

Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas¹

Cristina Escobar Urmeneta

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura

Universitat Autònoma de Barcelona

2.2. Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas:

Uno de los mayores retos de las ciencias del lenguaje ha sido explicar los complejos procesos que permiten que niños, en sus primeros años de vida, consigan dominar un código tan complejo como es una lengua y de formular teorías coherentes que den cuenta de los mecanismos de apropiación que los aprendices de segundas lenguas o lenguas extranjeras utilizan en su aprendizaje. En esta sección se intentarán exponer con brevedad las teorías de adquisición de segundas lenguas que más impacto han tenido sobre la práctica docente en los últimos sesenta años.

2.2.1. El conductismo

Los conductistas (Skinner, 1957; Lado, 1964) entienden que todo aprendizaje tiene lugar mediante un proceso de formación de hábitos de conducta a partir del mecanismo de estímulo - respuesta - refuerzo. En el aprendizaje de una lengua, el estímulo es la lengua a la que el aprendiz está expuesto; la respuesta es la producción del aprendiz y el refuerzo puede presentarse en forma de elogio o de corrección por parte del interlocutor (adulto, hablante nativo o profesor), o de éxito o fracaso en la comunicación.

Para los conductistas, el dominio de una lengua extranjera consiste en el aprendizaje de un conjunto de hábitos lingüísticos nuevos que pueden entrar en colisión con los hábitos lingüísticos correspondientes a la lengua materna, previamente adquiridos. Los nuevos hábitos se crean mediante la repetición y la práctica de modelos lingüísticos correspondientes a la lengua meta hasta que estos modelos han sido *sobreaprendidos* y pueden ser producidos por el alumno de forma automática, sin detenerse a pensar en ellos.

Para el conductismo los errores son la consecuencia de la interferencia que la lengua materna ocasiona sobre la lengua meta, y deben ser evitados a toda costa ya que podrían dar lugar a la formación de malos hábitos. Esto se logra mediante la identificación de estructuras problemáticas, la práctica mecánica de dichas estructuras y el refuerzo. El proceso funciona de la siguiente forma: en primer lugar se realiza un análisis contrastivo entre la L1 y la L2 como forma de determinar qué estructuras son diferentes en ambas lenguas y consecuentemente, según predice la teoría, darán ocasión a errores. Una vez identificadas las estructuras meta, es tarea del programador elaborar una batería de ejercicios de práctica de cada una de las estructuras aisladas y cuidadosamente ordenadas por orden de una supuesta dificultad, de forma que el alumno pueda responder siempre de forma correcta. Si

esto sucede, el alumno recibe un elogio, con lo cual la conducta deseada queda reforzada. Si por el contrario, se comete un error, el aprendiz debe recibir automáticamente un refuerzo negativo o corrección, que evite que el error se afiance.

El modelo conductista ofreció un marco teórico a los métodos audiolingüísticos, que tuvieron gran impacto en las aulas a partir de la segunda guerra mundial hasta los años 70. Con el tiempo la investigación puso de manifiesto que el aprendizaje de la lengua extranjera es, en realidad, un fenómeno mucho más complejo que lo que la teoría conductista había descrito. Así, los estudios sobre errores revelaron que no todos los errores predichos por el análisis contrastivo tenían lugar, y a su vez, que muchos de los errores que los alumnos cometían no podían ser explicados por la interferencia de la lengua materna. Así mismo, se constató que aprendices con lenguas maternas muy distantes cometían errores similares en lengua meta. Estos hallazgos dieron lugar a la formulación de nuevas teorías, que intentaron explicar el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde otras perspectivas.

2.2.2. El mentalismo de Chomsky

A principios de los años 60 el lingüista Noam Chomsky formuló una nueva teoría sobre adquisición de lenguas basada en los postulados de la gramática generativa que chocaba fuertemente con la perspectiva conductista. Chomsky argumentó que la única explicación plausible de la eficiencia con que los niños adquieren la lengua materna es que los niños nacen con una capacidad innata para el aprendizaje de la lengua, de la misma forma que vienen al mundo con la capacidad innata de aprender, por ejemplo, a caminar. Es decir, que los niños poseen una habilidad especial para descubrir las reglas gramaticales que rigen el lenguaje a partir del input lingüístico al que están expuestos, aunque dicho input esté lejos de constituir un catálogo completo y organizado de las formas de la lengua meta. Esta capacidad se denominó *dispositivo de adquisición de lenguas* (DAL). El proceso funciona de la siguiente forma: los adultos hablan con el niño, lo que constituye los datos lingüísticos primarios o input que el niño recibe. El input es procesado por el DAL, lo cual da lugar a la generación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y la formulación de reglas gramaticales. Finalmente el niño, cuando habla, pone en funcionamiento las reglas gramaticales. Los fundamentos de las teorías Chomskianas, inicialmente propuestos para explicar la adquisición de la lengua materna, fueron extendidos al aprendizaje de segundas lenguas por Krashen en su modelo del *monitor*.

2.2.3. El modelo del monitor de Krashen

Stephen Krashen, siguiendo las teorías mentalistas de Chomsky concibe la adquisición como un proceso de evolución mental, personal e interior en el que los aprendices no necesitan hablar o escribir para aprender. Según este modelo, el aprendizaje tiene lugar automáticamente cuando los aprendices escuchan o leen y comprenden fragmentos de la lengua meta. La lengua que los alumnos producen al hablar o escribir es el resultado del aprendizaje y no la causa del mismo. Krashen desarrolló su modelo en las siguientes cinco hipótesis:

a) La hipótesis de la *adquisición frente al aprendizaje* señala que los aprendices tienen dos formas diferentes de desarrollar su competencia en la lengua meta: una es la *adquisición*, que tiene lugar al utilizar la lengua para comunicarse. La segunda es el *aprendizaje*, que ocurre cuando se reflexiona sobre la lengua. La adquisición es descrita como un proceso inconsciente similar al que desarrollan los niños al aprender su lengua materna y por tanto es considerada por Krashen como la forma

natural de desarrollar las habilidades lingüísticas. Por el contrario el aprendizaje se refiere al conocimiento explícito de las reglas formales de la lengua y a la capacidad de verbalizarlas. Krashen opina que sólo la lengua que es adquirida resulta útil para una comunicación natural fluida.

- b) La hipótesis del *orden natural* de adquisición afirma que las estructuras de la lengua son adquiridas en un orden predecible, incluso por hablantes con diferentes lenguas maternas. Es decir, que hay ciertas estructuras que tienden a ser adquiridas en los momentos iniciales de la adquisición de una lengua, mientras que otras estructuras, incluyendo algunas aparentemente sencillas, no son adquiridas hasta que el aprendiz se sitúa en estadios avanzados.
- c) La hipótesis del *monitor* establece que el aprendizaje consciente juega una función muy limitada en la actuación lingüística del aprendiz ya que sólo puede ser utilizado como *monitor* o corrector de las producciones iniciadas por el sistema adquirido y esto sólo puede ocurrir si se dan ciertas condiciones: 1. el hablante debe tener tiempo suficiente para reflexionar; 2. el hablante debe estar centrado en la forma; 3. El hablante debe conocer la regla. Estas condiciones ocurren más fácilmente en la lengua escrita o en discursos preparados que en la conversación informal, es decir la lengua *aprendida* podría ser de alguna utilidad al escribir pero no al hablar.
- d) La cuarta hipótesis es la del *input comprensible*. Esta hipótesis estipula que se adquiere (no se aprende) una lengua mediante la comprensión de mensajes que están ligeramente por encima del nivel actual de competencia adquirida que posee el adquirente, el llamado “*input + uno*” (I+1).
- e) Por último, la hipótesis del *filtro emocional* afirma que los alumnos motivados, seguros de si mismos y con bajos niveles de ansiedad obtienen mejores resultados en el aprendizaje de lenguas. Esto se explicaría porque los aprendices que presentan estas características están más *abiertos* al input que reciben y éste puede calar más profundamente, mientras que los aprendices inseguros, tensos o desmotivados crean una barrera o filtro emocional que impide que el input penetre. Además los alumnos motivados buscan de forma natural más ocasiones de contacto con la lengua, lo cual redundaría en un mayor acceso a input comprensible.

Basándose en estas cinco hipótesis Krashen y Terrell (1983) formularon una propuesta de trabajo en las aulas denominada el “Enfoque Natural”, del que se hablará más adelante en este mismo capítulo. El atractivo de las opiniones de Krashen y su indudable carisma para divulgarlas hizo que llegaran a tener una potente influencia en las aulas. Sin embargo, el modelo del monitor presenta puntos débiles que el examen teórico y la práctica docente han puesto en evidencia. Así, diversos estudios han demostrado la capacidad de los hablantes pueden centrar su atención de forma alternativa o simultánea sobre el contenido de los mensajes y sobre las formas lingüísticas empleadas, lo cual entra en contradicción con la división tajante entre adquisición (proceso inconsciente, centrado en el significado) y aprendizaje (proceso consciente, centrado en las formas). Finalmente, aunque ningún investigador deniega hoy en día la importancia esencial que el *input* comprensible juega en el aprendizaje de la lengua, la experiencia de aula ha demostrado que el *input* por si mismo, sin estar acompañado de actividades de producción de lengua es claramente insuficiente en la formación de hablantes competentes en las cuatro destrezas.

2.2.4. La interlengua

La teoría de la interlengua (Selinker, 1972) posee también una fuerte carga mentalista. Dicha teoría afirma que los conocimientos que los aprendices poseen sobre una segunda lengua forman un sistema organizado con reglas propias, independientes tanto de la primera lengua como de la lengua meta. Este sistema es observable en la producción del aprendiz, cuando intenta expresarse en lengua meta. La interlengua es un sistema dinámico en continua evolución, al que por esta razón también se otorgó el nombre de continuo en reestructuración.

Otro concepto clave en la teoría es el de fosilización. Selinker se percató de que una gran mayoría de aprendices (hasta un 95%) nunca llegan a alcanzar un dominio total de la segunda lengua, puesto que dejan de aprender cuando su interlengua aún contiene reglas que no pertenecen a la lengua meta. Las fosilizaciones pueden ocurrir a cualquier edad y son impermeables a la instrucción.

Selinker enumeró cinco procesos fundamentales que operan en la formación y transformación de la interlengua y en la fosilización: 1) la transferencia de formas lingüísticas de la L1 a la L2; 2) la instrucción sobre la lengua meta; 3) las estrategias que los aprendices utilizan para aprender la lengua meta; 4) las estrategias que los aprendices utilizan para comunicarse en la lengua meta; y 5) la sobregeneralización de una regla a contextos donde esta no es aplicable. (Por ejemplo, cuando un alumno dice *The Titanic sinked*, sobregeneraliza la regla de formación del pasado a un contexto donde no es aplicable: un verbo irregular.)

La teoría de la Interlengua no ha tenido una aplicación práctica directa en la enseñanza de lenguas extranjeras, no obstante, ha contribuido a la reflexión pedagógica porque aporta elementos nuevos como el tratamiento del error (véase capítulo XXX), tiene presente operaciones cognitivas y estrategias de comunicación, admite la participación activa del aprendiz en el proceso de enseñanza e introduce la noción de fosilización.

2.2.5. Las aportaciones de la psicología cognitiva

Sin negar que el individuo esté dotado de algún equipamiento biológico o LAD que le permita apropiarse de las lenguas, la psicología cognitiva sostiene que la actividad mental del individuo es esencial para el aprendizaje de lenguas. A continuación, se examinarán someramente las principales corrientes basadas en el cognitivismo: el constructivismo y las teorías del procesamiento de la información.

A. El constructivismo

Piaget y sus seguidores sostienen que el organismo posee capacidades para, por un lado, organizar datos del entorno dentro de esquemas de conocimiento y, por otro, acomodar a los esquemas disponibles en un momento dado a nuevos datos para crear otros esquemas o modificar los existentes. Así el individuo se encuentra en proceso de constante contraste entre lo que sabe y los datos que le ofrece el entorno para asimilarlos y acomodarlos a su pensamiento.

La función básica del pensamiento será la construcción de estructuras de conocimiento progresivas que pasan por distintos estadios y acumulan, mediante ajustes sucesivos, los conocimientos adquiridos en estadios precedentes. Esta noción de estadio podría explicar los sistemas sucesivos (conjunto de reglas estructuradas) por los que pasa el desarrollo de la lengua primera y el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera como, por ejemplo, la organización sintáctica de la frase o el paso de formas lexicalizadas ("niño querer salir") a formas flexionadas ("yo quiero salir").

Los métodos audio-visuales estructuro-globales europeos de los años 60 recogen esta concepción piagetiana del individuo como ser capaz de reorganizar sus conocimientos a medida avanza en el aprendizaje. Dichos métodos también incorporan la teoría de la *gestalt* (percepción, en alemán), según la cual las personas no perciben elementos aislados sino conjuntos que toman sentido globalmente. A medida que el individuo se familiariza con los aspectos globales de un fenómeno (la entonación de un enunciado, por ejemplo) será capaz de determinar sus partes y organizar cada una de ellas en subconjuntos. La actividad cognitiva del individuo es pues esencial en los procesos de apropiación de lenguas. Ello explica que estos métodos empezaran a proponer actividades dirigidas a que sea el propio alumno quien descubra las reglas de la lengua que aprende a partir de sus propios conocimientos. Los ejercicios de conceptualización de fenómenos, que aparecen en los métodos nocionales-funcionales del último tercio del siglo XX, son una consecuencia de esta visión constructivista de las capacidades humanas.

Las aportaciones actuales desde el constructivismo entienden la evolución del lenguaje de los aprendices como un movimiento desde lo que denomina un *modo pragmático*, determinado por las necesidades de satisfacer los requisitos de la comunicación, hacia un *modo sintáctico*, que implica el dominio de las formas y sus matices, es decir desde lo que es puramente funcional hacia lo que es formal. Perdue (1990) describe lo que el autor denomina *el lecto de base*, como un sistema mínimo común a todos los aprendices de una lengua dada, sistema que posee rasgos similares. Estadio tras estadio y a partir de los datos que le proporciona el entorno, el individuo se apropia de formas más complejas. El itinerario de los aprendices se iniciaría en una organización nominal (un modo pragmático) para alcanzar una organización flexionada (modos sintácticos). Así, por ejemplo, el dominio de la morfosintaxis, el uso de pronombres y la subordinación responderían a estadios finales de la adquisición, en el caso de lenguas románicas.

B. El procesamiento de la información

Una corriente reciente dentro de la psicología cognitiva describe la mente humana como un procesador de información. Según esta teoría aprender consiste en recoger, almacenar, modificar e interpretar la información nueva que uno recibe. Dentro de los modelos de procesamiento de la información aplicados al aprendizaje de segundas lenguas caben destacar las aportaciones de McLaughlin (1987, 1990) y Van Patten (1996).

McLaughlin hace una distinción clave entre conocimiento declarativo de las reglas gramaticales, o lo que es lo mismo, lo que el aprendiz *sabe* conscientemente sobre el sistema de la lengua, y conocimiento procedimental de naturaleza inconsciente, o lo que el aprendiz *sabe hacer* en la lengua meta. Así, el proceso de aprendizaje se define como la transformación gradual del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental.

Otro concepto clave en McLaughlin es el de *reestructuración*. Según esta teoría, la incorporación de una nueva regla por parte del aprendiz puede ocasionar la reestructuración de todo el sistema. Esta característica explicaría el porqué de algunos aparentes retrocesos sufridos por aprendices que comenten errores en formas que en un estadio anterior producían correctamente. Un ejemplo de este fenómeno, se da cuando alumnos, que previamente producían correctamente la el pasado irregular del verbo *make*: *made*, pasan a utilizar la forma errónea *made*. Este error, que es causado por la sobregeneralización de una regla gramatical inglés, evidencia cómo el alumno avanza desde un sistema lexicalizado (o

conocimiento de la palabra *made* como elemento único, no perteneciente a un paradigma gramatical) a un sistema analizado (o conocimiento de la regla que rige en la formación de pasados en inglés, y de la cual esta palabra es una excepción).

Van Patten, por su parte, analiza desde una perspectiva cognitiva el papel que el *input* juega en la adquisición de una segunda lengua. Mientras que Krashen se preocupa meramente por la comprensión de los mensajes, Van Patten pone el acento en el control de la atención durante el proceso de comprensión y explica que la capacidad de atención de los aprendices es limitada. Los aprendices, en un primer estadio, prestan atención preferente al significado y sólo son capaces de fijarse en aspectos formales cuando el significado no ofrece problemas. Además, un aprendiz no es capaz de procesar un aspecto puramente formal de la lengua (por ejemplo, la *-s* de tercera persona, en inglés), hasta que el contenido comunicativo del mensaje no ofrece dificultad, y consecuentemente, el aprendiz no utiliza apenas recursos de su capacidad de atención en el procesamiento del contenido.

Esta afirmación entra en contradicción con la explicación de McLaughling sobre el conocimiento declarativo y procedimental. En realidad, parece que McLaughling y Van Patten se refieren a condiciones de aprendizaje muy diferentes. Mientras que en el primero es fácil reconocer la forma de trabajar de un aula tradicional que utiliza el modelo de presentación, práctica y producción (PPP), el segundo se refiere a situaciones en las que el aprendiz utiliza la lengua para expresar significados propios, ya sea en un aula comunicativa o en el medio natural. En este tipo de contextos la atención prioritaria de los aprendices se centra en la transmisión del mensaje, mientras que las formas gramaticalizadas surgen con posterioridad (véase el apartado A) en esta misma sección.)

De los postulados de McLaughlin se infiere que el mero conocimiento declarativo de las reglas gramaticales no es suficiente para producir hablantes competentes, lo cual es un principio generalmente aceptado. Sin embargo, contrariamente a lo que él afirma, parece evidente que el conocimiento declarativo de una regla gramatical no siempre es condición necesaria para que un aprendiz produzca enunciados correctos en los que se aplica dicha regla, como demuestran numerosos hablantes que aprenden la lengua de manera informal o en aulas con un enfoque comunicativo. Por tanto, utilizando su propia terminología podríamos afirmar que el conocimiento procedimental no siempre necesita del conocimiento declarativo previo. Por otra parte, si bien es cierto que la instrucción formal sobre determinadas reglas gramaticales puede acelerar el proceso de adquisición de dichas reglas al facilitar su percepción por parte del aprendiz en el curso de la comunicación, determinadas reglas son difíciles de formular o cuentan con tan numerosas excepciones que son más fácilmente adquiribles a través del uso que por medio de la enseñanza formal. Un ejemplo de estas últimas lo constituyen las reglas de utilización del artículo *the* en inglés.

1.2.4. La perspectiva interaccionista

La perspectiva interaccionista sostiene que es la interacción entre los hablantes la que es determinante en la adquisición de la segunda lengua. Esta interacción puede tener lugar entre un hablante experto (nativo o profesor) y un hablante no experto (no nativo, aprendiz), o entre aprendices que se comunican entre sí. La perspectiva interaccionista ha atravesado diversas etapas. En un primer momento, Long (1983) parte de la hipótesis de Krashen de que el *input* comprensible es el motor del aprendizaje, pero se distancia de él al afirmar que son las modificaciones conversacionales las que convierten el *input* en comprensible para el aprendiz.

Estas modificaciones, a las que otorgó el nombre genérico de *negociación del significado*, dependen tanto del hablante experto como del aprendiz, ya que son ambos conjuntamente y en cooperación los que construyen la conversación. Esto implica que el aprendiz se involucra de forma activa en la obtención de input comprensible y no es un mero receptor del mismo. Las modificaciones conversacionales tienen un doble objetivo: evitar los problemas de la conversación y repararlos cuando surgen. Dichas modificaciones pueden ser de diversos tipos, entre los que se hallan:

- Las demandas de clarificación o de repetición efectuadas por el hablante nativo o no nativo cuando no entienden algo, por ejemplo: “- No entiendo. Por favor, repita.”
- Las comprobaciones del hablante nativo sobre la comprensión del hablante no nativo, por ejemplo: “- Tenemos que irnos ya. ¿Me entiendes?”
- Las demandas de confirmación, realizadas tanto por el hablante nativo como por el no nativo, por ejemplo: “- HN: Cierra la puerta, por favor.” “- HNN: ¿yo cerrar puerta?”
- Las repeticiones y reformulaciones, consecuencia de las demandas de clarificación y repetición.

A continuación se ofrece un ejemplo de conversación con estructura modificada:

HN:	<i>When did you finish?</i>	(¿A qué hora acabaste?)	
HNN:	<i>Um?</i>	(¿Eh?)	[demanda de repetición]
HN:	<i>When did you finish?</i>	(¿A qué hora acabaste?)	[repetición]
HNN:	<i>Ten clock.</i>	(Diez.)	
HN:	<i>Ten o'clock?</i>	(¿A las diez?)	[demanda de confirmación]
HNN:	<i>Yeah.</i>	(Sí.)	[confirmación]

Long, 1983:128

Numerosos estudios siguieron la estela de Long. Entre ellos caben destacar los que exploraron la interacción entre aprendices, como facilitadora del aprendizaje. Estos estudios hallaron que la interacción entre hablante no nativo y hablante no nativo (o alumno / alumno) produce más secuencias de negociación del significado que entre hablante nativo y hablante no nativo (o profesor y alumno) (Varonis y Gas, 1983; Pica, 1987). Además, se constató que la interacción aprendiz-aprendiz es clave en el aprendizaje del discurso hablado ya que en dicha interacción los aprendices se ven obligados a asumir la responsabilidad de planificar conjuntamente el discurso, a diferencia de lo que ocurre en la interacción profesor-alumno, donde es el profesor quien planifica la conversación (Bygate, 1988).

Así mismo, desde la perspectiva interaccionista se sostiene que la producción oral (y no sólo la comprensión de los mensajes) es un elemento esencial en el aprendizaje de una segunda lengua. Swain (1985,1995) atribuye a la producción los siguientes efectos:

- Ayuda al aprendiz a *notar* las lagunas que hay entre lo que *quiere* decir y lo que *sabe* decir, lo cual le puede ayudar a advertir lo que no sabe, o lo que sabe parcialmente.
- Ayuda al aprendiz a formular y *verificar sus hipótesis* sobre el funcionamiento de la lengua. Así, los aprendices al hablar pueden comprobar si su idea sobre el funcionamiento de la lengua meta es eficaz o no, en cuyo caso pueden introducir modificaciones.
- Favorece la *reflexión consciente* sobre la lengua o actividad metalingüística, de modo que durante las actividades de producción los aprendices, no sólo formulan

sus hipótesis, sino que pueden conversar sobre ellas utilizando la lengua como instrumento de reflexión.

La última de las funciones propuestas por Swain está en consonancia con la dirección que las tesis interaccionistas han tomado en los últimos años. En efecto, desde esta óptica hoy se admite que la comprensión y la producción de mensajes por sí mismas no son suficientes para lograr niveles óptimos en el aprendizaje de las segundas lenguas y recomiendan introducir en las actividades comunicativas ajustes pedagógicos que favorezcan la atención de los aprendices a los aspectos formales, de manera que aquellos puedan establecer relaciones entre forma y función. En el mundo anglosajón esta corriente ha adoptado la denominación de *atención a la forma* y viene avalada por diversos estudios que indican que los aprendices obtienen mayores niveles de corrección cuando se requiere algún tipo de atención formal en la actividad de aprendizaje, especialmente cuando la enseñanza está orientada hacia la comunicación significativa (Norris y Ortega, citados por Chaudron, 2000). La atención a la forma se puede lograr mediante prácticas pedagógicas diversas, tales como proporcionar a los aprendices *feedback* correctivo de forma consistente, pero sólo sobre aquellos aspectos formales que se desea priorizar, o promover la reflexión consciente mediante el uso de metalenguaje en determinadas actividades.

En Europa, también numerosos autores se han preocupado por el despertar de la conciencia lingüística y metalingüística del aprendiz como dinamizadoras del aprendizaje. Entre ellos destaca la aportación de DePietro, Matthey y Py (1989), quienes acuñaron el término *Secuencia Potencialmente Adquisitiva* (SPA) para designar toda secuencia que comporte una densidad notable de marcas tales como la indicación de una laguna de disponibilidad lingüística, la solicitud de ayuda, la facilitación de *input* lingüístico, la descontextualización o recontextualización de un segmento problemático, o las auto y heterorreparaciones. Estas marcas son huellas del control cognitivo que el aprendiz está llevando a cabo sobre su producción e indican que el aprendiz ha desautomatizado la gestión del discurso para centrarse en ciertos problemas formales. Sus tesis afirman que un discurso entre aprendices rico en SPA es un discurso potencialmente generador de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, el *interaccionismo social*, (Vygotski 1962, 1978) considera que el ser humano es un ser social y la interacción social juega un papel central en el aprendizaje. Todo aprendizaje, incluidos los aprendizajes de la primera y segunda lenguas son fruto de la relación social. Para él la base de todo aprendizaje es el éxito alcanzado cooperativamente y la base de ese éxito reside en la lengua y la comunicación. Así la adquisición de una lengua tiene lugar en la conversación con un hablante más experto, ya sea el profesor o un compañero, que actúa de mediador. El concepto de *zona de desarrollo próximo* es clave en la teoría vygotskiana y se refiere a las habilidades y conocimientos que están justo por encima de los que posee el aprendiz. La cooperación entre el hablante experto y el aprendiz en esta zona crea unas condiciones que favorecen la comprensión y la producción de mensajes por este último, y el avance y consolidación de su repertorio lingüístico. Según esta perspectiva, lo que hoy el alumno puede hacer hoy en cooperación con otro, es lo que en el futuro podrá hacer solo. Este proceso de facilitación se denomina *andamiaje*. Diferentes investigadores trabajan actualmente con una óptica vygotskiana. Entre ellos destacan los trabajos de Donato, de entre los cuales se ha extraído la siguiente conversación, en la que se observa cómo tres aprendices de francés que llevan a cabo una tarea de resolución de problemas construyen unos para los otros un andamio que facilita la producción:

H1: ... *and then I'll say* ... tu as souvenu notre anniversaire de mariage ... *or should I say* mon anniversaire?
H2: Tu as ...
H3: Tu as ...
H1: Tu as souvenu ... "you remembered?"
H3: *Yeah, but isn't that reflexive?* Tu t'as ...
H1: Ah, tu t'as souvenu.
H2: Oh, it's tu es
H1: Tu es
H3: tu es, tu es, tu ...
H4: t'es, tu t'es
H3: tu t'es
H1: Tu t'es souvenu.

(Donato 1994:44)

Los hablantes 1 y 2 construyen el enunciado "tu as souvenu". En ese momento el hablante 3 se da cuenta de que algo no funciona y propone la utilización de la forma reflexiva. Más adelante el hablante 2 sugiere el cambio de auxiliar, finalmente el hablante 1 consigue producir el enunciado correcto "tu t'es souvenu". La abundancia de ejemplos como éste en la producción de los estudiantes trabajado en pequeños grupos analizada por Donato le hacen afirmar que el conocimiento individual se deriva de la interacción social y se hace patente a través de la conversación entre aprendices.

Las tesis interaccionistas han tenido un enorme impacto en el aula. Fruto de sus hallazgos son la importancia otorgada actualmente como estrategias pedagógicas promotoras de aprendizaje a la comunicación de mensajes auténticos, la interacción en parejas y en pequeños grupos y los ajustes pedagógicos que facilitan la atención a la forma en el seno de actividades genuinamente comunicativas. Las teorías interaccionistas y cognitivas, conjuntamente con la creación del concepto de competencia comunicativa, del que se hablará en la sección siguiente, han cristalizado en propuestas pedagógicas para el aula que, partiendo del enfoque comunicativo de los años 80, llegan hasta nuestros días y se concretan en los enfoques por tareas, de los que se hablará ampliamente en el capítulo XXX.

1.2.5. Conclusión

Esta sección ha tenido como objetivo presentar de forma necesariamente simplificada un esbozo de las teorías de adquisición de lenguas más influyentes de los últimos sesenta años. Es mucho el avance que se ha conseguido en este tiempo, sin embargo estamos todavía muy lejos de comprender plenamente la complejidad de fenómenos y procesos que subyacen al aprendizaje de algo de naturaleza ya de por sí tan compleja como es el lenguaje humano. Mientras este lejano momento se aproxima, las explicaciones parciales que las diversas teorías ofrecen, debidamente contrastadas mediante la investigación, ofrecen un marco de referencia razonablemente seguro al que el profesor se puede acoger para fundamentar las difíciles decisiones que debe adoptar cada día en el aula. Esto no es óbice para que el profesional de la docencia esté permanentemente en contacto con las nuevas vías de investigación e interpretación de los procesos de aprendizaje que se perfilan, para que desde una posición a la vez abierta y crítica, pueda incorporar los nuevos hallazgos a su quehacer docente. Así de la revisión crítica de las teorías de adquisición de lenguas presentadas en esta sección se infieren las siguientes pautas de acción para el aula:

1. Crear un ambiente de mutua confianza en la clase y evitar exponer a los alumnos, en la medida de lo posible, a situaciones de tensión mientras utilizan la lengua meta.
2. Exponer a los alumnos a un *input* comprensible variado y abundante. Crear el clima adecuado para que los alumnos soliciten aclaraciones al profesor en caso de que haya problemas de comprensión, de forma que se sientan copartícipes de la conversación.
3. Promover la comunicación real en el aula por medio de la selección de temas relevantes para los alumnos y tareas que fomenten la conversación. De este modo, desde los primeros momentos del aprendizaje, los alumnos se ven en situación de expresar sus propios significados, aunque sea de forma rudimentaria.
4. Promover la conversación en lengua meta entre aprendices organizados en parejas y grupos pequeños. Asignar a los alumnos menos avanzados los papeles más dominantes. Esta práctica facilita la negociación de significado y la asunción por parte de los alumnos de la responsabilidad en la gestión de la conversación.
5. Respetar el sílabo interno del alumno y su ritmo de aprendizaje. Ser consciente de que en un determinado estadio de su interlengua, es imposible para el alumno adquirir determinadas formas de la lengua meta, si estas corresponden a un estadio de aprendizaje muy posterior, por mucho que se insista en ellas.
6. Corregir con suavidad y precaución. Priorizar los aspectos que se desean corregir y evitar corregirlo todo. Ayudar al alumno a comprender que los errores son naturales en el proceso de aprendizaje. Hacer notar al alumno los progresos que realiza.
7. Incluir en la programación actividades que doten a los alumnos de recursos para resolver los problemas de comunicación con los que se encuentran.
8. Seleccionar cuidadosamente los contenidos de las explicaciones gramaticales. Analizar críticamente el orden de presentación de formas gramaticales del libro de texto. ¿Realmente los alumnos adquieren las formas gramaticales en ese orden? Evitar explicar el funcionamiento reglas complejas de formular. Estas reglas se adquieren mejor con el uso.
9. Enseñar a los alumnos frases útiles en las relaciones sociales y expresiones que les ayuden a iniciar, mantener y acabar una conversación de forma eficaz.
10. Introducir ajustes pedagógicos en las tareas comunicativas que despierten la conciencia del hablante sobre las formas lingüísticas empleadas y la propiedad de los enunciados formulados.

Actividades:

1. Cual es la teoría o teorías de adquisición de lenguas subyacentes a las prácticas docentes de los siguientes profesores:

Profesor 1: Los alumnos leen abundantes libros de lectura simplificados y escuchan grabaciones, también adaptadas a su nivel. Hecho esto, los alumnos llevan a cabo actividades de comprensión que no requieren la producción de mensajes en la lengua meta.

Profesor 2: Este profesor programa minuciosamente su asignatura, ordenando las estructuras meta por orden de dificultad. También prepara numerosos ejercicios de práctica para cada estructura gramatical, y no pasa a la siguiente hasta que la