los objetivos apropiados según su comunidad, y llevar a cabo aquellas prácticas pedagógicas más eficaces para alcanzarlos.

En todos sus niveles, las escuelas son instituciones que reflejan los valores, las necesidades y ambiciones de las sociedades de las que forman parte. Si esto es así, tenemos razones provenientes de la sociedad, para la

selección de los objetivos escolares; y en la actualidad, tales objetivos parecen ser los comunicativos. También tenemos razones de tipo pedagógico para seleccionar los resultados de las investigaciones en la ASL, los cuales pueden ser útiles en la enseñanza de L_2 , conforme a nuestros objetivos.

Al leer los mencionados informes de los investigadores en la ASL, no es arriesgado, a propósito de la enseñanza de L_2 , afirmar lo siguiente sobre el uso comunicativo:

1. El campo de la ASL puede resolver, en mi opinión, el desacuerdo histórico entre profesores de L_2 . Se hace hincapié en el aprendizaje de la lengua, y su estudio. Además, el aprendizaje tiene lugar de un modo activo, con énfasis en el uso, y en situaciones comunicativas.

2. El currículo en L_2 debe determinarse más por el nivel de los estudiantes, sus esquemas mentales formados por sus experiencias e intereses, así como por su nivel lingüístico, y no por la necesidad de completar el estudio de una lengua, prescrito por un sabio de las lenguas pero sin el conocimiento del proceso del aprendizaje. Sin embargo, hay libros que dan cuenta de estas necesidades estudiantiles; es mejor contar con una colección de libros de lectura en los niveles apropiados, con actividades comunicativas acompañadas de estudios gramaticales, y dedicar mucho tiempo en actividades comunicativas.

3. Las clases para principiantes e intermedios deben fomentar actividades de adquisición y aprendizaje. En California, la proporción recomendada, a nivel estatal, para una clase es aproximadamente de un 70% de actividades de adquisición y un 30% de actividades de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje tienen que hacer énfasis en aspectos gramaticales según los niveles de adquisición, y complementarse con tareas de práctica.

4. Todos los programas de estudios, por importantes que sean, son insuficientes. Son guías para el profesor, quien ha de ser capaz de modificar el contenido y las actividades de clase para cubrir las necesidades de los estudiantes.

5. El regulador, una vez formado en la mente del estudiante, no funciona a la perfección. Requiere tiempo y experimentación para llegar a esa condición. Así pues, el profesor debe estar consciente de ello, y esperar hasta que el uso concuerde con lo enseñado. Gran parte del trabajo del profesor es alentar el desarrollo del estudiante, tanto con presentaciones con énfasis lingüístico, como con tareas para aprender el uso del lenguaje y con actividades comunicativas.

Concluamos. Nos hemos referido aquí a una controversia perenne en nuestro campo de trabajo, controversia que toca las relaciones entre el aprendizaje de la primera y una segunda lenguas, y también el valor de investigaciones de un nuevo campo de estudios: la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL). Es a cada uno de nosotros a quienes corresponde decidir si las investigaciones en este campo tienen suficiente capacidad para modificar nuestras prácticas educativas. ¿Hay algo nuevo bajo el sol? Veamos a ver qué pasa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bowen, J. Donald, Harold Madsen & Ann Hilfrey. *TESOL: Techniques and Procedures*. Boston, Ma.: Heinle & Heinle, 1985.
2. King & Brownell. *The Disciplines of Knowledge*. 6th. ed. [no hay más datos. N.E.].
3. Celce-Murcia, Marianne, ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Ma.: Heinle & Heinle, 1991.
4. Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Ma.: MIT Press, 1965.
5. Cook, Vivian. *Linguistics and Second Language Learning*. New York: St. Martin's Press, 1993.
6. Chaika, Elaine. *Language: The Social Mirror*. 2nd. Edition. New York: Newbury House, Harper & Row, 1989.
7. Carrell, Patricia. «Evidence of Formal Schema in Second Language Comprehension,» in *Methods That Work*, J. Oller, ed. Boston, Ma.: Heinle & Heinle, 1992.
8. Diller, Karl. *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Ma.: Newbury House, 1979.
9. Ellis, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press, 1986.
10. Fotos, Sandra. «Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks,» *TESOL Quarterly* 28, No. 2 (1994): 323-353.
11. Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall, 1992.
12. ———. «Sheltered Subject-Matter Teaching,» in *Methods That Work: Ideas for Literacy and Language Teachers*, Ed. John W. Oller. Boston, Ma.: Heinle & Heinle, 1993, pp. 143-147.
13. Long, Michael & Jack Richards, eds. *Methodology in TESOL*. New York: Newbury House, Harper & Row, 1987.
14. ———. «Native Speaker/Nonnative Speaker and the Negotiation of Comprehensible Input,» *Applied Linguistics* 4 (1983): 126-41.

15. Magiste, Edith. «Further Evidence for the Optimal Age Hypothesis in Second Language Learning,» in *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*, Eds. James Lantolf & Angela Labarca. Norwood, N.J.: Ablex Publishing, 1991, pp. 51-59.
16. McLaughlin, B. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold Publishers, 1986.
17. Reich, Peter. *Language Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1986.
18. Rojas Campos, Óscar. «Authenticity in Listening and Written Texts,» en *Letras* 25-26 (Universidad Nacional; Heredia, Costa Rica) (1992): 169-194.
19. Scarcella, Robin & Rebecca Oxford. *The Tapestry of Language Learning*. Boston, Ma.: Heinle & Heinle, 1992.
20. Shrum, Judith & Eileen Glisan. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, Ma.: Heinle & Heinle, 1994.
21. Tudor, Ian & Richard Tuffs. «Formal and Content Schemata Activation in L₂ Viewing Comprehension,» in *Methods That Work*, J. Oller, ed. Boston, Ma.: Heinle & Heinle, 1993.
22. Villalobos, Lelia Yolanda. «A Comparison of the Psychological Processes in Top-down and Bottom-up Processing of Information in Schema Theory,» *Letras* 25-26 (Universidad Nacional; Heredia, Costa Rica) (1992): 195-209.
23. Van Patten, Bill. «Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom,» *Foreign Language Annals* 26, No. 4 (1993): 435-450.