

# Teorías, modelos, enfoques y perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera

Ingrid Viñas Quiroga

*Universidad Nacional de Córdoba*

**Abstract.** Una inquietud entre los docentes que nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos institucionales –sea en nuestro país como en universidades del exterior- es encontrar un enfoque teórico y metodológico efectivo para dar sustento a nuestras prácticas áulicas. Para poder discernir con fundamento cuál es el más adecuado es necesario atender a ciertas consideraciones: una de ellas es cómo entendemos que se produce el aprendizaje en general y particularmente la adquisición de la lengua; otra, tener en cuenta el objeto con el que trabajamos que, en nuestro caso, es doble: por un lado, un objeto no acabado ni estable, la *interlengua* o gramática mental de los aprendientes, y por otro lado, la gramática pedagógica entendida como los contenidos gramaticales a enseñar que seleccionaremos de acuerdo con lo anterior y el requerimiento curricular. El problema también comporta una mirada sobre los efectos de la intervención docente, dado que tal elección impactará en los materiales, instrumentos y recursos usados con ese aprendiente y la habilidad que intentemos ayudar a desarrollar. En este capítulo, primero abordaremos brevemente las diversas perspectivas que explican el aprendizaje y la adquisición de la lengua materna empezando por los enfoques innatistas (gramáticas chomskianas y las denominadas de los facilitadores: iniciador prosódico, semántico y sintáctico) y siguiendo por las teorías psicogenéticas, las sociopragmáticas, los modelos de procesamiento (principios operativos slobianos y el modelo de competencia de Bates y McWhinney), el constructivismo y los modelos conductistas, para pasar a tratar luego las teorías de adquisición de una lengua segunda/extranjera: las nativistas, las interaccionistas, el modelo de aculturación, las cognitivas y la de procesamiento del input. Luego nos detendremos en las diferencias entre ambos procesos (adquisición de una L1 y de una L2). Rescataremos a continuación los aspectos de cada teoría con que se puede abordar la enseñanza de ELE. Conocer el objeto de enseñanza y los procesos de aprendizaje en general y en particular de la lengua brinda herramientas al docente para reflexionar críticamente sobre sus prácticas y para seleccionar metodologías y recursos más provechosos.

**Keywords:** enfoques, teorías, enseñanza, español lengua extranjera

## 1 Introducción

En varios capítulos de este libro se han tratado posiciones epistemológicas, propuestas de enseñanza de la lengua materna, problemática sobre alfabetización y lectura, sobre lengua de señas, sobre la funcionalidad de la cláusula en el texto y también distintas teorías gramaticales en el marco de la meta de conformar una gramática significativa concebida como una herramienta operativa y pertinente para la educación lingüística en lengua materna. El objetivo de esta exposición es abrir el debate sobre las teorías, modelos, enfoques o perspectivas teóricas y metodologías didácticas que tuvieron más difusión en el ámbito de las segundas lenguas y que pueden resultar útiles al profesor de español como lengua

extranjera. Para ello, primero abordaremos brevemente las diversas perspectivas que explican la adquisición de la lengua materna (L1), luego examinaremos las teorías que dan cuenta de la adquisición de una lengua segunda/lengua extranjera (L2/LE) destacando aportes y limitaciones. Luego nos detendremos en las diferencias entre ambos procesos (la adquisición de una L1 y de una L2). Rescataremos a continuación los aspectos de cada teoría con que se puede abordar la enseñanza de ELE en general. El conocimiento de las teorías de adquisición de la lengua nativa y no nativa y la diferencia entre ambos procesos es necesario puesto que nos brinda herramientas para seleccionar metodologías más útiles en el aula y para reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas. La decisión de comenzar con las teorías sobre la adquisición de la lengua nativa obedece a que el desarrollo teórico sobre segundas lenguas tuvo como referencia los modelos y paradigmas sobre la adquisición de primeras lenguas debido a la idea, no siempre consciente, de que ciertas estrategias o comportamientos que usan los niños al adquirir la lengua materna pueden aplicarse a la enseñanza de una lengua extranjera en el aula. Cada uno de los paradigmas implica la asunción de un concepto sobre la naturaleza de nuestro objeto - el lenguaje -, sobre la arquitectura y funcionamiento de la mente humana, sobre cómo se produce el aprendizaje y, desde una mirada didáctica, sobre los factores ambientales e interpersonales que entran en juego en nuestras prácticas docentes.

Es conveniente en esta introducción precisar algunos términos. El primero de ellos es *interlengua*. Entendemos por interlengua la representación mental de la gramática de la lengua objeto del aprendizaje o el sistema lingüístico que el aprendiz construye partiendo del input lingüístico al que ha sido expuesto. *Input* es el estímulo o la entrada lingüística (oral o visual) que el contexto ofrece al aprendiente, son los datos disponibles; en tanto *intake* es esa cantidad particular de input que el aprendiente procesa exitosamente, en otras palabras, es la porción del input que un aprendiz de una lengua no materna retiene, almacena y relaciona con conocimiento existente en su memoria de largo plazo. Cabe agregar la diferencia entre otros dos términos: *segunda lengua* y *lengua extranjera*. En las tendencias más actuales, se considera *segunda lengua*: 1) a la lengua nativa de un país que tienen que aprender las personas que viven ahí, pero que tienen otra primera lengua, 2) a la que se adopta ampliamente como medio de comunicación en ciertos sectores (gobierno o educación) y que convive con otra u otras lenguas que utiliza la población para la comunicación; mientras que con *lengua extranjera* nos referimos a una lengua que se enseña como una asignatura más del currículo, pero que no se usa como medio de instrucción escolar ni es tampoco la lengua de comunicación dentro de un país. Sin embargo, cabe una advertencia: esta terminología aparece en las teorías más recientes y muchas investigaciones que presentaremos las emplean indistintamente, emplean el término segunda lengua abarcando también a la lengua extranjera, lo que se reflejará en algunas de las citas que transcribimos.

## 2. Teorías de adquisición de la primera lengua

Las teorías de adquisición de la L1 serán sintetizadas en un cuadro, siguiendo a Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005). Aunque es habitual presentar las teorías en orden cronológico, aquí las expondremos en un continuum que tiene en un extremo los enfoques que le otorgan un peso considerable al componente innato y menos a la entrada lingüística y hablan de uniformidad en las etapas de adquisición y, en el otro extremo, aquellas que postulan que el input provee más información que la reconocida por los chomskianos y defienden que hay mucha variabilidad entre las distintas lenguas en cuanto al orden en que se adquieren ciertos aspectos de la gramática, como así también diferencias entre los individuos al aprender su lengua materna. En el medio encontramos teorías que no aceptan la autonomía de dominio para el lenguaje y sostienen que su desarrollo depende del desarrollo cognitivo, como las piagetianas y las teorías sociopragmáticas que asignan un papel relevante a la interacción social. Creemos que todas hacen su aporte a la comprensión de cómo se adquiere la lengua materna.

Nombre	Teórico principal	Premisas que defiende
<b>Innatistas</b>	Noam Chomsky	El foco es el sujeto individual y su gramática mental. Ven al lenguaje como un objeto natural e interno. Es un conocimiento innato, específico (tanto en la especie como en la mente) y autónomo (representaciones y procesos propios no compartidos con otros dominios cognitivos). Independiente de la experiencia. Esta es necesaria, pero pasiva, dispara capacidades preexistentes. El input o entrada es pobre. Distinguen entre competencia y actuación y eligen investigar la primera. El proceso y los ritmos de adquisición son iguales en todos los niños. El maternés no es decisivo. El niño chomskiano es pasivo.
<b>Iniciador Prosódico y Fonológico</b>	Peter Jusczyk	La información prosódica y fonológica es un atajo hacia la gramática. Las lenguas engloban palabras en unidades estructurales mayores (sintagmas, cláusulas, oraciones) y a estas unidades les asignan una envoltura prosódica particular. Los niños desde bebés prestan atención a la información prosódica para determinar los límites de los sintagmas y oraciones. Esta predisposición es innata.
<b>Iniciador Semántico</b>	Steven Pinker	El niño usa el significado como camino facilitador para la adquisición de la sintaxis. Los niños se valen de entidades semánticas innatas (acción, cosa, agente causal, ruta atravesada desde el origen a la meta) cuyo significado ya comprenden para detectar los correspondientes universales sintácticos innatos (nombre, sujeto, objeto directo, verbo) en los enunciados que escuchan.
<b>Iniciador Sintáctico</b>	Lila Gleitmann y Barbara Landau	Postula que hay un conocimiento sintáctico básico que guía las hipótesis de los niños sobre el significado de nuevas palabras. La influencia conceptual y la sintáctica contribuyen conjuntamente a las conjeturas de los pequeños sobre los significados de verbos nuevos, pero la información sintáctica supera ampliamente a la conceptual. Los resultados de sus numerosos experimentos confirman la hipótesis de que las palabras funcionales, y más en general la estructura sintáctica, facilitan la adquisición temprana del léxico.
<b>Sociopragmáticas</b>	Jerome Bruner	Foco en la interacción social. Importancia del maternés y del input. Las contribuciones conversacionales y enunciados que escuchan los niños más que un simple desencadenante de la gramática son un elemento formante. Niegan que haya gramáticas lingüísticas abstractas especificadas de forma innata en las mentes de los niños. Consideran que en la adquisición del lenguaje hay rasgos de

		la interacción humana, como la atención conjunta, la intervención por turno y la información sucesiva, que juegan un rol relevante. Prueban que los niños se sensibilizan tempranamente a estas características.
<b>Psicogenéticas</b>	Jean Piaget	No aceptan la autonomía de dominio para el lenguaje y sostienen que su desarrollo depende del desarrollo cognitivo general. Las etapas en el desarrollo se aplican a todos los ámbitos, todas las áreas van al mismo ritmo. No suponen ningún conocimiento lingüístico innato ni modelos sociales específicos. Minimizan la influencia de la interacción social en beneficio del rol del entorno físico. Postulan que el crecimiento de la cognición se hace por mecanismos innatos, pero niegan que haya conocimiento pre especificado. Suponen la interacción de mecanismos muy generales de aprendizaje con aspectos específicos del ambiente.
<b>Principios operativos</b>	Daniel Slobin	Su foco está en la actuación. Usan producciones reales de niños para descubrir qué principios operativos tienen relevancia en las distintas lenguas. Sostienen que no son los mismos. Defienden que la gramática se va formando durante el desarrollo, no está dada. La gramática básica infantil tiene diferencias cualitativas respecto de la adulta. El niño se vale de principios específicos del lenguaje (innatos, empleados para analizar activamente su entorno lingüístico y determinar unidades relevantes) y una serie de principios generales de resolución de problemas válidos para hacer inferencias, relacionar comprensión y producción, reforzar las representaciones, reorganizar los datos de su memoria. Suponen un aprendiz muy activo.
<b>Modelo de Competencia</b>	Elizabeth Bates y Mc Whinney	Modelo funcionalista. Su foco es el procesamiento en tiempo real. Proponen un modelo de la gramática infantil y también adulta. La naturaleza del lenguaje no es determinista, sino probabilística. Los humanos no nacemos con una gramática universal (casi) fija, sino que la vamos completando de manera permanente, aun siendo adultos. Hay fuertes diferencias individuales intra lingüistas e inter lenguas. El input no es pobre. Las características propias de cada lengua condicionan su adquisición. Las claves como el acento, la morfología, el ritmo, la entonación o el orden de las palabras <i>compiten</i> siempre que un oyente escucha una oración. La importancia de cada clave varía de una lengua a otra. Entonces, el niño debe descubrir cuál es la clave más destacada en su idioma.
<b>Constructivistas</b>	Tomasello	Rechaza la existencia de mecanismos de aprendizaje específicos del lenguaje. Partiendo de ejemplos concretos, las criaturas usan su capacidad para procesar el input en tiempo real y para detectar patrones recurrentes a fin de ir construyendo una gramática más abstracta. Aprenden oraciones completas y las emplean luego como plantillas básicas para crear otras construcciones similares con la misma estructura. No aprenden a combinar categorías de palabras, sino que su aprendizaje se basa en patrones sintácticos completos con sus propias formas y funciones. No hay categorías ni reglas abstractas, sino conocimiento de ítems léxicos y estructuras gramaticales específicas.
<b>Conductistas</b>	Skinner	Consideran al lenguaje como un conjunto de estructuras y a la adquisición como resultado de la formación de hábitos. Ignoran los mecanismos internos y toman en cuenta el entorno lingüístico y el estímulo que produce. El aprendizaje es una conducta observable y se adquiere automáticamente por medio de estímulos y respuestas en forma de una repetición mecánica. Por lo tanto, adquirir el lenguaje es adquirir hábitos lingüísticos. La conducta verbal, al igual que otras, es controlada por sus consecuencias: si una conducta determinada es premiada, tiende a mantenerse. Si no recibe ningún tipo de refuerzo, desaparece.

### 3 Teorías de la adquisición de la lengua extranjera

Las distintas teorías de adquisición L2/LE desarrolladas en las últimas décadas se han apoyado tanto en los avances sobre el funcionamiento de la mente humana como en los efectos de la intervención docente y

las consecuencias de la interacción entre pares. La diferencia entre ellas reside en el papel que se le otorga a los diferentes factores intervinientes en el proceso de adquisición de la lengua: mecanismos innatos, variables neurológicas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, situacionales, interacciones entre habilidades innatas, habilidades aprendidas y factores ambientales, características del alumno y del input lingüístico, por nombrar sólo algunos.

### **3.1 Teorías behavioristas y el método audiolingüístico**

Son las derivadas del paradigma conductista. Comparten los mismos postulados que los sintetizados en el cuadro sobre adquisición de la lengua materna, por eso no nos extenderemos en su presentación. Han sido ampliamente difundidas y usadas en la enseñanza. La visión behaviorista del lenguaje dio nacimiento, en el ámbito de las segundas lenguas, a la investigación Contrastiva que concibe la segunda lengua como una estructura que se puede contrastar siempre con la primera dando cuenta de sus diferencias y semejanzas. Asimismo dentro de esta teoría se originó el Análisis de Errores cuyo foco principal es la interferencia de la lengua materna en la lengua meta con el propósito de predecir los errores para eliminarlos. A nivel de metodología didáctica, las teorías behavioristas se apoyaron en el método audiolingüístico o audiolingüe. Charles Fries (1945) de la Universidad de Michigan incorporó los principios del estructuralismo en el método. Poco tiempo después se incorporan los del conductismo. Se lo conoce también como Método Michigan. Se creó con el objetivo de entrenar a las tropas en habilidades comunicativas básicas. Se trataba de un método oral basado en el análisis contrastivo con acento en el aspecto comunicativo de la lengua. El docente es quien ofrece el estímulo y el estudiante se limita a responder de modo pasivo, ajeno en cierta forma al contenido de lo que repite. Se persigue un aprendizaje automático. El estudiante escucha un diálogo, contextualiza las estructuras que se introducen y ejemplifica las situaciones. El diálogo se repite y el aprendiz memoriza mientras el docente recalca la pronunciación y la entonación. En otros ejercicios el estudiante debe reemplazar estructuras siguiendo el modelo ofrecido por el profesor o por una cinta de grabación. Repetir una y otra vez las estructuras produce, para el método audiolingüe, el conocimiento de una lengua (Larsen-Feeman, 1986). La muerte del conductismo se produjo en 1957 con la publicación de *Estructuras Sintácticas* de Chomsky, la consecuente expansión de la lingüística cognitiva y con la reseña crítica sobre la tesis de Skinner que publica Chomsky dos años después. La lingüística cognitiva ha probado que los efectos de la aplicación de los principios conductistas en la enseñanza de lenguas extranjeras son limitados. Nosotros les reconocemos beneficios a nivel de logros en la competencia fonética y prosódica de los aprendices.

### 3.2 Teorías nativistas

Tuvieron gran difusión a través de Krashen (1985, 1992). Influidos por los postulados chomskianos del lenguaje como una facultad innata, Krashen desarrolló una teoría de mucha repercusión para explicar la adquisición de una segunda lengua. Su primer nombre fue Modelo de Monitor (Krashen 1978), con énfasis en el contraste entre aprendizaje y adquisición atribuyendo al primero un proceso consciente y voluntario y a la adquisición un mecanismo no inconsciente. Esta teoría luego fue llamada la Hipótesis del Input (Krashen 1985), porque puso en relieve los datos que promueven la adquisición y más recientemente la Hipótesis de la Input Comprensible (Krashen 1992) la cual enfatiza el proceso mental responsable de la adquisición. Sólo se adquiere la lengua que se oye o se lee y se entiende. La lengua que no se entiende, sólo significa ruido para el sistema. Según Krashen, la Hipótesis del Input Comprensible está muy relacionada con otras hipótesis. Para que el aprendiz progrese en el orden natural, el input deberá tener sólo un grado de dificultad mayor al nivel sintáctico, léxico o morfológico que el alumno posee, porque si es muy difícil, excesivo o desconocido no es posible la adquisición. El resultado de proveer a los aprendices input comprensible es la aparición de estructuras gramaticales en un orden predecible. Un fuerte filtro afectivo (por ej., una alta ansiedad, pobre autoestima, falta de motivación) impedirá que el input alcance esas partes del cerebro que promueven la adquisición del lenguaje. Es decir, la afectividad positiva es necesaria y fundamental para la adquisición de una segunda lengua. En el modelo de Krashen, al preceder la comprensión a la producción, las estructuras desconocidas se pueden entender gracias a la dotación innata pero también gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, a los conocimientos previos, tanto generales como lingüísticos, a las ayudas del interlocutor (gestos, traducciones, explicaciones, soporte visual). Asimismo, Krashen atribuye un papel muy importante en la adquisición a los ajustes lingüísticos y conversacionales que efectúa el instructor. Hablar es el resultado y no la causa de la adquisición y surge como consecuencia de un aumento de la competencia, que a su vez se logra mediante la comprensión de ejemplos de la lengua meta. Para ello el input ha de tener no sólo calidad sino también ser suficiente en cantidad. Otro requisito es que ese input ha de ser interesante, es decir, debe captar la atención del estudiante, para lo cual deberá estar centrado en el significado y no en la forma. Este lingüista también se ocupó de resaltar que los factores estresantes –una autoestima baja, la falta de motivación, una gran ansiedad- pueden hacer que el *filtro afectivo* de un estudiante se active y produzca un bloqueo mental que impida al input comprensible alcanzar el dispositivo innato de adquisición de lenguas y, por lo tanto, emplearlo en la adquisición. El modelo de Krashen considera la adquisición en una perspectiva lineal que no sólo establece una relación de causa-efecto entre el input y la adquisición, sino que también establece que las estructuras gramaticales son adquiridas en un orden predecible. Esta propuesta gozó de mucha aceptación y aún posee un cierto atractivo para los docentes, principalmente a nivel de planificación didáctica relativa a la selección y secuenciación de los contenidos gramaticales, por su supuesta capacidad

para hacer predicciones precisas y probables con una base teórica. Como aspectos negativos de la propuesta de Krashen, pensamos que queda atado a la explicación de la adquisición de las estructuras gramaticales y deja de lado lo que hay más allá de la oración, no se ocupa del discurso. El modelo de Krashen además enfatiza el input y considera el output consecuencia directa de él. Sin embargo, por más que haya una excelente comprensión, sabemos que para aprender a hablar es necesaria una práctica específica de la que no da cuenta este modelo. Por añadidura, su teoría postula un orden natural en la adquisición de la segunda lengua, pero no da cuenta de las secuencias del desarrollo de la interlengua.

### **3.3 El modelo de aculturación**

Fue desarrollado por Schumann quien estudió cómo adquieren la lengua los inmigrantes. A partir del estudio del caso de un emigrante latino en Estados Unidos, llamado Alberto, que adquiere la segunda lengua de modo natural, Schumann (1976, 1978b) ofreció un modelo que intenta explicar el peso de los factores ambientales, sociolingüísticos y psicológicos en la adquisición de la segunda lengua. Afirmaba que la adquisición de la segunda lengua es sólo un aspecto de la aculturación -proceso de adaptación a la nueva cultura- y el grado de aculturación del aprendiz al grupo de la lengua meta controlará su nivel de adquisición. Aunque se ocupa de la adquisición de la lengua en un contexto natural, sin instrucción formal, creemos que es un modelo valioso, porque la aculturación influye también en el aprendizaje de la lengua no materna en situaciones formales de enseñanza, en el caso de niños -hijos de inmigrantes- que asisten a la escuela y deben aprender la lengua de esa comunidad o en las situaciones de estudiantes de una lengua extranjera en contextos de inmersión.

### **3.4 Teorías interaccionistas**

Hatch (1978) es el representante de este enfoque que intenta explicar la adquisición de una segunda lengua proponiendo la Hipótesis de la Interacción en contraposición a la Hipótesis del Input de Krashen. Estipula que el input solo no es suficiente para adquirir una lengua extranjera y, con el fin de probar su teoría, usa grabaciones de conversaciones libres o de tareas de conversaciones controladas como metodología de investigación. No acuerda con que los estudiantes primero aprendan estructuras y luego las usen en el discurso, sino que defiende el proceso opuesto. Se aprende verbalmente a interactuar y como consecuencia de esta interacción se desarrollan las estructuras sintácticas. El aporte fundamental del interaccionismo es que fue el primer enfoque que vio al lenguaje no sólo desde el plano sintáctico sino también desde lo discursivo.

### **3.5 Teorías cognitivas**

Varios psicolingüistas defienden un modelo de procesamiento de la información y, entre ellos, el más destacado es Barry McLaughlin (1985). Este enfoque pone el acento en el rol del procesamiento mental

interno que tiene lugar en el proceso de adquisición del conocimiento y la función de la memoria. Para ello se proponen indagar cómo se adquiere el nuevo conocimiento, cómo se automatiza dicho aprendizaje y cómo el nuevo aprendizaje se integra en el sistema cognitivo ya existente. Se considera que el estudiante es consciente del aprendizaje lingüístico en las primeras etapas de la adquisición de la segunda lengua y, a medida que va logrando la competencia comunicativa en base a la práctica y al tiempo, dicha consciencia va disminuyendo, las habilidades controladas se convierten en automáticas y se reduce así la carga de procesamiento de la información. Se van integrando nuevos conocimientos y se van reestructurando los ya presentes produciéndose un cambio cualitativo. Esto habilita, en otra fase, un proceso de explicitación y accesibilidad cada vez mayor del conocimiento. En palabras de Karmiloff-Smith, sería representar explícitamente la información implícita en las representaciones procedimentales en que se apoya la estructura de la conducta (1994: 22).

### **3.6 La teoría de procesamiento del input y de la instrucción a base de procesamiento**

La teoría de Van Patten (1995, 1996, 2006), basada en el input no en el output, parte de algunos supuestos de enfoques anteriores como la hipótesis de Krashen (1985, 1992) sobre Input Comprensible y del Modelo de Competencia de Bates y MacWhinney (1989). Van Patten explica que procesamiento del input significa cómo los aprendices crean los datos del intake; es la etapa inicial del proceso de adquisición en el cual los aprendices conectan las formas gramaticales con sus significados y/o funciones. En otras palabras, es la derivación en intake que ocurre en la memoria de trabajo durante la comprensión en tiempo real. Y agrega que la creación de intake no es lo mismo que la creación de competencia y adquisición no es equiparable con procesamiento del input. Procesamiento del input es un enfoque en la forma que sirve para subrayar lo que pasa en las clases con paradigma comunicativo, el procesamiento del input es un adjunto de un currículo comunicativo. Procesamiento del input es cómo los aprendices hacen conexiones forma-significado cuando analizan las oraciones entrantes en la segunda lengua. Van Patten defiende que el input es manipulable. Esta información que se tiene sobre cómo los aprendices procesan el input es expresada por el lingüista en una serie de principios que denomina Principios de la Atención y del Procesamiento del Input. El primer Principio establece que los aprendices procesan el input por el significado antes que por la forma. Este principio implica que: a) Los aprendices procesan las palabras de contenido del input antes que ningún otro dato, b) Los aprendices prefieren procesar los elementos léxicos por sobre los gramaticales (por ejemplo, marcadores morfológicos), en busca de información semántica y c) Los aprendices prefieren procesar la morfología con “más” significado que la morfología con “menos” o “ningún significado”. El segundo Principio expresa que para que los aprendices procesen formas no significativas, deben poder procesar antes el contenido informativo o comunicativo con el mínimo o ningún esfuerzo de la atención. El rol de la atención es fundamental en su teoría. Durante la atención uno de los

procesos que se lleva a cabo es la detección o selección. La información detectada provoca interferencia con el procesamiento de otra información y agota más recursos atencionales. Lo que causa que ciertos estímulos lingüísticos del input sean detectados y otros no es el contenido. En otras palabras, los elementos léxicos de contenido tienen mucha importancia en el procesamiento de una segunda lengua. Los aprendices se focalizan en el significado y se le da preferencia a los elementos léxicos para determinar el significado. Cuando los elementos léxicos y las características gramaticales compiten por el tiempo de procesamiento, nuevamente tienen precedencia los elementos léxicos, como es el caso de los marcadores temporales y las inflexiones de pasado. Por lo tanto, liberar la atención para que se focalice en las formas no significativas puede exigir una gran simplificación del input. Esta afirmación tiene consecuencias en la enseñanza. Por ello propone la Instrucción a base de procesamiento. Van Patten estima que la información explícita sobre la gramática seguida de prácticas donde los estudiantes deben aplicar las reglas tiene efectos dudosos en el aprendizaje. El enfoque gramatical debería incluir un enfoque simultáneo en el significado. El input estructurado solo produce cambios. Las actividades de instrucción a base de procesamiento no buscan que el aprendiz produzca los elementos gramaticales elegidos; antes bien, se guía a los aprendices a atender a las propiedades de la lengua en el transcurso de actividades en las que observan o escuchan muestras de lengua que contienen algún tipo de significado. Estas actividades incluyen input estructurado - oraciones o fragmentos de discurso manipulados deliberadamente que sean portadores de significado-. Así, la atención a las características del input resulta una parte integral del proceso de adquisición gramatical. Hay restricciones que se reflejan en órdenes de adquisición y etapas de desarrollo y las expectativas del profesor deben tomar esas restricciones en cuenta. Cabe agregar que Van Patten admite que se necesitan también actividades basadas en el output como complemento a las actividades diseñadas para procesamiento del input (1998: 266). El modelo de Van Patten también ha recibido críticas, por ejemplo, las de De Keyser y colaboradores (2002). Este psicólogo le objeta su concepción sobre la atención. Sostiene que en los modelos cognitivos actuales se postula que la capacidad de la atención es ilimitada y no se la invoca como una restricción en los procesos de procesamiento. Asevera que en los modelos actuales el único recurso limitante es el tiempo. El incremento del número de estímulos y alternativas de respuestas o la similitud entre ellas lleva en algunas ocasiones a la confusión y reduce la eficiencia de la actuación. La baja en la actuación se produce como resultado de la competencia entre recursos del mismo fondo de procesamiento (De Keyser et al, 2002: 807). Aunque hay resultados opuestos sobre los efectos de las condiciones atencionales de modo simultáneo en la forma o en el significado y todavía es prematuro extraer conclusiones sobre qué tipo de procesamiento necesitan los estudiantes, lo que queda claro es que el enfoque de Van Patten significó una gran contribución en la enseñanza de una L2 por cuanto llamó la atención sobre la importancia de proveer a los estudiantes actividades que los conduzcan a procesar formas y significado. Además puso de relieve que los aprendices

necesitan del input desde las primeras etapas de la adquisición y que un enfoque en los aspectos gramaticales debería incluir un enfoque simultáneo en el significado.

#### **4. Aportes de cada teoría a la enseñanza del español como lengua extranjera**

Antes de tratar los aportes de cada teoría a la enseñanza de ELE, nos preguntamos si hay mecanismos comunes en la adquisición de la lengua materna y de una lengua segunda/extranjera. A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado varias explicaciones sobre el proceso de adquisición de la lengua segunda/extranjera y los aspectos que comparte con el de la primera lengua. Podríamos decir que, en cierta forma, las explicaciones han sido pendulares, desde afirmar la adquisición de una L1 y una L2 son procesos completamente diferentes (behaviorismo) a asegurar que se producen de la misma manera (innatismo) y de nuevo a defender que son procesos distintos (enfoques posteriores). Empecemos por deslindar aprendices y situaciones. En el caso de niños bilingües o de niños que se trasladan desde pequeños a otra comunidad idiomática en la que se integran, sus procesos de adquisición de la L2 son muy similares a los de L1. Es decir, la aprenden de una manera espontánea, inconsciente, sin analizar la lengua que están usando. Además la adquieren hablando y practicando y sin instrucción (algunas de estas características es lo que tratan de reproducir los programas escolares de inmersión). El input al que están expuestos estos niños es muy rico y variado y los niños pueden interactuar con el entorno. En cuanto a los adultos, nos encontramos con al menos dos situaciones: una es la de adultos inmigrantes, en cuyo caso la adquisición dependerá de su proceso de adaptación a la nueva cultura o aculturación y otra, la de adultos que adquieren la LE en situaciones formales de instrucción. También entre los adultos que aprenden la lengua en contextos institucionales haríamos una salvedad: no es lo mismo aprender la lengua en un contexto de inmersión –como por ejemplo, para un joven oriental aprender el español en un país hispanohablante como parte de un Programa de intercambio estudiantil- que aprenderlo en un país donde el estudiante sólo tiene contacto con la lengua meta y su cultura unas pocas horas semanales y en el aula. Salvo que incidan factores individuales que obstaculicen la integración del primer joven en la comunidad hispanohablante –su percepción de la distancia social y psicológica respecto de otros miembros de la comunidad de esa LE o su falta de motivación- este joven logrará la competencia más rápidamente. Por esa razón, en estos contextos, cuando se ha intentado establecer las causas del avance de los aprendices en la lengua meta, los investigadores se encontraron con la dificultad de deslindar cuánto del progreso se debió a los efectos del enfoque, la metodología áulica y a la retroalimentación docente o al efecto de la inmersión en la comunidad lingüística. En cuanto a aprender una lengua sólo en el aula, sabemos que hay limitaciones, en concreto, relativas a la cantidad de input al que están expuestos los estudiantes y a la falta de los beneficios de la interacción con hablantes de esa lengua. Ahora bien, la pregunta clave sobre la relación entre la gramática universal (o un conocimiento similar) y la adquisición de una L2 es: ¿el

dispositivo del lenguaje postulado por Chomsky y sus seguidores es accesible para los aprendientes de una LE? La investigación sugiere que la sintaxis se vuelve inaccesible a cierta edad -período crítico- y que los aprendientes dependen de la enseñanza explícita. En otras palabras, aun cuando el lenguaje sea gobernado por la GU, los aprendientes adultos tendrían grandes dificultades para acceder a las estructuras subyacentes de la lengua meta por medio de input positivo solamente. No pasa lo mismo con el vocabulario, porque en su aprendizaje intervienen otros procesos (Defagó, 2012). Bill Van Patten (2006) resumió los resultados de las investigaciones actuales. La adquisición de la L1 por parte de los niños y la adquisición de una L2 por parte de adultos se parecen en que, en ambos casos, se requieren mecanismos y datos para que ocurra la adquisición; pero son diferentes en términos del “outcome” o resultado que se puede rastrear en las principales variables de la L2. Valga una aclaración, estamos hablando de casos generales, no desconocemos que muchos adultos en situaciones formales de enseñanza logran un dominio excelente de una LE y pueden expresarse con mayor riqueza, adecuación y corrección que bastantes hablantes nativos, como señala Baralo (1999). Es evidente que los mecanismos que regulan la adquisición del lenguaje no nativo parecen poseer más semejanzas con un sistema de resolución de problemas que con los procedimientos de dominio específico de la lengua materna y que intervienen otras variables cognitivas como la deducción, la inferencia y la memoria compleja y la conciencia metalingüística. No obstante, hay puntos comunes en la adquisición del lenguaje nativo y no nativo que no pueden interpretarse sólo a partir de un sistema de resolución de problemas. Coincidimos con Liceras (1996) en su interpretación. Esta lingüista afirma que a los datos de la segunda lengua se accederá a partir de los procedimientos secundarios de dominio específico que se habrán creado como consecuencia de la redescipción de las representaciones (véase Karmiloff-Smith, 1994), lo que implica que los hablantes de una interlengua poseen intuiciones sobre esa interlengua. Esas intuiciones, no obstante, son distintas de las de la L1 porque sólo son accesibles a través de representaciones redescipitas a nivel secundario. Los adultos que aprenden una L2 reestructuran partes o unidades concretas de las representaciones lingüísticas que tienen. Así, al momento de construir sus gramáticas respectivas, quienes adquieren una primera lengua y quienes adquieren una segunda se valen de una información diferente. En el caso de la materna, es posible que sea la fijación de parámetros lo que guíe la adquisición, en tanto que la adquisición de la segunda o extranjera será el resultado de un mecanismo diferente (Liceras, 1996: 28-30). Hasta aquí, ¿qué consecuencias tienen estos conceptos en la enseñanza? En el mundo anglosajón, es conocido el debate entre quienes defienden los efectos facilitadores de la intervención docente en la adquisición de la lengua extranjera y quienes no le reconocen valor, como así también la controversia sobre los beneficios de la retroalimentación docente en el tratamiento del error (Cfr. Truscott 1996, 1999, citado por Ferris 2006). Nosotros compartimos la convicción de lingüistas como Van Patten (1995, 1996, 2006) y Liceras (1996) de que la actividad docente tiene efectos facilitadores. Consideramos que va a

depender de: 1) el tipo de aprendiente y 2) de las destrezas que nos propongamos desarrollar con cada metodología o actividad, sea competencia en producción oral o escrita, sea en comprensión oral o escrita, conocimiento gramatical, fluidez, buen acento o pronunciación, aunque difícilmente se pueda concebir una destreza aislada de las demás. Por empezar, creemos que, de manera general, para los niños pequeños la metodología más fructífera será la basada en la interacción con el docente y los otros niños, apuntando al desarrollo de destrezas orales, es decir, el enfoque comunicativo sería el más adecuado o el de *Respuesta física total*. En este último se enfatiza el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se pone en foco el significado más que en la forma y se trata de minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego. Con estas prácticas no se persigue un conocimiento consciente, sino intuitivo, que se activa cuando se dirige a la comprensión o producción del contenido y que no hace tanto hincapié en la forma como en su función y significado. En cuanto a los adultos, la enseñanza explícita de la gramática y un enfoque más analítico es el sugerido porque el desarrollo cognitivo de un adulto es mayor que el de los niños. En la enseñanza a los adultos se busca consolidar un conocimiento diferente: un conocimiento explícito, descriptivo con la atención puesta más en la forma que en el contenido. En ambos aprendientes será clave que trabajemos con input comprensible y que sea abundante y con un grado de dificultad no excesivamente mayor al nivel sintáctico, léxico o morfológico que posea el alumno. Esto es lo que rescataríamos de Krashen. El modelo de Van Patten también nos proporciona herramientas. Si consideramos que la adquisición depende del intake y éste, a su vez, del input, es evidente que el procesamiento del input tiene un rol importante en la formación y desarrollo de la interlengua del aprendiz. Pero, dado que se ha observado que la entrada o estímulo verbal al que está expuesto un sujeto que aprende una segunda lengua no resulta necesariamente procesado, es decir, no se convierte automáticamente en intake, sugerimos, no como único método sino como un recurso complementario, incluir en nuestras clases actividades en la línea de una *Instrucción a base de procesamiento*, esto es, con input modificado. La instrucción a base de procesamiento resulta beneficiosa cuando identifica una estrategia de procesamiento incorrecta o poco óptima y luego diseña actividades de input que permiten eludir esa estrategia. Las teorías sociopragmáticas para la lengua materna, como las reseñadas en el cuadro del apartado 2, y sus socias, las destinadas a explicar la lengua no nativa, las que llamamos interaccionistas con su foco puesto en el discurso, nos dan el apoyo teórico a la inclusión de actividades que propenden a la interacción en ambos destinatarios (niños y adultos) puesto que, como se ha señalado, si bien ésta no favorece la adquisición de la gramática, sí promueve el desarrollo de destrezas conversacionales y crea una actitud positiva hacia los intercambios lingüísticos, aumenta el vocabulario y mejora la percepción y articulación. Esto es, se aprende verbalmente a interactuar. Paralelamente, al trabajar en el desarrollo de habilidades orales, sugerimos no dejar de lado actividades que destaquen la prosodia. Gracias a los fundamentos teóricos que nos brinda el enfoque del Iniciador

Fonológico (Cfr. apartado 2), sabemos que la entonación, al agrupar bloques sintácticos, provee pistas a los oyentes sobre la segmentación gramatical. No estamos afirmando que, por identificar los límites de un sintagma, un hablante de una lengua muy distinta del español, como por ejemplo de chino, pueda determinar con exactitud de qué categoría es, pero en las etapas iniciales de aprendizaje la prosodia resulta una pista sobre la sintaxis y el significado. El oyente descubrirá cuál es la clave más destacada en la lengua meta (el acento, la morfología, el ritmo, la entonación o el orden de las palabras) y luego dejará que opere libremente la competencia entre ellas para poder así determinar qué forma transmite cada significado, derivar las categorías e interpretar el enunciado que oye. Esto nos lo aporta el Modelo de Competencia (Cfr. apartado 2). Finalmente, de las teorías conductistas (Cfr. apartado 2) se puede rescatar la práctica de realizar ejercicios de repetición de enunciados orales los que, aunque se los pueda tildar de práctica mecanicista, no deberían ser dejados de lado por el profesor de ELE puesto que producen mejoras en la pronunciación y acento.

Se aprecia de lo expuesto que no hay un enfoque metodológico único para todas las situaciones, aprendientes y destrezas a trabajar. Consideramos que, para los profesores de ELE, revisar y poner en tensión los saberes teóricos sobre los procesos lingüísticos con la complejidad que implica la actividad didáctica habilitan la reflexión sobre nuestras prácticas y brindan herramientas para optimizarlas.

### Referencias

- Baralo, Marta (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros
- Bates, Elizabeth y Brian Mac Whinney (1989). "Functionalism and the competition model", en B. MacWhinney y E. Bates, (eds.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*, pp. 3-76. New York, Cambridge University Press.
- Defagó, Cecilia (2012) *Arquitectos de la gramática: una propuesta de reflexión gramatical para la producción de textos*, presentado en Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Bariloche: Argentina
- DeKeyser, Robert et al. (2002). "What was processed in processing instruction? A commentary on Bill Van Patten's 'Processing instruction: an update'", en *Language Learning*, 52:4. pp. 805-823.
- Ferris, Dana (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-effects of written error correction. I. Hiland, K and F. Hyland (Eds), *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E (ed) (1978) *Second language acquisition: a book of reading*, Rowley, Mass: Newbury House
- Karmiloff Smith, Annette (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza
- Karmillof, Kyra y Annette Karmillof-Smith (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.
- Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, Stephen (1992) The Input Hypothesis: An update. En J. Alatis (ed.), *Georgetown Roundtable on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, Diane y Michael Long. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

- Larsen-Freeman, Diane. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford Press. Disponible en [http://cristinaghedeia.files.wordpress.com/2011/11/techniques-and-principles-in-language-teaching-\\_diane-larsen-freeman\\_University\\_oup\\_210-pp.pdf](http://cristinaghedeia.files.wordpress.com/2011/11/techniques-and-principles-in-language-teaching-_diane-larsen-freeman_University_oup_210-pp.pdf)
- Leow, R, Hui-Chen H y Moreno, L. (2008). "Attention to Form and Meaning Revisited", en *Language Learning* 58: 3, pp. 665-695
- Liceras, Juana M. ed. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor
- Liceras, Juana M. (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis
- Mac Laughlin, Barry (1985) *Second-language acquisition in childhood 2* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinker, Steven (1999) *El instinto del lenguaje*, Madrid: Alianza
- Sanz, C. y Van Patten, B. (1998). "On input processing, processing instruction, and the nature of replication tasks: a response to Salaberry", en *The Canadian Modern Language Review*, 54, 2, pp. 263-273
- Schumann, John. 1976. "Second language acquisition research: Getting a more global look at the learner". *Language Learning*, Special Issue Number 4: 15-28.
- Schumann, John. 1978b "Social and psychological factors in second language acquisition research" in J. Richards (ed). *Understanding Second and Foreign language Learning*. Rowly: MA: Newbury House.
- Van Patten, Bill (1995). Cognitive aspect of input processing in second language acquisition, en P. Hasemipour, R. Maldonado, y M. van Naerssen (eds.) *Studies in language acquisition And Spanish in honor of Tracy D. Terrell* (pp.170-183). New York: McGraw-Hill.
- (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- (2006). *Fundamental similarity/Fundamental difference: How adults SLA is just like child L1 Acquisition? Well, almost...* Formal Talk, University of Texas at Austin.
- Van Patten, Bill y Cadierno, Teresa. (1993). "Explicit instruction and input processing", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-244