El Lugar de la "Intervención Pedagógica" en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

*Lic. Patricia Alejandra Muñoz**

Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Resumen

Una de las preocupaciones centrales de los docentes de lenguas extranjeras es la falta de habilidad de los alumnos para usar la lengua meta. En este artículo se plantea qué intervención pedagógica puede hacerse y en qué estadio del proceso enseñanza/aprendizaje. Para ello se revisó el marco teórico para la Adquisición de Lenguas Extranjeras propuesto por Gass (Gass et al, 2001) y se aludió a investigaciones realizadas por Van Patten & Sanz (Gass et al, 2001) con el objeto de visualizar en qué momento de dicho proceso la intervención pedagógica puede ser más provechosa para el alumno. Se concluye que lo más beneficioso es una *instrucción en proceso*, caracterizada por tratar de promover cambios en el modo en que el input es percibido y procesado. En lugar de dejar que un sistema ya aprendido se desarrolle, la propuesta se centra en influir en el modo en el que ese *input* es percibido, en ayudar al alumno a "darse cuenta" de características sobresalientes del input. Además se intentó realizar conexiones entre los basamentos teóricos y lo que se hace realmente en el aula dando algunas sugerencias prácticas de cómo abordar la actividad consciente del alumno al aprender una lengua extranjera.

Noticing Language

One of the central concerns of teachers of English as a foreign language is the students' lack of competence to use the target language. In this article we discuss when it would be more beneficial for pedagogic intervention to take place, at what stage of the learning process. In order to do so, we followed Susan Gass's (Gass et al, 2001) theoretical framework, and the results of Van Patten & Sanz (Gass et al, 2001). We concluded that the most beneficial intervention is focusing on the process, on the "noticed input", this is the moment when changes in the way in which the input is perceived and processed can be promoted. Rather than letting the student to develop an already learned system, the aim is to help the student to "notice" certain remarkable features of the input. In this article we also attempted to draw connections between these theoretical aspects and what can be done in the actual classroom, if we want our students to be sensitive to the *noticing* of a foreign language.

Palabras clave: intervención pedagógica, noticed, input.

Introducción

Una preocupación que aqueja a los docentes de lenguas extranjeras es la falta de habilidad de los alumnos para usar la lengua meta, y el investigador, por su parte, se ocupa de dilucidar cuáles son los procesos mentales que subyacen en el aprendizaje de dicha lengua. Cuando los docentes de lenguas extranjeras trabajamos con un sílabo proposicional (Vez, 2001), cualquiera sea el modelo que elijamos, ya sean los más tradicionales basados en las 3 P's (Presentación / Práctica / Producción), o cualquiera de sus versiones más modernas, por ejemplo: el modelo de Lewis(1993), Observe / Hypothesize / Experiment; el de Scrivener(1996), *Authentic / Restricted / Clarification*; el de Harmer(1998), *Engage / Study / Activate*; o el de Woodward(2001), *Exposure / Noticing / Learning-Use*, inevitablemente nos enfrentamos a las mismas pregun-

* Lic. Inglés. Profesora en las cátedras de Lingüística aplicada y Psicolinguïstica en las Facultades de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Profesora de enseñanza media y superior en Inglés. Estudiante de Maestría en *"Teaching English as a Foreign Language"*, en la Fundación Universitaria Iberoamericana.

tas una y otra vez, y entre las que causan mayor controversia podemos destacar las siguientes:

"¿Qué explicación se puede encontrar para el hecho de que los alumnos no lleguen a un dominio completo de una lengua extranjera (L2)? ¿Qué intervención pedagógica puede hacerse cuando se detectan determinados errores? ¿En qué estadio del proceso enseñanza/aprendizaje puede hacerse dicha intervención? ¿Hay algún basamento teórico o empírico para ello?".

Algunas Consideraciones Teóricas

El punto de partida para cualquier investigación seria en la adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera (SLA), es el concepto de Interlengua (IL). Tomaremos como punto de referencia para la investigación de los sistemas interlinguales el modelo de adquisición de segundas lenguas propuesto por Susan Gass en 1988 (Gass et al, 2001), por considerarlo un marco lo suficientemente descriptivo para aproximarnos al estudio de los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. Estos son los pasos que, de acuerdo con este modelo, un aprendiente debe seguir para convertir el *Input* en *Output*. Se pueden distinguir los siguientes estadios en este proceso:

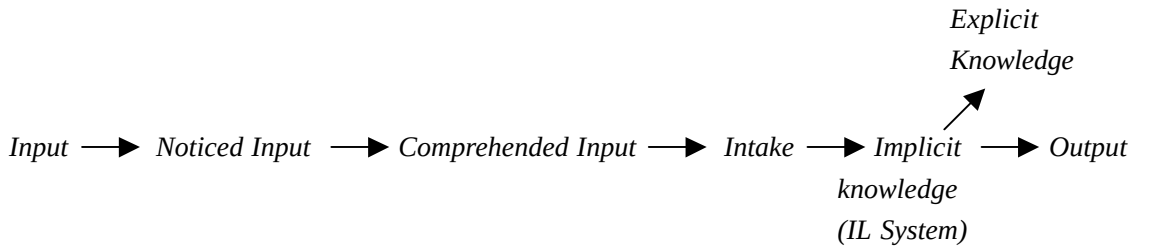

Figura 1: Marco para la investigación de la Adquisición de una L2 (Adaptado de Gass, 1988, en Ellis, 1999:349)

El *input precibido (noticed input)* es el primer estadio en la adquisición. Consiste en "darse cuenta" de algunas características salientes en el *input.* Aunque así lo queramos, no todo el *input* que se percibe es comprendido, el *input comprendido (comprehended input)* se refiere a un proceso que está controlado por el aprendiente, es él quien está o no haciendo un esfuerzo por aprender. Algunos de los factores que sirven de filtro al *input* son la frecuencia con que éste aparece, el filtro afectivo, el conocimiento previo, y la atención que pone el alumno. Asimismo, no todo el *input comprendido* se convierte en *intake*. Este último, siguiendo a Chaudron (1985), en Gass et el (2001), se define como el conocimiento internalizado de la lengua, es decir, un proceso que se encuentra mediando entre el *input* de la lengua meta y el sistema de reglas internalizado por el alumno, y no se convierte en parte de ese sistema hasta que no ha sido apropiadamente integrado.

En el marco propuesto por Susan Gass, el sistema de IL se encuentra dentro de lo que se denomina conocimiento implícito. El término *interlengua* fue acuñado por Larry Selinker en1972 (Gass et al 2001) para referirse a el sistema lingüístico interno que produce un aprendiente en un determinado punto, en otras palabras, es la gramática emergente que este va construyendo en su camino a lograr la competencia de la lengua meta.

Cuando un alumno comete algún error, la gramática tradicional propone que la intervención pedagógica se realice en el siguiente estadio:

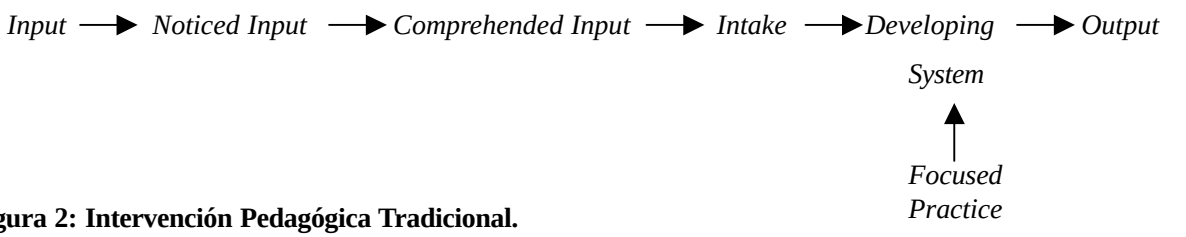

Figura 2: Intervención Pedagógica Tradicional.
Esquema diseñado por Van Patten & Candierno en 1993 (Gass et al 2001:315)

Van Patten & Candierno (1993) y Van Patten & Sanz (1995) presentaron un modelo de intervención pedagógica alternativo a la instrucción gramatical tradicional, lo que denominaron la *instrucción en proceso*. Mientras el modelo tradicional se presenta basándose en la noción de atención a las formas de la lengua y el rol crucial en el paso de *input* a *intake* y finalmente a *output*, la instrucción en proceso se caracteriza por tratar de promover cambios en el modo en que el input es percibido y procesado.

En vez de dejar que un sistema ya internalizado se desarrolle, el intento se centra en influir en el modo en el que ese *input* es percibido, y consecuentemente en el modo en el que este se desarrolla. Los resultados de estas investigaciones demuestran que hay un resultado positivo con respecto a la instrucción en proceso, tanto a nivel de oración como de discurso. La instrucción en proceso propone el siguiente cambio:

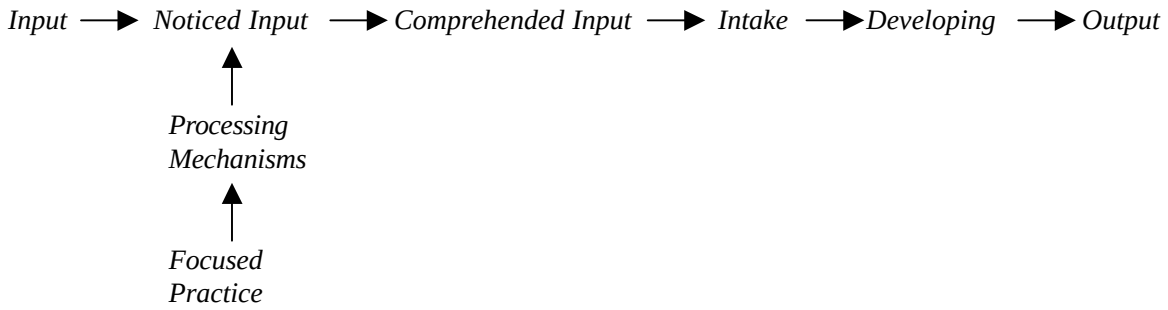

Figura 3: Intervención Pedagógica focalizada en los procesos mentales. Esquema diseñado por Van Patten & Candierno en 1993 (Gass et al 2001:316)

La intervención pedagógica en el nivel de los procesos mentales, es decir del *input percibido*, es crucial para el aprendiente si se espera que éste identifique y se "de cuenta" de ciertos aspectos de la L2.

Entre los investigadores más destacados que adhieren al la noción de "darse cuenta" (*Noticing*), se encuentra Schmidt (1997), en Robinson, (2001), quien ha cuestionado el concepto de "aprendizaje no consciente" tal como lo propone Krashen. Sabemos que el aprendizaje "no consciente" puede referirse a tres situaciones diferentes:

a) Aprender sin *intención* (el aprendizaje no consciente es posible en este sentido, ya que todos podemos aprender, aún sin proponérnoslo);

b) Aprender sin *conocimiento metalingüístico explícito* (el aprendizaje no consciente es posible en este sentido, ya que nadie tiene el conocimiento metalingüístico de todas las reglas de la L2);

c) Aprender sin *darse cuenta;* es en este punto donde el aprendizaje debe ser consciente, sostiene Schmidt, debido a que debemos "prestar atención" al *input* y tener la experiencia subjetiva de "darnos cuenta" (percibir, percatarnos de algo), si queremos finalmente aprender.

Schmidt y Frota (1986), en Robinson (2001) postulan dos condiciones necesarias para "darse cuenta" y consecuentemente, aprender:

1. El aprendiente debe prestar atención a las características lingüísticas del *input* al que son expuestos, sin lo cual éste no puede convertirse en *intake*.
2. El aprendiente debe percibir una deficiencia, es decir que debe realizar comparaciones entre el estado actual de su sistema lingüístico en desarrollo y el sistema lingüístico de la lengua meta.

   Ellis (1995) también apoya este postulado, y va aún más lejos, sostiene que si no se evidencia un "darse cuenta" de aspectos lingüísticos, no puede haber adquisición de una lengua.

Es difícil medir el "darse cuenta" (*noticing*), pero la afirmación de Schmidt es un importante foco de discusión teórica actualmente, así como de investigación experimental en las aulas con el propósito de estudiar el efecto de la instrucción focalizada en la conciencia. Algunos autores que

siguen esta misma línea de pensamiento son, entre otros, DeKeyser (1995), Doughty (1991), Ellis (1993), Robinson, Peter (1995, 1996, 1997), en Robinson, 2001.

Algunas Consideraciones Prácticas

Cuando los profesores de lenguas extranjeras planificamos nuestro trabajo, también debemos planear cómo vamos a abordar el "darse cuenta" (Woodward, 2001). Para ello necesitaremos incluir instancias para hacer notar al alumno el aspecto de la lengua (la forma), el sonido de la lengua, su significado y cómo ésta es usada en contexto.

La forma de la Lengua: Después que los alumnos han sido expuestos a la lengua, ellos necesitarán ser guiados para darse cuenta de la forma que tienen esos ítems lingüísticos, por ejemplo, cómo es su ortografía, el uso de minúsculas y mayúsculas, guiones, orden de palabras, puntuación, la organización en general, etc. Necesitan imágenes fuertes de estas formas. Algunas sugerencias de cómo hacerlo son las asociaciones de L1 con L2; sacar el ítem fuera del contexto y realizar alguna demostración de comprensión, ya sea en tablas, gráficos, tanto al nivel de oración como de discurso; realizar transformaciones léxicas, por ejemplo haciendo ejercicios de formación de palabras.

***El sonido de la Lengua*:**

Para poder expresarse oralmente en la L2, es importante que los aprendientes puedan percatarse del número de sílabas, los sonidos iniciales y finales, las contracciones, los patrones de acentuación, las pausas, y la entonación. Se pueden realizar asociaciones entre los sonidos parecidos de la L1 y la L2; usar cánticos, rimas y canciones, colores, mímica y símbolos; hacer o decir una frase u oración hacia delante (*forward-chaining)* o hacia atrás *(back-chaining)*; y transformar o reformular palabras mediante el cambio de sonidos o de sílabas.

El significado de la Lengua:

Una de las premisas fundamentales con respecto al trabajo con el significado es que hay que ir al nivel de significado que el alumno requiera, no más de eso, ya que intentos por explicar el significado de algo más profundamente de lo que los alumnos están dispuestos a comprender, puede confundir y hasta aburrirlos. En este campo, las técnicas que propone el enfoque léxico (Lewis, 1993) pueden ser de gran utilidad. Se puede trabajar la comprensión de un significado de muchas maneras, mediante definiciones de palabras o de frases, explicaciones por medio de láminas, diagramas, sonidos, objetos reales, mímica, video, metáforas, diagramas de flujo, ítems léxicos adivinados por el contexto, la organización del texto u otras pistas textuales, el trabajo con palabras parecidas en L1 y L2 con el mismo significado y con distinto significado, adivinadas por sus partes constituyentes, o explicadas con referencia a la categoría semántica a la que pertenecen, sus hipónimos, y colectivos, sus opuestos, sinónimos, secuencias de palabras, etc.

Formas de ayudar a "darse cuenta" – Almacenamiento:

Gran parte de lo que los alumnos perciben de la lengua, puede realizarse durante el almacenamiento de la información obtenida en la L2, ya que es éste el momento en el que los alumnos se concentran en transferir dicha información en sus cuadernos. Algunas de las formas de apoyar al alumno a "percatarse" son las siguientes: hacer tarjetas, en un lado escribir los ítems en la L2 y al reverso registrar información acerca de su significado y su uso; organizar la información a). en diferentes listas o tablas, se pueden proveer columnas para los diferentes tipos de palabras o de ítems; b). de acuerdo al contexto en el que fue encontrada por primera vez con ejemplos de uso; c). de acuerdo a posibles ítems derivados, a frases hechas o teniendo en cuenta ítems que usualmente siguen a otros, ya sea como partes fija o libres; diseñar mapas conceptuales o semánticos que permitan registrar temas relacionados; realizar escalas para mostrar grados de diferencia de significado; diagramar posters agrupando ítems por similitud de sonido, de apariencia, de significado, de uso; diseñar diagramas de flujo para demostrar el orden de las ideas; usar mímica, gestos y cualquier otro tipo de técnica mnemónica física, lo que puede ser de gran valor para algunos alumnos.

Además de las instancias que acabamos de presentar para hacer notar al alumno el aspecto de la lengua (la forma), el sonido de la lengua, su significado y cómo ésta es usada en contexto, sugeridas por Woodward (2001), podemos agregar algunas ideas prácticas propuestas por Thornbury (1997) haciendo

hincapié en el trabajo estratégico para guiar al alumno a percibir ciertas características de la lengua.

Estrategias dirigidas al mejoramiento de la conciencia del "darse cuenta"

- Proporcionar oportunidades en clase para el estudio y la reflexión silenciosa. El "darse cuenta" requiere el ordenamiento de las ideas y pensamientos, lo que se traduce en una necesidad de no distracciones y de disponibilidad de tiempo.

- Introducir el término "darse cuenta" (noticing) como metalenguaje de la clase, preguntarle al alumno, por ejemplo: "¿Qué diferencias notaste?", "¿Te diste cuenta de...?", o "En esta actividad hay que percatarse de..."

- Explotar experiencias de adquisición de vocabulario.

- Desarrollar la atención selectiva, por ejemplo mediante el uso de grabaciones y preguntarle al alumno información detallada (scanning).

- Desarrollar habilidades de atención selectiva enfocada en diferencias textuales, por ejemplo entre un texto grabado y otro escrito, o entre textos de diferentes grados de formalidad.

- Desarrollar habilidades de lectura en diferentes niveles, se les puede pedir a los alumnos que marquen diferencias entre una primera copia y los siguientes borradores, ya sea subrayando o indicando con círculos; o que marquen diferencias entre un texto original y versiones de reconstrucción del mismo texto.

- Facilitarles diccionarios y gramáticas a los alumnos para que puedan investigar las diferencias entre sus versiones y otras originales, o entre sus versiones y su reformulación y explicar las diferencias encontradas al resto de la clase.

- Sugerirles a los alumnos que lleven un listado de diferencias significativas que hayan percibido como resultado de actividades de reconstrucción que hayan realizado

Conclusiones

Una de las preocupaciones centrales de los docentes de lenguas extranjeras y que motivaron este artículo es la falta de habilidad de los alumnos para usar la lengua meta. Hemos hecho un esbozo de qué intervención pedagógica puede hacerse y en qué estadio del proceso enseñanza/aprendizaje. Para ello revisamos el marco teórico para la Adquisición de Lenguas Extranjeras propuesto por Gass (Gass et al, 2001) y aludimos a investigaciones realizadas por Van Patten & Sanz (Gass et al, 2001) con el objeto de visualizar en qué momento de dicho proceso la intervención pedagógica puede ser más provechoso para el alumno. Además se intentó encontrar conexiones entre los basamentos teóricos y lo que se hace realmente en el aula dando algunas sugerencias prácticas de cómo abordar la actividad consciente del alumno al aprender una lengua extranjera.

Bibliography

- Ellis, R. (1999) **The Study of Second language Acquisition.** Oxford: O.U.P., Ch. 8,9.
- Gass, Susan and Selinker, Larry (2001) **Second Language Acquisition**, New Jersey: LEA publishers. Ch. 8, 9.
- Harmer, J. (1998) **How to Teach English**, Spain: Longman.
- Lewis, M. "Implications of a Lexical View of Language" en Willis, J. And Willis, D. (eds.), **Challenge and Change in Language Teaching**. (2000). Bath: Heinemann.
- Robinson, P. (2001) **The State of the Art: SLA Research and Second Language Teaching**. The Language Teacher Online 21.7.
- Scrivener, J., "ARC: a descriptive model for classroom work on language." en Willis, J. And Willis, D. (eds.), **Challenge and Change in Language Teaching**. (2000). Bath: Heinemann.
- Thornbury, Scott.(1997) **Reformulation and reconstruction: tasks that promote "noticing"**. ELT journal Vol. 51/4 October 1997. OUP.
- Vez, J. M. (2001) **Formación en Didáctica de Lenguas Extranjeras**. Rosario: Homo Sapiens.
- Woodward, Tessa (2001) **Planning Lessons and Courses**. Cambridge: CUP.