

VILLALBA, F. HERNÁNDEZ, M^a. T. “Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas”. En Cuadernos de Bitácora. Revista del CPR. De Parla, N^o 3. ISSN: 1137-6562

Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas.

Félix Villalba Martínez.
M^a Teresa Hernández García.

En los últimos ocho o nueve años, la enseñanza del español ha llegado a constituir un programa más en muchos centros educativos como consecuencia de la incorporación de grupos de inmigrantes o refugiados. La atención que se ha venido dando a estos nuevos alumnos ha dependido, en gran medida, tanto de los recursos del propio Centro, como de los planes de formación previstos tanto por CPRs, como por las respectivas Subdirecciones Territoriales. Así, cuando ha sido posible, muchos alumnos de primaria han podido contar con una atención personalizada por parte de profesores de compensatoria; cuando este recurso no ha existido, esta labor ha recaído en el propio profesor tutor de los respectivos grupos. Por ello, no es raro ver a muchos compañeros apesadumbrados ante la perspectiva de tener que atender a algún o algunos alumnos inmigrantes o refugiados. Temores éstos producidos no ya tanto por actitudes xenófobas o racistas, como por la evidente complejidad que supone compaginar el trabajo docente cotidiano con nuevas dificultades, como en este caso es la enseñanza del español, junto al desconocimiento de las lenguas y culturas originales de estos alumnos.

En las siguientes páginas pretendemos hacer un breve repaso por algunos de los principios metodológicos más destacados del enfoque comunicativo que hagan posible un acercamiento a la especificidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y, en el caso que nos ocupa, del español como segunda lengua.

¿De qué concepto de lengua partimos?

A riesgo de caer en excesivas simplificaciones, podemos entender que el enfoque comunicativo surge como reacción a las ideas estructuralistas que sustentaban, en gran medida, los métodos “tradicionales” en la enseñanza de lenguas. Corriente lingüística para quien la lengua queda reducida a un simple conjunto de reglas fonéticas, morfosintácticas y léxicas, cuyo conocimiento será el objetivo último para todo aquel que quisiera aprender una lengua extranjera. Este afán por dominar las estructuras lingüísticas llevará a la presentación de una lengua estereotipada y artificial en ejercicios del tipo:

My tailor is rich
Is my tailor rich?
Yes, he is rich.

En los años cincuenta y sesenta esta concepción de la lengua, con alguna modificación, vendrá acompañada de una teoría del aprendizaje neo-behaviorista según la cual, para llegar a automatizar y usar correctamente una L2, es necesario una repetición consciente de estructuras de dicha lengua, junto a la activación inconsciente de mecanismos de analogía y generalización.

Las limitaciones de los modelos descriptivos centrados en la consideración de la lengua como objeto “científico”, como un modelo abstracto regido por leyes inalterables y descriptibles, estaban en no poder dar explicaciones al uso que se hace de la misma en situaciones normales de comunicación.

Chomsky convulsionará el campo de la lingüística con su propuesta generativista que supone, sin duda, una superación indiscutible del estructuralismo anterior. Entenderá la lengua como competencia, más que como estructura, introduciendo la idea del conocimiento subjetivo que el hablante posee de ella y, en consecuencia, pudiendo distinguir entre *competencia* y *actuación lingüística*. Si bien esta distinción entre lo que el hablante sabe y lo que hace, permite nuevas posibilidades en el estudio del uso de la lengua, Chomsky sólo se interesará por la primera de estas dos dimensiones. Sus definiciones de competencia lingüística son de carácter eminentemente mentalista, tomando como eje central de ellas la internalización que de las reglas gramaticales existe en la mente del hablante, proceso que proporciona las bases para la comprensión de las relaciones lingüísticas. Con esta propuesta quedará abierto el camino a la lingüística contemporánea y, en particular, en el campo de adquisición de lenguas, aunque este investigador deja sin tratar aspectos de tipo contextual pues, en todo momento, está pensando en un hablante oyente ideal, en una comunidad lingüísticamente homogénea, y no sujeto a pérdida de memoria, distractores, falta de atención etc.

“La teoría lingüística se ocupa principalmente de un hablante ideal de una comunidad de habla completamente homogénea, que sabe su lengua perfectamente.....Ésta me parece que ha sido la postura de los fundadores de la lingüística moderna y no se ha presentado ninguna razón para cambiarla.” (Chomsky 1965 en Llobera 1995,7)

En 1962 Hymes (1995) cuestionará la definición de actuación chomskyana, señalando que, junto a los aspectos señalados por Chomsky, existen otros de tipo eminentemente sociocultural que determinan la actuación. Así, afirma: “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles “, enunciando por primera vez la idea de “competencia comunicativa”, competencia que tendría que ver tanto con el uso, como con los usuarios. El concepto de competencia chomskiano, simplemente gramatical, quedará superado con las aportaciones de Hymes que, haciendo hincapié en los aspectos sociales del lenguaje, definirá la competencia comunicativa como:

“Lo que el niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad. O lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo para poder participar de forma efectiva y apropiada en dichas actividades “

Canale (1995, 66-69) y Swain en 1980 y 1983) ampliarán este concepto de competencia comunicativa, señalando como ésta se desarrolla en cuatro subcompetencias:

- **Competencia lingüística:** *está relacionada con el dominio del código lingüístico. Incluyéndose las características y reglas del lenguaje, la formación de palabras, pronunciación etc.*
- **Competencia sociolingüística:** *reglas socioculturales de uso y reglas de discurso. Esta competencia se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.*
- **Competencia discursiva:** *es el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros.*
- **Competencia estratégica:** *dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar fallos de comunicación o para favorecer la efectividad de la comunicación.*

Esta definición de competencia comunicativa, y de las subcompetencias a ella asociadas, requieren de una adecuada descripción del uso social que se hace de la lengua en una determinada sociedad. A esto contribuyeron, en gran medida, los trabajos que se venían realizando desde los años sesenta en el campo de la sociolingüística. En 1962 Austin publica su libro *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras* en el que analiza los llamados *actos de habla* que abren el camino para los posteriores estudios de pragmática. En los actos de habla y, en general en el lenguaje entendido como actividad, se pueden diferenciar varios planos o niveles diferentes: uno primero, que consiste en lo que hacemos, en el hecho de decir algo, lo que hacemos al decirlo y lo que hacemos por el hecho de decirlo. Cada uno de estos niveles caracteriza un tipo de actos, así hablamos de actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos respectivamente. Siguiendo a Belinchón (1992) intentaremos aclarar esta idea. Tomemos por ejemplo el enunciado “*¿Quieres hacer el favor de callarte, por favor?*”, cuando lo emitimos, lo primero que se produce es una locución, que correspondería con el *acto locutivo*. Pero al mismo tiempo de emitirlo, también estamos haciendo otra cosa: pedir; estamos pidiendo a alguien que se calle aunque no lo realicemos en el hablar sino al hablar. A este tipo de actos se les denomina *ilocutivos*. Por otra parte, la persona que nos escucha puede deducir que lo que tiene que hacer es callarse, puede sentirse avergonzado o confuso al evaluar nuestra “petición”. A este tipo de efectos que se producen por el hecho de decir algo, se les llama *perlocutivos*.

Los actos de habla suponen un notable avance en el estudio del uso del lenguaje aunque presentan ciertas deficiencias al estudiar casos concretos de ese uso. Valga como ejemplo el que presenta Reyes (1994) sobre los actos de habla indirectos y, en concreto, sobre los que implican petición. Para pedir casi nunca usamos una expresión que indique directamente pedido (*Dame el libro, o Te pido que me des el libro.....*), sino más bien preguntas (*¿Me darías el libro?*), afirmaciones (*Necesito el libro*), promesas (*Si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*O me das el libro o no te dirijo más la palabra*). Para explicar por qué en todos los casos anteriores no se produce una relación directa entre lo que hacemos con el lenguaje y cómo lo hacemos, es decir la discrepancia que se produce entre la forma de los enunciados y los actos que consiguen, es necesario que recurramos a algún elemento explicativo distintos del propio acto de habla. En el caso que nos ocupa, la explicación de la discrepancia vendría explicada por la noción de *cortesía*, que más que un ornato para la comunicación, la determina profundamente, pues, parece ser, que cuanto más indirecto es un acto, más cortes y eficiente resulta. Esta interpretación procede del campo de la pragmática que se centra en el estudio de cómo decimos lo que queremos decir y cómo lo comprendemos cuando nos lo dicen. Si la información que se transmite y recibe modifica el mundo del destinatario es necesario que para analizar dicha información tengamos en cuenta una serie de principios: relación con los participantes, con el co-texto lingüístico inmediato, con el contexto y con el entorno o situación de comunicación (creencias de los hablantes, conocimiento de sí mismos, del lenguaje que usan, y del mundo). El subsistema estudiado por la pragmática trascenderá al dominio lingüístico, no estará siempre inserto en estructuras lingüísticas. Este es el caso de las implicaturas (inferencias hechas por el receptor de un enunciado) que, siendo independientes de las estructuras lingüísticas, dependen del contexto.

Las repercusiones directas que tendrán toda esta serie de estudios en el terreno de la enseñanza de segundas lenguas son bastante claras y evidentes, ya que presentar la lengua en uso requiere de una adecuada descripción del funcionamiento pragmático de la misma. Así, cuando presentamos a nuestros alumnos las fórmulas de saludo en español y trabajamos *Hola. ¿Qué Tal?*, la presentación de la forma ha de ir acompañada de una explicación, cultural y pragmáticamente adecuada, que permita un relativo éxito en sus interacciones: es una fórmula “ritual” de saludo que no busca información acerca del

estado de ánimo, salud etc. del interlocutor, si no que se emplea en contextos informales en relaciones de amistad o proximidad de ideas, gustos, situaciones, etc.

El enfoque comunicativo se servirá de todas las aportaciones anteriormente señaladas y destacará el carácter instrumental de la lengua, entendiéndola como un vehículo de comunicación que posibilita y facilita las interacciones humanas. Es una lengua de uso y, en consecuencia, quedará referida a distintos contextos en los que se pueda realizar, junto a elementos extralingüísticos diversos.

Si la interacción es el objetivo básico de esta visión de la lengua, parece claro, en consecuencia, que las muestras de lengua que podamos presentar a nuestros alumnos, han de reflejar interacciones lo más reales posibles y con referentes contextuales significativos. En este sentido convendría recordar algunas características fundamentales de la comunicación interpersonal:

- Finalidad: informar, persuadir, hacer una promesa etc., (carácter funcional)
- La información llena un vacío existente en una de las partes.
 - La información interesa a los participantes (carácter afectivo).
 - La información transmite conocimientos/valores (carácter cognitivo).
 - Existe intencionalidad.
 - Es imprevisible en su desarrollo.
 - La información transmitida es verosímil.
- Se comunica por razones de contenido, no por razones de forma.
- Es un proceso de acción más que de abstracción.
- Intervienen elementos extralingüísticos (gestos, contextos, distractores etc.)

Un posible ejercicio de análisis de todo lo hasta ahora expuesto, podría consistir en buscar las razones por las que los dos textos siguientes deberían ser presentados o no a nuestros alumnos:

→ ¡Hola! ¿Que tal la tarde?

→ Bien; trabajando todo el tiempo.

→ Buena idea. Trabaja mucho porque la vida está carísima.

→ He estado en el mercado y vuelvo sin dinero. Las naranjas están a ciento veinte pesetas el kilo; la uva es todavía más cara que las naranjas, a ciento ochenta pesetas el kilo. Traigo manzanas porque son más baratas que las naranjas. Pero son también caras: valen a cien pesetas el kilo. Los plátanos están igual que las manzanas, a cien pesetas el kilo. Traigo algunos.

Avance. Antena 1 (1986)

→ Hans: Buenos días. Yo me llamo Hans Pötter. Yo soy de Alemania. Estudio arquitectura y vivo normalmente en Colonia. ¿Tú cómo te llamas?

→ Sylvie: Buenos días. Yo me llamo Sylvie. Yo soy francesa. Estudio magisterio y vivo en Lyon. Ahora vivo con una amiga. Ella se llama Kate. Es americana, de Chicago. Nuestro piso es muy bonito aunque caro. Tiene tres habitaciones y dos baños. La terraza da a la calle. La calle es muy ruidosa pero bonita.

→ Hans: ¿Es el señor García nuestro profesor?

→ Sylvie: Sí, el señor García es el profesor de nuestro curso. Es muy culto.

→ Hans: ¡Ah! Se me olvidaba, ¿cuál es tu dirección?

→ Sylvie: Mi dirección es calle Reina número 15,7º,1ª., mi teléfono es el 322-14-08.

→ Hans: Gracias. Adiós.

→ Sylvie: Adiós. Hasta mañana.

Ejemplos presentados por Teresa España Giralt
y Estrella Montolío Durán.

Por otra parte y, retomando la afirmación de Haymes de que “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles “, convendría que analizásemos, brevemente, el papel que juega la gramática en este enfoque metodológico. Si la lengua interesa en tanto instrumento de comunicación, el uso que de la misma se hace, la gramática que subyace a ese uso, necesariamente ha de ser capaz de aclararlo convenientemente. Para poder realizar dicha explicación se tendrá que tener en cuenta, junto a los tradicionales campos de estudio de la gramática (morfología, sintaxis, etc..), todo lo relacionado con el acto mismo de la enunciación, los aspectos pragmáticos y contextuales. Sólo de esta forma se podrá dar cuenta del funcionamiento de la comunicación contemplando aspectos tradicionalmente ignorados como: la relación entre lo que se dice y lo que se hace (1), las relaciones entre el mundo extralingüístico y la lengua (2) , saber cuándo hablar y cuándo no (3), cuánto hablar y cómo decir las cosas (4) etc.

(1)¹

- a) - ¿Me das un vaso de agua?
-(Me levanto)
- b) - ¿Me das un vaso de agua?
- Sí claro, naturalmente. (no me muevo).
- c) -¿Me das un vaso de agua?
- Sí, mira, en la cocina al final del pasillo.

En estos intercambios se evidencia la posibilidad del silencio (a) dentro de las interacciones lingüísticas , así como la necesidad de que las peticiones de actos concretos se vean acompañadas de actuaciones no sólo lingüísticas (b) y cuando así fuese, han de suponer una propuesta de solución (c).

(2)

- a) - Ya estás molestando otra vez.
- b) - ¿Cuándo nació este niño?
- No sé....Pregúntaselo a Andrés...
- Ya se lo he preguntado pero no sabe.
- Entonces pregúntaselo a sus padres, seguro que lo sabrán.
- No, ellos tampoco/ ni siquiera lo saben.

En a) la explicación gramatical que se suele dar a la utilización de la estructura ESTAR + GER. está relacionada con la idea de mayor o menor **duración** o **progresión de la acción**, cuando resulta claro, que el hablante que utiliza dicha forma lo hace para manifestar de manera más clara, para enfatizar, lo que dice.

En b) apenas se suelen dar explicaciones al contraste TAMPOCO / NI SIQUIERA. Para Matte Bonn el hablante que emplea TAMPOCO añade una negación más a una serie de negaciones expresadas con anterioridad, sobre la que no quiere pronunciarse. Por el contrario, el hablante que emplea NI SIQUIERA, añade también una negación más pero que le resulta inconcebible.

¹ Todos los ejemplos (salvo (3)) y explicaciones que utilizamos han sido presentados por F. Matte Bon (1987).

3)

- a) - Ha llamado mi tía Felisa.
-
- b) - Hoy ha sido un día cansadísimo.
-
- c) - Ha llamado mi tía Felisa.
- ¿A sí?
- d) - Hoy ha sido un día cansadísimo.
- ¡Vaya por Dios!

En a) y b) el hablante que decide no reaccionar está transmitiendo una información concreta, no menos rica que se la hubiese explicitado lingüísticamente. El silencio puede querer evidenciar situaciones de enfado o contrariedad, considerar irrelevante la información etc. En c) y d) aunque existe una respuesta lingüística, se transmite una actitud neutral ante algo a lo que se da poca importancia. Si se la quiere dar es necesario añadir algo más: ¿Y que te ha dicho? ¿Y cómo ha sido?

4)

- a) - ¿Puedo fumar?
- Sí, fuma.
- b) - ¿Puedo fumar?
- Sí, fuma, fuma.
- c) - ¡Cállate!
- ¡Cállate, cállate!

La gramática tradicional considera las reduplicaciones o la utilización de expletivos como algo opcional, en ningún caso determinante en la comunicación. En a) no podemos llegar a saber si contamos o no con un consentimiento claro para poder fumar, si nuestro interlocutor se ha visto obligado a acceder a nuestra petición por pura cortesía. En b) la reduplicación sirve para transmitir más claramente el beneplácito de nuestro interlocutor. En c) ella reduplicación de formas en imperativo, parece tener un efecto neutralizador parcial.

Hasta aquí hemos intentado presentar algunos elementos interpretativos necesarios en cualquier aproximación al concepto de competencia comunicativa y de uso de la lengua. No obstante, si consideramos, como indicábamos más arriba, que la lengua se da en el seno de comunidades concretas con formas de vida características, creencias, pensamientos, rituales etc., obligatoriamente hemos de entender que el lenguaje es también un transmisor de cultura. Es más, las interacciones sociales poseen, las más de las veces, una finalidad cultural más allá de la meramente lingüística y que, cuando se manifiesta en fórmulas ritualizadas, no se pueden explicar si no es desde el plano cultural. En este sentido, Hymes (1995, 40) llega a afirmar que " las limitaciones en cuanto a la realización que afectan a la gramática pueden ser en gran parte aquellas que afectan a la cultura en conjunto". Para poder desarrollar una adecuada competencia comunicativa es necesario que se conozca, también, la información cultural asociada y transmitida por la lengua y que, por otra parte, el hablante nativo utiliza en sus interacciones cotidianas. Se entiende pues, que la cultura a la que nos referimos es la que aparece sustentando dichas interacciones (cultura de la cotidianidad) y desprovista de cualquier tipo de

estereotipos y contenidos innecesarios para el hecho comunicativo. Para algunos investigadores, el componente cultural tendría que considerarse una quinta subcompetencia de la enseñanza comunicativa. Este es el caso de Miquel y Sans (1993, 120) ilustran esta idea con una serie de ejemplos:

1. Deja, deja, esto lo pago yo.
2. Oye, nos podemos tutear ¿no?
- 3 Vivo en Velázquez, 34, 5º Derecha.
4. ¡Qué monada! Se parece mucho a ti, ¿no?
5. En España no se puede preguntar a la gente cuánto gana, incluso en relaciones de confianza.
6. Éste es Carlos, el padrino de mi hija. Es un primo segundo mío.

Los contenidos culturales que aparecen implícitos en estos enunciados pueden ser:

- La habitual negación del pago de una consumición en un bar. (1)
- Las reglas contextuales del uso del tuteo (2)
- La forma habitual de dar una dirección que, revela un modo de ordenación urbana (calle+número+piso+puerta) (3)
- El registro femenino del término "monada" junto a la obligatoriedad de buscar un parecido físico de un niño con sus familiares (4)
- Determinados tabúes comunicativos (5)
- La pertinencia al presentar a alguien, de dar un tipo de explicación que generalmente consiste en referirse a la relación que nos une con la persona que presentamos y la relevancia de algunos grados de parentesco, así como la existencia misma de la figura del "padrino" (6)

Con los ejemplos anteriores, estas autoras pretenden evidenciar de qué manera "el hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos (y, por tanto, la elección de determinadas formas lingüísticas y no otras)".

Para concluir este apartado, al tiempo que enlazamos con el siguiente, podemos señalar uno de los principales retos que esta nueva concepción de la lengua supone para los lingüistas y que, según Baralo (1996), consistiría en poder describir de forma adecuada todo el conocimiento implícito que como hablantes tenemos de nuestra lengua:

“Si el proceso de adquisición del español/L2 se lleva a cabo en ambientes institucionales y formales, es necesario disponer de una gramática pedagógica que describa de forma explícita las peculiaridades del sistema gramatical que el hablante nativo conoce de forma implícita”

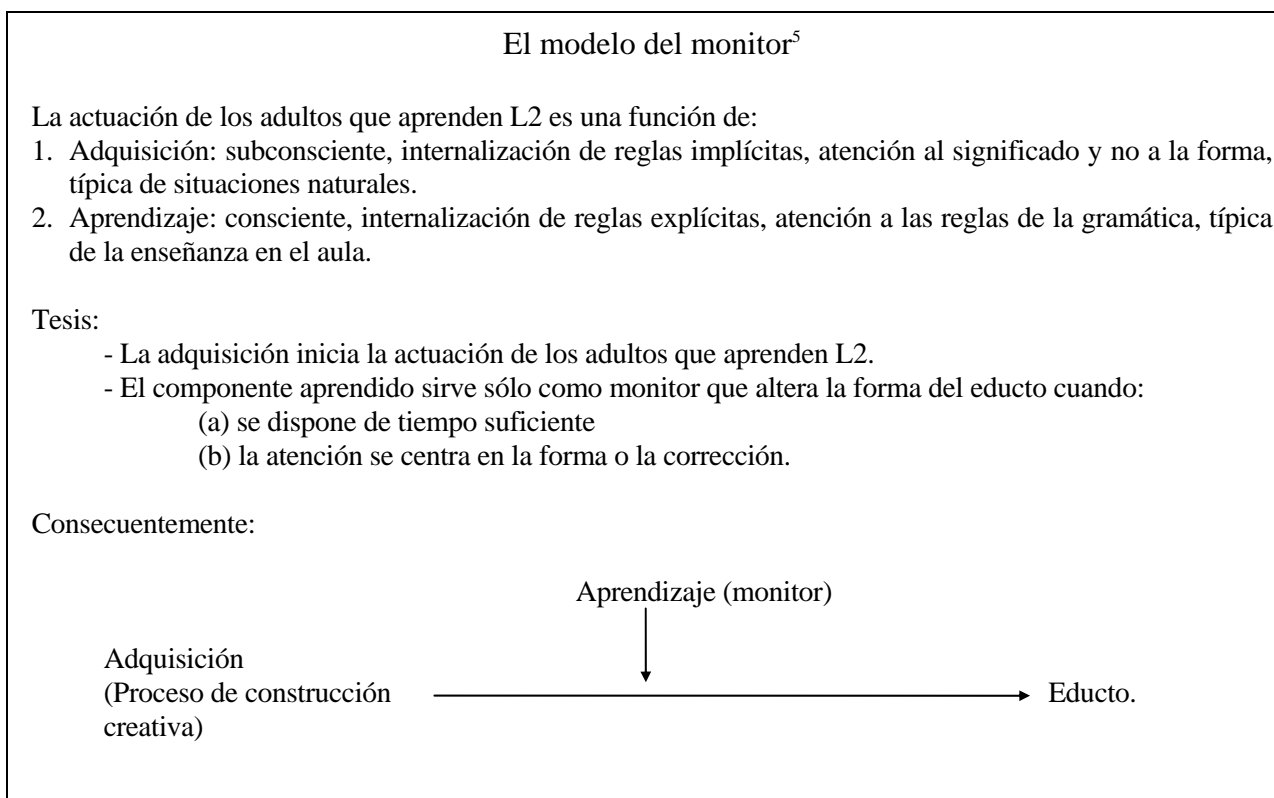
¿Qué teorías del aprendizaje subyacen en el enfoque comunicativo?²

Si de improviso se nos formulase la cuestión acerca de cómo los niños aprenden una L1 o una L2, nuestra primera respuesta sería señalar la importancia de los mecanismos de imitación. Sin embargo, en un análisis más detenido, veríamos la dificultad de poder explicar cómo el niño es capaz de construir un sistema lingüístico tan complejo y abstracto, como es el de su LM, a partir de la simple exposición a

²Aunque no se pueda hablar de una formulación teórica cerrada sobre el aprendizaje de segundas lenguas, el enfoque comunicativo adecuará sus planteamientos metodológicos a las investigaciones que, en el campo de la adquisición, de la lingüística y de la psicolingüística se vienen realizando en las últimas décadas.

los datos (aducto) de dicha lengua³. Otra dificultad surgiría al intentar explicar, también, la complejidad del proceso que se sigue en la adquisición de la lengua (bien L1 o L2) desde los estadios inferiores a los más elevados de la LM o de la L2. La primera de las dificultades aquí planteadas, se ha dado en llamar *el problema lógico*, la segunda constituye *el problema de desarrollo* (o real).

Desde la formulación del Modelo del Monitor de Krashem (1977), se admite, generalmente, que el conocimiento lingüístico es el resultado de dos procesos distintos: *adquisición / aprendizaje*. La adquisición sería un proceso subconsciente, automatizado e intuitivo, característico de la internalización del lenguaje que siguen los niños tanto en L1 como en L2, en un ambiente “natural”. El aprendizaje representaría los procesos conscientes, reflexivos y controlados característicos de la internalización de la lengua en ambientes institucionales o formales. Ahora bien, si bien la adquisición es característica de los niños y el aprendizaje de los adultos, ambos procesos pueden aparecer conjuntamente en la adquisición de una L2, sobre todo, en adolescentes y adultos.⁴



Para poder dar respuesta a los interrogantes planteados tanto por el *problema lógico*, como por la necesidad de definir más concretamente cómo se producen los procesos de adquisición, la lingüística teórica ha formulado la existencia de una Gramática Universal (GU). Podríamos definir esta GU como un sistema de conocimiento especificado para el lenguaje y que, al estar presente en todo individuo como dotación genética, guiaría el proceso de adquisición de cualquier lengua. Este “órgano mental”

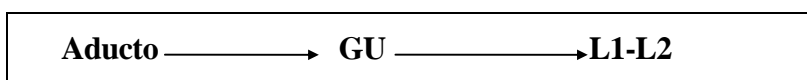
³Desde el punto de vista chomskyano, el input que recibe el niño es deficiente en tanto ciertos rasgos de la actuación lo han estropeado (ver características del lenguaje empleado con niños) y por no contener pruebas negativas para que se conozca qué es lo que no se puede producir en una lengua dada.

⁴Lenneberg plantea la hipótesis de la edad crítica que sitúa en la pubertad. momento a partir del cual dejaría de darse la adquisición. Los estudios más recientes rebajan esa edad a los 7-8 años, pero no para limitar el período de adquisición, sino para señalar como se va produciendo un paulatino alejamiento de dicho proceso con la presencia de otros recursos cognitivos.

estaría constituido por una serie de principios universales (universales lingüísticos) y parámetros (que pueden variar. p.e., todas las lenguas tienen sujeto -principio universal- pero la obligatoriedad o no de usarlo explícitamente varía de unas a otras -parámetros-).

(La gramática universal) puede definirse como una caracterización de la facultad del lenguaje, determinada genéticamente. Puede concebirse esa facultad como un “mecanismo de adquisición del lenguaje” (*language acquisition device*), un componente innato de la mente humana que produce un lenguaje en particular a través de la interacción de la experiencia “(Chomsky, 1986, 3)

De esta forma, la GU, analizando y catalogando los datos del input recibido, contribuiría a la construcción creativa de la nueva lengua. Ahora bien, este proceso no se realiza “desde cero”, sino que ha de entenderse como un mecanismo de “selección entre distintas alternativas”, de asignación de valores específicos (los del lenguaje a aprender) a los parámetros preexistentes⁶.



Este esquema podría servir, en gran medida, para definir cómo se realiza la adquisición tanto de la lengua materna como de una lengua segunda. Sin embargo, esta última está mediatizada por el conocimiento lingüístico que ya se posee de una primera lengua y que, inevitablemente, estará presente en el proceso de adquisición. En la década de los cincuenta se concedió especial importancia al papel que desempeñaba la lengua materna en el aprendizaje de una L2, por lo que el objetivo fundamental de muchas investigaciones se centró en conseguir una buena descripción de las distintas lenguas para poder contrastarlas y determinar las posibles áreas de dificultad en el aprendizaje, constituyendo, (Hipótesis Contrastiva Fuerte). Aunque estos estudios contribuyeron de forma notable al avance de la lingüística, hoy se piensa que junto a la influencia de la L1, también existen otros factores que explican la adquisición de una L2. Para poder conocer y describir estos últimos se ha recurrido tanto al análisis de los errores que los aprendices cometen en sus producciones, así como al del propio sistema lingüístico que usan en las diferentes etapas del aprendizaje. En relación al primero de estos campos, Corder (1967; en Muñoz Licerias 1992) señala cómo el adulto que aprende una lengua extranjera formula y comprueba hipótesis, de la misma manera que el niño, aunque con ciertas diferencias ya que el niño cuenta con un número ilimitado de hipótesis, mientras que el que aprende una L2 sólo tiene que comprobar en qué medida los sistemas de la nueva lengua se asemejan o no a los de la lengua materna. De esta forma, los errores empiezan a considerarse como estrategias de aprendizaje específicas de los aprendices, “tolerándose” tanto por lo que suponen de creación y readaptación de sistemas, como por el reconocimiento explícito que se hace de la atención al significado antes que a la forma en la mayoría de las situaciones comunicativas.

En estrecha relación con el análisis de errores aparece el concepto y los estudios de *Interlengua* (IL) (Selinker 1972; en M. Licerias 1996) que suponen admitir que los sistemas no nativos constituyen en sí mismos un lenguaje característico. Lenguaje que es, también, un sistema internalizado en evolución hacia mayores grados de complejidad. La interlengua, aunque posee elementos procedentes tanto de la

⁶Ejemplo de esto pueden ser los errores que los niños cometen al regularizar formas verbales irregulares como “vení” por vine o “sabío” por supe. Como señala Belinchón (1992), el niño pasa por distintas fases hasta asumir la forma verbal del lenguaje adulto. El niño reconoce casos que constituyen excepciones al aplicar una construcción de la GU, el “principio de la unicidad”, del que se deriva por ejemplo, que los verbos sólo presentan una forma para el pretérito perfecto simple.

L1 como de la L2, se diferencia de ambas al poseer reglas que le son propias. Las interlenguas difieren de unos estudiantes a otros en función de su estadio de aprendizaje, a pesar de que en todas ellas podemos encontrar tres fenómenos específicos: la transferencia, la permeabilidad y la fosilización. Sobre el primero de estos fenómenos ya hemos hablado anteriormente y es difícil de identificar cuando el profesor desconoce la lengua materna del alumno. A modo de ejemplo, podemos citar algunos de los que Fernández (1997; 252-257) recoge en estudiantes de español con árabe como lengua materna.

| ERRORES TRANSITORIOS | ESTRATEGIAS |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Nombres abstractos y no contables en plural: <i>días de descansos, las artes.</i> | <ul style="list-style-type: none"> Desconocimiento de las reglas. Interferencia. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Intercambio sobre todo en las estructuras: <ul style="list-style-type: none"> - Uso copulativo + adjetivo. - Uso predicativo para indicar lugar. Predomina “ser” por “estar” | <ul style="list-style-type: none"> Desconocimiento de rasgos semánticos de los adjetivos atributos. Interferencia. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Tendencia a evitar el pluscuamperfecto | <ul style="list-style-type: none"> Estrategia de escape. Interferencia. |

La permeabilidad se puede entender como una característica específica de la IL que posibilita la incorporación en ella de reglas procedentes de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2⁷. Por último, la fosilización es un mecanismo por el cual distintos elementos y reglas, procedentes de la L1 o de una L2, tienden a permanecer estables en la IL del estudiante. Este fenómeno se da, en gran medida, como consecuencia de que el hablante ha conseguido un nivel comunicativo medio que le permite mantener interacciones aceptables, desatendiendo los posibles errores formales que pueda cometer y que, al no imposibilitar la comunicación ni ser corregidos adecuadamente, tienden a fijarse de forma permanente. Algunos ejemplos de este fenómeno pueden ser: uso del indicativo por el subjuntivo en ciertos casos de subordinación, pretérito imperfecto frente al perfecto, uso de artículos definidos vs. los indefinidos, etc⁸:

“Fuimo al río Tajo. La verdad es que ha sido un día maravilloso”.
 “Maravilloso ha sido. Y el río también”.
 “Y...fuimos una barca. Y hamos subido en una barca”
 “Así que ha sido bien”
 “...la otra día y visto”⁹

Los estudios de IL se encaminarán fundamentalmente a intentar descubrir los procesos cognitivos y comunicativos que puedan explicar los diferentes estadios evolutivos de la lengua de los aprendientes de una L2. En este sentido Selinker ya señalaba algunas estrategias y procedimientos que podrían determinar la presencia de ciertos elementos fosilizables. De la preocupación por el individuo en concreto y por su proceso de aprendizaje, se pudieron identificar una serie de planes u operaciones

⁷Una posible área de permeabilidad es la detectada por M.Liceras al estudiar las relativas especificativas no oblicuas, en las que es necesario el uso del complementante “que”.
 LICERAS, J.M. (1986) en Barablo M. (1996)

⁹Producciones recogidas por nosotros mismos de una informante marroquí de 18 años.

utilizados para facilitar la obtención, almacenamientos y recuperación de la información, a los que se ha dado en llamar “estrategias”. En otras palabras, las *estrategias* en el aprendizaje de una L2 constituirían lo que los aprendices hacen para aprender y regular su aprendizaje.

Para Tarone (1980; en García, A. S.C, 1995) el estudiante dispone de dos estrategias fundamentales, unas de aprendizaje y otras de uso de la lengua. Estas últimas se componen, a su vez, de estrategias de comunicación y de producción/recepción. Las primeras, las de aprendizaje, son los medios que el aprendiz utiliza para procesar la información sobre la L2. Pueden ser conscientes, relacionados con la conducta (p.e., memorización, repetición para recordar) o inconscientes y de carácter psicolingüístico (p.e., las inferencias).

Las estrategias de comunicación se refieren a los esfuerzos mutuos de dos interlocutores por resolver problemas de comunicación entre ambos. Son los intentos que el aprendiz realiza para comunicar significados de los que no posee conocimientos lingüísticos, por mantener la conversación (p.e., preguntas para controlar la comunicación o para pedir ayuda (¿Cómo se dice.....?) o la paráfrasis). Una tipología de este tipo de estrategias, presentadas por el propio autor (Tarone, 1978, en Larsen-Freeman y Long 1995, 121) es la que sigue:

| | |
|---|--|
| Paráfrasis. Aproximación | Usos de un solo elemento del vocabulario o de la estructura de la lengua meta que, aunque el aprendiz sabe que no es correcto, es suficiente para el hablante porque comparte con el elemento que se persigue las características semánticas necesarias. (p.e., “aguas” por “paraguas” |
| ..Invención de palabras. | El aprendiz crea una palabra nueva para comunicar un concepto dado. |
| Circunloquio. | El aprendiz describe las características o los elementos del objeto o de la sensación en vez de usar la estructura apropiada en la LM. (p.e., “Ella está, eh... fumando algo. No sé cómo se llama. Es eh...persa y nosotros en Turquía lo usamos mucho” |
| Transferencia. Traducción literal | El aprendiz traduce palabra por palabra de la lengua nativa (p.e., “El le invita a beber” en vez de “Beben el uno a la salud del otro”. |
| Cambio de lenguas. | El aprendiz usa el término de su Lm sin molestarse en traducirlo. |
| Petición de ayuda. | El aprendiz pregunta cuál es el término o la estructura adecuada. |
| Mímica. | El aprendiz usa estrategias no verbales en lugar de una estructura con significado. |
| Evasión. Evitar el tema. | Sucede cuando el aprendiz simplemente no habla sobre conceptos cuyo vocabulario u otra estructura del vocabulario desconoce. |
| Abandono del mensaje. | El aprendiz empieza a hablar y se para en mitad de la expresión porque carece de las estructuras de significado. |

Por último, las estrategias de producción carecen del carácter interaccional de las anteriores ya que representan los intentos por utilizar el sistema lingüístico que se posee con la mayor eficacia y claridad y con el mínimo esfuerzo. (p.e., ensayar lo que se va a decir, planificar una intervención etc.).

Otros autores como Ellis (1985; en Manchón 1993, 13) distingue entre estrategias sociales y cognitivas, diferenciando, en estas últimas, tres procesos básicos: la formación de hipótesis, la evaluación de hipótesis y la automatización de recursos. Siguiendo en esta misma línea Wong-Fillmore (1976, en Liceras 1992, 171) presenta un conjunto de estrategias sociales y cognitivas a partir del estudio de niños en proceso de aprendizaje de una L2. Si bien las estrategias de aprendizaje se dan en general en todos los individuos que aprenden una L2, la necesidad de los niños de ser como sus compañeros de juegos, hace que éstos utilicen algunas estrategias con mayor frecuencia.

Estrategias sociales y cognitivas en el aprendizaje de L2 por niños.

(Wong-Fillmore, 1976 en Larsen-Freeman, D. 1994)

| <i>Estrategias sociales</i> | <i>Estrategias cognitivas</i> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Unirse a un grupo y actuar como si entendiera lo que se está diciendo, aunque no sea así. | <ul style="list-style-type: none"> ● Suponer que lo que la gente está diciendo es directamente relevante a la situación concreta o a la que está experimentando. Metaestrategia: adivinar. |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Dar la impresión - mediante unas pocas palabras bien elegidas- de que puede hablar la lengua. | <ul style="list-style-type: none"> ● Seleccionar algunas expresiones que conoce y comenzar a hablar. |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Pedir ayuda a los amigos. | <ul style="list-style-type: none"> ● Buscar las formas que se repiten en las fórmulas que conoce. ● Sacar el máximo provecho de lo que se tiene. ● Atacar en primer lugar las cosas importantes; dejar los detalles para luego. |

Para concluir, baste señalar que un mejor conocimiento de los procesos cognitivos y sociales de nuestros estudiantes, así como un adecuado reconocimiento de los estadios lingüísticos que experimentan, contribuirá, de manera decisiva, a reducir el posible desfase existente entre enseñanza y adquisición/aprendizaje de segundas lenguas.

“La docencia fracasa a menudo en proporcionar la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas, sin embargo la docencia permite un aprendizaje más rápido y con resultados de competencia más altos” (Ellis (1990) en Llobera 1995, 16)

En este sentido y, a modo de ejemplo, las implicaciones pedagógicas del conocimiento y potenciación de las estrategias de aprendizaje tienen que ver con el objetivo último de hacer que nuestros estudiantes sean mejores aprendices, consiguiendo mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. Objetivo éste que se encuentra estrechamente relacionado con el espíritu humanista que impulsa y sustenta todo el enfoque comunicativo al preocuparse tanto por presentar muestras de lengua que respondan y sirvan a

las necesidades comunicativas reales que puedan tener los estudiantes, como por intentar adecuar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus propias características cognitivas y relacionales.

Bibliografía.

- GARCÍA, A (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa Didascalía.
- LLOBERA, M *et. al.* (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa. Didascalía.
- HYMES, D.H (1995) “Acerca de la competencia comunicativa” en *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. M. Llobera *et al.* Madrid. Edelsa. Didascalía.
- CANALE,M.(1995) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. M. Llobera *et al.* Madrid. Edelsa. Didascalía.
- FERNÁNDEZ, S.(1997) *Interlengua y análisis de errores*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.
- REYES, G.(1994) *La pragmática lingüística*. Barcelona. Biblioteca de Divulgación Temática.
- BARALO, M. (1996) “Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula” en L.Miquel y N.Saans *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Fundación Actilibre.
- MIQUEL, L y SANS, N.(1993) "Estrategias de Explotación de Elementos Culturales en Materiales de Enseñanza de Lenguas Extranjeras" en R.María Manchón y Anthony Bruton (*edit*) *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*.
- MUÑOZ LICERAS, J. (comp.) (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor.
- BELINCHÓN,M. RIVIÉRE, A. y IGOA, J.M (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid. Editorial Trotta.
- LARSEN-FREEMAN,D y LONG, M,H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid Editorial Gredos.
- MATTE BON, F (1987) “La gramática en un enfoque comunicativo” en *Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Lourdes Miquel y Neus Sans. Ministerio de Cultura. Madrid
- MCLAUGHLIN, B. (1978). Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. En J.Muñoz Licerias (comp.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor.