


Capítulo 1

Introducción: La lingüística aplicada

CONTENIDO DEL CAPÍTULO 1:

- Introducción: La lingüística aplicada y el campo de estudios de la adquisición de segundas lenguas
- ¿Qué es la lingüística?
- ¿Qué es la lingüística aplicada?
- Una breve historia de la enseñanza de segundas lenguas
 - Gramática-Traducción: El enfoque en las reglas y la traducción—*Para pensar y discutir 1*
 - Método Directo: Aprender la L2 como la L1—*Para pensar y discutir 2*
 - Método Audiolingüe (ALM): Modelo conductista de estímulo y reacción; estructura de la lengua—*Para pensar y discutir 3*
 - Código Cognitivo: Los procesos cognitivos al aprender la L2—*Para pensar y discutir 4*
 - El Enfoque Natural: La distinción entre la adquisición y el aprendizaje—*Para pensar y discutir 5*
 - Metodología Comunicativa—*Para pensar y discutir 6 y 7*
- Repaso
 - Ejercicios finales
 - Para pensar y discutir
 - Para practicar más
 - Términos importantes
 - Obras consultadas



INTRODUCCIÓN: LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y EL CAMPO DE ESTUDIOS DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La lengua española es la lengua extranjera más estudiada en todos los niveles escolares en el mundo anglohablante, sobre todo en los Estados Unidos. Esto se debe en gran parte a que hoy en día el español es la segunda lengua más hablada en los Estados Unidos. Según el censo del 2010, 50.5 millones de personas de origen hispano viven en los Estados Unidos, lo cual constituye 16% de la población; se predice que el porcentaje será incluso más alto para

el año 2025. Además, los contactos culturales y comerciales entre anglohablantes e hispanohablantes de otras partes del mundo están en aumento. La demanda creciente de clases de español ha obligado a los directores de escuelas primarias y secundarias a buscar continuamente maestros entrenados para enseñar el español y que sean capaces de ofrecer una educación bilingüe. Los futuros maestros de español, además de ser competentes en la lengua española y tener algún conocimiento sobre la cultura de los países de habla hispana, deben aprender las técnicas y metodologías de la enseñanza del español como segunda lengua para los anglohablantes y del español como primera lengua para los alumnos que se criaron hablando español en casa. Este libro de texto tiene como fin aclarar algunos aspectos importantes de la enseñanza de la lengua y la cultura, y de la adquisición de un segundo idioma por parte de los estudiantes, para así preparar a futuros maestros de español para la labor que han de enfrentar en las escuelas.

aprendizaje
learning

Concebida para estudiantes a nivel universitario, *Lingüística aplicada* ha sido diseñada para satisfacer las necesidades de todos los futuros maestros de español independientemente del nivel escolar que deseen enseñar. En su conjunto puede ser usada para enseñar ciertos aspectos de la lengua española no necesariamente a quienes deseen ser maestros sino a quienes simplemente les interesa saber más sobre la lengua, mejorar sus habilidades lingüísticas, desarrollar un mayor conocimiento del proceso de **aprendizaje** de otro idioma, o enterarse de las muchas facetas de la lengua española.

Este capítulo ofrece por tanto una discusión breve de lo que es la lingüística y la lingüística aplicada, la historia de la enseñanza de segundas lenguas, algunas de las teorías sobre la adquisición de lenguas más importantes en el campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas y el impacto que dicho campo ha tenido en la pedagogía.



¿QUÉ ES LA LINGÜÍSTICA?

Para comenzar a entender de lo que trata el campo de la lingüística aplicada, conviene hacer la pregunta, "¿Qué es la lingüística?" La lingüística es el estudio de la lengua y todos los elementos que la componen. Estos elementos incluyen:

enunciado
utterance

- (a) los sonidos (la fonética, la fonología);
- (b) las palabras, las diferentes partes que las componen, y los procesos por los cuales se crean otras palabras (la morfología);
- (c) la relación entre las palabras en el contexto de un **enunciado** (la sintaxis); y
- (d) las reglas que dictan la formación de enunciados correctos y aceptables según la mayoría de los hablantes nativos de la lengua (la gramática).

El campo de la lingüística también abarca el estudio de:

significado
meaning

- (e) el **significado** de las palabras y los enunciados (la semántica);
- (f) el significado de un enunciado según su contexto de uso (la pragmática), lo cual guarda mucha relación con la semántica; y
- (g) la estructura de los enunciados en su contexto global (el discurso), lo cual incluye por ejemplo las reglas de conversación y los elementos de la narrativa o del diálogo.

FIGURA 1.1. Los componentes del lenguaje

<i>Componente</i>	<i>Función</i>
Fonética/ Fonología	Los sonidos y los procesos por los cuales se forman los sonidos
Morfología	Las unidades y la formación de palabras
Sintaxis	La formación y organización de frases
Semántica	El significado de las palabras
Pragmática	La relación entre el enunciado y su contexto
Discurso	La estructura de los enunciados en su contexto mayor
Gramática	Las reglas que dictan la realización apropiada de la lengua

Cabe mencionar otras áreas de estudio lingüístico, por ejemplo, el estudio de

- (a) la relación entre lengua y sociedad (*la sociolingüística*);
- (b) la representación de la lengua en el cerebro/la mente y cómo se utiliza la información lingüística al procesar y producir la lengua (*la psicolingüística*);
- (c) la relación entre el cerebro y la lengua, especialmente en los casos de daños cerebrales y anomalías lingüísticas (*la neurolingüística*).

Los siguientes capítulos presentan y discuten dichos componentes en torno al sistema lingüístico español.



¿QUÉ ES LA LINGÜÍSTICA APLICADA?

didáctica
teaching

planificación de
lenguas
language planning

Una vez identificadas las diferentes áreas de la lingüística, se puede hablar de la lingüística aplicada, que es *la aplicación* de cierto material a un uso práctico. Exactamente a qué se aplica este conocimiento es algo que varía mucho según el individuo y sus propósitos. En la mayoría de los casos, el término "lingüística aplicada" se refiere a la aplicación del conocimiento discreto de la lengua y de los resultados de estudios de la adquisición de segundas lenguas (ASL) a la **didáctica**, específicamente al campo pedagógico de la enseñanza de segundas lenguas. Pero igualmente pudiera referirse a la **planificación de lenguas** (por ejemplo, el uso de un idioma u otro en las escuelas públicas), a la inteligencia artificial (la programación de computadoras) o a otros campos (por ejemplo, la traducción).



UNA BREVE HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Antes de presentar brevemente la historia de la enseñanza de segundas lenguas, es importante definir a lo que nos referimos cuando usamos los términos *segunda lengua* y *primera lengua*. La primera lengua (L1) es la lengua materna

de cada individuo; la lengua que se aprende desde la infancia. La segunda lengua (L2) es la lengua que uno aprende después de la primera, ya bien sea en la niñez después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. Se aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro. Normalmente la L2 es una lengua que el individuo ni domina, ni para la cual tiene intuiciones totalmente confiables. Por ejemplo, un hablante nativo del inglés sabe intuitivamente que la frase (1) es aceptable, y la (2) no lo es (marcada con un asterisco):

- (1) *John hit the ball over the fence.*
 (2) **John over hit ball the fence the.*

Un estudiante de inglés, sobre todo el que lleve poco tiempo estudiando la lengua, se sentiría menos seguro haciendo juicios gramaticales con respecto a estas dos frases. A veces los lingüistas distinguen entre una L2 y la lengua extranjera según el contexto en el que se aprende la lengua. Se entiende la L2 como la lengua que se aprende en el país donde se habla dicho idioma; por ejemplo, un extranjero que aprende inglés en los Estados Unidos. Por otro lado, se entiende la lengua extranjera como una lengua que se aprende en un salón de clase en un país donde dicha lengua no es predominante; por ejemplo, un estadounidense que estudia alemán en los Estados Unidos. El español se podría considerar una lengua extranjera en las partes del país donde la población hispana es reducida. Sin embargo, en lugares como Miami, una ciudad bilingüe, el español se consideraría una L2. En este libro vamos a emplear el término L2 para referirnos al aprendizaje de una segunda lengua tanto en el país donde se habla ese idioma como en el salón de clase.

Presentamos a continuación un resumen de algunos de los métodos de enseñanza más comunes en los Estados Unidos, en el pasado y hoy en día. Algunas de las diferencias más importantes entre ellos se basan en la explicación que cada una da del modo en que los alumnos internalizan la gramática de una lengua. Por ejemplo, los niños que aprenden el español como L1 saben la diferencia entre *escribo* y *escribes* sin que nadie les explique una regla. ¿Cómo aprenden esa regla los estudiantes del español como L2? ¿Aprenden con base en una regla gramatical o internalizan la lengua como los niños, es decir, sin explicación explícita? ¿Qué tipo de práctica les ayuda a internalizar esa regla—la traducción de las formas gramaticales del español al inglés, la repetición constante de un ejercicio mecánico o solamente la comprensión de oraciones que contengan esas formas? Los diferentes métodos de enseñanza ofrecen respuestas diferentes a esas preguntas, y las técnicas que usan varían según la teoría de adquisición de L2 que siguen. Debíamos añadir que el campo de la adquisición de una L2 es relativamente nuevo por lo que todavía no hay respuestas definitivas a muchas de estas preguntas. Por eso, abundan diversos métodos de enseñanza. Los primeros dos métodos que vamos a presentar no se basan en la lingüística, pero los presentamos con el propósito de mostrar la trayectoria del desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas.

❖ Gramática-Traducción: El enfoque en las reglas y la traducción ❖

La enseñanza de lenguas abarca muchas áreas; por ejemplo, la presentación de la gramática, el vocabulario, el sistema fonológico y las estrategias que permiten entender más fácilmente la palabra escrita u oral. Desde la época medieval hasta el presente (en algunos contextos), la enseñanza de idiomas se

norma
standard

ha enfocado en la gramática. Se enseñan las lenguas según *la norma culta*, o la **norma** “correcta” según un estándar dictado por la tradición del estudio de las lenguas clásicas del latín y del griego antiguo. De acuerdo con esta tradición, conocida como la Gramática-Traducción, se explica en detalle una regla gramatical y se muestra una serie de oraciones que ilustran el uso de esta regla, usando solo la lengua nativa de los estudiantes. Se leen y se traducen textos clásicos en la L2 (por ejemplo, *la Odisea*, *Don Quixote*) desde el comienzo del curso, pero, por lo menos al principio, no se presta mucha atención al contenido de los textos.

Observemos un ejemplo del español proveniente de Iglesias and Meiden (1986:44–45), *Spanish for Oral and Written Review*, 3a ed., en donde se utiliza en parte el Método Gramática-Traducción. En este ejemplo se presentan las reglas para el uso del demostrativo, **ese**:

ese. The forms of **ese** are equivalent to the English *that* and *those*. They refer to persons, animals, objects, or events near the person spoken to or closely associated with that person in place and/or time. Sentences with **ese** may be either in the present or in a past tense.

The forms of **ese** are also used to bring into the conversation or narration persons, animals, things, or events which are not actually present but that are closely related to the theme of the conversation.

- Ex:** 1. Cuando entramos vimos a Luisa. ¿Puedes creer que **esa** chica no tuvo la cortesía de saludarnos? (*When we came in, we saw Louise. Can you believe that that girl didn't have the politeness to greet us?*)
2. La revolución pasaba por uno de **esos** períodos de confusión e inseguridad. (*The revolution was going through one of those periods of confusion and uncertainty.*)

From Iglesias, Mario, and Walter Meiden. 1986. *Spanish for Oral and Written Review*, 3rd ed. New York: Holt, Rinehart, and Winston. Reprinted with permission of Heinle & Heinle, a division of Thomson Learning.

Después de estudiar las reglas, el estudiante hace un ejercicio, como por ejemplo, traducir frases de la L2 a la L1 o viceversa:

- (3) *That fellow that is coming around the corner will help us, too.*
(4) *Would you like to hand me those boxes?*

Con el Método Gramática-Traducción, la enseñanza se basa totalmente en la manera de enseñar el latín y el griego antiguo. No se presta atención a la forma en que la mayoría de la gente aprende los elementos de una lengua, ni a las diferentes maneras en que los hablantes nativos usan los elementos lingüísticos. Toda la producción escrita e inclusive oral por parte del estudiante se mide tomando como base la norma culta de la lengua; es decir, el lenguaje literario. Aunque los alumnos que aprendían una L2 bajo este método aprendían bien las reglas gramaticales, logrando traducir y eventualmente leer en la L2, normalmente no lograban hablar la lengua ya que no se hacía hincapié en la práctica oral de la L2.

◆ **Para pensar y discutir 1:**

1. ¿En qué contexto sería más apropiado y útil la Metodología Gramática-Traducción (considerando factores como las metas del maestro, el tipo de estudiante, el nivel del curso, el material, etc.)?

2. ¿Por qué no es de esperar que el estudiante hable y entienda el lenguaje oral de la L2 después de aprender esa lengua por medio de la Gramática-Traducción? ¿Cuáles son las ventajas de no tener que practicar esas destrezas al aprender la L2?

❖ Método Directo: Aprender la L2 como la L1 ❖

Otro método de una larga tradición que data del Renacimiento Europeo se llama el Método Directo, que estuvo en boga a comienzos del siglo XX. Aunque existieron muchas manifestaciones de este 'método', el principio básico del Método Directo es que se debe aprender la L2 tal como se aprende la L1. Es decir, se incluye la interacción oral y el uso espontáneo de la lengua, sin traducción entre las dos lenguas y con poco o ningún análisis de las reglas gramaticales. Richards y Rodgers (1986:9–10) resumen así los principios de este método:

destrezas
skills

retroalimentación
feedback

- (a) se enseña solo con la L2;
- (b) se enseña solo el vocabulario y las frases que se usan en el habla coloquial;
- (c) en clases pequeñas e intensivas, se desarrollan las **destrezas** orales en una progresión de más fácil a más difícil, basándose en una interacción con base en preguntas y respuestas entre el maestro y los alumnos;
- (d) se enseña la gramática inductivamente; es decir, el maestro no enseña las reglas explícitamente. En vez de ello, el maestro les da **retroalimentación** a los alumnos basándose en las respuestas que dan, o muestra ejemplos para que los estudiantes lleguen por sí mismos a conclusiones sobre la regla gramatical;
- (e) se presentan oralmente los puntos nuevos;
- (f) el vocabulario concreto se enseña por medio de demostraciones, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseña por medio de asociaciones de ideas;
- (g) se desarrollan las destrezas de comprensión auditiva y producción oral;
- (h) se enfatizan la pronunciación y la gramática correctas.

El ejemplo más conocido del Método Directo es el curso Berlitz.

Las limitaciones principales de este método de instrucción son varias. Primero asume que los alumnos pueden deducir las reglas gramaticales de la lengua sin explicación. Segundo se enfoca mayormente en el uso inmediato de la lengua hablada, dando poco énfasis al lenguaje escrito, incluso a niveles más avanzados.



El método directo

Para tener acceso al **Video Program**, visita el *Book Companion Site*, disponible en www.wiley.com/college/koike.

❖ Para pensar y discutir 2: ❖

1. ¿Cree Ud. que los adultos aprenden la L2 de la misma manera que el niño aprende su L1? ¿Qué evidencia existe de esto?
2. ¿En qué contexto de enseñanza sería más apropiado aprender español a través del Método Directo?

❖ Método Audiolingüe (ALM): Modelo conductista de estímulo y reacción; estructura de la lengua ❖

A raíz de la Segunda Guerra Mundial surgió la necesidad urgente de enseñar lenguas extranjeras poco difundidas en los Estados Unidos, como el tagalo, el chino, el japonés y el burmés, a los soldados que iban a las regiones del mundo

donde se hablaban dichas lenguas. El gobierno solicitó la ayuda de lingüistas, quienes desarrollaron el llamado *Army Method*. Los lingüistas habían estudiado los componentes de las lenguas como sistemas lingüísticos, definiendo los procesos que ocurren al producir las lenguas y las variaciones lingüísticas que ocurren en diferentes contextos. Este nuevo enfoque en el estudio de lenguas, junto con un nuevo conocimiento sobre las mismas, sirvió de estímulo para el surgimiento de nuevas metodologías de enseñanza de las L2.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se tomaron algunos de los elementos del *Army Method* para desarrollar una metodología que llegó a ser la más popular de las décadas de los 50 y los 60, llamada el Método Audiolingüe (en inglés, *Audiolingual Method*, o ALM). Tuvo su origen en un movimiento de estudio lingüístico conocido como el **estructuralismo** y en un movimiento en la psicología conocido como el **conductismo**, o *behaviorism* en inglés. El estructuralismo estadounidense se dedicaba a describir los componentes recurrentes de la lengua en cada área lingüística con base en unas generalizaciones derivadas del habla natural de los hablantes nativos, originalmente, de lenguas indígenas. Se enfocaba más en la fonología y la morfología de palabras. Por ejemplo, al nivel de la palabra se encuentran **morfemas**, o las unidades mínimas de significado de la palabra. Si tomamos las palabras **hombres** y **casas**, vemos mediante comparaciones con otras palabras en sus formas singular y plural que hay dos morfemas, uno que es el radical (la raíz) de la palabra y otro que es un marcador de pluralidad:

morfemas
morphemes

(5) hombre	-s	casa	-s
raíz	plural	raíz	plural

Otros ejemplos son mujeres y planes, que también tienen el mismo número de morfemas y cuyos morfemas de pluralidad llevan los mismos significados:

(6) mujer	-es	plan	-es
raíz	plural	raíz	plural

Entonces, sabemos que hay dos morfemas indicadores de pluralidad en español, que ocurren en contextos diferentes:

Marcador	Contexto
-s	Si el radical termina en vocal átona (no acentuada)
-es	Si el radical termina en consonante
-s o -es	Variación libre con radicales que terminan en vocal tónica acentuada (por ejemplo, <u>rubís</u> o <u>rubíes</u>) o palabras prestadas de otras lenguas (por ejemplo, <u>clubs</u> o <u>clubes</u>)

tabula rasa
blank slate

El **conductismo**, un movimiento que se originó en la psicología, tuvo su apogeo en la misma época. Entre otras, presentó la idea de que el ser humano nace con una **tabula rasa** en el cerebro y aprende por medio de respuestas a estímulos diferentes. Por ejemplo, al igual que los perros de Pavlov a quienes se les mostraba repetidamente una señal seguida de un estímulo en particular (en este caso, la comida), los humanos aprenden al asociar un estímulo con alguna reacción. Según la teoría conductista, aprender una L2 era la formación de un conjunto de hábitos nuevos. Los pedagogos pensaban que si se presenta de modo repetido cierto estímulo, por ejemplo, la frase Quiero que tú...,

oración
sentence

el estudiante logrará aprender a usar siempre el modo subjuntivo para responder y completar la **oración**.

En su libro *Teaching Spanish: A Linguistic Orientation*, fiel a esta línea de pensamiento, Politzer y Staubach (1961:3) resumen de este modo la contribución que la lingüística proporciona al campo de la enseñanza de lenguas:

- (a) una comparación de la lengua nativa del estudiante—en este caso el inglés—con la L2—en este caso, el español. Mediante esta comparación, conocida como el **Análisis Contrastivo**, es posible anticipar las principales dificultades que va a enfrentar el estudiante al aprender la L2;
- (b) un análisis lingüístico, con el cual se puede construir una descripción más sencilla o precisa de la que se encuentra en las gramáticas tradicionales, lo cual facilita la tarea del estudiante;
- (c) la formulación de una metodología que puede ayudar en gran medida al estudiante a aprender un idioma. En la época de los 60, esta metodología fue la de ALM, la cual intentaba construir un conocimiento de la estructura de la L2, y a la vez, eliminar los errores causados por los patrones estructurales de la lengua nativa del estudiante.

Estas ideas forman la base para la metodología de enseñanza ALM. La misma seguía los siguientes conceptos lingüísticos de moda en aquella época:

colocación
placement

pronombres
clíticos
pronouns that are
linked to a verb
form; not subject
pronouns

- (a) Los estudiantes del segundo idioma van a encontrar más dificultades al aprender los elementos que son diferentes a los de su L1 (por ejemplo, **colocación de pronombres clíticos** antes del verbo, como *La veo.* vs. *I see her*) o cuando no existe un elemento igual o similar entre las dos lenguas (por ejemplo, las formas verbales del pretérito e imperfecto en español para expresar el tiempo pasado, a diferencia del inglés donde el pasado se expresa de una sola forma). Politzer y Staubach concluyeron que casi todos los errores en la L2 son el resultado de un error básico: el estudiante cree erróneamente que los componentes de la L2 equivalen a los de su L1.
- (b) El lenguaje es una forma del comportamiento humano, y solo puede enseñarse estimulando al estudiante a “comportarse” o reaccionar ante un estímulo lingüístico. Se consigue esto mediante ejercicios estructurados muy rígidamente, los cuales llevan al estudiante a formar nuevos hábitos en la L2. Las reglas gramaticales son importantes pero no reemplazan el proceso de aprendizaje de una L2.
- (c) El análisis lingüístico estructuralista da a conocer al estudiante los elementos de las oraciones, de allí que provee un inventario de componentes que se puede usar a la hora de construir nuevas oraciones.

Así vemos la diferencia entre la Metodología de Gramática-Traducción usada para aprender latín y griego antiguo y la metodología del ALM. La primera se basa en la noción de que el aprendizaje ocurre a través de explicaciones exhaustivas de la gramática y prácticas de traducciones de textos clásicos. La segunda intenta incorporar los resultados de un análisis lingüístico y los principios del conductismo a una conceptualización de cómo se debe enseñar y aprender una L2.

La metodología ALM usa un formato fijo para presentar la lengua al estudiante: un diálogo para contextualizar el vocabulario y la gramática, que el estudiante tiene que repetir y memorizar. Prevalecen los ejercicios altamente estructurados que ilustran y permiten practicar un solo punto gramatical a la

vez para tratar de minimizar el número de errores que el estudiante puede cometer en cada oración. Por ejemplo:

(7) Objetivo: Practicar la formación de los plurales

Maestra: Hay un profesor. Tres.

Alumnos: Hay tres profesores.

Maestra: chico

Alumnos: Hay tres chicos.

Maestra: payaso (etc.)

En este ejercicio, los estudiantes repiten la primera parte de la frase y solo varían el último elemento, haciendo las modificaciones apropiadas para la forma plural. Vemos así cómo un movimiento en el campo de la lingüística influyó en la pedagogía de las lenguas, dando lugar a una metodología de enseñanza.

Algunos de los problemas de esta metodología, la cual todavía se usa en algunos contextos, son:

verbo copulativo
linking verbs, such
as *ser*, *estar*, *quedar*

(a) No es cierto que todos los errores en la L2 se derivan de un contraste entre la L1 y la L2. Por ejemplo, cuando el estudiante principiante dice: "Juan muy gordo," no se puede decir que la falta del **verbo copulativo** *ser* obedece a una diferencia con el inglés, *John is very fat*.

(b) La estructura mecánica del ALM no lleva al estudiante a ser creativo con la lengua. La forma básica de reaccionar a un estímulo repetido puede resultarle muy aburrida al estudiante, impidiéndole aprender a usar la lengua como un medio de comunicación. El aprendizaje de una lengua no se trata simplemente de formación de hábitos.

conocimiento
knowledge

(c) El tener **conocimiento** mecánico solo de los componentes estructurales de la lengua no es suficiente para que el estudiante cree una oración que tenga mucho significado. Tanto el tema del que habla el estudiante, como el contexto en que produce las oraciones, deben ser **significativos** para el alumno. Esta crítica se relaciona mucho a la anterior (b).

significativos
meaningful



**El método
audiolingüe**

Para tener
acceso al **Video
Program**, visita el
*Book Companion
Site*, disponible
en www.wiley.com/college/koike.

◆ **Para pensar y discutir 3:**

1. ¿En qué contexto (otra vez, considerando el tipo de estudiante, el nivel del curso, el objetivo del maestro, la naturaleza del material, etc.) sería más apropiado hoy en día aprender español con el ALM?
2. En su opinión, ¿cuáles son algunos elementos gramaticales que se enseñan mejor con el ALM?

❖ **Código Cognitivo: Los procesos cognitivos al aprender la L2** ❖

cognoscitivismo
cognitivism

Las críticas a la metodología ALM, junto con la popularidad de nuevos movimientos en los campos de la psicología y la lingüística, dieron lugar a otro modelo de enseñanza de L2, llamado el Código Cognitivo. El **cognoscitivismo** es otro movimiento que surge dentro del campo de la psicología. De moda en los años 60, el cognoscitivismo creía básicamente que el cerebro controla todo aprendizaje. En el caso del aprendizaje de la L1, se postulaba la existencia de una habilidad genética humana para aprender un idioma que yace en el cerebro

nativismo
nativism

dispositivo para
la adquisición de
lenguas
Language Acquisition
Device

de todo ser humano normal antes de nacer. Conocido como el **nativismo**, esta teoría se interesaba en cómo las propiedades lingüísticas consideradas innatas en el cerebro controlan la manera en que se aprende una lengua. Más o menos en la misma época un lingüista estadounidense, Noam Chomsky, propuso la idea de que el niño aprende las reglas y las estructuras de su lengua nativa paso a paso—primero las estructuras básicas y después las más complejas. Mediante un **dispositivo para la adquisición de lenguas** en el cerebro, o una especie de 'cajita negra', el niño llega a desarrollar intuiciones sobre lo que es gramaticalmente correcto y lo que no lo es en la L1. Se trata de un concepto mentalista de adquisición de lenguas. El *input* es necesario, pero solo para echar a andar el aparato de aprendizaje. Véase el ejemplo que sigue (la frase agramatical está marcada con un asterisco):

- (8) El hombre vio al gato.
- (9) El gato vio al hombre.
- (10) *El saltaron el gato mesa en.

actuación
performance

Las intuiciones que llega a tener el niño le ayudan a reconocer inmediatamente que las oraciones (8) y (9) son gramaticales, mientras que la (10) no lo es. Chomsky propuso la idea de que el niño tiene una predisposición inherente en el cerebro para aprender inconscientemente las reglas de su L1. Le cabe al lingüista descubrir las reglas que funcionan en cada lengua y que el niño tiene que aprender hasta que domine la lengua. La descripción de las reglas se basa en unas hipótesis sobre el conocimiento subconsciente de la lengua, o la **competencia gramatical del hablante nativo**. Hay un número finito de reglas con las cuales el hablante nativo puede **generar** un número infinito de oraciones, lo cual representa su **actuación** lingüística. Estas ideas forman la base del **generativismo**, el movimiento lingüístico que fundó Chomsky. Hay muchas ideas en este movimiento que no se han podido aplicar al campo de la pedagogía de L2. Sin embargo, queda claro que esta perspectiva difiere de la idea de que el entorno es lo que dirige la adquisición de una lengua. La idea de que todas las lenguas humanas se rigen por una serie de principios lingüísticos muy abstractos (la **Gramática Universal**) que funcionan de maneras diferentes en cada lengua es una de las mayores contribuciones de Chomsky al campo de la lingüística.

Tal como sucedió en los años 50 con el surgimiento del ALM, que se basó en un movimiento en la lingüística y otro en la psicología, las ideas del generativismo y del cognoscitivismo dieron lugar a otra metodología de enseñanza de lenguas, el Código Cognitivo. A diferencia del ALM, esta metodología no comparte el concepto de que el aprendizaje de una segunda lengua es simplemente una forma de comportamiento humano regida por reacciones a estímulos diferentes. Más bien, el estudiante de lenguas necesita adquirir un conocimiento explícito de cómo funcionan las reglas de la L2. Por esa razón, los libros de texto que emplean esta metodología dedican una gran cantidad de páginas a reglas gramaticales muy detalladas, seguidas de algunos ejercicios mecánicos al estilo del ALM, pero también de otros ejercicios orientados a estimular la creatividad del alumno con la lengua.

Esta metodología no fue exenta de críticas: el estudiante no puede absorber ni adquirir tantos detalles sobre la lengua; el maestro pasa tanto tiempo explicando las reglas en la clase que no alcanza el tiempo para usar la lengua con fines comunicativos. Fue por ello que el auge de esta metodología duró poco tiempo.

◆ **Para pensar y discutir 4:**

1. ¿Qué opina Ud. de la idea de ver todas las reglas explícitas de un elemento lingüístico antes de comenzar a practicar el uso de dicho elemento (por ejemplo, todas las reglas sobre el subjuntivo)? Presente una justificación razonada de su respuesta.
2. Por otro lado, ¿qué opina Ud. de no ver ninguna regla explícita sobre ningún elemento gramatical, y de tener que aprender cada elemento por medio de observación y deducción?
3. ¿Qué le exige el Código Cognitivo al maestro?

❖ **El Enfoque Natural: La distinción entre la adquisición y el aprendizaje** ❖

Otra teoría sobre la adquisición de una L2, que se basaba, en parte, en las ideas de Chomsky, fue desarrollada por el psicolingüista Stephen Krashen a fines de los 70. Krashen propuso las siguientes ideas con respecto al aprendizaje de una L2:

- (a) Hay una distinción entre la adquisición y el aprendizaje de una L2. La adquisición representa una manera sub- o inconsciente de introducir en el cerebro la información lingüística sobre la L2. Esta información, que se retiene más tiempo en la memoria, lleva al estudiante a desarrollar competencia oral en la lengua. El aprendizaje, en cambio, representa la información que uno obtiene haciendo un esfuerzo consciente para aprender bien la L2, a veces por medio de la memorización de reglas y otros elementos. Esta información no se retiene a largo plazo. El alumno la usa mayormente para corregirse (*monitor*) a sí mismo cuando dispone de tiempo para fijarse en un error y recurrir a las reglas conscientes. Un ejemplo de ello ocurre al redactar una composición. Según Krashen, es sumamente difícil usar el *monitor* al momento de hablar por falta de tiempo.
- (b) Lo anterior nos lleva a reconocer que hay una distinción entre el conocimiento consciente y el subconsciente. La meta debería ser la adquisición de un conocimiento subconsciente sobre la lengua, lo cual ocurre con la acumulación de suficiente experiencia 'significativa' en la L2.
- (c) La hipótesis sobre un orden natural de la adquisición de la L2 (ASL) propone que hay un orden específico en el que el estudiante aprende los elementos lingüísticos de la L2 (por ejemplo, primero se aprende *ser*, luego *estar*).
- (d) La hipótesis sobre el input sostiene que el *input* lingüístico de cualquier fuente (el maestro, los libros, etc.) tiene que ser comprensible, significativo (*meaningful*) y presentado a un nivel más alto que el nivel en que opera el estudiante en ese momento ('i + 1'). Con suficiente *input*, el estudiante llega a producir la L2.
- (e) Según la hipótesis del filtro afectivo, el tener que aprender una L2 en un contexto formal como el que prevalece en un salón de clase normalmente le ocasiona al estudiante de L2 una ansiedad terrible. Este filtro afectivo le impide adquirir la L2. El maestro tiene que procurar 'bajar el filtro afectivo' para que el alumno pueda adquirir más de la L2 en el contexto de la clase. Un ejemplo de una técnica que se usa para bajar el filtro afectivo es dejar que el estudiante mismo escoja el momento

hipótesis del filtro afectivo
emotional barrier, usually tied to anxiety

de comenzar a producir sonidos y palabras en la L2 (el período de silencio—o sea, permitir que el estudiante guarde silencio hasta que esté listo para hablar). Durante ese período de silencio, el estudiante responde físicamente a los mandatos o simplemente responde sí o no a las preguntas del maestro. Solo cuando el estudiante desee hablar se le ha de pedir que hable.

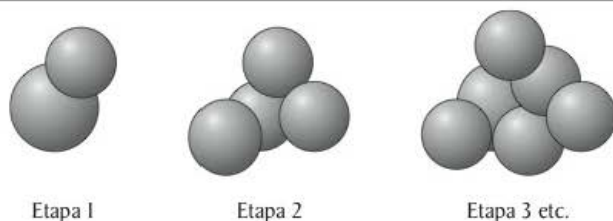
Esta teoría dio origen a un método de enseñanza que se llamó el Enfoque Natural. El enfoque cambió de lo que hace el maestro en la clase a lo que hace el alumno cuando intenta aprender un idioma nuevo. Al maestro se le ve como un individuo que le facilita al alumno el proceso de aprendizaje. No se espera que el estudiante vaya del input sobre la L2 a la producción correcta, sino que pase por una serie de etapas en las que va perfeccionando su conocimiento y habilidades con la lengua. Este concepto comenzó con Selinker (1972), pero Krashen lo hizo más popular. El concepto de una *gramática intermedia* o *interlengua* representa diferentes etapas de la formación de la gramática de la L2. Es decir, se comienza (supuestamente) con poco o ningún conocimiento de la L2, y se va adquiriendo más y más conocimiento con mayor input, procesamiento, e interacción con la lengua. Las etapas se desarrollan de hipótesis y ajustes que el estudiante hace a lo largo del tiempo, tal y como se ve en la Figura 1.2. Pero tal vez sea mejor no pensar en una línea recta en la adquisición de la L2, sino en la adición de información en conexión con información ya conocida.

Por ejemplo, imagínese que un estudiante ya ha aprendido las conjugaciones para los mandatos formales (por ej., Siga Ud., No coma eso., Vengan conmigo). Con esta información, cuando se dé cuenta o aprenda que hay otras formas parecidas (siga, coma, vengan) en frases que expresan casi la misma fuerza de un mandato (por ej., Quiero que usted siga estas instrucciones.), hará una conexión con algo que ya sabía. Entonces creará enlaces en su interlengua, expandiéndola un poco más. A veces el estudiante retrocederá un poco en su avance, pero a través de la interacción continua con la L2, logrará progresar. Entonces tal vez la interlengua podría ser presentada tal como aparece en la Figura 1.3. Se observa que, como adultos, no empezamos desde cero

FIGURA 1.2. La interlengua



FIGURA 1.3. La interlengua con conexiones



porque ya sabemos por lo menos una lengua (la lengua nativa), y con base en ese conocimiento, también podemos hacer asociaciones con la información nueva de la L2.

Volviendo a las ideas de Krashen y su *Monitor Model*, pronto surgieron muchas interrogantes sobre las ideas que planteaba. Por ejemplo, ¿cuánto es $i + 1$, versus $i + 3$ o $i + 4$ o $i + 10$? ¿Cómo se definen los diferentes niveles de *input*? ¿Cómo se puede definir y distinguir entre los procesos mentales que llevan a la adquisición versus al aprendizaje? Aunque muchos cuestionaron partes de su teoría, no se puede negar su importancia en llevar el campo de la enseñanza de segundas lenguas hacia la metodología comunicativa actual.

◆ Para pensar y discutir 5:

1. ¿Cómo se puede incorporar el concepto de la distinción entre la adquisición y el aprendizaje del material en la enseñanza de español como L2?
2. Dé un ejemplo de *input* significativo.
3. ¿Considera Ud. que el *input* es lo que más importa al aprender una L2? Justifique su respuesta con razones y ejemplos. ¿Es posible aprender una lengua sin *input*?
4. ¿Cree Ud. que el período de silencio es una buena idea didáctica? Justifique su respuesta.
5. Recuerdese que según la metodología ALM, se cree que el estudiante aprende (re)produciendo las formas correctas. Por lo tanto, el estudiante queda limitado en su experimentación con la L2. Si usted cree en el concepto de interlengua, ¿puede seguir la metodología de ALM?

◆ Metodología Comunicativa ◆

A pesar de estas críticas, muchas de las ideas que planteó Krashen coincidieron con lo que se llama la Metodología Comunicativa. Este término se basó en gran parte en la idea de 'competencia comunicativa', introducida en los años 60 por el antropólogo Dell Hymes, en reacción a las ideas de Chomsky sobre la competencia gramatical. Hymes observó que el mero hecho de poder producir un número infinito de frases no lleva a la comunicación y que a cualquier hablante capaz de producir todas las oraciones gramaticales posibles de una lengua lo meterían en un manicomio, si tratara de articularlas. La competencia comunicativa conlleva saber no solamente el código lingüístico, sino también cómo usarlo de una manera apropiada a la situación dada. Se deben transmitir al alumno los conocimientos sociales y culturales que los hablantes de una lengua tienen y que les permiten usar e interpretar las formas lingüísticas. La competencia comunicativa abarca todo lo que un hablante tiene que saber para poder comunicarse de una manera apropiada dentro de una comunidad de habla: "Quién debe o quién no debe hablar en ciertos lugares, cuándo hablar y cuándo permanecer callado, a quiénes puede uno dirigirse, cómo hablar con personas de estatus diferente, qué comportamientos no-verbales son apropiados en ciertos contextos, cuáles son las rutinas a seguir para 'cambiar de turno' durante una conversación, cómo pedir y dar información, cómo ofrecer o rehusar ayuda o cooperación, cómo dar un mandato..." (traducido de Saville-Troike 1989:23).

El concepto de competencia comunicativa se empezó a aplicar a la enseñanza de segundas lenguas a comienzos de los años 70. La meta principal de los métodos comunicativos es lograr la competencia comunicativa, pero hay varios

modos de lograrla. La Metodología Comunicativa hace hincapié en el lenguaje oral y la habilidad de expresar libremente las ideas, actitudes, deseos, etc. Pero lo importante es crear un ambiente que le proporcione al estudiante oportunidades de comprobar sus propias hipótesis sobre la L2, libre de ansiedad sobre el aprendizaje. Entre las diversas formas de realizar este acercamiento al aprendizaje, se encuentran el *Natural Approach*, el *Total Physical Response*, el *Suggestopedia* y el *Silent Way*. Hay muchas definiciones sobre lo que es la Metodología Comunicativa, pero todas coinciden en varios puntos. Brown (1987:213) los resume así:

- (a) El objetivo de la clase incluye todos los componentes de la competencia comunicativa y no solo la competencia gramatical o lingüística.
- (b) La forma del lenguaje no es prioritaria en la organización y secuencia de las lecciones. Más bien, se debe enfatizar la función del lenguaje, mediante la cual se enseñan las formas.
- (c) Lograr la forma correcta no es lo más esencial. La fluidez puede importar más para comunicar un mensaje que la forma correcta. Se mide el éxito de la comunicación por medio de la comprensión del mensaje por parte del oyente.
- (d) La clase comunicativa tiene como fin el uso de la L2 en la producción y la comprensión en contextos más o menos espontáneos.

Con respecto al punto (a), cabe añadir el concepto propuesto por Canale y Swain (1980) que la competencia comunicativa, aplicada a la enseñanza de una L2, consta de cuatro componentes: (a) gramatical; (b) sociolingüístico; (c) discursivo; y (d) estratégico.

- (a) La competencia gramatical se refiere al nivel de dominio que el estudiante tiene sobre la gramática de la L2. Incluye el conocimiento del vocabulario, la pronunciación, la ortografía, la formación de palabras y la estructura de frases.
- (b) La competencia sociolingüística se refiere a la capacidad del estudiante de usar la gramática y el vocabulario de acuerdo con el contexto, para comunicar ciertas funciones lingüísticas, tales como disculparse, quejarse, describir o dar mandatos. Las convenciones sobre lo que es un comportamiento lingüístico apropiado son de suma importancia para determinar si el tema, el estilo del lenguaje, el registro (por ejemplo, la formalidad) y demás factores sociales guardan concordancia con el contexto de la comunicación. Por ejemplo, no sería apropiado dirigirse al decano de la facultad con el mismo lenguaje que se usa para hablar entre amigos en un bar.
- (c) La competencia discursiva se refiere a la habilidad de vincular las ideas de una forma cohesiva y coherente. Se refiere al buen uso de, por ejemplo, los pronombres, las frases de transición (sin embargo, por lo tanto), los adverbios (poco, después) y demás expresiones que sirven para conectar ideas (aquí se presentan tres razones).
- (d) La competencia estratégica se refiere al uso de estrategias comunicativas verbales (por ejemplo, la perífrasis—Uh, es algo que se usa para la ropa, cuando está arrugada) y no verbales (por ejemplo, los gestos) a los que el estudiante puede recurrir si se encuentra de repente con



**El método
Total Physical
Response**
**El método Silent
Way**
Para tener
acceso al **Video
Program**, visita el
*Book Companion
Site*, disponible
en www.wiley.com/college/koike.

dificultades para expresarse. Mientras más competencia tenga el estudiante en la L2, menos habrá de depender de este componente de la competencia comunicativa.

Como se puede ver, esta definición elaborada de la competencia comunicativa aporta una visión más amplia de lo que necesita saber el estudiante de la L2 para poder comunicarse con éxito.

En el salón de clase el enfoque reside en actividades que ayudan a desarrollar la competencia comunicativa y que reflejan el uso de la L2 en el mundo real. Un tipo de acercamiento¹ comunicativo es el **aprendizaje basado en tareas**. Idealmente este acercamiento empieza con un análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, incluyendo las razones por las que desean estudiar el español y cómo planean usar la lengua fuera de la sala de clase (Norris 2011). Con base en esta información se diseña una serie de tareas que van desde las más simples hasta las más complejas. Las tareas requieren no solo el uso de la L2, sino también que los alumnos logren un objetivo no-lingüístico. Las tareas pueden incluir **actividades de vacío de información** en las que los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos y usan la información que tiene cada individuo para juntos resolver un problema o completar una tarea. Normalmente las tareas requieren trabajo colaborativo e interactivo y alientan la **negociación de significado**, un concepto que se examinará con más profundidad en el Capítulo 2.

La Metodología Comunicativa ha sufrido varios cambios desde la época en que Brown escribió su descripción. Un cambio importante tiene que ver con la actitud hacia la enseñanza de la gramática. Varios lingüistas que trabajan en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) proponen que, para adquirir la forma, el estudiante precisa prestar atención a la forma (VanPatten 1989, Schmidt 1990, Gass y Varonis 1994). Para ellos, el papel de la **consciencia** es esencial; es decir, se necesita más que input. Si no se presta atención al input, no se logra la adquisición. El estudiante aprende cuando hace un esfuerzo por fijar la atención en un punto en cuestión. El estudiante tiene que fijarse, por ejemplo, en que hay una distinción entre los verbos copulativos *ser* y *estar*, y que se usan en contextos diferentes. No es necesario hacer uso de reglas explícitas, pero sí es necesario que el estudiante preste atención a estas distinciones. Este concepto ha provocado mucho debate.

Otro acercamiento que ofrece posibilidades para la enseñanza es el **Input Estructurado** y **la instrucción enfocada en la forma**. Este acercamiento propone ayudar a los estudiantes a enfocar su atención en formas específicas. Según Lee y VanPatten (1995), tanto el maestro como el libro de texto pueden lograr que el estudiante haga ese esfuerzo conscientemente, por ejemplo, por medio de un *input* que lleve al estudiante a fijarse en el punto que debe aprender. Veamos un ejemplo cuyo enfoque es la tercera persona singular del pretérito (representamos aquí algunos detalles porque sin ellos es difícil conceptualizar):

(11) Actividad: ¿Cómo fue la noche del profesor (o de la profesora)?

el aprendizaje
basado en tareas
task-based
instruction

actividades
de vacío de
información
information gap
activities

negociación de
significado
negotiation of
meaning

consciencia
consciousness

Input Estructurado
Structured Input

¹No hay una distinción muy fija entre metodología y acercamiento. Podemos ver esto en Hadley (1993:77-78) que cita a Richard y Rodgers (1986) y a Anthony (1963) al plantear que un acercamiento se define "by a set of theoretical principles," un método es "a procedural plan for presenting and teaching the language," y una técnica involucra "strategies for implementing the methodological plan." Hadley dice también que es difícil hacer una comparación de metodologías porque cada maestro varía en la manera de realizarlas e interpretarlas (p. 88). Consideramos aquí tres "acercamientos" dentro de la metodología comunicativa que muestran diferentes interpretaciones y realizaciones para conseguir las metas comunicativas.

[Primero, para que el estudiante siga trabajando con el pretérito, debe leer ciertas frases que contengan vocabulario tanto conocido como nuevo concierne a las actividades del maestro. El estudiante tiene que pensar en lo que sabe del maestro y cómo usar dicho conocimiento.]

Paso 1. In groups of three, guess what your instructor did last night. Here are some possibilities. Your instructor may add to the list! (Make sure to pay close attention to the verb forms.)

- Corrigió unas composiciones.
- Salió con unos amigos (unas amigas).
- Charló con los vecinos.
- Preparó la cena.
- Leyó un periódico o una revista de noticias internacionales.
- Practicó un deporte.
- Habló con un(a) colega por teléfono.
- Pagó unas cuentas.

Paso 2. A person from one group stands up and presents that group's list of possibilities to the class. Does everyone agree with that list?

Paso 3. Once you have identified the correct activities, put them in the order in which your instructor most likely did them.

[Más adelante en el capítulo, se le pide al estudiante que sea creativo con el pretérito y el vocabulario, usando las formas con las cuales ha trabajado hasta el momento. Este paso no representa el Input Estructurado, sino la etapa de producción.]

Actividad G. ¿Qué hizo ayer?

In Groups of four, agree on a famous person. (You may choose someone from the following list or think of someone else.) Using the table provided, create a list of at least eight activities that this person probably did yesterday. Do not mention the person's name in your description. Can the class guess who you are describing?

el presidente de los Estados Unidos
 el gobernador (la gobernadora) de tu estado
 Enrique Iglesias
 Penélope Cruz
 tu profesor(a) de español
 ¿otra persona? _____

	AYER
Por la mañana	
Por la tarde	
Por la noche	

VanPatten, et al., 2010: 70 y 72.

lineamientos guidelines

Según VanPatten, los **lineamientos** a seguir en el desarrollo de actividades del input estructurado son los siguientes:

- (a) Se presenta un solo punto morfológico o gramatical a la vez (por ejemplo, la forma de la primera persona singular del pretérito pero no todas las formas—primera, segunda, tercera, singular y plural—simultáneamente).
- (b) Se mantiene el foco de atención siempre en el significado de la forma.
- (c) Se empieza con oraciones y se procede al discurso conectado.
- (d) Se usa tanto el *input* oral como el escrito.
- (e) El estudiante debe “hacer algo” con el *input*.
- (f) Se toman en cuenta las estrategias que usa el estudiante para procesar información.

VanPatten y Leiser (2007) observan que una desventaja de este acercamiento es la dificultad que tienen los instructores al tratar de crear e implementar actividades que reflejen estos lineamientos. Aunque hay evidencia (VanPatten 2004) de que el método de procesamiento del *input* ayuda al estudiante a internalizar ciertas formas gramaticales y a producirlas en tareas comunicativas, otros investigadores (ver Mitchell 2011) han concluido que el *output* hace una contribución independiente y esencial a la internalización de la gramática. La meta de este método comunicativo, como la de otros, es ayudar al alumno a internalizar la gramática de la L2 y aprender a usar la L2 para comunicarse.

Output Forzado Pushed Output

Un acercamiento dentro de la metodología comunicativa que mencionamos de paso que se enfoca en el papel del *output* es el del **Output Forzado**, que propone Swain (1985). Se trata de una de las teorías basadas en la importancia de la producción, las cuales discutimos en el Capítulo 2. Según esta teoría, para desarrollar una competencia comunicativa cercana al nivel de un hablante nativo, el estudiante necesita tener la oportunidad de producir. Solo haciendo un esfuerzo por producir el estudiante va a poder fijar su atención en las formas de la L2 y así practicar su uso. Como se puede ver, el acercamiento del *Input Estructurado* dice casi lo opuesto: el maestro/libro tiene que guiar la atención del alumno a diferentes aspectos del *input* antes de usar la lengua.

Cuál es la mejor manera de lograr que los alumnos internalicen la gramática de la L2 sigue siendo un tema controvertido para el campo de la ASL. Dos meta-análisis de estudios sobre la efectividad de la instrucción explícita vs. la instrucción implícita de una L2 (Norris y Ortega 2000, Spada y Tomita 2010) llegaron a concluir que la instrucción explícita—presentar la estructura gramatical, describirla, dar ejemplos y reglas para su uso—resulta en más aprendizaje de la estructura que la instrucción implícita cuyo enfoque es solo el significado y no la forma gramatical. Todavía no se ha resuelto otro tema relacionado: si los **conocimientos explícitos** obtenidos a través de instrucción explícita pueden convertirse en **conocimientos implícitos** por medio de la práctica.

Se discuten estos asuntos en el Capítulo 2. DeKeyser (2011:129) concluye, después de revisar la literatura escrita sobre el tema, que el aprendizaje explícito, apoyado por práctica comunicativa para reforzar el uso del punto, puede ser superior al implícito. En lugar de decir que todos los puntos gramaticales deben ser presentados de forma explícita, DeKeyser afirma que sería mejor pensar en términos de una “sinergia”, en la que se enseña algunas cosas de forma explícita y otras de forma implícita. Esa idea nos parece lógica y viable.

◆ Para pensar y discutir 6:

Si usted cree en un acercamiento de sinergia, ¿cuáles serían algunos puntos gramaticales más viables para ser enseñados de una manera explícita? ¿Cuáles serían los que se pueden enseñar mejor de una forma implícita?

Todos estos representan acercamientos diferentes de lo que se conoce como la Metodología Comunicativa. Pero el nuevo enfoque en lo que hace el estudiante al aprender en vez de lo que hace el maestro al enseñar dio origen a un gran interés en el estudio de lo que le sucede al estudiante al aprender una L2. Por ejemplo, ¿qué estructuras y elementos lingüísticos aprende primero? ¿Cómo se pueden caracterizar las diferentes etapas del interlenguaje? ¿Cuáles son los procesos mentales por medio de los cuales el estudiante llega a adquirir la L2? ¿Cuáles son las actitudes que más promueven la adquisición de la lengua? ¿Qué estrategias ayudan a los alumnos a aprender una L2? ¿Hay manera de enseñar las estrategias de aprendizaje? Estas preguntas inspiraron a varios lingüistas a emprender una serie de investigaciones que formaron la base de un campo nuevo de investigación, conocido hoy en día como la adquisición de segundas lenguas (ASL). Este campo de investigación se discute en el Capítulo 2.

directrices de
competencia
Proficiency Guidelines

Debemos mencionar otro acercamiento en la metodología comunicativa, el cual se llama el *Proficiency Movement*. Este movimiento se basa en las **directrices de competencia** del *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*, que definen y describen niveles de competencia funcional del estudiante de segundas lenguas para el contexto académico. Las directrices definen y miden la habilidad del estudiante de hablar, escuchar, leer, y escribir. En el capítulo sobre la evaluación, desarrollamos estos criterios más a fondo. Por ahora, basta decir que de estas descripciones han surgido materiales y currículos para la enseñanza de segundas lenguas que se basan en los diferentes criterios de cada nivel. Por ejemplo, Foerster, Lambright y Alfonso-Pinto (1999) proponen enseñar en los cursos de tercer y cuarto semestre de español (normalmente, nivel intermedio) las funciones del nivel avanzado para que el estudiante vaya acostumbrándose a ellas. Esas funciones incluyen, entre otras, formar hipótesis, opinar y narrar en el pasado. Así vemos cómo este acercamiento lleva a una estructura curricular diferente.

Otra contribución de ACTFL ha sido el desarrollo de nuevos estándares para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos con la publicación en 1996 de *Standards for Foreign Language Learning*. Este documento provee un marco común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una L2 a través de cinco metas principales:

- **Comunicación:** Comunicarse en idiomas diferentes al inglés
- **Cultura:** Obtener conocimiento y entender otras culturas
- **Conexiones:** Conectarse con otras disciplinas y adquirir información
- **Comparaciones:** Desarrollar comprensión de la naturaleza de la lengua y la cultura
- **Comunidades:** Participar en comunidades multilingües en casa o alrededor del mundo

Aunque los estándares sugieren los tipos de experiencias curriculares que permiten que los alumnos alcancen metas específicas en cada una de las cinco áreas para el cuarto, octavo y duodécimo grados del colegio, no describen un

contenido específico, ni un método de enseñanza para los cursos de L2. No obstante, lo que delinean como la meta principal o el corazón del estudio de una L2 es la comunicación, lo cual coincide con la Metodología Comunicativa. Volveremos a considerar las implicaciones de los estándares en el Capítulo 10.

◆ **Para pensar y discutir 7:**

1. Se dice que el concepto de la competencia comunicativa sirve para aclarar el vínculo entre la lengua y el contexto de su uso. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de esta perspectiva hacia el aprendizaje de una L2?
2. Haga una comparación entre la metodología ALM y la metodología comunicativa con respecto a lo que hace el maestro. ¿Cuál le exige más al maestro? ¿Y al estudiante? Justifique su respuesta.



REPASO

A través de este capítulo hemos querido señalar que las investigaciones lingüísticas a partir de los años 40 y 50 han tenido un impacto contundente en la pedagogía de una L2. Con la Metodología Gramática-Traducción, el maestro de la L2 se enfoca en las reglas gramaticales, que lleva al alumno a desarrollar la capacidad de leer y traducir los textos en las L2, pero no necesariamente de hablar o escribir la L2. El Método Directo, por otro lado, intenta enseñar de una manera similar a lo que se observa cuando un niño aprende su L1. El foco de atención consiste solo en el lenguaje oral y coloquial, sin explicaciones gramaticales.

Durante y después de la Segunda Guerra Mundial, cuando aumentó la demanda de personas capaces de hablar, escuchar, leer, y escribir en muchas lenguas extranjeras, proliferó el estudio de esas lenguas. Se privilegiaron las descripciones detalladas y estructuradas de cada sistema lingüístico según el estructuralismo, pero procurando enseñarlas de la manera más eficaz y rápida posible. Al realizar dichas descripciones, los lingüistas llegaron a proponer una jerarquía de dificultad en el aprendizaje de la L2 con base en una comparación entre la L2 y la L1. Arraigada en el estructuralismo y la orientación teórica del campo de la psicología llamado conductismo, la metodología ALM enseña la L2 por medio de diálogos memorizados y ejercicios mecánicos. El objetivo era promover la práctica oral con frases que minimizaran el número de errores posibles.

Luego, ante la crítica de que el estudiante no aprende solo por medio de respuestas a estímulos, surgió el Código Cognitivo, orientación pedagógica que intenta incorporar una perspectiva mentalista a la enseñanza pero igualmente dotada de muchísimas reglas y de práctica mecánica y creativa.

El Enfoque Natural representa una nueva perspectiva fundamentada en el modo en que el estudiante aprende la L2. Se hace una distinción entre la adquisición y el aprendizaje, y entre el conocimiento consciente y subconsciente. El estudiante recibe muchísimo *input* de diversas fuentes, lo cual supuestamente lo lleva a una fluidez natural en la L2. Este enfoque en el lenguaje oral abrió el paso a la metodología comunicativa, que hace hincapié en la competencia comunicativa espontánea sin prestar mucha atención a la forma correcta. Recientemente se le ha vuelto a dar más atención a la forma, dando lugar a varias propuestas para realizar esta meta, como por ejemplo los materiales de *Input Estructurado*, del *Output Forzado* y del *Proficiency Movement*.

Aunque cada una de las metodologías de la enseñanza de L2 surge como reacción a la anterior con el fin de presentar algo novedoso, lo cierto es que cada una toma las mejores características y técnicas de las anteriores con lo que construye algo diferente y a veces mejor. Ningún método es completamente inútil; cada método ofrece aspectos positivos y negativos.

La profesión de la enseñanza de L2 valoriza mucho el rol de la metodología y, por consiguiente, el rol del maestro en la enseñanza de lenguas en las escuelas. Cabe señalar también que la mayoría de los maestros de segundos

idiomas utilizan varios métodos. Es sumamente importante que el maestro aprenda a observar y a analizar su propia manera de enseñar y el impacto que dicha manera tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

◆◆◆ Ejercicios finales ◆◆◆

1. **Identificación de la metodología.** Seleccione las opciones que mejor caracterizan las metodologías y acercamientos a la enseñanza que a continuación se presentan. Puede haber más de una característica por cada metodología o acercamiento (**Gramática-Traducción, Método Directo, ALM, Código Cognitivo, Enfoque Natural, Metodología Comunicativa, Input Estructurado, Proficiency Movement**):

- ejercicios muy estructurados enfocados en un solo punto gramatical a la vez; diálogos a ser memorizados
- enfoque en la habilidad de leer y traducir los textos clásicos, que sirven para contextualizar el estudio de la lengua
- enfoque en la práctica y el uso consciente de las formas gramaticales por medio de un *input* muy estructurado en el que el estudiante tiene que prestar atención al punto gramatical en cuestión, siempre considerando el significado de la forma
- se distingue entre el conocimiento subconsciente y consciente de la L2 y se privilegia cualquier tipo de *input* que pueda recibir el estudiante
- se habla solo en la L2; se enseña la gramática inductivamente, y el vocabulario concreto, por medio de objetos, dibujos y demostraciones
- el contenido del curso y las actividades que se realizan en clase reflejan lo que se espera de un estudiante según los diferentes niveles de competencia según ACTFL
- de moda en los años 60, este método está fundamentado en la teoría que el cerebro controla todo aprendizaje, por lo que hace falta tener un conocimiento explícito de cómo funcionan las reglas de la L2
- representa la primera vez que se toma en cuenta el factor de la ansiedad y su efecto obstructivo en la adquisición de una L2

i. un acercamiento a la adquisición orientado hacia el lenguaje oral, en un ambiente en el que el estudiante puede comprobar sus propias hipótesis sobre la L2. Algunos métodos relacionados son *Total Physical Response* y *Natural Approach*

2. **Identificación de la metodología: ejemplos.** Identifique la metodología o acercamiento a la enseñanza que corresponde a los siguientes ejemplos (**Gramática-Traducción, Método Directo, ALM, Código Cognitivo, Enfoque Natural, Input Estructurado**). Después, comente sobre los aspectos positivos y negativos de cada actividad.

— a. Maestra: Allí hay tres flores bonitas.
Repitan.

Alumnos: Allí hay tres flores bonitas.

Maestra: Árboles.

Alumnos: Allí hay tres árboles bonitos.

Maestra: Casas. (etc.)

— b. Actividad: *Listen to the following statements in which a person is described. First, indicate which person is described. Then indicate whether you agree or disagree with each statement.*

1. a. Cristina Aguilera Ricky Martin
b. agree disagree

2. a. Cristina Aguilera Ricky Martin
b. agree disagree

3. a. Cristina Aguilera Ricky Martin
b. agree disagree

[Sentences heard by learner]

1. Es guapa.

2. Es tímido.

3. Es espontánea.

4. etc.

— c. *In Spanish, whenever the subject of the sentence does anything to or for*

him/her/itself, one uses a reflexive pronoun. The reflexive pronouns in Spanish are:

Person	singular		plural	
1st	me	myself	nos	ourselves
2nd	te	yourself	os	yourselves
3rd	se	him/her/ yourself	se	themselves/ yourselves

Example: Me lavo. *I wash myself.*

Me baño. *I bathe myself.*

Translate: 1. Me visto por la mañana.

2. Me afeito antes de salir.

— d. Maestra: Miren y escuchen. Aquí tengo una manzana (*Shows apple*).

Me gustan mucho las manzanas. Es una fruta muy rica. Mmm, ¡qué rica! ¿no? Te gustan las manzanas? (*Student nods*.) Yo como una manzana todos los días. (*Shows photo of tree*.) La manzana se da en un árbol que se llama un manzano. Miren, aquí hay un manzano...

— e. Maestra: Esta es la mano derecha. (*raises right hand*) Y esta es la mano

izquierda. (*raises left hand*). Derecha, izquierda. (*raises respective hands*). Levanten la mano derecha, todos (*students raise right hand*). Y ahora, levanten la mano izquierda (*students raise left hand*). Muy bien. Sí, pueden mirar a los otros estudiantes si no entienden. Ahora, esta es la cabeza (*points to head*). La cabeza. Pongan la mano izquierda en la cabeza (*students put left hands on their heads*). Muy bien, estudiantes. Bajen la mano. (*they lower their hands*). Ahora, pongan la mano derecha en la cabeza (*etc.*)

3. **Preparación de un ejercicio.** Diseñe un ejercicio según la metodología ALM, como por ejemplo para practicar la conjugación de los verbos en el tiempo pasado con el imperfecto del indicativo. Preséntelo a la clase.

4. **Preparación de un esquema.** Haga un esquema de las diferentes perspectivas sobre cómo el estudiante internaliza la gramática de la L2 según cinco de los métodos examinados en este capítulo.

5. **Visita a una clase.** Visite una clase de español para ver cómo el maestro enseña un punto gramatical. Trate de identificar la metodología que parece utilizar el maestro.

◆◆ Para pensar y discutir ◆◆

1. ¿Por qué puede ser importante usar principios lingüísticos para guiar las prácticas de enseñanza de L2?
2. ¿Cuáles son las limitaciones del Método Directo?
3. ¿Por qué puede ser relativamente más fácil enseñar con el ALM?
4. En su opinión, ¿cuál es el aspecto más creativo del Enfoque Natural en vista de los métodos anteriores?
5. ¿Cómo cambió nuestra perspectiva hacia la enseñanza de L2 el concepto de la Competencia Comunicativa?
6. ¿Qué impacto podría tener el nuevo enfoque en la forma dentro del contexto de la metodología comunicativa (el *Input Estructurado*) en las expectativas del maestro sobre lo que los alumnos son capaces de hacer?
7. ¿Qué elementos parecen tener en común todas las metodologías?
8. ¿Ante qué aspectos de la metodología anterior reaccionó cada nueva metodología?
9. A partir del ALM, ¿cómo contribuyó la lingüística a metodologías?
10. ¿Cuál ha sido el papel de la psicología en la formulación de las metodologías?

◆◆◆ Para practicar más: La competencia comunicativa ◆◆◆

En clase: Actividad introductoria En preparación para la actividad en el *Book Companion Site*, los estudiantes deben contestar las siguientes preguntas en parejas:

1. ¿Qué significa 'la competencia gramatical'? ¿Cómo podría un estudiante de segunda lengua demostrar su competencia gramatical?
2. Con respeto a la competencia gramatical, ¿cuál sería el aspecto más difícil para el estudiante?
3. Defina la competencia sociolingüística. Durante la entrevista, ¿cómo podría mostrar el estudiante su competencia sociolingüística?
4. ¿Qué es la competencia discursiva? Proporcione tres ejemplos que se podría encontrar durante una entrevista.

5. Dé dos ejemplos de la competencia estratégica. (Por ejemplo, la perífrasis—cuando el estudiante no sabe cómo decir una palabra en el idioma, usa estrategias no verbales como los gestos, etc.)



La competencia comunicativa

Para tener acceso a las **Learners' Video Activities**, visita el *Book Companion Site*, disponible en www.wiley.com/college/koike.

◆◆◆ Términos importantes ◆◆◆

la actuación	la competencia	el interlenguaje	el orden natural de
la adquisición/ el	comunicativa	la lingüística	adquisición de la L2
aprendizaje	el conductismo	el <i>Proficiency Movement</i>	el <i>Output Forzado</i>
el análisis contrastivo	el estructuralismo	el nativismo	L2
el cognoscitivismo	el filtro afectivo		
la competencia	el <i>Input Estructurado</i>		

◆◆◆ Obras consultadas ◆◆◆

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 1996. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press Inc.
- Anthony, E.M. 1963. "Approach, method, and technique." *English Language Teaching* 17:63–67.
- Brown, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Canale, Michael, & Merrill Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics* 1:1–47.
- Collentine, Joseph. 2007. "Spanish SLA research, classroom practice, and curriculum design." In Rafael Salaberry and Barbara A. Lafford (eds.), *The Art of Teaching Spanish*. 39–54. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- DeKeyser, Robert. 2011. "Cognitive-psychological processes in second language learning." In Michael Long and Catherine Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. 119–138. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ellis, Nick. 2005. "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge." *Studies in Second Language Acquisition* 27: 305–352.
- Ellis, Nick. 2006. "Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge." *Applied Linguistics* 27: 431–463.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foerster, Sharon, Anne Lambright, & Fátima Alfonso-Pinto. 1999. *Punto y aparte: An Intermediate Spanish Course*. New York: McGraw-Hill.
- Gass, Susan, & Evangeline Varonis. 1994. "Input, interaction, and second language production." *Studies in Second Language Acquisition* 16:283–302.
- Hadley, Alice Omaggio. 2000. *Teaching Language in Context*, 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.

- Iglesias, Mario, & Walter Meiden.** 1986. *Spanish for Oral and Written Review*, 3rd ed. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Koike, Dale, & Lynn Pearson.** 2005. "The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence." *System* 33: 481–501.
- Lee, James, & Bill VanPatten.** 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Mitchell, Rosamond F.** 2011. "Current trends in classroom research." In Michael H. Long and Catherine J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. 675–705. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Nassaji, Hossein, & Sandra Fotos.** 2004. "Current developments in research on the teaching of grammar." *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 126–145.
- Norris, John M.** 2011. "Task-based teaching and testing." In Michael H. Long and Catherine J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. 578–594. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Norris, John M., & Lourdes Ortega.** 2000. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis." *Language Learning* 50: 417–528.
- Politzer, Robert, & Charles Staubach.** 1961. *Teaching Spanish: A Linguistic Orientation*. Boston: Ginn.
- Richards, Jack, & Theodore Rodgers.** 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville-Troike, Muriel.** 1989. *The Ethnography of Communication*, 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Schmidt, Richard.** 1990. "The role of consciousness in second language learning." *Applied Linguistics* 11: 129–158.
- Selinker, Larry.** 1972. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10: 201–231.
- Spada, Nina, & Yasuyo Tomita.** 2010. "Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis." *Language Learning* 60: 263–308.
- Swain, Merrill.** 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." In Susan Gass and Carolyn Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. 235–253. Rowley, MA: Newbury House.
- VanPatten, Bill.** 1987. "Classroom learners' acquisition of *ser* and *estar*: Accounting for developmental patterns." In Bill VanPatten, Trisha Dvorak, and James Lee (eds.), *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. 61–75. Cambridge: Newbury House.
- VanPatten, Bill.** 1989. "Can learners attend to form and content while processing input?" *Hispania* 72: 409–417.
- VanPatten, Bill.** 2004. *Processing instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VanPatten, Bill, James F. Lee, Terry L. Ballman, & Andrew P. Farley.** 2010. *Vistazos: Un curso breve*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- VanPatten, Bill, & Michael Leiser.** 2007. "Theoretical and research considerations underlying classroom practice: The fundamental role of input." In Rafael Salaberry and Barbara A. Lafford (eds.), *The Art of Teaching Spanish*. 55–77. Washington, D.C.: Georgetown University Press.