

Las Teorías sobre el Aprendizaje de Segundas Lenguas

José Luis González Díaz

Mikel Asensio Brouard

Universidad Autónoma de Madrid

In this work we reflect on the main theoretical models which have been formulated with the intention of explaining second language learning. We have chosen six approaches: the interlanguage theory, the linguistic theories (mainly the linguistic universals and Universal Grammar model, derived from the writings of Chomsky), the neurolinguistic or neurofunctional perspectives, the sociolinguistic and psychosocial approaches, the Monitor Model (elaborated by Krashen and very well-known by second/foreign language teachers), and finally the contributions made from cognitive psychology (that is to say, the two models proposed by Bialystok, McLaughlin's theory and the Integrated Theory of Instructional Second Language Learning formulated by Ellis).

Given the great importance that this curricular content has got lately, we also give some comments on which ones of these principal theories could fit better on the educational reality of a kind of learning which is very complex and difficult to achieve appropriately. As it is shown here, we need a deeper and slower reflection than that which is currently done on the curricular level, and a reflection which, although has not an immediate direct application, we are convinced that will be the basis of an interesting work in the medium and long-term.

INTRODUCCION

La enseñanza de segundas lenguas, en concreto la enseñanza del inglés, supone uno de los campos en los que resulta más evidente la necesidad de encontrar vías más efectivas de instrucción. Los millones de alumnos que se enfrentan a diario en nuestro país con el aprendizaje del inglés obtienen unos resultados finales muy dudosos, lo cual termina provocando, además de una pesada losa de frustración personal, una du-

da razonable sobre la eficacia de los programas educativos de esta materia. La enseñanza del inglés supone, además de una problemática educativa, un agudo problema económico que afecta a una importante red pública y privada, con implicaciones sociales y hasta políticas indudables. Probablemente avivados por la enorme demanda social de estos contenidos educativos y por las importantes carencias formativas, abundan las ofertas salvadoras que pretenden solucionar el problema (sistemas audiovisuales, informáticos, multimedia, inmersión, etc.). Sin embargo, la oferta didáctica real es escasa y muy homogénea. Los sistemas, que se ofertan y venden como diferentes, terminan empleando los mismos planteamientos psicopedagógicos, por encima de sus diferencias de formato (es fácil encontrarse el mismo ejercicio en el libro, en el cassette, en el video, en el ordenador y en el cd-rom). Pero un cambio en el planteamiento de aprendizaje/enseñanza de un dominio va mucho más allá del mero cambio de formato y presentación del método de enseñanza.

Precisamos una reflexión más profunda, más lenta, que quizá no tenga una oferta comercial directa, pero que, a medio plazo, podrá fundamentar la justificación de nuevas propuestas de aprendizaje y enseñanza que realmente supongan un cambio sobre la confusa e ineficaz situación actual.

El objetivo del presente artículo es revisar y discutir un aspecto fundamental de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, el relativo a las teorías del aprendizaje. Un aspecto éste comparativamente muy poco estudiado y sobre el que los profesores de segundas lenguas tienen muy poca información y reflexión, por lo que su incidencia en la didáctica viene siendo muy escasa. Sin embargo, resulta un aspecto central del proceso y que, cuando se manipula convenientemente, produce una importante implementación.

Larsen-Freeman & Long (1991: 288) afirman que “hay al menos cuarenta ‘teorías’, ‘modelos’, ‘perspectivas’, ‘metáforas’, ‘hipótesis’ y ‘pretensiones teóricas’ en la literatura sobre la adquisición de segundas lenguas”. De ahí la necesidad de revisar las principales de estas propuestas para así poder reflexionar sobre los fundamentos de la didáctica del área. Evidentemente, vamos a exponer las propuestas generales de los principales y más diferenciados marcos teóricos sobre la ASL (incluyendo a partir de ahora en este concepto, tanto la adquisición de segundas lenguas estrictamente hablando como el aprendizaje de lenguas

extranjeras o ALE). Una exposición más detallada puede verse en las revisiones de Ellis (1985), McLaughlin (1987), Beebe (1988), Larsen-Freeman & Long (1991), y González (1995). Además, en español disponemos de la traducción de bastantes trabajos fundamentales en Licerias (1991) y de la traducción de la obra general ya mencionada de Larsen-Freeman & Long. Nosotros mismos hemos preparado recientemente una reflexión sobre las estrategias de aprendizaje en la ASL (González & Asensio, a, en prensa) y una guía documental sobre el tema (González & Asensio, b, en prensa).

Habitualmente, y en un sentido general, las siglas “L2” hacen referencia al término “segundas lenguas”. Sin embargo, como ya explicamos en González (1995), consideramos que esta interpretación general permite también una distinción fundamental en nuestro objeto de estudio: la diferencia entre las “segundas lenguas” (L2) en sentido estricto y las “lenguas extranjeras” (LE). Por otro lado, más adelante iremos viendo que hay autores (sobre todo Krashen) que distinguen la “adquisición” del “aprendizaje”. No obstante, lo habitual es utilizar estos términos como sinónimos. Nuestra postura consiste en considerarlos como términos semánticamente asimilables, pero contextualmente diferenciados en cuanto que sería mejor relacionar la “adquisición” con las segundas lenguas (en un contexto natural) y el “aprendizaje” con las lenguas extranjeras (en un contexto instruccional).

A continuación vamos a exponer los seis marcos teóricos principales que se han formulado para entender y explicar tanto la ASL como el ALE, realizando un recorrido teórico que nos permita entender mejor la problemática general que afrontamos. Así, conoceremos cuáles eran las primeras formulaciones sobre el tema, y cómo actualmente caben muy diferentes aproximaciones, desde las lingüísticas a las cognitivas, pasando por las neurolingüísticas o las sociolingüísticas, sin olvidar la teoría de Krashen, la más conocida por los profesores de lenguas.

A) LA TEORÍA DEL INTERLENGUAJE

Históricamente la teoría del interlenguaje constituye la primera teoría específica sobre la ASL. El punto de partida del cual surgió el concepto de “interlenguaje” fue la cuestión de la influencia de la primera lengua o lengua materna (L1). La tradición conductista sobre el

aprendizaje (Bright & McGregor, 1970), con la ayuda de la lingüística estructuralista, había otorgado un papel claramente negativo a esta influencia, concebida como una “interferencia” (fenómeno que se debería a la no familiaridad con la L2, al no aprendizaje del patrón objeto). Se suponía que habría una “transferencia” de la L1 a la L2, que podría ser positiva (basada en las similitudes entre las dos lenguas) o negativa (a partir de sus diferencias). En este contexto, se consideraba que los errores son indeseables, constituyendo el resultado del no aprendizaje; y precisamente para predecir los errores potenciales se construyó la Hipótesis del Análisis Contrastivo, cuyos fines eran claramente pedagógicos. Esta hipótesis tiene un aspecto psicológico, según el cual “en la comparación entre el lenguaje nativo y el extranjero está la clave de la facilidad o la dificultad del ALE” (Lado, 1957: 1), y un aspecto lingüístico, desarrollado mediante el estudio de los préstamos lingüísticos y de la interferencia. El principal objetivo del Análisis Contrastivo era predecir las dificultades basadas en diferencias interlingüísticas, y su fracaso (en los años 60) consistió en extrapolar a partir de una teoría conductista general del aprendizaje, en vez de comprobar la teoría examinando el lenguaje que producen los aprendices.

Wardhaugh (1970) formuló una versión más débil del Análisis Contrastivo, y basada en una explicación a posteriori de los errores de aprendizaje, como alternativa a la versión fuerte basada en una predicción a priori de los errores. A partir de aquí y del trabajo de Corder (1967) surgió el Análisis de Errores, centrado en la detección de la fuente del error. Corder mantiene que los errores son elementos valiosos por la información que proporcionan sobre el proceso interno de aprendizaje. Para demostrarlo, adopta la teoría de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje, y defiende que, al igual que el niño en la adquisición de L1, el adulto realiza procesos de formación y comprobación de hipótesis en la ASL.

Por fin, Selinker (1969; 1972) introdujo el término “interlenguaje” (IL) desde una orientación psicolingüística para referirse a un sistema lingüístico independiente y distinto de la L1 y de la L2, formado por las gramáticas intermedias que construye el aprendiz de una L2 en su camino hacia ella. Sin embargo, es éste uno de los términos más controvertidos en nuestra disciplina, quizá porque es uno de los más importantes. En general, el IL significa dos cosas: el sistema del aprendiz en un punto concreto del tiempo (sería un IL), y el rango de sistemas entrelazados que caracteriza el desarrollo de los aprendices a través del tiempo (sería

el continuo del IL). Según Selinker, se desarrolla a medida que el aprendiz usa estrategias internas para dar sentido al input y controlar el output, y es el constructo teórico utilizado para identificar las etapas de desarrollo en el aprendizaje de L2. También se puede entender como el producto de cinco procesos cognitivos centrales: la transferencia del lenguaje, la transferencia del entrenamiento, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en L2, y la sobregeneralización del material lingüístico de la L2. Desde esta perspectiva, la ASL podría proceder de dos formas: o bien utilizando los mismos mecanismos que la adquisición de L1, o bien usando mecanismos alternativos, presumiblemente responsables de otros tipos de aprendizaje además del lingüístico.

La razón de que el desarrollo del IL pudiera ser diferente del desarrollo de la L1 es que en la L2 se daría la “fossilización”: la mayoría de los aprendices de L2 no consiguen llegar al final del continuo del IL (la competencia total), y esto no se puede remediar con más instrucción. Los estudios descriptivos (transversales y longitudinales) realizados indicaban que aprendices con distintas L1 parecen pasar por procesos evolutivos similares en la adquisición de una misma L2. Esto permitió postular la hipótesis del “orden natural”: hay un orden invariante en la ASL, resultado de estrategias de procesamiento que son universales y similares a las observadas en la adquisición de L1.

Sin embargo, la universalidad del continuo del IL va unida al reconocimiento de que hay diferencias debidas a la L1 y a preferencias individuales. Esto llevó a Ellis (1985) a distinguir la “secuencia de desarrollo” (que sería el perfil universal de desarrollo global, el producto del proceso de la construcción creativa) del “orden de desarrollo” (relacionado con las diferencias individuales, quizá debidas a la L1, en la utilización de características gramaticales concretas).

Desde finales de los años 70 se han planteado tres cuestiones importantes respecto a la teoría del IL: 1ª) la sistematicidad versus la variabilidad (la conclusión es que la inestabilidad es básica en el proceso de adquisición); 2ª) cómo se adquieren los interlenguajes; aquí caben varias posibilidades: un enfoque funcional (las funciones se adquieren sin tener que adquirir las formas), en función del papel del discurso y sus funciones, y desde el análisis conversacional (la conversación precede a la sintaxis, al igual que en L1); 3ª) cuál es el papel de la L1 (parece que afecta al desarrollo del IL, pero no siempre de una forma predecible).

B) LAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS

Las teorías de los universales lingüísticos se centran en los factores internos, y parten de la hipótesis básica de que ni el input por sí sólo, ni en interacción con los principios cognitivos no lingüísticos, puede explicar el aprendizaje del lenguaje. Así, para explicar la adquisición de las propiedades formales del lenguaje habría que asumir un componente lingüístico, innato y universal. En esta línea de investigación destacan dos enfoques:

1^a) El de los universales tipológicos del lenguaje (Greenberg, 1966, 1974; Comrie, 1981). Se trata de un enfoque inductivo que estudia las características superficiales de muchas familias de lenguas diferentes con el fin de determinar cómo varían y qué restricciones y principios subyacen a estas variaciones. El aprendizaje de L2 estaría restringido por restricciones tipológicas y universales sobre la estructura de los lenguajes naturales, restricciones que afectarían tanto a las opciones estructurales globales como al rango de variabilidad encontrado en el IL del individuo. La jerarquía del “marcado” (concepto que se explicará más adelante) y las implicaciones tipológicas inherentes en las estructuras de la L2 determinarían las secuencias de desarrollo encontradas en el IL.

2^a) El enfoque deductivo de Chomsky, que analiza en profundidad las propiedades de una lengua con el fin de determinar los principios abstractos (“universales lingüísticos”) de la gramática que restringen los posibles lenguajes humanos.

1. La Gramática Universal

Según Chomsky, las propiedades del lenguaje inherentes a la mente humana forman la “Gramática Universal” (GU), que consta no de reglas específicas ni de una gramática determinada, sino de un grupo de principios generales que se aplican a todas las gramáticas y que dejan abiertos ciertos parámetros; la GU establece los límites dentro de los cuales pueden variar los lenguajes humanos. En palabras de Chomsky: “la GU es un grupo de propiedades, condiciones, o lo que sea, que constituyen el estado inicial del aprendiz de lenguas, y por tanto la base sobre la que se desarrolla el conocimiento del lenguaje” (1980), o también “la gramática de una lengua se puede considerar como un grupo dado de

valores para esos parámetros, mientras que el conjunto total de reglas, principios y parámetros es la GU” (1982).

Esta concepción lingüística se fundamenta en un conjunto de supuestos básicos, uno de los cuales es el del innatismo. Sin un grupo de principios innatos, el niño no podría aprender la gramática de su L1, pues los datos del input son insuficientes para descubrir ciertas reglas (debido a “la pobreza del estímulo”, el principal argumento de toda la teoría chomskiana, y que consiste en la idea de que el input es escaso y degenerado, y, por tanto, no puede proporcionar una base adecuada para la fijación de los parámetros del lenguaje). La hipótesis es que un hablante nativo adulto sabe cosas sobre el lenguaje que no podría haber aprendido a partir de ejemplos del habla que oye; puesto que este conocimiento no se basa en su experiencia del mundo, debe provenir de alguna propiedad interna de su propia mente. Esta cuestión se ha denominado el “problema lógico del aprendizaje del lenguaje”.

Sin la GU, el niño no podría adquirir con éxito una lengua. Por tanto, hay que reconsiderar la perspectiva de la adquisición de L1 como un proceso de comprobación de hipótesis. Además, esta teoría también está relacionada con la “competencia gramatical” (el conocimiento que tiene el hablante sobre el lenguaje), pero no con la “competencia pragmática” (la habilidad para situar “el lenguaje en el ambiente institucional de su uso, relacionando las intenciones y los propósitos con los medios lingüísticos disponibles”, Chomsky, 1980: 225). Chomsky contrasta la competencia gramatical con la pragmática más que con la “competencia comunicativa” porque hay muchos usos de las lenguas aparte de los comunicativos.

1.1. Adquisición y Desarrollo del Lenguaje (como L1)

La GU se puede entender como una parte del cerebro, como un “órgano mental” del lenguaje. Por tanto, el término “aprendizaje” no sería el adecuado para describir la evolución del lenguaje. Se trataría más bien de un “crecimiento”, la realización de un potencial genético en conjunción con unos “desencadenantes” ambientales: “una parte central de lo que llamamos ‘aprendizaje’ se entendería mejor como el crecimiento de unas estructuras cognitivas a lo largo de un desarrollo internamente dirigido y bajo el desencadenamiento y el potencial efecto configurador del ambiente” (Chomsky, 1980: 33).

El LAD (“Language Acquisition Device”) es el mecanismo que se encarga de restringir las posibles gramáticas, y es un sistema compuesto por los principios de la GU. Así, para adquirir el lenguaje el niño necesitaría dos elementos: la GU y datos sobre una lengua específica, datos que pueden ser positivos (la mayoría) o negativos. Ahora bien, la GU en su conjunto no se manifiesta al mismo tiempo en el habla del niño, y el desarrollo del lenguaje está influido por otros órganos, como el nivel cognitivo y la capacidad de la memoria a corto plazo (MCP). De ahí la distinción entre el “desarrollo” (el aprendizaje del lenguaje en tiempo real por un niño, donde los principios del lenguaje que están presentes se manifiestan según la capacidad de procesamiento de la información y otros factores de la maduración, la llamada “capacidad del canal”) y la “adquisición” (el aprendizaje ideal del lenguaje sin contar con la influencia de la maduración, las limitaciones de procesamiento, las restricciones de memoria ni otros factores cognitivos y motivacionales). El desarrollo se correspondería con la actuación, siendo el producto de la maduración; por el contrario, la adquisición se correspondería con la evolución de la competencia.

En esta tradición teórica no se consideran las características de adquisición entre etapas sólo como el producto de las restricciones de la capacidad del canal, sino que estas características estarían determinadas, en parte, por la propia facultad del lenguaje. Así, las gramáticas menos marcadas (o más centrales) serían más fáciles de adquirir. Se distingue entre la “gramática central” (formada por las partes de la lengua que han “crecido” en el niño mediante la interacción de la GU con el ambiente lingüístico relevante) y la “gramática periférica” (los elementos no restringidos por la GU, por ejemplo reglas derivadas de la historia del lenguaje, préstamos de otras lenguas, o elementos que han surgido accidentalmente).

Chomsky (1981: 8) reconoce que “la experiencia es necesaria para fijar los parámetros de la gramática central”. Como explica Cook (1985), la mente del niño prefiere no adoptar soluciones periféricas porque están fuera de sus instrucciones pre-programadas, o sea, porque implican más demandas. Esto se puede interpretar mediante el concepto del “marcado” (“markedness”), ya que las reglas de la gramática central serían no marcadas y las de la gramática periférica serían marcadas. La hipótesis es que para aprender una regla central sólo hace falta una mínima exposición, pero las reglas periféricas necesitan aprenderse con pruebas positivas de su existencia. Si no hay datos en contra, se elegirían las op-

ciones no marcadas. En relación con lo anterior, según esta noción el individuo prefiere aprender un conocimiento no marcado, que se ajuste a la GU, antes que un conocimiento marcado, que sea menos compatible con la GU. El aprendizaje periférico es sistemático y está relacionado con el aprendizaje central, y puede haber un continuo de marcado desde el centro hasta la periferia; sin embargo, la secuencia del desarrollo no es una guía de la adquisición, y la distinción anterior no implica que necesariamente se aprenda antes la gramática central no marcada.

El papel de la cognición en esta teoría es complejo y doble: por un lado está el desarrollo de los niveles globales de pensamiento, las etapas del desarrollo cognitivo, y, por otro, los sistemas del procesamiento de información implicados en el manejo del lenguaje (la capacidad del canal). En cuanto a la adquisición, la facultad mental del lenguaje no necesitaría estar relacionada con otras facultades mentales. En cuanto al desarrollo, el lenguaje sí estaría relacionado con otros elementos de la maduración cognitiva, en parte debido a que el desarrollo implica el uso del lenguaje (la pragmática y la actuación).

1.2. La GU y la ASL

Aunque la teoría de la GU no hace ninguna afirmación respecto a la ASL, Cook (1985) afirma que las implicaciones de la teoría de Chomsky para el aprendizaje de L2 parecen contradecir algunos de los supuestos de las investigaciones en ASL. La cuestión crítica es determinar cómo afectan las características de lo universal a su papel en el proceso de ASL. Además, si se permite la posibilidad de que los factores de L1 y L2 se contrabalanceen, violando los universales, está el problema de separar el papel de los universales del de la transferencia. La diferencia más obvia es que el aprendiz de L2 posee una gramática de una L1 que incorpora los principios de la GU y que especifica un grupo determinado de valores para sus parámetros. Aquí caben dos posibilidades: acceder directamente a la GU, o acceder indirectamente, a través de la L1.

La primera postura defiende que el aprendizaje de L2 es como el aprendizaje de L1, sin contar con los factores situacionales y cognitivos (en línea con lo propuesto por Dato, 1970). La cuestión es si las gramáticas de L2 están restringidas de la misma forma que las de L1. La noción de “fijación de parámetros” podría formular la relación entre el aprendiza-

je de L1 y L2 de una forma precisa; es decir, ¿necesitan volver a ser fijados o reajustados en la L2 los parámetros que ya han sido fijados en la L1? Por ejemplo, si la GU es directamente accesible al aprendiz de L2, no debería afectar a un español aprendiz de inglés que estas dos lenguas hayan fijado el parámetro pro-drop de forma diferente; simplemente necesitaría los desencadenantes adecuados para fijarla de nuevo. Sin embargo, si no es directamente accesible, este aprendiz solamente se podrá enfrentar al inglés a través del valor de dicho parámetro en la lengua española.

No obstante, hay una tercera posibilidad: en cierto sentido el aprendiz de L2 podría quedarse aislado de la GU después de una cierta edad (idea que está relacionada con la Hipótesis del Período Crítico). En versiones anteriores de su teoría, Chomsky dudaba de la importancia de la L1 como mediador; en la teoría actual, la mediación sería útil si los valores de los parámetros fueran los mismos en las dos lenguas.

Pero la respuesta al acertijo puede estar, arguye Cook (1985), en diferencias ambientales: el aprendiz de L2 podría saber cosas que aparentemente no ha aprendido debido a que la situación le proporciona unos tipos especiales de datos, que el niño nativo no tiene o no puede usar. Es más probable que los tipos de datos que se encuentra un aprendiz de L2 dependan más del tipo de situación que en el caso del niño nativo. Así, los adultos en la escuela pueden encontrar datos “explicativos” sobre las reglas gramaticales del lenguaje, aunque Chomsky (1969) cree que “no se aprende la estructura gramatical de una L2 a través de ‘la explicación y la instrucción’, más allá de los elementos más rudimentarios, por la simple razón de que nadie tiene suficiente conocimiento explícito sobre esta estructura como para proporcionar una explicación y una instrucción”.

En cuanto a la cognición, Cook cree que su papel es también diferente en la ASL respecto de la adquisición de L1, pues el individuo no está necesariamente limitado por las mismas restricciones madurativas. En términos de los niveles cognitivos, estudiar el aprendizaje de L2 en adultos sería, en cierto modo, estudiar la adquisición del lenguaje independientemente de la maduración. Así, el orden “natural” de desarrollo quizá esté más cerca de la adquisición que el desarrollo de L1. La fórmula “aprendizaje de L2 = adquisición” es atractiva, pero se basa en el supuesto de que la capacidad del canal para el uso del lenguaje depende de la maduración y no necesita ser re-adquirida en una L2. Sin embargo, según Cook ciertos

aspectos de la capacidad del canal no se transfieren a una L2: el aprendizaje de LE no parte de una posición adulta, sino que tiene que readquirir la capacidad del canal en la nueva lengua. Decir que el desarrollo de la L2 es igual a la adquisición menos la maduración, no es lo mismo que decir que es igual a la adquisición menos las limitaciones de la capacidad del canal, puesto que estaría todavía influido por factores cognitivos.

Ellis (1985) considera que la cuestión teórica fundamental es la relación entre los universales lingüísticos y la capacidad del canal en la ASL. Así, la ASL sería igual a la “adquisición menos la maduración” (Cook, 1985: 11), pues reflejaría la GU en su forma pura. Sin embargo, puede que no esté justificado el supuesto de que los procesos cognitivos no están implicados en la ASL. La misma Cook (1985: 11) reconoce que “el problema metodológico es descubrir qué procesos cognitivos necesitan ser re-establecidos en una L2 y cuáles transferidos”.

Los estudios empíricos sobre este tema han examinado tres hipótesis: 1^a) el IL, como otros lenguajes naturales, está sujeto a las restricciones impuestas por los universales lingüísticos; 2^a) los universales implicacionales se pueden usar para predecir el orden en el que las propiedades de la L2 aparecerán en el IL; 3^a) los aprendices de L2 aprenden antes las propiedades no marcadas (o menos marcadas) que las marcadas (o más marcadas). Sin embargo, no hay muchos estudios sobre la influencia de los universales lingüísticos en el IL, y todos muestran que pueden influir en cómo se forman las gramáticas de L2.

También Cook (1985) admite que la teoría actual de Chomsky tiene claras implicaciones para la noción del IL, el cual, como todo lenguaje humano, se debería ajustar a la GU. Así, el Análisis de Errores basado en el IL deberá tener en cuenta dos nuevos factores: que los ILs incorporan principios universales y que los errores pueden ser el resultado de la capacidad del canal, más que de la adquisición per se. Sin embargo, un problema conceptual es que el aprendizaje de L2 pocas veces es completo; por tanto, este modelo de adquisición instantánea es difícil de aplicar, al no haber ninguna competencia final establecida.

En cuanto a la enseñanza, la versión actual de la teoría de los universales lingüísticos rechaza algunas de las justificaciones derivadas de versiones anteriores de esta teoría, como por ejemplo el animar activamente al aprendiz a comprobar sus hipótesis mediante los juegos co-

municativos, o la primacía de la comunicación para el aprendizaje del lenguaje (la metodología comunicativa). En muchos aspectos la nueva versión parece más cercana a la línea humanista de Stevick (1980), que enfatiza el valor del crecimiento personal. También se rechaza la importancia del ambiente (lo que el aprendiz oye), dado que ahora el ambiente sólo proporcionaría desencadenantes (“triggerings”).

Las críticas dirigidas al enfoque de la GU son muy numerosas e importantes; no obstante, no invalidan la Hipótesis Universal, sino que sugieren que, por ahora, su poder explicativo puede ser limitado, y señalan dificultades metodológicas en su examen empírico.

C) LA PERSPECTIVA NEUROLINGÜÍSTICA

Ellis (1985) y Genesee (1988) han resumido las formulaciones neurofuncionales o neurolingüísticas sobre la ASL, las cuales intentan establecer relaciones entre el cerebro y los fenómenos asociados con la adquisición, el conocimiento y el uso de dos o más lenguas mediante la investigación de tres factores: la edad de adquisición, el nivel de conocimientos en L2 y la manera de adquirir la L2. Sin embargo, estos estudios han examinado el procesamiento del lenguaje, no su aprendizaje, y los procesos neuropsicológicos implicados pueden no ser los mismos.

Por otra parte, la Hipótesis del Período Crítico (Lenneberg, 1967) afirma que hay un período crítico (situado en los doce años) determinado neurofisiológicamente durante el cual la ASL es fácil. Después el aprendizaje de L2 sería imposible o muy difícil porque se completa la lateralización de las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo. Esta hipótesis identifica dos restricciones sobre el aprendizaje de L2: 1^a) es más difícil y “laborioso” cuanto mayor es el aprendiz; 2^a) es muy raro que los adultos consigan una “proficiency” como el nativo, especialmente en fonética.

Pero estas posiciones han sido muy criticadas y, en su contra, los datos neurolingüísticos indican dos ideas interesantes: 1^a) el aprendizaje de L2 parece ser mejor y más fácil, al menos en las etapas iniciales, cuanto mayor es el individuo; 2^a) los adultos pueden obtener niveles semejantes a los del hablante nativo en fonología, sintaxis y comprensión. En definitiva, no hay razones conceptuales ni empíricas suficientes para

justificar la toma de decisiones educativas basadas en la hipótesis del período crítico, aunque pueda haber otros tipos de factores relacionados con la edad que sí puedan ser relevantes para la educación (como hemos indicado en González, 1995).

En resumen, según Scovel (1982: 324) “la contribución de la neuropsicología... debería ser indirecta e intuitiva”, dado que la relevancia directa de sus resultados para la enseñanza del lenguaje parece muy limitada.

D) LAS TEORIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS Y PSICOSOCIALES

1. El Modelo de la Aculturación/Pidginización

Este modelo lo ha desarrollado Schumann (1978a, b, c) a partir de la analogía entre la ASL naturalista temprana y la pidginización, cuyos procesos subyacentes serían análogos y universales. Su premisa central consiste en que “la ASL es sólo un aspecto de la aculturación, y el grado de aculturación al grupo de la L2 que logre el aprendiz controlará el grado de ASL” (Schumann, 1978c: 34). La aculturación, y por tanto la ASL, estarían determinadas por el grado de “distancia social” y de “distancia psicológica” entre el aprendiz y la cultura de L2, primando los factores sociales sobre los psicológicos. La “distancia social” es el resultado de factores como la dominación versus la subordinación, la asimilación versus la adaptación, etc., y pertenece al individuo como miembro de un grupo social cuyos miembros hablan una lengua distinta. Por su parte, la “distancia psicológica” es el resultado de factores afectivos referidos al aprendiz como individuo (por ejemplo el estrés cultural o la motivación integradora versus la instrumental). Cuanto menores sean ambas, mejor.

2. El Modelo de la Nativización

Es una versión elaborada del modelo anterior (Andersen, 1980, 1981) y proporciona una dimensión más cognitiva que concibe la ASL como el resultado de dos fuerzas generales:

1^a) La “nativización”, que implica una asimilación del input desde la perspectiva del sistema interno. El individuo simplificaría la tarea

de aprendizaje construyendo hipótesis basadas en su conocimiento previo (innato y específico del lenguaje). Este proceso se daría en la pidginización y en las primeras etapas de la adquisición de L1 y L2.

2^a) La “desnativización”, que implica una acomodación al sistema externo. El individuo utilizaría estrategias de inferencia que le capacitarían para remodelar su IL según una “norma externa” (las características lingüísticas representadas en el input). Se daría en la despidginización y en la adquisición posterior de L1 y L2.

La propuesta consiste en que los procesos implicados en los lenguajes pidgin y criollos serían similares a los que ocurren en la ASL cuando se forman hipótesis sobre la L2.

3. La Teoría de la Acomodación del Discurso

Giles (1977, 1980) ha construido este modelo (basado en los trabajos de Lambert y Gardner) integrando teorías psico-sociales ya establecidas y aplicándolas al estudio de la variación en el uso y la adquisición del lenguaje. En L2 destacan los trabajos de Giles & Byrne (1982) y Beebe (1982), quienes pretenden explicar tanto lo que la gente realmente hace cuando varía su discurso como la forma en que se evalúa a otros que varían su discurso. Este enfoque deriva de la investigación sobre los usos del lenguaje (por el intergrupo) en comunidades multilingües. Su objetivo es investigar cómo los usos del lenguaje por el intergrupo reflejan las actitudes sociales y psicológicas básicas en la comunicación inter-étnica. Giles se basa en la distancia social “percibida” (cómo se define el endogrupo en relación con el exogrupo), y la motivación sería el determinante principal de la pericia en L2.

4. Otros Enfoques Sociolingüísticos

1^o) La teoría de Labov (1963): se centra en la variación sistemáticamente pautaada, y plantea que el lenguaje varía sistemáticamente en función de las características sociales del hablante. Dickerson (1974) ha aplicado esta teoría sobre el cambio de sonidos en el hablante nativo al desarrollo fonológico en L2.

2º) El paradigma dinámico de Bickerton (1975, 1977), que enfatiza la variación como reflejo de sentimientos de afiliación del grupo étnico, no considerando la variabilidad como una función de una regla variable, sino de reglas categóricas competentes en ambientes lingüísticos similares.

3º) El modelo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972), que defiende el conocimiento que tiene el individuo sobre cómo usar el lenguaje de forma sociolingüística apropiada y cómo obtener adecuadas funciones sociales.

4º) El estudio de las actitudes y la motivación (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985). Este modelo sólo se relaciona con la variación lingüística en el sentido de que los aprendices varían en el nivel de éxito obtenido en diferentes condiciones psico-sociales.

E) LA TEORÍA DEL MONITOR

Es la teoría específica sobre ASL más popular y más importante. Va indisolublemente unida al nombre de S.D.Krashen (educado en la lingüística mentalista), y ha ido evolucionando, promoviendo multitud de investigaciones y provocando innumerables críticas. Es la teoría más ambiciosa, influyente y general (más deductiva que inductiva), y está muy relacionada con la Teoría de la Construcción Creativa (elaborada por Dulay y Burt) y con la teoría de Chomsky (de hecho, Larsen-Freeman & Long, 1991, la consideran una teoría innatista). Se formuló a mediados de los años 70 (a partir del modelo del monitor de Labov, 1970), y sus principales argumentos se encuentran en Krashen (1981, 1982, 1985). Se basa en estas cinco hipótesis:

1. La Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje

Krashen distingue dos sistemas de conocimiento o dos formas distintas e independientes de desarrollar la competencia en L2:

1) La “adquisición”: “un proceso subconsciente idéntico en lo fundamental al proceso que utilizan los niños para adquirir su L1” (Krashen, 1985: 1). Es el resultado de la interacción significativa en un ambiente de

comunicación natural, donde los hablantes no se centran en la forma, sino en el significado, y no tienen una preocupación explícita por la detección de errores ni por la corrección. Es un conocimiento de reglas de la L2 a las que se recurre automáticamente, y tiene por objetivo la fluidez conversacional. Se refiere al modo en que las habilidades lingüísticas se internalizan de manera “natural”, sin atender conscientemente a las formas lingüísticas. El sistema adquirido puede desarrollarse, a través de un proceso de construcción creativa (resultado de la aplicación de estrategias universales), en una serie de estadios progresivamente cercanos a las reglas del hablante nativo y comunes a todos los aprendices de una lengua determinada.

2) El “aprendizaje”: “un proceso consciente cuyo resultado es ‘saber sobre’ el lenguaje” (Krashen, 1985: 1) y en el que la detección de errores y la corrección son centrales (por ejemplo en el aula, donde las reglas formales y el feedback proporcionan la base para la instrucción lingüística). Sería el resultado del estudio centrado en las propiedades formales de la L2, y un conocimiento metalingüístico que sólo se podría utilizar para monitorizar el output generado por medio del conocimiento “adquirido”. Como consecuencia, el uso consciente de las estrategias de aprendizaje contribuiría poco al desarrollo de la competencia lingüística.

Esta distinción es aplicable al proceso de internalización del conocimiento nuevo de la L2, a su almacenamiento y a su uso en la actuación real. La diferencia fundamental entre la “adquisición” (que estaría relacionada con la actitud del aprendiz) y el “aprendizaje” (relacionado con la aptitud) no la establece el ambiente per se, sino la atención consciente a las reglas, que no está presente en el primer caso. Además, el conocimiento aprendido no se puede convertir en conocimiento adquirido, a pesar de que a veces una regla se pueda “aprender” antes de “adquirirla”. Por último, según Krashen la L1 no interfiere en la ASL, sino que sirve como estrategia de actuación: el individuo recaería en su L1 cuando le falta una regla en la L2.

2. La Hipótesis del Monitor

El Monitor sirve para corregir la actuación, y utiliza un conocimiento “aprendido” al actuar sobre, y modificar los enunciados generados a partir del conocimiento “adquirido”. Su uso es opcional y su función es extremadamente limitada. Las formas más idiosincrásicas y las más cercanas al modelo nativo, así como las posibilidades de autoco-

rrección, se deben al uso del Monitor. Por el contrario, los errores más consistentes se basan en lo “adquirido” y son independientes de la L1 porque resultan de la aplicación de los principios universales. “El aprendizaje sólo tiene una función, como Monitor o editor”, y sólo interviene “para cambiar la forma de un enunciado, después de que lo haya ‘producido’ el sistema adquirido” (Krashen, 1982: 15). Como consecuencia de todo ello, la enseñanza del lenguaje no se debería centrar en el aprendizaje de reglas, sino en la comunicación.

3. La Hipótesis del Orden Natural

Esta hipótesis se basa (a partir de Corder, 1967) en los estudios de morfemas, y establece que las reglas del lenguaje se adquieren en un orden predecible, “natural”. El orden de adquisición no estaría determinado solamente por la simplicidad formal, siendo independiente del orden en que se enseñan las reglas en las clases de lengua.

4. La Hipótesis del Input

«Los humanos adquirimos el lenguaje de una única manera: comprendiendo mensajes, o recibiendo un ‘input comprensible’... Nos movemos desde ‘i’, nuestro nivel actual, hasta ‘i+1’, el siguiente nivel en el orden natural, comprendiendo el input contenido en ‘i+1’» (Krashen, 1985: 2). De esta hipótesis se deducen dos corolarios: el habla es un resultado de la adquisición, y no su causa (puesto que el único papel del output es servir de input comprensible), y si el input se comprende y se proporciona en cantidad suficiente, la gramática necesaria se da automáticamente (es decir, no hay que enseñar deliberadamente las estructuras).

Por tanto, el input comprensible sería la única ruta hacia la adquisición, y la información sobre la gramática de L2 estaría automáticamente disponible cuando se comprende el input. Krashen (1985) ha aportado diez tipos de pruebas a favor de esta hipótesis, y como conclusión afirma que la principal función de la clase de L2 sería proporcionar a los alumnos un buen input comprensible gramatical que no tienen fuera, permitiendo así que lo obtengan por sí mismos en el “mundo real”. Además, defiende métodos de enseñanza como la Respuesta Física Total, el Enfoque Natural (Krashen & Terrell, 1983) y la Suggestopedia.

5. La Hipótesis del Filtro Afectivo

Cabe la posibilidad de que el input comprensible no sea utilizado en caso de que haya un “bloqueo mental”. El filtro afectivo (propuesto por Dulay & Burt, 1977) es una barrera para la adquisición: si el filtro está “abajo” (es “bajo” o “débil”), el input llega al LAD y se convierte en competencia adquirida o “intake”; si el filtro está “arriba” (es “alto” o “fuerte”), el input es bloqueado y no llega al LAD (cuando el individuo no está motivado, le falta confianza o está preocupado por el fracaso). El filtro afectivo sería la principal fuente de diferencias individuales, e influiría en la velocidad de desarrollo, pero no en la ruta de desarrollo. Krashen apoya la idea de que los niños alcanzan un mayor desarrollo que los adultos, y lo explica porque hacia la pubertad se endurece el filtro afectivo. Según esto, la adolescencia sería el peor período para “adquirir” el lenguaje, si bien su “aprendizaje” se vería facilitado.

F) LAS TEORÍAS COGNITIVAS

1. La Teoría Cognitiva y el Aprendizaje Instruccional del Lenguaje

Son tres las premisas centrales de todas las teorías cognitivas: 1ª) aprender una habilidad cognitiva compleja implica el uso de diferentes técnicas de manejo de la información para superar las limitaciones de capacidad; 2ª) a través de la práctica, las habilidades componentes se automatizan y los procesos controlados se liberan para otras funciones; y 3ª) hay una reestructuración constante de representaciones internalizadas a medida que el aprendiz aumenta su pericia. Estos enfoques se centran en los factores internos, específicamente en el papel de los procesos cognitivos, y parten del supuesto básico de que el aprendizaje de una L2 no es diferente de cualquier otro tipo de aprendizaje de una habilidad cognitiva compleja. Así, el lenguaje no tendría un estatus único ni sería una facultad específica de la mente humana (en contra de la teoría de Chomsky). Desde esta perspectiva se pretende explicar tres aspectos principales del aprendizaje:

1ª) En primer lugar, la representación del conocimiento nuevo, que se adquiriría en dos etapas: en la primera el individuo elige a qué elementos del ambiente va a prestar atención y transfiere esta información a la MCP; en la segunda se adquieren algunos o todos estos ele-

mentos transfiriendo la información a la memoria a largo plazo (MLP). En esta misma línea está el concepto ausubeliano de “subsunción obliterativa”: se tiende a ignorar la información nueva que no se ajusta al sistema de conocimiento ya existente, aunque la nueva información se pueda comprender por medio de la inferencia. Esto se puede superar si el individuo recibe un feedback correctivo que le permita comparar su propia actuación con la de un modelo externo y si nota las diferencias. En nuestro caso, una enseñanza basada en la activación del conocimiento previo de L1 en combinación con otras variables instruccionales, entre ellas el uso del feedback negativo, tal vez podría conseguir mejorar dicho problema. Con el objetivo de comprobar esta hipótesis hemos realizado dos de los estudios presentados en González (1995).

2º) En segundo lugar, se pretende explicar el desarrollo de la habilidad para utilizar el conocimiento, ya que la información transferida a la MLP no está accesible en todas las condiciones. Hay varias explicaciones de cómo el individuo consigue controlar la nueva información:

a) La distinción entre procesamiento automático y controlado (Schneider & Shiffrin, 1977; Shiffrin & Schneider, 1977): la automatización es necesaria porque la capacidad de procesamiento es limitada y el individuo necesita liberar capacidad para manejar la información nueva y formar planes de nivel superior.

b) La distinción entre conocimiento declarativo y procedural (Anderson, 1983, 1985). El conocimiento declarativo es una información estática (por ejemplo las definiciones) que se puede adquirir rápidamente, suele ser expresable verbalmente y se almacena en la MLP en términos de significado. Por el contrario, el conocimiento procedural se refiere a cómo hacer las cosas; es una información dinámica que se adquiere gradualmente y sólo con muchas oportunidades para practicarla, y se caracteriza por ser difícil de aprender y de transferir a situaciones nuevas. La representación del conocimiento procedural en la memoria se realizaría mediante los “sistemas de producción”.

Estas dos explicaciones tienen muchas semejanzas, pero Ellis (1985) también señala una importante diferencia: la distinción entre “atención” y “conciencia”. Se puede atender sin ser consciente de ello. Sin embargo, el conocimiento declarativo implica una atención consciente y se puede formular explícitamente; la conciencia sólo desaparece

ce cuando el conocimiento se proceduraliza. Esta distinción está relacionada con la cuestión central de si el conocimiento de L2 es consciente y explícito o si es “inconsciente” (otros autores dirían “subconsciente”) e implícito. Schmidt (1990) defiende que ambos tipos de procesos están implicados en la ASL y que, a la vez, no hay ningún input que se asimile (se convierta en intake) sin que el individuo se dé cuenta conscientemente. Por el contrario, para McLaughlin (1990) la diferencia entre los términos “consciente” e “inconsciente” se basa en actos del comportamiento, no en estados internos de conciencia; por lo tanto, deberían ser abandonados en favor de conceptos empíricos claramente definidos.

3º) En tercer lugar, las teorías cognitivas han de explicar la integración del conocimiento, que se refiere a cómo la adquisición del conocimiento nuevo produce la reestructuración del sistema de conocimiento del individuo.

Los temas centrales de las aplicaciones cognitivas como teorías del aprendizaje instruccional de L2 han sido los siguientes: 1º) la práctica y la automaticidad; 2º) la interacción en el aula y el conocimiento procedural; 3º) la instrucción formal y el conocimiento analizado. Mientras que la teoría audiolingüe enfatizaba la práctica controlada de formas específicas en ejercicios especialmente restringidos, la teoría cognitiva acentúa la necesidad de práctica en condiciones reales, promoviendo la proceduralización del conocimiento.

2. La Teoría de Bialystok

Es la teoría cognitiva sobre la ASL más elaborada, y se ha formulado en base a dos modelos diferentes. El primer modelo (Bialystok, 1978) intenta sistematizar los planteamientos que subyacen a las primeras propuestas de Krashen y de McLaughlin (1978), y pretende describir, explicar y predecir las diferencias individuales en el dominio de una L2 en general, y de los diferentes aspectos del lenguaje en particular en base a la distinción de tres elementos: el input, el conocimiento (entendido como almacenamiento de información) y el output.

El funcionamiento de este modelo se explica en términos de “procesos” universales (las relaciones obligatorias existentes entre los diferentes aspectos del modelo) y en términos de “estrategias de aprendizaje”

(“medios opcionales para explotar la información disponible con el fin de adquirir competencia en la L2”). Las características individuales del aprendiz afectarían a la eficacia con la que operan los procesos y la amplitud con la que se utilizan las estrategias de aprendizaje. Dejando aparte el método de enseñanza, la motivación o las circunstancias de la situación, es evidente que algunos aprendices alcanzan un éxito mayor que otros (aunque sus experiencias lingüísticas hayan sido casi iguales) y que cada aprendiz domina más fácilmente unos aspectos del lenguaje que otros.

Este modelo trata de explicar estas discrepancias y, específicamente, por qué las etapas del aprendizaje y el desarrollo de las destrezas son distintas en alumnos distintos. La información sobre una lengua se podría representar en tres módulos o tipos de información que el individuo pondría en marcha al realizar una tarea lingüística: el Conocimiento Lingüístico Explícito, el Conocimiento Lingüístico Implícito, y el módulo de Otro Conocimiento. La diferencia entre los conocimientos “explícito” e “implícito” se define de forma operativa, respecto a su función, más que por su contenido. El primero contiene todos los factores conscientes que el individuo posee sobre la lengua. El segundo contiene la información automática, intuitiva y utilizada espontáneamente sobre la que opera el aprendiz para producir un output (sea en comprensión o en producción). Cualquier información puede representarse en cualquiera de los dos niveles, y diferentes individuos pueden variar bastante en función de la naturaleza y la extensión de la información almacenada en cada nivel. Un conocimiento implícito amplio se asocia con una gran capacidad para manejar la lengua; un conocimiento explícito grande tiene que ver con un amplio conocimiento de los aspectos formales de la lengua, pero no implica necesariamente la habilidad para usar esta información de manera eficaz. La hipótesis es que el uso del lenguaje opera como una función del conocimiento implícito, y que sólo bajo circunstancias especiales (por ejemplo cuando se usa el “monitor”) se utiliza el conocimiento explícito. El módulo Otro Conocimiento no contiene información sobre el código lingüístico, e incluye los demás tipos de información que el individuo aporta a la tarea (el conocimiento de otras lenguas, el conocimiento sobre el mundo, etc.).

En el modelo de Krashen no hay forma de convertir la información aprendida en adquirida, pero sí en el de McLaughlin y en el primer modelo de Bialystok (donde la información que se almacena en el Conocimiento Explícito pasa al Conocimiento Implícito a través de la

práctica). Sin embargo, estos términos podían sugerir que la conciencia fuera un factor relevante. Así, en la segunda etapa de esta teoría (Bialystok & Ryan, 1985; Bialystok & Sharwood-Smith, 1985) la habilidad lingüística se describe en relación a dos dimensiones:

1^a) Un factor analítico: hasta qué punto el aprendiz de lenguas es consciente de la estructura de su conocimiento lingüístico. Sin embargo, el grado de analiticidad no está explícitamente representado en la mente del individuo: “es erróneo igualar el conocimiento analizado con el conocimiento articulado o conocimiento de reglas” (Bialystok, 1988: 40).

2^a) Un factor automático, característico de las primeras etapas de la ASL, y que se refiere al acceso relativo que el aprendiz tiene al conocimiento; la automaticidad se conseguiría con la práctica. El individuo no es consciente de la estructura y la organización del conocimiento, pero a medida que aumenta el aprendizaje aumenta la conciencia sobre el sistema de L2, capacitando al individuo para identificar su estructura formal.

Según esta teoría, la instrucción formal puede ayudar a aumentar el conocimiento analizado: centrarse en formas lingüísticas concretas y animar al aprendiz a manipularlas con grados diferentes de conciencia facilitarían la reestructuración y construirían representaciones proposicionales del conocimiento de la L2. Esto le capacitaría para participar en los tipos de uso descontextualizado del lenguaje que requiere el conocimiento analizado. El objetivo sería la toma de conciencia, más que la automatización a través de la proceduralización, y el proceso por el cual el conocimiento se va convirtiendo en analizado durante el curso de la ASL es una reestructuración cognitiva.

Se postula que estos dos factores son independientes entre sí. Los aprendices empezarían con un conocimiento no-automático y no-analizado, y el contexto de aprendizaje influiría en qué tipo de adquisición ocurre, siendo más probable que los aprendices informales enfatizan la automaticidad, y los formales la analiticidad.

3. La Teoría de McLaughlin

McLaughlin (1978, 1987) propone un enfoque procedural del procesamiento de la información a raíz de la distinción entre procesa-

miento controlado y automático, evitando así la discusión sobre la experiencia “consciente” o “inconsciente”.

Por “proceso controlado” se entiende una secuencia temporal de nodos activados por el individuo mediante la MCP. Dado que se requiere una atención activa, sólo una secuencia de este tipo puede ser controlada en un momento determinado sin interferencia. Los procesos controlados tienen dos características: no todos están disponibles para la percepción consciente (algunos no lo están porque se producen muy rápidamente), y regulan el flujo de información entre la MCP y la MLP. Puesto que el aprendizaje es entendido como la transferencia de información a la MLP, los procesos controlados deberían subyacer al aprendizaje.

Un “proceso automático” es una secuencia de nodos que casi siempre se activan en respuesta a una configuración particular del input y que se ponen en marcha sin necesidad de un control o atención activos por parte del individuo. Utilizan un conjunto relativamente permanente de conexiones asociativas en la MLP, y por eso suelen exigir mucho tiempo. Una vez aprendidos, son difíciles de alterar o suprimir. Su velocidad y automaticidad suelen mantener a sus elementos ocultos a la percepción consciente, y, después de que se han establecido en un estadio dado del desarrollo de una habilidad compleja de información-procesamiento, pueden ser asignados a niveles más altos de procesamiento.

La idea es que al comenzar el aprendizaje de L2 se tomarían decisiones continuamente, y se adoptarían y utilizarían procesos controlados. Luego se irían desarrollando los procesos automáticos, mejorando así la actuación. Sin embargo, estos dos tipos de procesos no se diferencian en función de la experiencia consciente, la cual no es fiable, y, por tanto, no puede ser una fuente de hipótesis falseables sobre el proceso de aprendizaje.

Desde este punto de vista, el aprendizaje requiere la automatización de las sub-habilidades componentes, e implica unas representaciones internas que regulan y guían la actuación. En el caso del lenguaje, estas representaciones se basan en el sistema lingüístico, e incluyen procedimientos para seleccionar el vocabulario apropiado, las reglas gramaticales y las convenciones pragmáticas que gobiernan el uso del lenguaje. A medida que mejora la actuación, se produce una reestructuración constante cuando los individuos simplifican, unifican y aumentan

el control sobre sus representaciones. En definitiva, las dos nociones centrales para McLaughlin son la automatización (o rutinización de las habilidades) y la reestructuración.

Puesto que los seres humanos somos procesadores de capacidad limitada, la comunicación requiere la integración de diferentes habilidades, cada una de las cuales ha de ser practicada y convertida en una rutina. La diferencia entre el procesamiento controlado y el automático es una dicotomía, y no un continuo, pero una tarea que al principio requería una alta capacidad de procesamiento puede automatizarse con la práctica. La integración de las habilidades organizadas jerárquicamente requiere, además de la práctica, la organización y estructuración de la información, un proceso de reestructuración que implica operaciones diferentes, pero complementarias, de las que implica la automatización.

4. La Teoría Integrada de Ellis

Ellis (1990) defiende que la teoría cognitiva del aprendizaje es una poderosa explicación de cómo los aprendices desarrollan la habilidad para usar su conocimiento de la L2, pero que no explica bien cómo se adquiere el conocimiento, debido a que no reconoce que la ASL está determinada, en parte, por factores lingüísticos, además de los cognitivos. Por eso propone una teoría global o integrada que incorpore tanto una explicación cognitiva de cómo el aprendiz desarrolla la habilidad para utilizar su conocimiento en distintos tipos de tareas (una teoría de la "proficiency") como una explicación lingüística de cómo se adquiere un conocimiento de las reglas de L2 (una teoría de la competencia).

Sus principales conclusiones son éstas: 1^a) para desarrollar una teoría del aprendizaje de L2 hay que distinguir entre el conocimiento y el control (siguiente a Bialystok & Sharwood-Smith, 1985), y tener en cuenta tanto los factores lingüísticos como los cognitivos; 2^a) la teoría cognitiva del aprendizaje explica bien cómo el aprendiz controla el conocimiento de L2; 3^a) la teoría cognitiva también puede explicar cómo se reestructura el conocimiento de la L2 con el fin de hacerlo disponible para utilizarlo en un creciente número de tareas, incluyendo las que requieren un uso descontextualizado del lenguaje; 4^a) una teoría cognitiva no puede explicar la secuencia de adquisición de las estructuras gramaticales; 5^a) una teoría cognitiva no puede explicar el papel del conoci-

miento explícito y, por tanto, no puede explicar totalmente cómo contribuye la instrucción formal a la ASL.

DISCUSIÓN

Como hemos podido comprobar, el problema del estudio de la ASL no consiste precisamente en la ausencia de propuestas teóricas para explicar cómo se produce este complejo fenómeno. Por el contrario, hay muchas posturas distintas y no siempre relacionadas entre sí. Nuestra opinión personal es que no todas estas teorías se refieren al mismo objeto de estudio, aunque, al mismo tiempo, se podrían complementar mutuamente. Así, la perspectiva neurolingüística y la sociolingüística son muy generales y están relacionadas con la ASL en una situación natural, pero no con la ASL/ALE en una situación instruccional. Esto en principio es respetable y aceptable; sin embargo, creemos necesario esforzarse para intentar aproximar estos dos puntos de vista a la educación. Es decir, hace falta considerar las implicaciones neurolingüísticas y de los factores sociolingüísticos y psicosociales en la realidad del aula.

Las demás teorías analizadas sí tienen más o menos aplicación directa en la instrucción, pero desde planteamientos muy diferentes. Así, nos parece insuficiente, aunque necesario, un enfoque puramente lingüístico sobre un problema que supera con creces este ámbito. Por lo mismo, también resulta insuficiente un enfoque puramente cognitivo, que en cierto modo estaría limitando la consideración de las peculiaridades propias del lenguaje. Estamos de acuerdo en que el lenguaje y el aprendizaje de lenguas se pueden concebir como comparables con otras facultades humanas y con otros tipos de aprendizajes. Sin embargo, esto no tiene por qué cegarnos de tal modo que nos impida apreciar las características propias de cada facultad y de cada aprendizaje.

En una línea más psicolingüística, creemos que la teoría de Krashen ha ejercido y está ejerciendo una influencia excesiva en los planteamientos curriculares. Es cierto que sus aportaciones han sido muchas y muy importantes, pero creemos que las críticas que ha suscitado son tales que nos obligan a considerarla con mucho cuidado. En este sentido, no compartimos dos de las premisas básicas de este modelo: la diferencia entre adquisición y aprendizaje, y el limitado papel del monitor. Respecto a la hipótesis del orden natural, creemos que la sistema-

tividad en el aprendizaje es intrínsecamente inseparable de la variabilidad de dicho proceso. Más de acuerdo estamos con la hipótesis del filtro afectivo y con la hipótesis del input, la cual parece que se podría relacionar de algún modo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Sin embargo, no compartimos los corolarios que extrae Krashen a partir de estas dos hipótesis. Si nos atuviéramos a este enfoque innatista, no sería difícil concluir en el sentido de que la instrucción tiene una función muy limitada en el aprendizaje de lenguas en el aula. Sin embargo, el hecho es que hay aprendices que consiguen niveles de logro final muy elevados, tanto en fluidez como precisión, y a una velocidad bastante considerable. Esto es lo que buscamos y esto es lo que hemos de entender, explicar y mejorar.

Por fin, creemos que de los enfoques teóricos aquí revisados hay tres que pueden ser fácilmente compatibles y válidos para entender y explicar el ALE instruccional, el auténtico problema de nuestra actual situación educativa. Nos referimos a la teoría del interlenguaje, a la teoría de McLaughlin y a la Teoría Integrada de Ellis (que recoge en su seno las formulaciones de Bialystok), formulaciones todas ellas psicolingüísticas. El concepto de interlenguaje (tal y como lo entiende Selinker) nos parece la clave de todo el proceso. No obstante, necesitamos investigarlo desde nuevas perspectivas, uniendo lo descriptivo con lo explicativo, lo inductivo con lo deductivo, la forma con la función y con el significado, en búsqueda de un enfoque más dinámico y complejo. Y creemos que para conseguir este objetivo hemos de contar con la teoría cognitiva de McLaughlin y la de Ellis. Aprovechemos y apliquemos conceptos como el procesamiento automático y el controlado, el aprendizaje declarativo y el procedural, la reestructuración, los esquemas, las estrategias, el conocimiento versus el control, etc. Y, a la vez, tratemos de explicar por qué las secuencias de adquisición parecen inmunes a la instrucción, incorporando una teoría de la "proficiency" y una teoría de la competencia. De nosotros depende hacer compatibles estas propuestas diferentes para entender cómo se aprenden las lenguas en el aula.

Quizá la conclusión más importante consiste en confirmar tanto la importancia (por otro lado, obvia) de nuestro objeto de estudio como la ausencia de una teoría global capaz de acoger todos los posibles puntos de vista sobre este complejo problema. Ahora bien, quizá no sea conveniente obsesionarse con la idea de una teoría global a cualquier precio. Parece muy difícil explicar mediante las mismas unidades de

análisis fenómenos tan diversos como la pídginización, la adquisición naturalista de cualquier lengua y el aprendizaje instruccional de cualquier lengua. Tal vez sea más factible y más interesante partir de una diferenciación de los contextos reales de adquisición y aprendizaje, a partir de los cuales proponer enfoques teóricos tan amplios como sea posible, y al mismo tiempo tan detallados como sea necesario.

Por último, nos hemos preguntado cuál es la incidencia de estos planteamientos teóricos en el curriculum escolar. Conscientes de la diversidad curricular real de las aulas, nos hemos centrado en el análisis de los planteamientos teóricos que guían los actuales programas de la reforma educativa (véase, por ejemplo, MEC, 1992). Lo más destacable es el descubrimiento de que no se ha adoptado explícitamente ninguna de las principales teorías sobre la ASL. Por el contrario, y partiendo de una finalidad curricular que no consiste en enseñar y aprender lenguas, sino en enseñar y aprender a comunicarse en ellas, se van recogiendo sin ningún criterio aparente diversos elementos de los mencionados anteriormente, principalmente de la teoría de Krashen junto con algunos matices de las primeras versiones de la teoría de Chomsky. Ante esta ausencia de claridad teórica, creemos que es necesario comenzar a decidirse de una forma más explícita acerca de los enfoques que nos parecen más adecuados. Ahora bien, también hemos de decir que no compartimos el objetivo curricular anteriormente formulado. Es más, creemos que la comunicación puede ser un objetivo importante, pero no porque necesariamente implique el completo aprendizaje de la L2/LE. De hecho, consideramos que el verdadero objetivo ha de ser el propio aprendizaje, una finalidad muy compleja que se puede intentar conseguir mediante diferentes medios, entre ellos la comunicación en la lengua objeto. A esta conclusión hemos de llegar si partimos de lo que es la verdadera historia del estudio de esta disciplina y si tenemos en cuenta tanto los modelos teóricos aquí revisados como la polémica relativa a las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje, muchas veces confundidas y erróneamente consideradas en las publicaciones del MEC.

Como decíamos al comienzo, estamos convencidos de que todas las formulaciones teóricas aquí citadas (y otras muchas que existen) pueden aportar un punto de vista explicativo respecto del complejo fenómeno que nos preocupa. Pero la manera de poner a prueba estas ideas es llevándolas al aula, sea mediante propuestas metodológicas concretas o mediante investigaciones específicas. Unas investigaciones que podrí-

an consistir en experimentos de instrucción capaces de obtener unos resultados de aprendizaje que permitan implementar adecuadamente formulaciones tan interesantes para el aula como las psicolingüísticas ya citadas. Y, al mismo tiempo, es imprescindible aunar los esfuerzos de los investigadores con los de los profesores, cuyas experiencias conjuntas son las herramientas básicas para comenzar a clarificar la actual situación de frustración, impotencia y confusión. De hecho, últimamente estamos observando un cierto aumento tanto en la reflexión como en el interés por estos temas en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, R.W. (1980) "The Role of Creolization in Schumann's Pidginization Hypothesis for Second Language Acquisition", en R. Scarcella & S. Krashen (eds.) *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Andersen, R.W. (ed.) (1981) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Anderson, J.R. (1985) *Cognitive Psychology and its Implications*. (2nd ed.) New York: Freeman.
- Beebe, L.M. (1982) "Reservations about the Labovian Paradigm of Style Shifting and its Extension to the Study of Interlanguage". Paper presented at the Third Annual TESOL and Sociolinguistic Colloquium, TESOL Convention, Honolulu. Expanded version: "The Social Psychological Basis of Style Shifting". Plenary Session Paper Presented at Second Language Research Forum, University of California at Los Angeles, 1982.
- Beebe, L.M. (ed.) (1988) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.
- Bialystok, E. (1978) "A Theoretical Model of Second Language Learning". *Language Learning*, 28: 69-84. (Trad. cast.: "Un Modelo Teórico de la Adquisición de de Lenguas Segundas", en J.M. Liceras (comp.) (1991).
- Bialystok, E. (1988) "Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency", en W. Rutherford & M. Sharwood-Smith (eds.) *Grammar and Second Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bialystok, E. & Ryan, E.B. (1985) "Toward a Definition of Metalinguistic Skill". *Merrill-Palmer Quarterly*, 31: 229-251.

- Bialystok, E. & Sharwood-Smith, M. (1985) "Interlanguage Is Not a State of Mind: An Evaluation of the Construct for Second Language Acquisition". *Applied Linguistics*, 6 (2): 101-117.
- Bickerton, D. (1975) *Dynamics of a Creole System*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bickerton, D. (1977) "Pidginization and Creolization: Language Acquisition and Language Universals", en A.Valdman (ed.) *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bright, J. & McGregor, M. (1970) *Teaching English as a Second Language: Theory and Techniques for the Secondary Stage*. London: Longman.
- Comrie, B. (1981) *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cook, V.J. (1985) "Universal Grammar and Second Language Learning". *Journal of Applied Linguistics*, 6 (1): 2-18.
- Corder, S.P. (1967) "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics*, 4: 161-170. (Trad. cast.: "La Importancia de los Errores del que aprende una Segunda Lengua", en J.M.Liceras (comp.) (1991).
- Chomsky, N. (1969) "Linguistics and Philosophy", en S.Hook (ed.) *Language and Philosophy*. New York: New York University Press.
- Chomsky, N. (1980) *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press. (Trad. cast.: *Reglas y Representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983).
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1982) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (Trad. cast.: *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamiento*. Barcelona, Paidós, 1988).
- Dato, D. (1970) "American Children's Acquisition of Spanish Syntax in the Madrid Environment: A Preliminary Edition". Final Report, Project nº 3036, USHEW.
- Dickerson, L.J. (1974) "Internal and External Patterning of Phonological Variability in the Speech of Japanese Learners of English". Unpublished Ph. D. dissertation, Illinois University.
- Dulay, H.C. & Burt, M.K. (1977) "Remarks on Creativity in Language Acquisition", en H.Dulay, M.Burt & M.Finocchiaro (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Genesee, F. (1988) "Neuropsychology and Second Language Acquisition", en L.Beebe (ed.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.
- Giles, H. (ed.) (1977) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York: Academic Press.
- Giles, H. (1980) "Accommodation Theory: Some New Directions", en S. de Silva (ed.) *Aspects of Linguistic Behavior*. York, England: York University Press.
- Giles, H. & Byrne, J.L. (1982) "An Intergroup Approach to Second Language Acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3: 17-40.
- González, J.L. (1995) "Las Estrategias de Aprendizaje en la Instrucción de Lenguas Extranjeras". Tesis Doctoral en microficha, Universidad Autónoma de Madrid.
- González, J.L. & Asensio, M. (a, en prensa) "Intentando Aprender Otro Idioma". *Infancia y Aprendizaje*.
- González, J.L. & Asensio, M. (b, en prensa) "Guía Documental sobre Aprendizaje en Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras". *Infancia y Aprendizaje*.
- Greenberg, J.H. (1966) *Language Universals: With Special Reference to Feature Hierarchies*. La Haya: Mouton.
- Greenberg, J.H. (1974) *Language Typology: A Historical and Analytic Overview*. La Haya: Mouton.
- Hymes, D. (1972) "On Communicative Competence", en J.Pride & J.Holmes (eds.) *Readings in Sociolinguistics*. London: Penguin Books.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

- Labov, W. (1963) "The Social Motivation of a Sound Change". *Word*, 19: 273-309.
- Labov, W. (1970) "The Study of Language in its Social Context". *Studium Generale*, 23: 30-87.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Arbor: University of Michigan.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Essex: Longman. (Trad. cast. *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos, 1994)
- Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Liceras, J.M. (comp.) (1991) *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor.
- McLaughlin, B. (1978) "The Monitor Model: Some Methodological Considerations". *Language Learning*, 28 (2): 309-332.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990) "Conscious versus 'Unconscious' Learning". *TESOL Quarterly*, 24 (4): 617-634.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992) *Secundaria Obligatoria: Lenguas Extranjeras*. M.E.C., Secretaría de Estado de Educación.
- Scovel, T. (1982) "Questions Concerning the Application of Neurolinguistic Research to Second Language Learning/Teaching". *TESOL Quarterly*, 16: 323-332.
- Schmidt, R.W. (1990) "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 11 (2): 129-158.
- Schneider, W. & Shrifin, R. (1977) "Controlled and Automatic Human Information Processing, I: Detection, Search and Attention". *Psychological Review*, 84: 1-66.
- Schumann, J.J. (1978a) *The pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J.J. (1978b) "Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition", en J.Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J.J. (1978c) "The Acculturation Model for Second Language Acquisition", en R.Gingras (ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA.: Center for Applied Linguistics.
- Selinker, L. (1969) "Language Transfer". *General Linguistics*, 9: 67-92.

- Selinker, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, X: 209-231.
- Shiffrin, R.M. & Schneider, W. (1977) "Controlled and Automatic Human Information Processing. II: Perceptual Learning, Automatic, Attending, and a General Theory". *Psychological Review*, 84: 127-190.
- Stevick, E. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Wardhaugh, R. (1970) "The Contrastive Analysis Hypothesis". TESOL Quarterly, 4 (2): 123-130. (Trad. cast.: "La Hipótesis del Análisis Contrastivo", en J.M.Liceras (comp.) (1991).