

La Adquisición y el Desarrollo de Destrezas y Competencia Lingüísticas y Comunicativas en Lenguas Extranjeras en la ESO

C. Scott-Tennent

Universidad Rovira i Virgili

Acquisition has become the key concept in the teaching and learning of foreign languages. Although this activity is now usually carried out with several aims in mind, the main one is undoubtedly to provide the learner with a (long-lasting) capacity to participate in real ("authentic") communicative transactions. All widely accepted contemporary models of language acquisition point to the same three fundamental elements within the process: input, interaction, and output. The differences lie in their interrelation and the role attributed to each of them. The following article aims to specify all this, paying particular attention to the metalinguistic (and/or meta-communicative) component of the input, and to the question of focussing on form or meaning. Finally, all this is related to a specific context, the ESO (new Spanish compulsory comprehensive secondary education).

INTRODUCCIÓN

Cuando se pregunta a los integrantes de nuestra comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, etc) cuál debe ser la finalidad de la asignatura (o área del currículo) designada con la etiqueta de "Lengua Extranjera" (o en algunos casos "Idioma"), suelen pensar en "aprender el idioma". Piensan, por lo tanto, más que en un *proceso*, en un *resultado* deseable: el dominio de la LE por parte del alumno.

Algunos profesionales que imparten esta materia responden: "la adquisición de la LE". Ciertamente, a partir de las teorías de Krashen, el término "adquisición" se emplea más para designar una *capacidad* comunicativa duradera y aplicable en transacciones comunicativas reales o auténticas: esta capacidad se considera más conveniente que los conocimientos (teóricos) *acerca de* la LE.

Sin embargo, actualmente nos ocupa cada vez más la puesta en práctica de los proyectos de reforma educativa, en los que el "Diseño Curricular" (1989) desempeña un papel central de puente que nos lleva desde la declaración de principios generales definidos en el "Marco Curricular" (1986) hacia las actividades concretas de enseñanza/aprendizaje. Cuando se lee este documento por primera vez, la impresión general del lector es de sorpresa ante la variedad de objetivos que se plantea en el área curricular de "Lengua Inglesa": la riqueza de este aprendizaje será un hecho aunque sólo se cumpla una parte de estos objetivos.

De entrada, se establece la prioridad de los objetivos educacionales sobre los instrumentales. Se pretende desarrollar la personalidad del discente, sus actitudes y valores sociales y educativos, su receptividad al mundo exterior, su perspectiva cultural, su participación en el proceso educativo y social, y también su autonomía intelectual, creatividad, capacidad de procesar información, y su capacidad comunicativa.

La mayor parte de estos objetivos se encuentran en el resto del currículo (la unificación de criterios tiene como finalidad canalizar un esfuerzo concertado de todo el proceso educativo). Pienso, como muchos, que son objetivos factibles dentro de esta área curricular. Ahora bien, la novedad más destacable es que el desarrollo de la capacidad comunicativa del discente es un objetivo entre varios. Pero cuando se debate la importancia relativa de estos objetivos, casi siempre surge un consenso en el sentido de que, si bien todos ellos deben figurar en el Diseño Curricular, éste es el único cuya consecución resulta prácticamente imprescindible. Es inconcebible un aprendizaje denominado "Lengua Inglesa" que no resulte en una adquisición de ésta en mayor o menor grado, de una forma u otra.

La adquisición de las lenguas, y sobre todo no propias (Ln), ha sido una de las grandes cuestiones en el campo de la psicolingüística y de la lingüística aplicada; especialmente durante la década pasada, cuando un gran número de especialistas -algunos del máximo prestigio- se centraron en este tema, dando lugar a abundantes estudios y publicaciones. Este tema siempre estaba presente, de forma más o menos directa, en congresos, cursos de postgrado, etc.

Como resultado de todo este proceso surgieron diversas teorías de la adquisición de Ln, algunas de ellas opuestas entre sí. Pero podemos señalar tres elementos primordiales que figuran de forma prominente en los mo-

delos más aceptados; las diferencias radican en la interrelación que se les atribuye, y el papel de cada uno de ellos. Se trata del *"input"*, la *interacción* y el *"output"*. Parece conveniente definir y delimitar cada uno de estos elementos (en el orden arriba señalado), para poder exponer con mayor claridad las consideraciones al respecto.

1. EL PAPEL DEL "INPUT"

"Input" es un término que, en el estudio de la adquisición de Ln, se refiere a la totalidad de datos que recibe el discente. En determinadas modalidades de enseñanza y aprendizaje (E-A), la mayor parte de estos datos ha sido información explícita referida al sistema formal de la Ln; a menudo, expresada por el profesor y recibida por el discente mediante su propia L1. Esta composición proporcional del input tiene varias desventajas. Por una parte, el estudio intensivo de la forma lingüística resulta en una menor cantidad global de input (textual) recibido por el discente en cada sesión, y además tiene el efecto de desviar su atención del significado.

Por otra parte, la secuencia siempre prescriptiva de presentación de esta información excluye una opción que actualmente se considera fundamental para el discente: la de seguir su secuencia y ritmo óptimos personales de adquisición. Algunos especialistas lo expresan en la actualidad como "syllabus interno", y se conocen los efectos de la disparidad entre este syllabus interno y el externo (prescriptivo).¹

Como resultado de una progresiva concienciación en cuanto a estas desventajas, y también en cuanto a la existencia de mecanismos internos naturales (genéticamente heredados) metalingüísticos y metacomunicativos (potenciadores de destrezas comunicativas), surgió la teoría de adquisición de Ln -muy influyente y prestigiosa- liderada por Krashen (1983): el "Enfoque Natural", en la que el mecanismo de adquisición se basa exclusivamente en una intensa atención (consciente) al significado. Al descifrar éste, el discente descifra también subconscientemente la naturaleza del código lingüístico y su sistema.

Según esta teoría, entonces, los únicos requisitos para la adquisición de una lengua serían un input comprensible de Ln (que podría ser metalingüístico, pero generalmente no lo es) y la voluntad por parte del discente de comprender las ideas, opiniones o sentimientos transmitidos en este input.

Pero, como sucede tantas veces a lo largo de la evolución de cualquier ciencia, para salir de un paradigma se requiere otro muy opuesto; el cual, una vez aceptado, posteriormente se matiza, concluyendo el proceso en un punto intermedio situado entre ambos paradigmas (el nuevo y el previamente existente).

En este caso concreto, el resultado de este proceso es que la postura más aceptada actualmente sea la expresada por Long (1985:10), referida a la eficacia en la adquisición:

... está demostrada la *necesidad* de un input comprensible ... pero no que éste sea por sí solo *suficiente* para la adquisición de la lengua ... más bien existen indicios sugerentes de que no lo es ... a menos que estemos dispuestos a tolerar niveles bastante limitados y ritmos lentos de adquisición ...

En el mismo artículo, señala algunas carencias producidas por la ausencia total de input metalingüístico explícito y la atención exclusiva al significado. Aduce la alta probabilidad de que el discente, bajo estas condiciones, no llegue a adquirir: (a) las expresiones que no necesite de forma imprescindible para entender los mensajes recibidos por él o expresar los que desea transmitir, (b) las expresiones que no existan en su propia L1, ni (c) las formas que no destaquen perceptualmente. Y añade que, aunque un componente metalingüístico o metacomunicativo del input no pueda variar el *orden* de la secuencia de adquisición, sí puede *acelerar el ritmo* de esta secuencia.

Sobre la manera en que podría suceder esto, Ellis (1985:235) recoge las hipótesis más relevantes: (a) la de Seliger (1979), según la cual el conocimiento explícito de una regla pedagógica puede facilitar tanto la asimilación de la regla para cuando el discente esté en condiciones de asimilarla, como la utilización de formas ya parcialmente asimiladas; y (b) la de Stevick, (1980) quien, al igual que Krashen, atribuye la adquisición a la experiencia comunicativa del discente, pero añade que este proceso puede ser parcialmente apoyado por material recientemente almacenado en la memoria (secundaria).

Hay que puntualizar que este material no sólo puede consistir en "reglas" (abstracciones de las relaciones sistemáticas internas de la lengua), sino también en "fórmulas" (expresiones fijas que se utilizan sin someterlas a ningún tipo de análisis); ya que algunos discentes, sobre todo en los ini-

cios de la adquisición, prefieren empezar almacenando en la memoria, y utilizando, estas "fórmulas" (contrariamente a lo que piensan muchos docentes), antes de procesarlas para posteriormente integrarlas como parte de su desarrollo gramatical.²

Así, pues, la corriente principal de investigación parece apoyar la inclusión de un input metalingüístico o metacomunicativo; aunque nunca como base o motor del proceso de adquisición, sino más bien en un papel de catalizador del mismo. Si bien este tipo de input no puede inducir la adquisición, la puede favorecer, además de concienciar al discente respecto a la existencia de fenómenos generalizables (aplicables en una cierta gama de situaciones); y además satisfacer alguna posible curiosidad analítica. Pero este input, lejos de ser exhaustivo, tiene que ser muy selectivo (en cuanto a qué, cuánto, cuándo y cómo se introduce).

Además, lo más importante no es centrar la atención en el significado (como, p.ej., recomienda Krashen), ni en la forma (como, p.ej., los enfoques estructuralistas anteriores); sino en las *relaciones* entre ambos aspectos y los procesos y destrezas cognitivos. En consecuencia, es conveniente que la información explícita metalingüística o metacomunicativa sea aportada en el mismo momento en que el discente tenga necesidad de ella para llevar a cabo un acto comunicativo o cognitivo real, resaltando así la naturaleza orgánica de la gramática, y evitando atribuirle un carácter mecánico.³

Si se acepta que el input no-metalingüístico constituirá la mayor parte de la totalidad de datos recibidos por el discente, es lógico suponer que la naturaleza y calidad de este tipo de input influirá notablemente en su adquisición de la Ln. Según exponen Brinton y otros (1989:3):

Puesto que el input que posibilitará la adquisición de la lengua tiene que incluir elementos nuevos potencialmente adquiribles, la comprensión de los textos se consigue con la ayuda de 'pistas' facilitadas por los contextos situacionales o bien verbales. Éstas intervienen y se interrelacionan con el conocimiento imperfecto que tiene el discente de la lengua, y con su conocimiento del mundo y sus expectativas. Las *asociaciones de forma y significado* necesarias para una buena comprensión posteriormente entran a formar parte de un repertorio acumulado de relaciones formales, funcionales y semánticas en constante evolución a medida que el discente adquiere nuevos elementos de la lengua.

Otro factor importante es que unos mismos elementos de la Ln aparezcan en diferentes contextos, dándose entonces el fenómeno que Yalden (1983:125) denomina "codificación diferencial o variable"; lo que, sin duda alguna, potenciará su comprensión (profunda, no sólo superficial), y por ende su adquisición. Hay que destacar además el hecho de que son precisamente los exponentes de mayor transparencia los que se suelen usar en una variedad más amplia de situaciones. La codificación diferencial o variable favorece la *flexibilidad de aplicación* de la competencia gramatical: y ciertamente, es difícil, sin esa flexibilidad, considerarla como competencia realmente auténtica. Este razonamiento conduce a una conclusión compartida por muchos profesores, de forma intuitiva, con los años de experiencia docente; y expresada también por Brumfit (1984:143):

Un sistema limitado pero utilizado con mucha flexibilidad será más valioso que porciones poco asimiladas de un sistema inmenso presentadas rápidamente y de forma fragmentada.

Finalmente, si se incluye en el input el lenguaje de tipo académico (además del de comunicación básica interpersonal), el discente se verá obligado a activar su dispositivo deductivo interno⁴; puesto que la comprensión y expresión mediante este tipo de lenguaje (sobre todo en el plano escrito) requiere un mayor análisis de la estructura lingüística, contribuyendo así a la integración de los procesos mentales primarios (intuitivos) con los secundarios (analíticos).

2. EL PAPEL DE LA INTERACCIÓN

El grado y la naturaleza de la incidencia del input en la adquisición de la Ln es actualmente una cuestión de máximo interés para los psicolingüistas.⁵ Todavía no se puede afirmar hasta qué punto el input controla y configura el aprendizaje o la adquisición de la Ln. No obstante, las principales corrientes de investigación coinciden hoy día en la creencia de que el factor más determinante de la adquisición no es el input en sí, sino la interacción (entre el discente y la Ln, y también entre los participantes en el proceso de aprendizaje). La importancia atribuida a la interacción radica en las dos funciones principales que ésta debe cumplir. Por un lado, generar oportunidades óptimas para un aprendizaje selectivo.⁶ Y por otro lado, poner de manifiesto para el discente su competencia ya adquirida (potenciando así su motivación de la manera más directa y convincente).

Las oportunidades óptimas para el aprendizaje selectivo se crean activando al máximo el código lingüístico de la Ln pero sin limitar las posibilidades del discente en cuanto a construir su propia interiorización de la misma (modelo interno de la Ln): evitando imponer el uso de ciertas partes del código, y además de manera especificada de antemano, como sucede, p.ej., en la modalidad estructuralista e incluso en la Nocial-Funcional.

Con este planteamiento, en lugar de pretender inducir una actuación preestablecida (forzando la imitación de un determinado modelo lingüístico), se desarrolla en el discente la capacidad de actuar a través de la Ln para llevar a cabo funciones comunicativas o incluso cognitivas. Para ello, no es suficiente transmitir información mediante el código de la Ln, sino que ésta debería ser *procesada y/o transferida* (integrada en distintas estructuras de conocimiento). El modelo interno de la Ln y la manera de aplicarlo son impredecibles y llevarán el sello individual ("personal e intransferible") del discente.

Siguiendo el mismo principio, las *destrezas* lingüísticas y comunicativas también se adquieren y desarrollan, al igual que el dominio del código lingüístico, utilizándolas para finalidades comunicativas y/o cognitivas: el discente no aprende a aplicar una destreza, sino que aprenderá algo al aplicar las destrezas. Asimismo, ciertos *procesos* implicados en el uso instrumental de una lengua (especialmente para funciones cognitivas) se adquirirán como resultado de su aplicación. Un ejemplo ilustrativo del tipo de proceso al que me refiero podría ser: 1) buscar unos datos específicos dentro de un texto, 2) evaluar la información encontrada, y 3) decidir si se ha cubierto la necesidad que motivó esta búsqueda (en este ejemplo, se trata de un proceso tripartito).

Ahora bien, algunos de estos procesos tendrá que llevarlos a cabo el discente de forma controlada antes de poder realizarlos de forma automática (sin tener que controlarlos con una atención activa y consciente). Aparte de sus conocimientos sobre el mundo que le rodea, y su aptitud lingüística,⁷ todo discente habrá desarrollado mediante su propia L1 -y quizás otra(s) Ln- cierta capacidad de emplear una lengua como instrumento comunicativo y cognitivo (o sea, una competencia comunicativa que incluye ciertas destrezas, estrategias, procesos, etc).

Algunos aspectos de esta competencia podrán ser transferidos a su actuación en la lengua extranjera (LE).⁸ Este fenómeno de transferencia se da más en el plano oral. Es infrecuente que no se hayan desarrollado estrategias, etc orales en la L1, mientras que algunas personas no han desarrollado en su L1 una buena competencia en el plano escrito. Si no están ya presentes ciertas habilidades del plano escrito, forzosamente habrá que ayudar al discente a realizar los procesos pertinentes para adquirirlos y desarrollarlos, de forma controlada hasta que los pueda automatizar. Esta necesidad puede surgir también como resultado de una transferencia (p.ej., de hábitos) de un aprendizaje anterior de la LE, como indica Ribé (1987:587) -en este caso, afectando a la competencia lectora-:

Cuanto más motivado está el alumno, más le cuesta prescindir de los antiguos hábitos de explotación intensiva. Necesitará un entrenamiento adecuado -v. Ribé y de Juan, (1984:83)- mediante actividades que le obliguen a considerar el texto en conjunto y le dificulten detenerse en consideraciones de detalle.

Precisamente la *competencia lectora* es de especial importancia, al intervenir directamente en la entrada del input extenso (no-metalingüístico) que debe formar una parte imprescindible del aprendizaje.⁹ El discente recibirá también input oral, pero generalmente en menor cantidad: y además, en el plano escrito se activa más el análisis (consciente o no) del código. También es bastante probable que el buen lector procese a la vez mejor el input oral, puesto que algunas habilidades son comunes a ambos medios (y por lo tanto transferibles desde el uno al otro).

Las destrezas y estrategias de lectura deben ser transferidas a la Ln (o, en su defecto, desarrolladas dentro de la Ln)¹⁰ ya desde el principio del aprendizaje, sin esperar hasta los niveles superiores de competencia lingüística. O'Malley y Chamot (1987), coincidiendo con muchos especialistas en la actualidad, opinan que el momento más adecuado es en el nivel "elemental medio" y "elemental superior" -en cualquier modalidad de aprendizaje-; aunque esto a veces implique simplificar textos difíciles, preparar esquemas o guías pre-lectura del texto, entrenar al discente para predecir el contenido de un texto, buscar únicamente información concreta dentro de él, deducir su contenido global tras una breve inspección, etc.

Finalmente, si se acepta este planteamiento, se debe postular el desarrollo de la comprensión lectora mediante la lectura de textos *en función*

de hacer con la información procesada algo que sea necesario o conveniente para cumplir *objetivos extralingüísticos*, rechazando por lo tanto la clásica diferenciación entre "aprender a leer" y "leer para aprender".

3. EL PAPEL DEL "OUTPUT"

Si la calidad y cantidad del input, y sobre todo lo que se hace con éste, son factores primordiales en la adquisición de la Ln, no lo es menos el output (la producción de Ln del discente, lo que expresa a través de ella). Pienso que esta producción será mayor en el plano escrito que en el oral; ya que, como bien afirma Brumfit (1984:131):

Existe ... muy poca evidencia de un sustancioso desarrollo de la capacidad conversacional excepto donde se encuentran actividades potenciadoras de la fluidez fuera de la clase de Ln, como p.ej. sucede en situaciones de segundas lenguas (SL) [y no LE].

Esto no significa que no se vaya a utilizar la Ln para saludarse, pedir cosas, dar información, instrucciones, etc.¹¹ Simplemente significa que en cualquier modalidad de E-A de Ln, resulta un tanto utópico esperar que los discentes realicen intercambios conversacionales prolongados utilizando un discurso no-planificado, excepto cuando haya un nivel muy alto de competencia lingüística.

En cambio, un output oral de discurso *planificado* (p.ej., exposiciones orales dirigidas a los compañeros de clase) es un elemento a incluir siempre que se pueda; porque la producción oral, si es de un compañero, suele captar más la atención de los oyentes que, p.ej., las exposiciones del profesor. El que expone oralmente ante el resto de la clase se esfuerza al máximo porque pone en juego la imagen que de él puedan tener sus compañeros y amigos. Y una consecuencia de esto es que ejercita un importante aspecto de su capacidad de codificación:

... la habilidad de adaptar el mensaje al oyente o lector. Esto puede requerir el reconocimiento de algunas divergencias en cuanto a puntos de vista perceptuales o conceptuales. (Mohan, 1986:113)

En efecto, otros investigadores como Krashen piensan que al expresarse mediante la Ln, el discente aumenta su adquisición de la misma, al

esforzarse en hacer que su mensaje sea comprendido por otras personas. El argumento expuesto por Swain (1985) sobre esta misma idea resulta particularmente convincente.

Personalmente creo que, para que el output del discente no sólo *demuestre*, sino que además *produzca* una adquisición de la Ln, es necesario fomentar en él una actitud de innovación y experimentación con los nuevos elementos de lenguaje; en su output debe comprobar constantemente sus hipótesis acerca de la Ln. Puede resultar positivo que reciba información correctiva sobre su output; pero siempre hay que darle a entender que debe arriesgarse a cometer errores formales, y que éstos no van a retrasar su adquisición de la Ln: sobre todo cuando ha realizado previamente un aprendizaje de ésta cuyo objetivo era un tipo de output preestablecido, penalizándose los errores formales en su evaluación. No es conveniente imponer esta limitación al discente cuando las actividades que lleva a cabo exijan un grado alto de aplicación de facultades comunicativas o cognitivas.

Existe el temor de que, si no se piensa en los errores lingüísticos del discente como fenómeno negativo a evitar, éste construirá un modelo interno de la Ln excesivamente simplificado que puede incluso fijarse demasiado pronto, convirtiéndose en un modelo cerrado (no abierto a constantes revisiones al recibir datos de una calidad superior). En el campo de la psicolingüística, este fenómeno se suele denominar "*pidginización + fosilización*".¹²

Sin embargo, para desarrollar y fijar un modelo simplificado, el sistema lingüístico tendría que permanecer estable en su totalidad, incluso respondiendo a distintas exigencias comunicativas: esto no sucede en la realidad, por lo que resulta imposible "fosilizar" un sistema lingüístico entero. Además, no existe evidencia alguna de que el uso de un sistema momentáneamente simplificado impida el necesario desarrollo posterior de sistemas más complejos. La única posible precaución que se podría tener en cuenta es la de editar el output del discente (rectificando sus errores lingüísticos, o mejor ayudándole a rectificarlos) cuando éste pase a ser un input para otros discentes (p.ej., en exposiciones orales o escritas dirigidas a compañeros de clase).

Krashen (1984) opina que la manera más efectiva de mejorar la producción escrita es leyendo más y mejor (y no tanto escribiendo más o

recibiendo un mayor input metalingüístico), y puntualiza que los frutos se recogen a largo plazo: pero esto no se puede considerar como un inconveniente, ya que las formas lingüísticas y su uso óptimo siempre se adquieren gradualmente (sea cual sea el método de E-A).

Al igual que en la comprensión lectora, habrá que asegurar la transferencia, por parte del discente, de destrezas y estrategias de expresión escrita desde su L1, o hacer que las adquiera dentro de la LE (primero de forma controlada, para posteriormente automatizarlas). Por ejemplo, si no es capaz de redactar bien un informe, se le puede pedir que escriba primero una lista de los conceptos principales, para luego escribir una oración (o varias) ampliando cada concepto, y finalmente combinar estas oraciones ordenando y conectándolas.

Mohan (1986:37-40) propone la estrategia de diseñar las actividades de desarrollo del lenguaje a partir de representaciones gráficas (esquemas, tablas, diagramas de flujo, etc). Divide (1986:93-94) en tres niveles aproximados de probable dificultad el lenguaje para expresar las estructuras del conocimiento (dentro de cualquier materia): 1) el lenguaje que sirve para expresar el significado de un gráfico de una estructura del conocimiento, 2) el lenguaje que sirve para analizar o crear un gráfico, y 3) el lenguaje que sirve para convertir un gráfico en un discurso coherente.

Finalmente, la capacidad de expresión escrita en la LE se debería desarrollar siguiendo el mismo principio que en la de comprensión lectora: aprender a escribir escribiendo en función de objetivos cognitivos y comunicativos inherentes al contenido sobre el que se trabaja (se escribe entonces para aprender, y no vice-versa). Esta producción escrita podrá ser dirigida al propio autor (tomando apuntes sobre un input oral o escrito, haciendo resúmenes o esquemas para comprender mejor un contenido, etc); a sus compañeros (p.ej., presentándoles parte de un contenido); o al profesor (p.ej., en actividades de evaluación).

4. APLICACIÓN A LA ESO

Si se acepta como válido todo lo expuesto en los tres apartados anteriores, ¿qué actividades de aprendizaje y evaluación deberán desarrollarse en el aula de enseñanza secundaria? Se puede resumir en una frase: *las tareas deben basarse en el procesamiento de información transmitida*

mediante la Ln. Entonces la adquisición de la Ln, como se ha expuesto en los apartados 1 y 2 de este artículo, se producirá como resultado de la intensa atención al significado que esto requiere: al descifrar los significados, el discente construirá, de forma subconsciente y automática, su propio modelo interno del sistema lingüístico de la Ln. Se asemeja, pues, a la adquisición natural de una lengua, pero con la ventaja de un control selectivo en cuanto a la exposición a dicha lengua. Esta adquisición, como se ha explicado en el apartado 1, se verá potenciada por una juiciosa y selectiva aportación de información metalingüística (acerca del sistema lingüístico de la Ln). Esto puede suceder: (a) cuando el discente lo requiera de forma imprescindible para poder descifrar un significado, y (b) para mejorar el output de Ln del discente. En ambos casos, esa información metalingüística será mucho más significativa para el discente al estar altamente contextualizada en un acto cognitivo y/o comunicativo.

Por "procesamiento de información" entendemos una actividad que, en el fondo, será muy parecida a lo que se realice en otras áreas del currículo (pero usando en este caso la Ln como vehículo, y no la L1). Las dos categorías fundamentales de tarea son, por un lado, el reconocimiento y la reorganización de datos, y por otro lado, la inventiva y el descubrimiento personal. Esto implica, p.ej., buscar y/o resumir y/o relacionar y/o evaluar la información extraída de los textos, y/o transferir los resultados a otras personas (esta última es una actividad, a diferencia de las anteriores, más comunicativa que cognitiva).

Precisamente en la etapa de la ESO (edad 12-16 años), el alumno está dando un paso fundamental en su evolución cognitiva: del pensamiento sincrético al conceptual. El adolescente, a diferencia del niño (que aprende cosas concretas, palpables; aprendizaje "experiencial", personal y vital, pero limitado), llega a ser capaz de aprender "mejor a partir de la experiencia verbal que de la concreta" (Ausubel 1985:66). Ayudar y potenciar este desarrollo cognitivo es el mejor (y más objetivo) servicio que puede ofrecer la enseñanza secundaria, y por ende cualquier parte de ésta. Significa dotar al alumno de una autonomía intelectual capaz de trascender los límites de la propia experiencia.

Un aspecto fundamental de la E-A que estoy proponiendo es la naturaleza de los textos a procesar, ya sean escritos u orales. Estos deben ser *auténticos*: es decir, producidos para transferir información, opiniones, o sentimientos a lectores u oyentes de habla inglesa. Diferirán radicalmente

de los textos que se han venido utilizando hasta ahora en la enseñanza y aprendizaje de Ln en los niveles iniciales e intermedios de competencia comunicativa, producidos con la finalidad de incluir cierto vocabulario y/o ciertas estructuras lingüísticas. El resultado era un texto muy artificial (sobre todo en el aspecto discursivo), y con un contenido necesariamente relegado a un segundo plano, y por lo tanto casi siempre banal y/o superficial. Difícilmente se podía esperar un interés por parte del discente por extraer información de tal texto. Johns y Davies (1983) han expresado esta dicotomía como TALO/TAVI ("text as linguistic object/ text as vehicle for information"). Afortunadamente, hoy en día tenemos muchas facilidades para acceder de forma inmediata a una amplísima gama de textos auténticos, gracias al CD-ROM y la Internet.

El temor de que la comprensión de textos auténticos resulte demasiada dificultosa para discentes de la ESO, la mayoría de los cuales al iniciar dicha etapa sólo han recibido unas 200 horas lectivas de lengua inglesa, es razonable. Pero se puede simplificar la tarea o guiar/ayudar al discente en el procesamiento. Ya se han apuntado algunas ideas al respecto al final del apartado 2 de este artículo, y existen muchas más. Además, será positivo que estos discentes descubran (aunque sea a la fuerza) que, para extraer una determinada información de un texto, no es imprescindible que el lector comprenda el texto en su totalidad. Así estarán adquiriendo una importante estrategia de lectura, transferible a otras áreas del currículo.

El tipo de E-A que se está proponiendo aquí se adapta muy bien a la *heterogeneidad de nivel académico* que existe en una aula de ESO. Si la actividad de aprendizaje consistiera, como antaño, en la adquisición sistemática y exhaustiva de un repertorio cerrado, ya sea de estructuras gramaticales o bien de actos retóricos (como en el método notional/funcional), el discente que no disponga de los conocimientos previos de la Ln y/o la capacidad intelectual necesaria quedaría marginado de las actividades de aprendizaje. En cambio, las tareas de procesamiento de información pueden ser realizadas por cada discente a un nivel distinto, de acuerdo con dichos conocimientos previos y/o dicha capacidad.

Además, las actividades que se proponen aquí se prestan perfectamente a realizarlas en grupo, pudiendo así cada integrante contribuir según sus condiciones personales (a uno se le puede dar bien resumir, a otro exponer, etc). Y lo que es más: cuando se realiza así la actividad, Pla (1987) ha observado que dentro del grupo se suele producir espontáneamente una

interacción entre los participantes que consiste en un análisis y comentario explícito metalingüístico sobre ciertos segmentos del texto (aunque se lleva a cabo mediante la L1): es decir, unos "aprenden la Ln" de otros (compañeros). De esta forma, se individualiza más la atención que recibe cada discente (un solo profesor no puede atender individualmente a todos), y los discentes descubren el valor de la ayuda mútua (uno de los objetivos curriculares principales de la ESO).

En cuanto a las actividades de evaluación, cabe reseñar que éstas deben, como siempre, ser coherentes con las de aprendizaje (es decir, regirse por los mismos principios). Además, la experiencia ha demostrado que estas actividades de aprendizaje con frecuencia se pueden convertir fácilmente a la vez en actividades de evaluación (se trata, pues, de la famosa evaluación continua).

Por último, es muy importante hacer constar que este tipo de E-A, referida a este tipo de situación o contexto, no es, ni mucho menos, una idealización, sino que se ha realizado ya en la práctica, y se ha llevado a cabo un estudio empírico muy completo sobre sus resultados, e incluso se ha publicado (en su totalidad) la unidad didáctica empleada (incluyendo las actividades de evaluación). Todo ello se encuentra a disposición inmediata de cualquier interesado (Scott-Tennent, 1993:279-393).

CONCLUSIONES

En el aprendizaje de Ln, hemos asistido a un importante cambio de paradigma consensuado, consolidado definitivamente en la pasada década. La característica más importante de este cambio es la de tener como objetivo primordial la capacidad comunicativa del discente (para actuar a través de la Ln). Este objetivo sustituye al anterior (la adquisición de conocimientos acerca de la Ln); aunque se reconoce que, si bien un componente metalingüístico (y/o metacomunicativo) del input no puede variar el orden de la secuencia de adquisición de la Ln, sí puede acelerar el ritmo de esta secuencia (que siempre será, de todas formas, gradual, irrespectivamente del proceso que se siga).

Por lo tanto, dicho componente se considera más bien como catalizador del proceso de adquisición de la LE, pero nunca como base o motor de este proceso. Algunos lingüistas y docentes aducen otro motivo adicional de mantener activa su presencia: la prevención de una posible "fossiliza-

ción" y "pidginización" del interlenguaje del discente. Personalmente, creo, como Brumfit, que esta preocupación es infundada en gran parte. Esto no desaconseja, a pesar de todo, velar por la normatividad lingüística en la expresión del discente, sobre todo cuando ésta se convierta en un "input" para otros discentes.

Pasando ya al contexto de un marco educacional, se ha pensado (acertadamente, según mi criterio personal) que el proceso de E-A de una LE ofrece más posibilidades para la formación del discente que la mera adquisición de esta LE. El Diseño Curricular (1989) de la Enseñanza Secundaria Obligatoria contempla el enriquecimiento de este proceso incluyendo como mínimo 10 objetivos adicionales. A pesar de compartir estos objetivos y reconocer la importancia de todos ellos, opino que se seguirá atribuyendo la máxima prioridad al desarrollo de la capacidad comunicativa en la LE.

A fin de desarrollar al máximo esta capacidad, no se debe centrar la atención en el significado ni en la forma, sino en las relaciones entre ambos aspectos y los procesos y destrezas cognitivos. No se trata de inducir una actuación preestablecida mediante la imitación de un modelo lingüístico, sino la capacidad de actuar a través de la LE para llevar a cabo funciones comunicativas y cognitivas. Ello implica, más que transmitir información mediante el código de la LE, procesar y transferirla (integrarla en las distintas estructuras de conocimientos).

Cuando el discente construya en su mente los significados y los sistemas de la LE, lo hará con la ayuda de pistas facilitadas por los contextos situacionales o bien verbales; y valiéndose no sólo de "reglas" (abstracciones de las relaciones sistemáticas internas de la lengua), sino también de "fórmulas" (expresiones que retiene y utiliza sin someterlas a ningún tipo de análisis). La flexibilidad en el uso de estas reglas y fórmulas será potenciada al encontrarlas el discente aplicadas en distintos contextos.

Finalmente, una concepción constructivista del proceso de adquisición de la LE (y las capacidades intelectuales) aconseja contar con los conocimientos, destrezas, estrategias y procesos lingüísticos adquiridos previamente en el aprendizaje de la propia L1 (y quizás de otras lenguas), comprobando y facilitando su transferencia a la LE siempre que sea posible. Se debe prestar atención también a la posible transferencia (p.ej., de hábitos) de un aprendizaje anterior de la LE.

NOTAS

1. Un ejemplo, citado por Ellis (1986:232), es el estudio de Terrell et al. demostrando la adquisición, por parte de discentes, de una determinada norma lingüística cuando la instrucción tenía como objetivo el aprendizaje de otras normas distintas (hecho que no es negativo per se; pero demuestra un efecto de la disparidad de syllabus interno-externo, y por lo tanto la existencia de esta disparidad).
2. Resulta lógica la necesidad que tiene el discente de estas "fórmulas" recién almacenadas para desenvolverse en la Ln, en vista p.ej. de que el Consejo de Europa considera satisfactorio un vocabulario pasivo de unas 1.100 palabras y activo de unas 500 tras una dedicación de tres cursos académicos completos (a razón de cuatro horas semanales) al aprendizaje de la LE.
3. V. Rutherford (1987:154).
4. V. p. 4.
5. V., p.ej., Ellis (1985:106).
6. Es selectivo porque cada discente asimilará cosas distintas a partir de una misma actividad; hecho inevitable, pero no por ello negativo.
7. Ésta no es modificable; consiste en habilidad para la codificación fonética + sensibilidad gramatical + habilidad inductiva + intuición (Ellis,1985:112).
8. Alderson (1984:20) sugiere que esto requiere previamente un cierto grado de competencia en la Ln (aunque no sabemos cuál, ni en qué medida es sintáctico, semántico, discursivo, o cognitivo).
9. Hudson (1991) demuestra que la lectura centrada en el contenido no-lingüístico puede desarrollar la comprensión lectora, los conocimientos de la gramática lectora, y la competencia lectora global.
10. Alderson (1984:27) sospecha que el grado de desarrollo de las destrezas lectoras del discente de una Ln no necesariamente corresponde al grado de desarrollo de su competencia global en esa lengua. Por lo tanto, el discente que no sea un lector eficaz de su propia L1 probablemente tampoco llegará a serlo de la Ln, a menos que realice un entrenamiento específico de las destrezas lectoras.
11. "Classroom Management Language", de naturaleza social e interpersonal.
12. En realidad, es incorrecto aplicar el término "pidgin" en este campo (Brumfit,1984:132). Su correcta aplicación corresponde al campo de la lingüística, para designar sistemas lingüísticos simplificados de forma voluntaria y consciente, generalmente por motivos de índole socio-cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J.C. (1984): "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" Alderson, J.C. y Urquhart, A.H. (eds.): *Reading in a Foreign Language: 1-27*. Longman.
- Alonso, J. & Mateos, M.M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación." *Infancia y Aprendizaje*, 31-32:5-19.
- Allwright, R.L. (1984): "The importance of interaction in classroom learning.", *Applied Linguistics*, 5/2.
- Allwright, R.L. (1984): "Why don't learners learn what teachers teach? the interaction hypothesis." Singleton, D. & Little, D.G. (eds.): *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL.
- Ausubel, D.P. (1985): "Learning as constructing meanings." Entwistle, N.J. (ed.): *New Directions in Educational Psychology*. Londres: The Farmer Press.
- Breen, M.P. & Candlin, C.N. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching." *Applied Linguistics*, 1/2:89-110.
- Brinton, D., Snow, M.A. y Wesche, M.B. (1989): *Content Based Second Language Instruction*. Newbury House, N.Y.
- Brumfit, C.J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. C.U.P.
- Bruner, J.S. (1975): "Language as an instrument of thought." Davies, A. (ed.): *Problems of Language and Learning*. Londres: Heinemann.
- Canale, M. & Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguistics*, 1:1-47.
- Carrell, P.L. & Eisterhold, J.C. (1983): "Schema theory and ESL reading pedagogy." *TESOL Quarterly*, 17/4:727-52.
- Cazden, C.B. (1977): "Language, literacy, and literature." *The National Elementary Principal*, 57/1:40-52.
- Coll, C. (1986): *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Coll, C. & Gimeno Sacristán, J. (1988): *El Marco Curricular en una Escuela Renovada*. Madrid, M.E.C.: Ed. Popular.
- Council of Europe (1984): "Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives", vols. 1 y 2. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Chamot, A.U. y O'Malley, J.M. (1987): "The Cognitive Academic Language Learning Approach: a bridge to the mainstream." *TESOL Quarterly*, 21/2:227-49.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. O.U.P.
- Ellis, R. (1986): *The Role of Instruction in Second Language Acquisition*. Londres: Ealing College of Higher Education.
- Geva, F. (1983): "Facilitating reading comprehension through flowcharting." *Reading Research Quarterly*, 18/4:384-405.
- Hudson, T. (1990): "A content comprehension approach to reading English for science and technology." *TESOL Quarterly* 24/3, 77-104.
- Hutchinson, T. (1987): *Using grammar books in the classroom*. O.U.P.

- Johns, T. & Davies, F. (1983): "Text as a vehicle for information in the classroom: the use of written texts in teaching reading in a foreign language." *Reading in a Foreign Language*, 1/1: 1-19.
- Krashen, S.D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1984): *Writing: research, theory and applications*. Pergamon LTM Series.
- Long, M.H. (1985): "Instructed interlanguage development." Department of E.S.L., University of Hawaii at Manoa.
- McLaughlin, B., Rossman, T. & McLeod, B. (1983): "Second language learning: an information-processing perspective." *Language Learning*, 33:135-59.
- Mohan, B. (1986): *Language and Content*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Nutall, C. (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.
- Pla, L. (1987): *Bases Psicopedagògiques per a l'Ensenyament de l'Anglès*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- De Prada, E. (1990): "El papel del input en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *BABEL 2*.
- Ribé, R. (1987): *La Llengua Anglesa en el Cicle Secundari d'Ensenyament: factors diferencials*. Tesis doctoral en fase de publicació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rutherford, W.E. (1987): *Second Language Grammar: learning and teaching*. Londres: Longman.
- Scott-Tennent, C. (1993): *Procesos de Lengua Inglesa por Contenidos en la Etapa 12-16: "Content-based teaching"*. Tesis doctoral no publicada. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Swain, M. (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". Gass, S. y Madden, C. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Wells, G. & Nicholls, J. (1985): *Language and Learning: an interaction perspective*. Londres: Falmer Press.
- Yalden, J. (1983): *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon.