

En el esquema, ya clásico, de Richards & Rodgers¹ para la descripción de toda metodología (*Method*) de enseñanza de idiomas, el primer apartado lo constituye el enfoque (*Approach*) y éste, a su vez, se subdivide en dos teorías: una, sobre la naturaleza de la lengua; otra, sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua. Tal como las entienden estos autores, la primera debe proceder a dos tareas: una, la descripción de lo que se entiende por competencia en el uso de una lengua; otra, la descripción de las unidades básicas de la estructura lingüística. Ambas tareas de descripción de la naturaleza de la lengua han sido llevadas a cabo con bastante rigor y amplia difusión: baste citar, como botones de muestra a D. Hymes, como padre del concepto "Competencia comunicativa"², y a D. Wilkins³, así como las diversas versiones del *Nivel Umbral* publicadas por el Consejo de Europa para las diferentes lenguas europeas.

Dichas descripciones supusieron un notable impulso a la enseñanza comunicativa de idiomas modernos, entendiendo por enseñanza comunicativa —de manera primordial, si bien no exclusiva— una referencia a los objetivos de aprendizaje, y a la subsiguiente selección y secuenciación de contenidos de enseñanza, realizada en términos de uso comunicativo de la lengua. Esa concepción de la enseñanza comunicativa, centrada en los objetivos y los contenidos, constituye marca la primera fase de los enfoques comunicativos, que podría denominarse como la fase de la atención al QUÉ de la enseñanza.

La segunda teoría que integra el enfoque, en el citado esquema de Richards & Rodgers, debe ocuparse del CÓMO y, en su propia concreción, debe proceder también a dos tipos de descripción: una, de los procesos psicolingüísticos y cognitivos que tienen que ver con el aprendizaje de una lengua; y otra, de las condiciones que posibilitan el éxito de esos procesos.

En los últimos años se ha producido un notable incremento de la atención que tanto investigadores como profesionales de la enseñanza vienen prestando a este segundo apartado del enfoque, la descripción del CÓMO. Hay un fuerte interés por todo lo referente a este tema, derivado de los hallazgos que se han ido produciendo y cuya importancia a nadie se le escapa. El asunto ha alcanzado, además, un gran nivel de divulgación, gracias quizás a la obra de Stephen Krashen, cuyas propuestas han sido debatidas, objetadas y enmendadas por otros autores que, sin embargo, no se han visto distinguidos con la misma popularidad que ha conseguido S. Krashen; cabe resaltar entre ellos al británico Rod Ellis, que en el último año ha impartido cursos en

¹ J. C. Richards & T. S. Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1986, pág 28. (Con posterioridad a la publicación de este artículo en *Cable*, esta obra se publicó en español en la "Colección Cambridge de didáctica de las lenguas": *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. C.U.P.. Madrid, 1998).

² D. Hymes: "On Communicative Competence", en Brumfit & Johnson, Eds.: *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1981, pp 5-27. (Con posterioridad a la publicación de este artículo en *Cable*, el artículo de D. Hymes apareció traducido al español: "Acerca de la competencia comunicativa", M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995).

³ D. Wilkins: *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, 1976.

dos ocasiones en Barcelona y cuyas publicaciones se centran fundamentalmente en la adquisición / aprendizaje de segundas lenguas tal como tiene lugar en la enseñanza en las aulas.

Estos nombres citados son dos entre otros muchos; la bibliografía empieza a ser desbordante y los aspectos que abarca el proceso de aprendizaje se revelan muy diversos y complejos. Sin el ánimo de ser exhaustivo, voy a intentar poner de relieve el cambio de perspectiva que se ha producido en nuestro campo de trabajo, enunciando y comentando brevemente algunos de los que a mi juicio son términos clave.

Paralelamente a mi presentación de cada uno de estos términos, propongo a los lectores la realización en su centro de trabajo de un pequeño debate, o tertulia, sobre algunos de los temas suscitados, mediante unas preguntas-guía que encontrarán al final del artículo, y para cuyo desarrollo sugiero la consulta de algunas de las referencias bibliográficas que suministro.

1. EL CONCEPTO DE *INTERLENGUA*

Se ha acuñado este término para designar el nivel de competencia que en un determinado momento ha alcanzado un estudiante de lengua extranjera. Ese particular nivel de competencia se designa como "interlengua" (frente a "lengua") por el hecho de que el estudiante va pasando sucesivamente por diversas etapas cada una de las cuales refleja su interiorización, de forma simultánea, de un determinado número de reglas del nuevo idioma, así como del uso sistemático que hace de esas reglas. Es decir, antes de llegar a interiorizar el sistema completo de la lengua (si es que dicha meta llega a conseguirse), el estudiante pasa por fases previas de asimilación de "intersistemas", que incluyen el dominio simultáneo (aunque tal vez inexacto) de varias estructuras; esto es exactamente lo contrario, como se ve, de lo que muchos de nosotros defenderíamos si reflejáramos en un esquema teórico nuestro comportamiento práctico, por el cual pretendemos que el alumno vaya asimilando el nuevo idioma de una manera lineal, esto es, primero unas reglas, después otras, estructura tras estructura, paradigma tras paradigma.

Esta interlengua, o, mejor dicho, estas interlenguas, se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Se encuentran en permanente estado de desarrollo: son dinámicas, y los cambios que sufren tienen lugar a veces muy rápidamente.
- Cada una está imbricado con la que le precede y con la que le sigue.
- Están sometidas a constante revisión, mediante la formación, verificación y revisión de hipótesis.
- La revisión y reformulación de hipótesis tienen lugar mediante el contraste con el "input" lingüístico (obtenido en la clase o fuera de ella) o bien mediante interpretación

explícita del “*feedback*” suministrado por el profesor o por otros hablantes.

- Son permeables, es decir, están expuestas a cambios (al igual que lo está la lengua natural, pero en mayor grado).
- Son sistemáticas: los errores no se producen por azar, sino que son el resultado de la aplicación de las reglas de la “intergramática” de cada fase.

2. LA NUEVA COMPRENSIÓN DEL *ERROR*

De lo dicho en el párrafo anterior se desprende necesariamente una nueva comprensión, o, mejor dicho, una nueva valoración del error.

El error ya no es algo que se deba evitar a toda costa; antes al contrario, si lo entendemos como una manifestación de que el alumno está interiorizando el sistema de la nueva lengua, será normal que se produzca. Incluso podemos llegar a afirmar que es bueno que se produzca; ya que, ante la ausencia total de errores en la producción lingüística de un estudiante, nos veríamos obligados a admitir que, o bien el alumno no hace un uso creativo de la nueva lengua que está aprendiendo (se limita a repetir mecánicamente trozos escuchados previamente), o bien que el uso que hace está tan *planificado*, tan *monitorizado*, que en definitiva está obstaculizando lo que Krashen denomina como *adquisición* mediante un excesivo hincapié en lo que el mismo autor denomina el *aprendizaje*⁴.

En estrecha relación con el concepto del error está el concepto de interferencia de la lengua materna. Hay que decir, en primer lugar, que no todos los “errores” que “cometen” los alumnos son el resultado de la interferencia de su lengua materna, por mucho que así nos lo parezca; la investigación ha demostrado lo contrario en muchos casos. Pero incluso aquellos que efectivamente lo son, adquieren ahora una nueva dimensión, una valoración positiva: siguen siendo algo que se deberá corregir (la pregunta es *cuándo*), pero no algo en torno a cuya prevención debamos organizar la enseñanza.

La persona, adulta o no, que se enfrenta a la adquisición de una segunda lengua (ya sea mediante la inmersión natural y espontánea en la misma, ya sea mediante un proceso de aprendizaje académico y programado) lo hace desde una situación en la que, de forma generalmente inconsciente, ya tiene una comprensión previa de lo que es una lengua y de cómo funciona. No partimos de cero más que cuando adquirimos nuestra primera lengua y, con ella, el lenguaje como herramienta para la comunicación; a partir de esa primera lengua adquirida, disponemos de una cantidad de conocimientos, destrezas y hábitos que condicionan (de forma más positiva —error: consecuencia de la aplicación de todo ese bagaje previo— que negativa —error: interferencia de las estructuras de la primera lengua—) el proceso que se va a desarrollar.

⁴ Sobre estos conceptos, véase más adelante, el apartado dedicado a Krashen (6. “Las cinco hipótesis de Krashen”) . Hay autores que no la reconocen como válida, y utilizan indistintamente uno y otro término.

Es decir, que el error ha pasado de ser considerado —siempre— una manifestación de la ausencia de aprendizaje, a funcionar —en muchos casos— como un exponente de que efectivamente el aprendizaje está teniendo lugar.

Hay otra perspectiva, que cae más dentro del campo de la pedagogía general, desde la cual la atención excesiva al error por parte del profesor resulta también un obstáculo al aprendizaje. Se trata de la propuesta que diversos enfoques, que han venido en llamarse como “enfoques humanísticos”⁵, hacen en relación con la autoestima del que aprende, con los niveles de ansiedad que pueden generarse en el aula, y de la incidencia negativa que los mismos, potenciados por una concentración excesiva en el error como “fracaso”, como “fallo”, tendrán en el aprendizaje. Desde unos planteamientos comunicativos, la respuesta es tanto más sencilla cuanto que dichos planteamientos tienden a fomentar el espacio interactivo de la comunicación, la atención al mensaje y a su transmisión, frente a los aspectos formales del lenguaje, que es donde fundamentalmente se produce el error.

Habría que añadir, finalmente, que cabe distinguir entre muy diversos tipos de error: desde la oposición que P. Corder establece entre “*mistake*” (fallo en la aplicación de una regla conocida) y “*error*” (aplicación correcta de una regla incorrecta, debido a una determinada interlengua), hasta la que opone el error que impide la comunicación a aquel que no es observado por el interlocutor más que cuando éste es el profesor atento al aspecto formal, pasando por la diferencia entre errores transitorios y fosilizados⁶.

3. EL PAPEL DE LA *MOTIVACIÓN*

Cabe distinguir aquí entre la motivación entendida como las razones iniciales por las que una persona decide ponerse a estudiar una nueva lengua, y la motivación entendida como la necesidad sentida en determinados momentos del proceso de aprendizaje por entender lo que se ve o se oye, o por expresarse verbalmente o por escrito en la nueva lengua; en este segundo caso podríamos equiparar motivación con *interés comunicativo*.

Es en esta segunda acepción del término *motivación* en la que éste adquiere una especial relevancia en la enseñanza de idiomas. Se ha visto que un alumno aprende antes y mejor aquello que tiene una relación directa con su interés comunicativo que aquello otro que le resulta irrelevante desde ese punto de vista. Dos ejemplos, correspondientes a dos distintos planos⁷, pueden ilustrar lo que queremos decir:

PRIMERO: En una clase de inglés como lengua extranjera, en la que los alumnos no compartían una lengua-vehículo común, las instrucciones que el profesor normalmente da para la organización de la clase, los avisos sobre exámenes, es decir, todo aquello

⁵ *Counseling Learning, Suggestopedia, Silent Way.*

⁶ Véase G. Vázquez: “Hacia una valoración positiva del concepto de error”, en *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura, Madrid 1987. (Con posterioridad a la publicación de este artículo en *Cable*, apareció un libro de la misma autora: *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Peter Lang. Frankfurt am Main, 1991).

⁷ Ambos oídos en una exposición del profesor R. Ellis.

que normalmente no constituye materia de aprendizaje, y que en muchos casos se realiza en la lengua del alumno, había que hacerlas en inglés. Los alumnos interiorizaban muy pronto determinadas estructuras y unidades léxicas utilizadas por el profesor en esas instrucciones. Obviamente, el interés de los alumnos por el contenido de dichas instrucciones es máximo, y, correlativamente, lo es el grado de asimilación de la lengua utilizada en ellas⁸.

Otro de los ámbitos del aula en los que la necesidad comunicativa se siente con mayor intensidad es el de las relaciones sociales entre los miembros del grupo. El aula no es únicamente un lugar donde tienen lugar actos de aprendizaje; en ella se produce una gran cantidad de relaciones sociales entre sus miembros y, si éstas tienen lugar en la lengua objeto de aprendizaje, todos los contenidos de esa lengua que se usen para esas relaciones se aprenderán más fácilmente; piénsese en la amplia gama de posibilidades que la clase ofrece, desde pedir objetos prestados (bolígrafo, diccionario, etc.) hasta ofrecer ayuda o ánimo, o dar explicaciones.

SEGUNDO: La frecuencia con que los alumnos de inglés/lengua extranjera cometen el error de suprimir el morfema *s* en la tercera persona del singular de los verbos estaría en relación con el hecho de que, de los tres casos en los que el inglés utiliza /S/ como morfema final de la palabra (plural de nombres, genitivo sajón y tercera personal del singular de los verbos) sólo en este último caso se trata de un morfema redundante (la marca de 3ª persona del singular viene dada ya por la presencia inexcusable del sujeto del verbo), por lo tanto, comunicativamente innecesario. De ser cierta la hipótesis, los alumnos percibirían como comunicativamente irrelevante para el significado del mensaje la presencia de dicho morfema *e*, inconscientemente, prescindirían de él⁹.

La relevancia de la motivación para un aprendizaje rico y eficaz tiene su principal apoyo en el hecho de que aprender un idioma es aprender a usarlo, y aprender a usarlo implica la puesta en práctica tanto de unas reglas formales de ese idioma como la de unas estrategias de comunicación. Estas estrategias de comunicación tienen un doble papel: por un lado hacen operativa la aplicación de las reglas formales (y, en consecuencia, el alumno debe ser entrenado en su uso), y por otro lado permiten al hablante modificar el "input" de su interlocutor, hacerlo accesible a su nivel de interlengua, y, en consecuencia, incrementar su aprendizaje.

En definitiva, si aprender a usar una lengua sólo es posible usándola, difícilmente podremos decir que un alumno usa dicha lengua cuando le falta la motivación para hacerlo. De ahí que últimamente los materiales de enseñanza de idiomas muestren preocupación por proponer actividades que capten el interés participativo del alumno.

4. DISTINTOS ESTILOS PERSONALES DE APRENDER

⁸ Y ésta sería para mí una de las razones fundamentales para abogar por el uso exclusivo de la lengua-meta en el aula; matizada, claro está, por el hecho de que dicho uso exclusivo y, más aún, en instrucciones de máximo interés para los alumnos, puede crear niveles de ansiedad o de bloqueo que lo desaconsejarán en determinados momentos.

⁹ Y ésta sería una prueba en contra de la creencia de que los españoles cometen el error de omitir dicho morfema por interferencia de la lengua materna.

En el proceso de aprendizaje se dan dos dimensiones básicas: la cognitiva y la afectiva.

La dimensión cognitiva se caracteriza por una determinada orientación con que los alumnos se enfrentan al objeto de aprendizaje, y se puede caracterizar por una mayor inclinación hacia la adquisición de conocimientos sobre el instrumento que están adquiriendo, o bien hacia un mayor control en el uso que hacen de ese instrumento; es la distinción básica entre aquellos alumnos que están más preocupados por la corrección formal de lo que dicen, y aquellos que atienden preferentemente al establecimiento y mantenimiento de la comunicación con sus interlocutores. De la ubicación en un punto u otro de esta dimensión dependerá la necesidad, el desarrollo y el efecto de aspectos tales como las explicaciones gramaticales, la corrección por parte del profesor, los diversos tipos de actividades de enseñanza, las diferentes estrategias de aprendizaje, etc.

La dimensión afectiva tiene que ver con la imagen que el alumno se hace de sí mismo en cuanto sujeto de aprendizaje, y que puede oscilar entre dos polos, negativo y positivo; tiene que ver con su propia autoestima, con su actitud emotiva hacia la nueva lengua y hacia la comunidad que lo usa, con su relación con sus compañeros de clase y el profesor. Esta dimensión afecta a los aspectos del proceso de aprendizaje que tienen que ver con el esfuerzo del alumno, con su nivel de ansiedad en la clase, con su necesidad de recibir aprobación por parte del profesor y gratificación por parte del grupo, etc.

Cada estudiante da un determinado perfil en relación con estas dos dimensiones, y, en consecuencia, su aprendizaje de la nueva lengua discurrirá por unas vías particulares. Una de las tareas del profesor consistirá en ayudar a cada alumno de la manera más efectiva en ese recorrido; deberá tomar en consideración los diferentes estilos que pueda haber en su clase, y deberá encontrar el equilibrio entre la realización de actividades conjuntas que redunden en beneficio de todos y la de aquellas otras que estén orientadas a determinados alumnos o grupos de alumnos.

Uno de los conceptos básicos dentro de este campo puede ser el de autonomía del que aprende¹⁰; el concepto de autonomía, tal como lo propone H. Holec, nada tiene que ver con una enseñanza efectuada sin profesor. Gira, más bien, en torno a dos ideas fundamentales: que el alumno, sobre todo el adulto, debe tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto a la fijación de objetivos, selección de procedimientos, realización de tareas, autoevaluación, etc.; y que en el aprendizaje conjunto debe haber un proceso de negociación de todos esos aspectos, dentro del grupo de aprendizaje. Potenciando, mediante la actitud y las propuestas del profesor, y mediante la inclusión en los libros de texto de actividades encaminadas a ese fin, la autonomía de los estudiantes, será más fácil que cada uno de ellos active y desarrolle su estilo personal de aprender.

¹⁰ Ver H. Holec: *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo 1980.

5. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Todos los que aprenden, niños o adultos, movilizan todos sus recursos, o parte de ellos, con el fin de realizar ese proceso de la manera más efectiva posible. Y lo hacen tanto de forma consciente como inconsciente. Los estudiosos del fenómeno de adquisición de lenguas (tanto de la lengua materna como de otras) han dedicado su atención a esta movilización de recursos, y los libros y artículos publicados al respecto son numerosos. Es un campo bastante amplio, pues en principio incluiría tanto los procesos conscientes como los inconscientes, los voluntarios y los involuntarios, los espontáneos y los planificados, los comportamientos y las actitudes y también las aptitudes.

Centrándonos en el caso de los adultos que aprenden otra lengua ofrezco aquí la clasificación que A. Wenden¹¹ hace de las estrategias que desarrollan, y que es una muestra entre otras¹².

Como finaliza diciendo Wenden en su artículo, el valor de estas estrategias para la clase de idiomas reside en que:

- representan la clave para el desarrollo de la autonomía del estudiante;
- son una buena fuente de conocimientos sobre las dificultades con que topan los alumnos para aprender idiomas;
- los profesores deberían sintonizar con las estrategias de aprendizaje de sus alumnos;
- junto con la enseñanza de la lengua hay que enseñar a aprender.

CATEGORÍA	RAZONES POR LAS QUE LOS ESTUDIANTES DICEN USARLAS	EJEMPLOS
Cognitivas para entender la lengua	Centrar la atención en determinados aspectos de la información que reciben	Atención selectiva/deducir del contexto
	Hacer el "input" comprensible	Palabras clave / entonación / buscar reglas generales...
	Retener o almacenar para su uso en el futuro lo que han entendido	Repeticiones / Asociaciones / Categorizaciones
	Desarrollar facilidad en el uso de lo que han aprendido	Práctica de lo aprendido/Reglas mnemotécnicas...
Comunicativas para expresarse	Mantener activa la conversación	Reiniciar su discurso/parafrasear, etc.
De práctica global	Crear oportunidades de usar la lengua	Utilizar los recursos de su entorno social: la gente, los media, el tiempo libre, el trabajo...
Metacognitivas. Dirigir y regular el	Planificar	a) Decisiones sobre uso de recursos b) Fijación y selección de objetivos

¹¹ A. Wenden: "Learner Strategies", en *TESOL NEWSLETTER*, Vol. XIX, n.º 5, Oct. 1985.

¹² Pueden verse: J. Rubin & A. Wender: *Learner Strategies: Implications for the Second Language Teacher and Researcher*, Pergamon Press, 1987; R. Ellis: *Understanding Second Language Acquisition*, Cap. 7, Learner Strategies.

aprendizaje	Monitorizar	Control de proceso
	Comprobar resultados	Evaluación de las estrategias aplicadas

6. LAS CINCO HIPÓTESIS DE KRASHEN

6.1. Distinción entre adquisición y aprendizaje

Según este autor, en el camino hacia el dominio de una lengua extranjera se recorren dos vías, paralelas e independientes: Una es la vía de la adquisición y otra es la del aprendizaje. La *adquisición* correspondería al modo como los niños, de una forma inconsciente, sin darse cuenta, llegan a hablar su lengua materna; y Krashen dice que los adultos llegan a hablar lenguas extranjeras de la misma forma, es decir, sin darse cuenta de que están aprendiendo un nuevo código lingüístico, conscientes tan sólo de que lo están utilizando para comunicarse. El resultado de este proceso, es decir, la *competencia adquirida*, es también subconsciente. Mientras que *aprendizaje* es el estudio consciente de las reglas del nuevo código, del nuevo idioma; es un proceso que lleva a una competencia lingüística que nos permite hablar consciente y explícitamente de aquellas reglas, y a utilizarlas también de forma consciente y voluntaria. La corrección explícita de errores, tal como se produce en la clase, y, en ocasiones, en la comunicación habitual fuera de la clase, afecta al proceso de aprendizaje, pero no al de adquisición. Y, por otra parte, los dos procesos son paralelos, no llegan a encontrarse en ningún momento de su desarrollo ni existe interconexión entre ellos.

Krashen establece en el fondo una equiparación entre competencia adquirida y competencia comunicativa, da un valor prioritario al proceso de adquisición, y relega el proceso de aprendizaje al papel de base sobre la que trabaja el "monitor" (véase punto 3 en este apartado). La consecuencia inmediata para la clase de idiomas consistirá, según Krashen, en la necesidad de potenciar las actividades comunicativas en la misma, con dos importantes restricciones: esas actividades deben contener "*input*" *comprensible* (punto 4, *infra*) para poder fomentar efectivamente la adquisición, y deben minimizar los efectos del filtro afectivo (punto 5, *infra*). La reflexión sobre los aspectos formales de la nueva lengua juega, pues, en esta teoría, un papel muy secundario, cuando no irrelevante.

Esta teoría de la doble competencia y la doble vía ha sido cuestionada por otros autores, algunos de los cuales han acusado a Krashen de falta de rigor científico. También es cierto, por otra parte, que, al margen de su validez como teoría del aprendizaje, ha tenido un efecto paralelo, consistente en despertar el interés de los profesores por aspectos relacionados con los procesos de adquisición, fomentando la práctica de la comunicación natural en el aula. Si bien en este artículo se han utilizado los términos *adquisición* y *aprendizaje* de manera intercambiable, en lo que resta de él, y puesto que está referido a los planteamientos de Krashen, se utilizará en el sentido en el que este autor los define.

6.2 Orden natural de adquisición

Descartados los mecanismos de aprendizaje como instrumentos válidos para la consecución de la competencia comunicativa, y centrada la atención en los procesos de adquisición, Krashen y otros autores observaron que la aparición de determinados rasgos formales de la lengua en la producción lingüística de los que la aprendían seguía un orden natural, que no correspondía al orden en que eran presentados a los estudiantes. Independientemente de la selección de morfemas o estructuras que los diferentes cursos presentaban a los alumnos, éstos adquirirían los morfemas del inglés siguiendo un orden general común a todos ellos. Este orden de aparición era, además, independiente de la lengua materna que tuvieran los diferentes alumnos.

Estos estudios no abarcan la totalidad de los morfemas y estructuras del inglés. Más bien se han limitado únicamente a algunos morfemas; el orden en que aparecen estos morfemas (o, mejor dicho, estos *grupos* de morfemas) es el siguiente:

PRIMER GRUPO: desinencia *-ing* (aspecto progresivo), *marca /s/ de plural* y verbo copulativo (*to be*).

SEGUNDO GRUPO: Verbo *to be* como auxiliar (en la forma progresiva) "*s/he is going*" y artículo (*a, the*).

TERCER GRUPO: pasados irregulares.

CUARTO GRUPO: pasados regulares, *marca /s/ de 3ª persona del singular del presente indicativo* y *marca /s/ de posesivo*.

Es difícil aplicar los resultados de la investigación del orden natural de aparición de los morfemas a la programación de contenidos de un curso de lengua. En primer lugar, son muy pocos aún los morfemas que se han estudiado; la complejidad morfosintáctica de cualquier lengua desbordaría, en principio, una aplicación inmediata de los resultados de estas investigaciones. Una objeción de otro tipo vendría dada por el carácter "gramatical" de dicha programación, que tomaría en cuenta rasgos formales de la lengua como elemento organizador de los contenidos de aprendizaje, opción que actualmente parece desechada por la mayoría de los autores y profesionales. En tercer lugar, podrían enseñarse sólo algunos de los morfemas, es decir, aquellos que van apareciendo según el orden natural, y el resto quedaría para fases posteriores, lo que imposibilitaría la práctica de la comunicación en la lengua objeto de estudio.

6.3 El monitor

Este mecanismo que poseen los que aprenden una segunda lengua podría ser equiparado a la "conciencia" (también a la "consciencia") lingüística. Es en efecto, el encargado de avisar cuando algo no está bien dicho, está preocupado por la corrección lingüística de la actividad comunicativa del sujeto que habla. Este inicia sus actividades comunicativas y las desarrolla basándose en su competencia adquirida, y modifica o corrige sus expresiones en base a su competencia lingüística; esta actividad

consciente de corrección lingüística es llevada a cabo por el monitor. Tal mecanismo, sin embargo, sólo puede ponerse en marcha si se dan tres condiciones: a) que se disponga de tiempo; si carecemos de él, difícilmente podemos reflexionar sobre el uso que estamos haciendo del idioma; y, en la mayor parte de los intercambios comunicativos, tanto entre nativos como entre éstos y los que están aprendiendo un nuevo idioma o entre individuos de este último grupo, parece claro que el ritmo de la conversación no deja tiempo a tal reflexión; b) que se preste atención a la forma de lo que se está diciendo u oyendo, más que a su contenido; tampoco es éste el caso más habitual en las actividades comunicativas normales; y c), que se conozcan las reglas; si pensamos en la complejidad y cantidad de las reglas que rigen el sistema y el uso de una lengua, veremos que esta condición para la activación del monitor sólo podría cumplirse, aun en los hablantes que fueran nativos y tuvieran un grado alto de formación, en una parcela restringida de la actividad lingüística.

Estas tres condiciones que expone Krashen para que la actividad del monitor pueda ser efectiva, son condiciones necesarias pero no suficientes; es decir, un hablante puede cumplir las tres en un determinado momento, y sin embargo, no hacer uso de su monitor. El papel que Krashen asigna a este mecanismo es, pues, bastante irrelevante. Lo es en cuanto a la posibilidad de que actúe de forma eficaz sobre la actividad comunicativa desarrollada de manera fluida y con soltura; pero lo es aún más en cuanto al papel que pueda desempeñar en los procesos de adquisición/aprendizaje.

6.4 El "input" comprensible

Esta cuarta hipótesis está directamente relacionada con el proceso y el progreso de la *adquisición* y en estrecha relación con el *orden natural de adquisición*. Si, en efecto, los morfemas aparecen en la competencia lingüística de un estudiante en una determinada secuencia de diferentes fases, ¿cómo y por qué se da el paso de una fase a otra?

Krashen responde con su famosa fórmula "*i+1*"; que quiere decir: el estudiante ha adquirido un determinado nivel de competencia que le permite entender un determinado input, caracterizado por una determinada amplitud y complejidad, y que denominaremos "*i*". Si en esa fase recibe input *que está un poco por encima de su capacidad de comprensión actual*, es decir "*i+1*", entonces tiene lugar la adquisición. Para que esto suceda, la actividad del estudiante debe estar centrada en el contenido, no en la forma.

La propuesta es diametralmente opuesta a lo que generalmente se cree (y se practica). No es que primero se reciba *input* en forma de estructuras o aspectos formales, luego se practique con ellos, y así se llegue a la comunicación fluida; al contrario, según esta hipótesis, primero se establecería una comunicación centrada en el contenido, y, a través de ella se llegaría a la adquisición de rasgos formales. Krashen va más lejos al afirmar que en la comunicación tiene que haber *i+1*, pero no es necesario que se limite a él. No es necesario, e incluso puede ser perjudicial, intentar deliberadamente suministrar el correspondiente *i+1* en cada nivel; Krashen afirma que si la comunicación tiene lugar, el suministro de *i+1* está

automáticamente asegurado.

La última parte de esta hipótesis establece la diferencia entre capacidad receptiva, o de comprensión, y capacidad productiva, o de expresión, como dos procesos de adquisición diferentes, bien que íntimamente relacionados; y afirma que la actividad de producción, o de expresión, no puede enseñarse directamente (cuánto menos, forzarse), y que "emerge" de forma automática, a condición de que haya habido *input* comprensible. El momento de aparición de la actividad expresiva difiere en cada individuo, pero en todos ellos se da una etapa de recepción silenciosa en la que se está produciendo ya adquisición, y que dura hasta el momento en que el individuo se siente maduro para hablar, de la misma forma que sucede en los niños.

6.5 El filtro afectivo

De acuerdo con esta hipótesis, los previsible efectos del *input* comprensible sobre el proceso de adquisición cuando éste ha tenido lugar, y aunque lo haya tenido en condiciones óptimas en cuanto a intensidad y calidad, pueden ser —son, de hecho, en muchas ocasiones—rebajados o anulados en virtud de la actuación del filtro afectivo. Este filtro está compuesto por los factores emotivos que rodean la actividad discente del alumno y que se concretan, fundamentalmente, en tres aspectos: el grado de motivación, la confianza en sí mismo y el nivel de ansiedad.

Cuando la acción del filtro afectivo es fuerte se producen, según Krashen, dos efectos: por un lado, el propio sujeto reduce de antemano las posibilidades de obtener *input* comprensible, pues las consecuencias negativas para su emotividad le hacen reducir al mínimo necesario el contacto con la lengua que aprende; y, por otro lado, el *input* alcanzado no penetra hasta las zonas de la mente que facilitan la adquisición.

Esta hipótesis introduce un elemento, si no nuevo, sí al menos bastante descuidado, en el papel que el profesor debe desempeñar en la enseñanza a adultos; y consiste en la atención que debe prestar no sólo a los contenidos que transmite (*input* comprensible), a la actuación de los alumnos (*output*), sino también a las condiciones emotivas que el conjunto de la clase y cada uno de los alumnos está experimentando en relación con la nueva lengua, la sociedad que la usa y su propio proceso de adquisición/aprendizaje.

GUÍA PARA EL DEBATE

1. LA INTERLENGUA

- ¿Qué relación ves entre este concepto y la capacidad comunicativa de tus alumnos?
- ¿Qué interrogantes te plantea en relación con el desarrollo de su competencia lingüística?
- ¿Puedes citar algunos de los "errores" más frecuentes entre los alumnos de diversos niveles, y comentarios a la luz de esta teoría?

REFERENCIAS

Baralo Ottonello, M. (2004). "La interlengua del hablante no nativo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 369-390.

Nemser, W.: "Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas", en J. Muñoz Licerias: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor 1991. Pp. 51-63.

Selinker, L.: "La interlengua", en J. Muñoz Licerias: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor 1991. Pp. 79-104.

2. EL ERROR

- ¿Recuerdas en tu propia experiencia como alumno/-a de lengua extranjera sensaciones de frustración o de humillación relacionadas con errores cometidos? ¿Qué le habrías pedido al profesor?
- ¿En tu experiencia como profesor/-a puedes recordar casos en que tu insistencia en corregir errores se revelaba infructuosa? ¿A qué lo atribuyes? ¿Crees que deberías cambiar tu comportamiento en alguno o algunos de esos casos? ¿Por qué?

REFERENCIAS

Santos Gargallo, I. (2004). "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 391-410.

Corder, P.S.: "La importancia de los errores de los que aprenden una segunda lengua" en J. Muñoz Licerias: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor 1991. Pp.

31-41.

Arnold, J. (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

3. LA MOTIVACIÓN

- ¿Puedes recordar ocasiones en las que te has encontrado a ti mismo/-a lamentándote de que tus alumnos no mostraban motivación para participar en las actividades que les proponías?

- Analiza y discute si esa carencia se debía tal vez al tipo de actividad y a su falta de relación con los intereses del grupo.

- Intentad proponer maneras alternativas de llegar a los mismos resultados modificando ligeramente las actividades, o alterándolas por completo.

REFERENCIAS

Arnold, J. (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

Lorenzo Bergillos, F.J. (2004). "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE", en J. Sánchez Lobato e i. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 305-329.

4. DISTINTOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

- ¿De tu experiencia como profesor, serías capaz de identificar alumnos que se situaran en diferentes lugares del espectro de orientaciones cognitivas y efectivas?

- ¿Qué consecuencias extraerías para tu práctica en el aula?

REFERENCIAS

Alonso, C. M. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Eds. Mensajero.

R. Ellis: *Understanding Second Language Acquisition*, OUP, 1986, Cap. 5: "Individual Learner Differences and Second Language Acquisition", pp. 99-127

5. LAS CINCO HIPÓTESIS DE KRASHEN

- Comenta con tus compañeros la relevancia de cada una de las hipótesis para vuestra

práctica en la clase. Poned ejemplos concretos de las posibles ventajas o dificultades en su aplicación. Ordenad las hipótesis en grado decreciente según esa relevancia.

- Buscad en la bibliografía ideas sobre las consecuencias prácticas de las dos hipótesis más relevantes.

REFERENCIAS

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.

Martín Peris, E. (dir.) (2007), *Diccionario de términos clave de ELE*.
http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele