

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS (L2)

Nos gustaría dar inicio a este capítulo con las teorías que se presentan a continuación y que han sido seleccionadas según criterios de interés y pertinencia de cara a ofrecer un recorrido por las principales corrientes pedagógicas en materia de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas para estudiantes adultos preuniversitarios y universitarios; así pues, apuntaremos algunas de las que muestran una clara descripción necesaria para identificar las distintas características que configuran el engranaje de la adquisición de una segunda lengua y de una lengua extranjera.

1. DISTINCIÓN ENTRE LENGUA EXTRANJERA (LE) Y SEGUNDA LENGUA (L2)

Una cuestión previa a cualquier planteamiento relacionado con la actividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E/A) de una Lengua Extranjera (LE) y de una Lengua Segunda (L2) o Segunda Lengua (SL) es la de establecer el ámbito en que tal actividad tiene lugar.

La Lengua Extranjera (LE), hace referencia a la lengua extranjera que se aprende en un país, en un contexto en el que dicha lengua no funciona como nativa; así, estudiantes españoles, en España, aprenden francés, inglés o ruso, entre otros; por su carácter de lengua extranjera, sólo resulta posible adquirirla en el aula o en contextos muy particulares o puntuales, es decir, si en Copenhague, estudiantes daneses de español asisten a la representación de una obra teatral en dicho idioma, o si en Madrid en un contexto familiar muy específico, sus miembros, españoles, practican búlgaro, por ejemplo.

La lengua segunda (L2) comporta la enseñanza de la lengua a estudiantes extranjeros que residen en el país en cuyo ámbito actúa como nativa; por ejemplo, estudiantes estadounidenses o europeos aprenden español en Madrid o en países hispanohablantes. La L2 se adquiere en el aula donde se practica y se desarrolla, pero ocurre, que por su condición de lengua nativa en el país donde opera como tal, el alumno traspasa los límites del aula y puede acceder a todo el sistema de registros y actos de habla de la comunidad, al penetrar en la propia cultura en la que se halla inmerso el discente.

Por otra parte, la expresión ‘segunda lengua’ (L2) también puede aplicarse a cualquier lengua que esté aprendiendo el aprendiz (tercera o cuarta) que no sea la materna o lengua nativa (Larsen-Freeman y Long, 1994, 45-79).

Antes de avanzar, conviene perfilar los conceptos de ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’¹ pues constituyen las dos vías posibles de hacerse con el conocimiento lingüístico para lograrlo plenamente (Cunchillos, 1997, 125); mientras el primero –la adquisición– se refiere al desarrollo inconsciente del sistema de la lengua objeto para comunicarse, es decir, al modo en que las habilidades lingüísticas se adquieren de forma natural –por ejemplo, en el caso de la lengua materna–, sin una atención consciente a las formas, el segundo concepto, el aprendizaje, por el contrario, supone la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza –por ejemplo, en el caso de una lengua extranjera– y conlleva, por lo tanto, enfrentarse de un modo u otro a las normas sistemáticas que regulan toda lengua (Larsen, Freeman y Long, 1994, 377).

La desatención a las formas justifica, por ejemplo, que el niño intuitivamente cree estructuras analógicas del tipo “se ha rompido” o “no sabo”, estructuras que no hubieran surgido tras un proceso de instrucción, formación y desarrollo y que posteriormente se corrigen atendiendo a la norma.

Se sostiene que el paso de la adquisición al aprendizaje tiene lugar en la pubertad; por lo tanto, conforme se acerca esa etapa vital, los mecanismos que activan la adquisición van anulándose en el individuo, de ahí que convenga a su vez destacar la importancia del contexto en los procesos de aprendizaje de una lengua, ya que de todos los datos que escucha, el que aprende, sólo tiene acceso a un *input* muy reducido.

No obstante y a pesar de ello, el discente hace generalizaciones y construye un sistema de conocimiento más allá de los datos del *input*, y la respuesta que produce –*output*– debe estar contextualizada y ser significativa (Liceras, 1996, 255); o lo que expresado con otros términos, el aprendiente construye su sistema lingüístico, por medio de la negociación del significado y de la interacción.

Dicha interacción estimula y favorece la necesidad de recibir y procesar un *aducto* comprensible y el desafío o el riesgo de estructurar gramaticalmente su producción, el *educto*, o sea, que el hablante de una lengua

¹ De manera general, podríamos definir el concepto de aprendizaje como el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta, como resultado de una experiencia dada a través de distintas maneras: por recepción, imitación o descubrimiento (Luzón, 1997, 23).

Habrà que tener en cuenta, además una serie de leyes del aprendizaje como la ley de la intensidad, del efecto, de la prioridad, de la transferencia, de la novedad, de la resistencia al cambio; la ley de la pluralidad, del ejercicio, del desuso, de la motivación, de la autoestima, y la ley de la participación activa que lleva consigo la implicación personal y la participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Alonso y Gallego, 1987, 43).

extranjera (LE) o bien de una Segunda Lengua (L2) no se limita a repetir e imitar lo que escucha, sino que construye enunciados propios, característicos de la interlengua (IL) (Baralo, 1998, 124).

A través de la interacción con los otros, el estudiante progresa del nivel real que representa lo que él puede hacer o lo que ya es capaz de hacer, al potencial, que significa lo que será capaz de hacer en un futuro.

Entre ambos niveles se encuentra la zona de desarrollo próximo, a saber, la distancia entre el nivel real determinado por la resolución independiente de un problema, y el nivel potencial determinado por la resolución de un problema con la guía de un adulto –experto– o en colaboración con un compañero más capaz.

La interacción con el otro aumenta sus habilidades cognitivas y el nivel potencial se convierte en el siguiente nivel de desarrollo, de ahí la relevancia de la interacción social en el desarrollo de la adquisición de una lengua propuesta por Vygotsky (1978, 45) en su teoría sociocultural del procesamiento mental humano, que asegura como primera función de la lengua meta (LM) o lengua extranjera (LE) la interpersonal, una función comunicativa y en definitiva, social.

Por lo tanto, la lengua sirve para establecer contacto social, para llevar a cabo la interacción social y coordinar la conducta en los encuentros sociales y en las actividades conjuntas.

La función ‘egocéntrica’ de la lengua, la intrapersonal y cognitiva constituye una función secundaria pero no por ello menos importante para el propio individuo.

En este sentido, según postula la *Teoría de la monitorización* (TM), la adquisición de una lengua extranjera (LE) en el aula tiene lugar sólo bajo ciertas condiciones, especificadas de la siguiente manera:

1.– Los aprendientes han de escuchar una óptima secuencia comprensible, que sea interesante y con un mínimo de dificultad para su nivel de competencia.

2.– Se ha de dar siempre la secuencia en un ambiente distendido, donde los estudiantes no estén “a la defensiva”, es decir, en un contexto en que se establezca una relación entre la actuación de los sistemas adquiridos y aprendidos, para que así el sistema adquirido active la expresión y el sistema aprendido la planifique y la corrija.

El aprendiz adquiere la L2 al procesar o cifrar la lengua que se oye, que se lee y se entiende o *input* (datos o información) comprensible (IC) “pues toda lengua que no se entiende es ruido”, y la existencia de factores afectivos como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, por ejemplo, contribuyen a activar el Dispositivo de Adquisición de la Lengua (DAL) y potenciar así su adquisición (Krashen, 1982, 34).

Ahora bien, de manera contraria, la ausencia de motivación, una pobre autoestima o una ansiedad debilitadora, pueden combinarse para poner en marcha y activar un bloqueo mental que va a impedir al *input* comprensible (IC) alcanzar dicho dispositivo de adquisición, pues tal disposición negativa supone una restricción para que el *input* comprensible (IC) funcione correctamente.

Una vez obtenidas estas condiciones, contextuales y referenciales, para el desarrollo de los procesos de adquisición de la segunda lengua, se propone el modelo de competencia variable, pues el aprendizaje deviene a través del uso de un “continuum” entre procesos subconscientes y automáticos, y procesos conscientes y analíticos (Bialystok 1982, 72).

El que aprende puede emprender un proceso subconsciente y automático u otro proceso consciente y analítico, según lo que necesite por el tipo de discurso que está realizando, hecho que podría explicar la variedad intraindividual caracterizadora y definitoria de la Interlengua (IL), mencionada líneas arriba.

El desarrollo de la interlengua (IL) tiene lugar como resultado de la adquisición de nuevas reglas, –aunque el conocimiento explícito de las mismas no significa que el discente pueda usarlas adecuadamente en la comunicación–, mediante la participación y la interacción, en diferentes tipos de actos comunicativos así como de la habilidad para encauzar uno u otro conocimiento –consciente o subconsciente, controlado o automático– con el fin de usarlo en un discurso no planificado.

Todo ello se debe a que la adquisición avanza y se “acelera” cuando el discente tiene la posibilidad de negociar significados en un discurso espontáneo en el que el *input* ha de ser comprensible a través de la simplificación (estructuras y vocabulario familiares), de su uso en un contexto y modificando la estructura interactiva de la conversación, es decir, que los estudiantes no pueden limitarse sencillamente a escuchar el *input*, ni a procesar ejercicios estructurales –*drills*– mecánicos que no fomentan ni facilitan la adquisición (Lightbown, 1983, 236), sino que deben ser participantes activos que interactúan, establecen y deciden el tipo de datos que reciben para avanzar en el proceso de desarrollo de su interlengua (IL) (Ellis, 1988, 134).

2. PIAGET Y CHOMSKY

En la línea de lo que hemos sostenido hasta ahora, redundante el profundo estudio que realizaron Jean Piaget y Noam Chomsky a lo largo de décadas durante la centuria anterior, acerca de la formación del conocimiento y del complejo proceso de su adquisición que ahora vamos a perfilar.

El primero, representante del pragmatismo y conductivismo, defendió, en continua lid con el segundo, la teoría de que el lenguaje es fruto del aprendizaje y de la inteligencia, frente al norteamericano de Filadelfia, exponente de las teorías mentalistas y claro precursor de la existencia de una dotación innata de la mente-cerebro especificada genéticamente para el lenguaje, y conocida como Language Acquisition Device (LAD) que puede dar respuesta al problema lógico de la adquisición, aunque no explica cómo se desarrolla esa capacidad, ni cómo se inicia, ni qué elementos la desencadenan y la hacen progresar hasta llegar al dominio nativo.

También se habla de los universales lingüísticos o Gramática Universal (GU), es decir, un conjunto de principios y de parámetros, de restricciones universales e innatas que contienen las informaciones necesarias para adquirir una lengua, informaciones que no están en los datos del *input* o complejo de relaciones simples comunes a todas las lenguas.

El psicólogo suizo, perteneciente al Centro de Epistemología Genética, apuntó que la tensión que ocasiona la incertidumbre de si seremos comprendidos o no constituye también un factor decisivo en el aprendizaje.

Para el niño, dicha tensión supone una fuente de motivación, pero en un adulto, en cambio, puede provocar inseguridad y vulnerabilidad y le hace retraerse a la hora de hablar en la lengua recién aprendida para evitar equivocarse y sentirse ridículo, de ahí que cada vez haya más expertos que recomiendan el aprendizaje de una segunda lengua a edad temprana, al descubrir que quienes aprenden dos idiomas en la infancia desarrollan el área de Broca –una región cerebral relacionada con las funciones lingüísticas– una zona donde se almacenan e interpretan ambas lenguas, lo que facilita su aprendizaje.

Por el contrario, existen personas que aprenden una segunda lengua de mayores, y amplían una zona para cada lengua, pues se ha demostrado según Roger Sperry (1913-1994), neurólogo y anatomista norteamericano quien en 1981 compartió el Nobel de medicina con D. H. Hubel y Torsten N. Wiesel, (2004, 33), que cada hemisferio cerebral tiene un mundo consciente diferente, es decir, que existe una diferencia en las funciones entre los hemisferios cerebrales: mientras el izquierdo está especializado más en el lenguaje y la escritura, el derecho en procesos no verbales como el arte o la música. Como cada persona está más o menos dominada por uno de ellos, eso explicaría la tendencia de algunos para aprender idiomas; en resumidas cuentas, que la mayor predisposición para tal actividad podría estar determinada por la herencia genética y por el hemisferio cerebral dominante de cada persona, sin olvidar, por otro lado, que la facilidad para aprender idiomas depende también del bagaje gramatical que se tenga en la propia lengua.

A diferencia de lo expuesto líneas arriba, Noam Chomsky (1980, 76) llama la atención de cómo un niño cuando adquiere su lengua materna puede

aprender más de lo que aparentemente transmiten los datos lingüísticos a los que está expuesto, o sea, que adquiere un conocimiento mucho más sistemático, más abstracto y estructurado que el *input* que escucha, de ahí su propuesta de un aprendizaje de segundas lenguas que imite en todo al utilizado por los niños al adquirir su lengua materna; además, considera que la lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística supone, normalmente, innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo a reglas de gran abstracción y complejidad (Chomsky, 1955, 153).

Ahora bien, conviene recordar para el caso que nos ocupa, el hecho de que los profesores deberían enseñar e impartir sus clases en el idioma que se desea aprender, dada la importancia de la interacción en el desarrollo de la adquisición de una lengua extranjera (LE), pues se consideran mayores las desventajas que puede traer consigo el uso de la misma lengua conocida por el aprendiz, como son: interferencias, reducción de objetivos, disociación de competencias, competencia incompleta o parcial, o un supuesto conocimiento pasivo, es decir, que el discente que tiene la posibilidad de aprender una lengua activamente, frente a frente, la adquiere de una forma más rápida que aquel expuesto a ejercicios no significativos y focalizados de manera estructural.

Podemos citar como referente el caso de Suecia, donde los estudiantes, a pesar de practicar menos horas el idioma inglés, poseen un mayor nivel de dicho idioma frente al de los españoles, pues en aquel país el 46% de los profesores enseña en inglés, mientras en España sólo lo hace el 15% (Chomsky, 1989, 135).

Las ideas anteriormente expuestas constituyen las bases principales del debate que mantuvieron a distancia durante 15 años Piaget y Chomsky y que culminó en un encuentro celebrado en 1975 en la Abadía de Royaumont (Francia) con la publicación por parte del estadounidense de su libro *Teorías del lenguaje*.