

“Aprender una segunda lengua puede ser muy interesante y divertido. La cuestión está en la forma de afrontar este aprendizaje”

APRENDER LA SEGUNDA LENGUA

Paloma Alonso

¿Es el cerebro un simple receptáculo de sintagmas y frases?

¿Cuántas veces las horas dedicadas a aprender una segunda lengua han sido inútiles y aburridas? Una se mete tres años en el cuerpo, va de viaje, y cuando abre su “disco duro” para encontrar aquel “archivo” que tanta falta le hace para salir del apuro, nada; está vacío, “¡Pero si yo grabé los datos! ¿Por qué se borró?”

Aprender una segunda lengua puede ser muy interesante y divertido. La cuestión está en la forma de afrontar este aprendizaje, es decir, más que poseer unas deter-



minadas habilidades, o sea, “tener oído”, se trataría de adoptar el enfoque y el método adecuados por parte del profesor.

Hasta hace muy poco, los criterios de adopción del método se basaron en las teorías generales del aprendizaje humano, que concedían gran importancia al razonamiento deductivo, es decir, a partir de unas reglas o fórmulas se construía un texto, se solucionaba un problema matemático o se imaginaba cómo funcionaría un motor. Esta es la razón por la que algunos métodos se han mostrado ineficaces: muchos recordaréis la horrible tortura del método gramatical con el que, con toda seguridad, uno conseguía dar una conferencia de varias horas sobre el uso del subjuntivo, o sobre la colocación de los pronombres, pero difícilmente era capaz de protestar en el hotel porque el grifo del cuarto

de baño llevaba tres días goteando y el fontanero, después de cuatro avisos, seguía sin aparecer. Claro, ¿cómo va uno a enfadarse en clase, si cuando la señorita de recepción descuelga el teléfono —en estos casos antes de lo previsto—, después de los saludos de rigor, para explicarse, tiene rápidamente que elegir entre chorrear, gotear, salpicar e incluso llover, seleccionar el modo y el tiempo del verbo, acordar la forma verbal con el sujeto “el grifo” —palabra que después de la complicada elección uno habrá olvidado—, colocar en su lugar el marcador temporal adecuado —¿hace tres días, tres días atrás, dentro de tres días, tres días hace?— y encima poner tono de cabreo, no vaya a ser que le suban un whisky con soda!

Situaciones de este tipo donde se requiere una cierta espontanei-

dad, espontaneidad que es constante cuando interactuamos con las personas, ya que el interlocutor nos rompe continuamente los esquemas, evidencia que es imposible construir una lengua a partir de unas reglas aprendidas. Las reglas más bien habrá que inducirlos a posteriori.

Pero no es sólo el método gramatical el que sometemos aquí a crítica. Otros métodos más acertados, como el audio-oral, se basaron en la teoría “behaviorista” de B.F. Skinner, que fue el primer intento científico de explicar el proceso de aprendizaje. Según esta teoría, aprender una lengua sería simplemente adquirir unos hábitos, algo que sólo es posible mediante la repetición sistemática de determinadas reacciones ante un estímulo, lo que lleva a la producción de frases correctas y automáticas, pero vacías de todo contenido

personal. Uno se comportaría como un robot que después de un "gracias", repitiera siempre, "no hay de qué", pero no, "¡qué tontería!", "¡pues ya ves!", o, "¡nada hombre, cuando quieras!"

Alrededor de los años sesenta la teoría "innatista" de N. Chomsky supuso una revolución según la cual los individuos nacerían con unas reglas gramaticales innatas y universales a modo de dispositivo para el aprendizaje lingüístico, comunes a todos los seres humanos, y así la lengua se adquiriría por medio de la imitación, la memorización y el premio cuando

"Los individuos nacerían con unas reglas gramaticales innatas y universales a modo de dispositivo para el aprendizaje lingüístico, comunes a todos los seres humanos"

uno se expresa correctamente. El niño a través de un proceso de elaboración complejo iría adaptando estas reglas a su propia lengua. Esta teoría inspiró muchas investigaciones en el campo de la psicolingüística, sobre todo a través de la observación del comportamiento de los niños que aprendían su primera lengua, investigaciones que señalaron el inicio de la psicolingüística evolutiva. El descubrimiento de ciertas regularidades en el proceso antes mencionado en niños de distintas nacionalidades, como por ejemplo el hecho de que aprendan antes las reglas del orden básico de las palabras, y omitan los morfemas gramaticales, llevó a sostener la tesis de que el cerebro es más que un simple almacén de datos: su estructura gobierna la forma de aprender e interiorizar la primera lengua.

Las últimas investigaciones: el uso bimodal del cerebro

Pero, ¿qué hay de la segunda lengua? En los últimos veinte años los estudios de neurología han arrojado luz sobre el fenómeno de la lateralización, es decir, sobre el hecho de que los dos hemisferios del cerebro, derecho e izquierdo, trabajan de manera especializada. La psicología ha descubierto que las tareas de tipo analítico, secuencial y lógico corresponden al hemisferio izquierdo, y las tareas de tipo globalizante, simultáneo y analógico corresponden al hemisferio derecho. Estas dos tareas deben integrarse de manera que la mente del alumno actúe de forma coordinada en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Este uso bimodal del cerebro se puede llevar a cabo sólo según una dirección, determinada: partiendo del hemisferio derecho donde tienen lugar las operaciones contextualizantes y sensoriales, hacia el hemisferio izquierdo donde se producen las operaciones más formales y mecánicas.

¿Cómo se traducen estos descubrimientos en el método? Pues bien, para implicar la modalidad afectiva (modalidad derecha) y la modalidad lógica (modalidad izquierda), en las primeras fases del proceso, habrá que presentar materiales de forma contextualizada y sensorial con abundantes referencias culturales, y en fases progresivas introducir materiales más sintéticos, donde se utilicen técnicas asociadas a la modalidad izquierda. En pocas palabras, ¡la gramática de postre!

Adquisición y aprendizaje

Alrededor de los años ochenta hace su aparición la teoría de S. D. Krashen, "Second Language Acquisition Theory" (SLAT), que estableció la diferencia entre

"adquisición" y "aprendizaje". La **adquisición** es un proceso que implica a las dos modalidades del cerebro, a través del cual los conocimientos pasarían a formar parte de la memoria a largo plazo. En base a esta competencia adquirida tiene lugar la producción del lenguaje. El **aprendizaje**, sin embargo, implica básicamente la modalidad izquierda, de manera que los conocimientos pasan a formar parte de la memoria a corto y medio plazo: la competencia "aprendida" no es por lo tanto definitiva. Cuando el archivo de nuestro "ordenador personal" está vacío, puedes sospechar que "aprendiste", no "adquiriste".

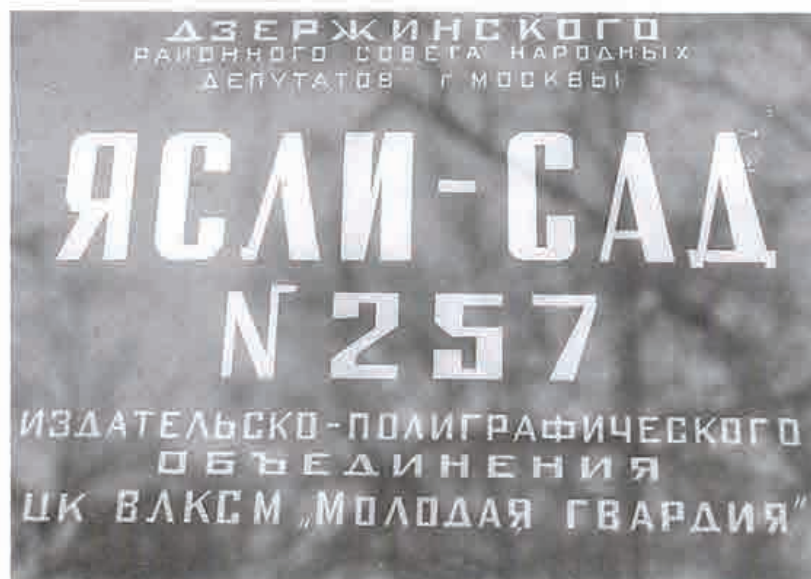
¿Cómo podemos producir "adquisición"?

El primer paso que tenemos que dar como profesores es presentar al alumno un "input comprensible" (texto oral, audiovisual, escrito...), de manera que éste se concentre sobre el significado, y no sobre la forma. Sólo sobre la base de la comprensión se puede poner en marcha el proceso de adquisición. Estimulando la comprensión, estimularemos la "expresión". La imitación y la memorización de diálogos y de ejercicios mecánicos contribuirán muy poco a estimular la expresión. Pero para que el "input" se pueda hacer comprensible, tendremos que respetar **el orden natural de adquisición**, es decir, los conocimientos tendrán que ser adquiridos en un determinado orden lógico. Sin embargo, no está claro todavía si el orden de adquisición de la segunda sigue el esquema natural de adquisición de la primera lengua.

¡Cuidado con el "filtro afectivo"!

Una tercera condición extremadamente importante para que el proceso se concluya con éxito, es conseguir que en el alumno no se

active lo que S.D. Krashen definió como "filtro afectivo". Cuando un alumno se pone en contacto con una nueva lengua, los primeros obstáculos internos que encuentra son su estado emotivo y la motivación. Por ejemplo, si el estudiante considera que el inglés americano es más "hortera", probablemente aprenderá más inglés en un contexto británico. O pongamos el caso de un individuo que experimenta un estado de ansiedad o de culpa cada vez que es corregido por su profesor: con toda seguridad, su proceso de adquisición se verá interrumpido cada vez que su profesor evidencia sus errores. El profesor tiene que ser extremadamente cuidadoso en este sentido, y debe realizar una observación psicológica atenta de sus alumnos, tarea poco fácil para la que se requiere un mínimo de sensibilidad, ya que de no ser así, corremos el riesgo de elevar el filtro que funciona a modo de interruptor del proceso de adquisición. Es recomendable por lo tanto, no corregir a un alumno ante los demás, fomentar la autocorrección en la medida de lo posible, no presentarse como un "juzgador" si no como un "colaborador" en el trabajo común; no interrumpir a los alumnos constantemente cuando se expresan para hacerles saber sus errores, fomentar la confianza del alumno con su profesor y con el resto de la clase de manera que progresivamente pierdan la vergüenza, organizar el trabajo de las habilidades de expresión oral fundamentalmente en grupos—trabajando todos a la vez— pues así no se sienten observados, no presentar actividades excesivamente difíciles para el nivel de la clase ya que ante un fracaso podríamos minar su autoestima, etc. En definitiva, presentar el error como un amigo común sin el cual es imposible progresar, haciendo por tanto más hincapié en la fluidez que en la perfección. Actitudes contrarias



a éstas normalmente llevan a instaurar al error como hábito.

Peró no nos olvidemos de la **motivación**; sin motivación es imposible "adquirir". Con mucha frecuencia se dedica en la actividades didácticas poca atención a estimular la motivación, pues parece una pérdida de tiempo. P. E. Balboni distingue tres fuentes primarias de la motivación: **el placer, la necesidad y el deber**. El deber normalmente activa el filtro afectivo: "¡Niño, tienes que estudiar porque vas a suspender y ya está bien!"—esta vía de ataque—"Debéis hacer cinco composiciones para aprobar esta evaluación"—mejor olvidarla y sustituirla por trabajos motivantes que naturalmente sean premiados. La motivación basada sobre la necesidad funciona, más que nada, cuando trabajamos con adultos con un proyecto particular de futuro, pero no cuando trabajamos con niños para quienes el futuro es un concepto extraño en su horizonte. La forma más eficaz de motivación es, sin duda, la basada en el placer, placer de *aprender*, placer de *superar* determinados *desafíos*, placer de la *variedad*, placer de *sistematizar* y de *comprender*, y el placer del *juego*. El componente

del desafío puede ser de gran utilidad para estimular la atención de nuestros alumnos. Por ejemplo, ante un determinado texto—oral, audiovisual, etc.—podemos desafiar al grupo simplemente diciendo "a ver quién descubre por qué...", "Vamos a ver qué grupo consigue resumirlo con menos palabras", "A ver qué grupo adivina, dónde, o por qué, ocurre lo que habéis oído", o "A ver quién sabe cómo acaba la historia".

Otras técnicas que pueden resultar "desafiantes" son: el dictado si es autocorregido, el *cloze text*, el paso de un código lingüístico a otro (a partir de un dibujo contar la historia, seguir un recorrido turístico sobre un mapa, ejecutar órdenes...) y las parrillas. Conviene también estimular la curiosidad hacia la cultura del país cuya lengua se trata de aprender, utilizando materiales variados como el vídeo, las diapositivas, folletos turísticos o fotografías de contenido cultural. Desde el prisma del desafío hasta la gramática puede resultar divertida: "Leer este texto y a ver quién descubre un elemento nuevo que hasta ahora no conocíamos", o después de haber presentado suficientes *inputs*: "A ver qué grupo descubre ahora cuán-

do el futuro funciona de manera distinta en la primera y la segunda lengua, etc.

Otro factor a tener en cuenta es que atención del individuo no se mantiene siempre al mismo nivel, y es necesario cambiar con cierta frecuencia de actividad, pues actividades demasiado largas son desmotivantes.

El organizador y el monitor

Una vez que los *inputs* lingüísticos han atravesado el filtro, el organizador ordena gradualmente la nueva lengua, dando lugar a una serie de **construcciones transitorias** (construcciones erróneas, pero necesarias) que darán paso al final del proceso a la producción correcta. Los estudios realizados observando los errores de los estudiantes de lengua inglesa han llegado a la conclusión de que la función del organizador es importante en cuanto que **permite una progresiva adquisición de las estructuras**. La mayoría de los errores hacen referencia a elementos superficiales de la lengua como la omisión de morfemas gramaticales, el orden incorrecto de los elementos de la frase, la regularización de reglas irregulares (*catched por caught*), etc. todos ellos elementos innecesarios para simplemente "comunicarnos", aunque no sea correctamente. **La aparición del ERROR es por lo tanto NECESARIA para poder adquirir la segunda lengua.**

El monitor es la parte del sistema responsable de la elaboración lingüística consciente. Tiene una función correctora que entra en juego cada vez que el estudiante se autocorriga, sea a nivel escrito o a nivel oral, en una conversación. El uso del monitor depende de la personalidad del estudiante, de la edad, del grado de atención que requiera el trabajo que se está realizando, y del nivel educativo. Un adulto usará el monitor más

que un niño, como también lo usará más una persona que se siente insegura, frente a una persona más segura de sí misma que, lógicamente, descontrola más pues le preocupa menos equivocarse.

Parece ser que el uso del monitor se circunscribe a las reglas del nivel inferior de la lengua, fáciles de conceptualizar. Mientras que el conocimiento consciente de que una determinada regla existe no garantiza su uso, muchos son capaces de corregir errores gramaticales *ad sensu*.

Se ha demostrado que la afectiva adquisición depende más del filtro y del organizador que de la acción del monitor.

Para saber más

Balboni, P.E. *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. La Scuola, Brescia, 1991.

Freddi, G. *Il bambino e la lingua Psicolinguistica e glottodidattica*. Liviana Petrini, Torino, 1990.

Krashen, S., Aulay M., Burt M. *Language two*. Oxford: University Press, New York, 1982.

Krashen, S. *The input hypothesis*. Longman, New York, 1985.

ACTIVIDADES

1. Al principio de cada unidad didáctica, dedica veinte minutos a motivar a tus alumnos. Presenta el trabajo que vais a realizar juntos creando expectativas motivantes sobre lo que pueden conseguir activando su curiosidad. Podéis hacer una lista en la pizarra con lo que los alumnos esperan de la nueva unidad.
2. Organiza un coloquio con tus alumnos sobre las mejoras que podéis llevar a cabo en el aula para que resulte un espacio más lúdico y relajante. Así crearás una predisposición positiva hacia tu clase. Es importante que la disposición de las mesas invite a la comunicación, ¿has probado la disposición en "U"?
3. Piensa qué actividades puedes realizar en cada unidad didáctica para dar más protagonismo a tus alumnos.
4. Hazte esta pregunta: ¿Quién habla más en clase?, ¿yo o ellos? Si la respuesta es "yo" piensa qué puedes hacer para cambiar la situación.
5. Para romper las distancias, pásate por el aula evitando al máximo subirte a la cátedra. Es importante estar a su altura y huir de actitudes inquisidoras. Facilita también la movilidad de tus alumnos. Hay muchas actividades que se pueden hacer de pie. Procura que no se sienten siempre con los mismo compañeros.
6. Reflexiona sobre tu actitud cuando tus alumnos hacen exposiciones orales monologadas o dialogadas: ¿Los interrumpes con frecuencia para corregir? Si es así y consideras importante en un determinado momento "corregir", toma nota de todo lo que te parezca importante mientras hablan y diselo en otro momento, al final de la clase o mejor al día siguiente. Preséntales una lista donde algunas de las frases contengan los errores que hicieron e invítalos a descubrirlos. Así es más divertido y ahuyentas el miedo al error.