

LA NOCIÓN DE INTERLENGUA Y EL FENÓMENO DEL ERROR EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

André-Marie MANGA

(Escuela Normal Superior. Universidad de Yaoundé I. Camerún)

RESUMEN

La enseñanza/aprendizaje de una lengua-cultura extranjera suele poner de relieve varios obstáculos que constituyen las principales fuentes de los investigadores. El dominio de la competencia comunicativa forma parte de dichas dificultades. El fenómeno del error alimenta los debates tanto en el aspecto escrito u oral de la lengua. Muchos docentes lo consideran como telón de fondo de sus actividades. Sin embargo, no sería inútil volver a plantear su problemática en esta reflexión cuyos principales ejes son: recordar que la adquisición/aprendizaje de una lengua-cultura extranjera es un proceso, comentar el concepto de interlengua y su papel en dicho proceso. Además, se trata de llamar la atención de los agentes de los sistemas educativos sobre el recorrido histórico del error y la actual consideración que refleja. Tener en cuenta esta realidad favorecería, por supuesto, una mejor enseñanza y un mejor dominio de la lengua/cultura extranjera meta de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Error, interlengua y aprendizaje.

RESUMÉ

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère présente beaucoup d'obstacles qui, à leur tour, constituent des axes de réflexion des chercheurs. La maîtrise de la compétence communicative fait partie des difficultés dudit processus, et le phénomène de l'erreur alimente les débats, aussi bien dans les écrits que dans l'expression orale. Bon nombre d'enseignants en font leur cheval de bataille. Cela dit, il ne serait pas inutile de revenir sur ce problème dans cet article qui se propose de: rappeler que l'acquisition/apprentissage d'une langue-culture étrangère est un processus, et de commenter la notion d'interlangue sur ledit processus. Par ailleurs, il est question ici d'attirer l'attention des responsables des systèmes éducatifs sur le parcours historique de l'erreur et son statut aujourd'hui. La prise en compte de ces faits permettrait certainement d'améliorer l'enseignement, et l'acquisition de la langue-culture étrangère par les élèves.

MOTS CLÉS: Erreur, interlangue et apprentissage

ABSTRACT

Teaching and learning a foreign language poses many obstacles which have constituted a research site in the domain of language acquisition. Of the many problems identified in the domain, the idea of communicative competence appears topical in such a way that the phenomenon of error of both oral and written forms tends to generate much debates in the domain. Although this

appears to be obvious, revisiting the phenomenon is nevertheless significant. Notice that the acquisition and learning of a foreign language is a process. Therefore, discussing the notion of interlanguage and its impact on such a process remains central. Otherwise, it is a question of drawing the attention of stakeholders of educational systems on the evolution of the phenomenon of error and its position in current linguistic debate. The practical implementation of this dimension of thought will facilitate foreign language teaching.

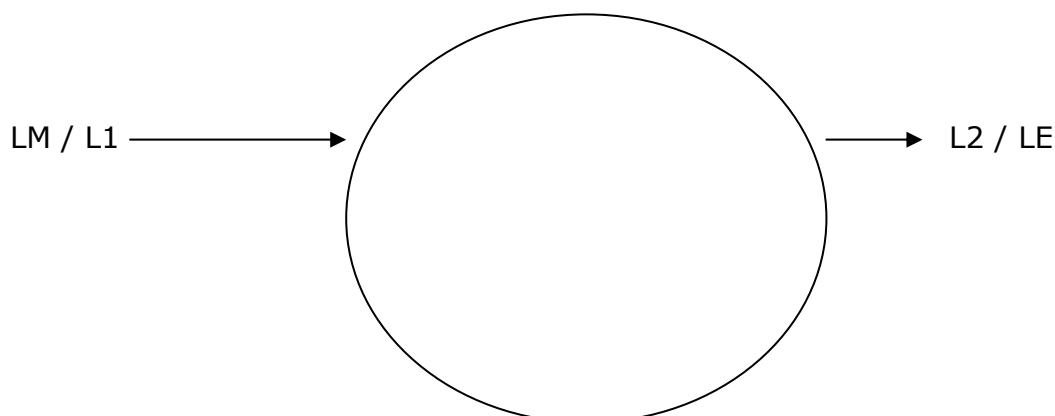
MAIN WORDS: Error interlanguage and learning

El concepto de interlengua (IL) ha sido analizado por muchos estudiosos y docentes de lengua extranjera (LE). La adquisición-aprendizaje de una LE como el español es un largo proceso caracterizado por la especificidad de los comportamientos lingüísticos de los alumnos. Sus producciones tanto orales como escritas en la lengua meta permiten conocer su progresiva evolución. Dicha evolución constituye la interlengua (IL). La complejidad de este fenómeno y su importancia en la docencia lleva a pensar que su análisis podría facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) a los alumnos.

Algunos investigadores han estudiado el mismo fenómeno bajo una denominación distinta, como apunta S. Pit Corder (1982):

The study of interlanguage is, then, the study of the language systems of language learners, or simply the study of language learners' language. Other names for learners' language have been proposed. James coined the term interlingua and Namser offered approximative systems. I myself have written about the learner's transitional competence. Each of these terms draws attention to the different aspect of the phenomenon. The terms interlanguage and interlingua suggest that the learners language will show systematic features both of the target language and the other languages he may know, most obviously of his mother tongue.

Resumimos en el esquema siguiente dicha evolución:



Además, en este proceso, hay que tener en cuenta un hecho. El alumno, al iniciar la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera ya tiene adquiridas otras lenguas como: su lengua materna, su segunda lengua y luego, una o más lenguas extranjeras. La lengua extranjera pasa a ser su nueva meta. Por lo tanto, el alumno parte de un punto a otro, siguiendo un recorrido con distintas etapas en que resalta la influencia de su bagaje lingüístico y que forma lo que denominan los investigadores: la interlengua (IL). Santos Gargallo (1999:28) dice que se trata en efecto de un "proceso por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, metalingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística". Se descubre este proceso escuchando y leyendo en las interacciones de los alumnos, las características y rasgos que comparten las segundas lenguas y/o lenguas extranjeras. Cabe destacar aquí la opinión de Martín Martín (2000:45), muy parecida a la de S. Pit Corder; en la que leemos:

"Nacen así las denominaciones competencia de transición, sistemas aproximativos(Liceras 1991) e interlengua(IL), Selinker(1972), todas ellas con un mismo denominador: se concibe la lengua del aprendiz como un sistema. El último término ha prevalecido, de suerte que hoy se usa de forma genérica para hacer referencia al tipo de lengua de un aprendiz que aún no ha concluido el proceso de aprendizaje de una L2 o, en otras palabras, el sistema que puede observarse en una fase concreta de desarrollo de una L2".

Entonces, se considera la interlengua (IL) como un sistema lingüístico particular que construye el alumno, en su deseo de dominar la lengua-cultura extranjera o lengua segunda. Según BIKANDI (2000:76) "Quien aprende una L2 debe recorrer un camino que va desde su L1 hasta el dominio de la L2 o lengua-meta. Las interlenguas (IL) representan ese camino, ilustran ese itinerario.

Lengua origen.....Lengua-meta
 ILa.....ILb.....ILc.....ILd.....ILn.

Pues, se trata de una nueva lengua que cambia frecuentemente y, se diferencia no sólo la lengua materna o primera lengua del alumno, de la lengua meta; sino también la lengua meta, de la primera. Corder, citado por Giacobbe (1992 :23) « l'a appelé dialecte idiosyncrasique pour faire référence à ce triple repérage: rapport dialectal avec la langue cible, construction individuelle de l'apprenant, caractère systématique de l'ensemble des règles ».

Los alumnos de español, lengua-cultura extranjera construyen una interlengua específica en su proceso de aprendizaje, ya que estudian este idioma tras haber adquirido su primera lengua que suele ser su lengua materna, posiblemente otra lengua de su entorno, y la o las lenguas oficiales del país que descubren en las escuelas. Por lo tanto, se puede notar en su interlengua, o mejor dicho, en sus etapas de adquisición del español lengua extranjera, problemas de comprensión, de morfosintaxis, de falta de fluidez expresiva caracterizada por silencios y vacilaciones al buscar estrategias de comunicación. Aparte de estas dificultades, Díaz Corralejo recuerda la propuesta de Faerch y Kasper (1984) en las que señala los soslayamientos formales y funcionales, las estrategias de mejora y las estrategias de rectificación. Este es el proceso que el alumno de ELE tiene que seguir para hablar y actuar de acuerdo con las normas de las comunidades hispanas. Adquiere las habilidades que le hacen falta con el apoyo de las prácticas docentes. En otras palabras, los docentes de ELE deben evaluar los problemas de los alumnos en su interlengua y centrar en ellos sus actividades. En este contexto, no se puede hablar de la interlengua de los alumnos de ELE sin aludir a los fenómenos de la fosilización, señalados por Selinker in Larsen Freeman (1994:64), ya que "los fenómenos lingüísticos fosilizables son las unidades lingüísticas, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa (LN) tenderán a conservar en su IL relativa a una LM concreta, sin importar la edad del alumno o la cantidad de explicaciones y de enseñanza que ha recibido en la LM".

La interlengua de los alumnos de ELE en general tiende a estabilizarse. Eso ocurre en un entorno en que el español es lengua extranjera. Los contactos que tienen los alumnos con la lengua española son esporádicos, ya que se limitan a los horarios de clases. Esto quiere decir que los alumnos no están frecuentemente en presencia de la lengua meta. Por lo tanto, la fosilización de su interlengua se ve facilitada, en la medida en que el input que reciben es insuficiente. Selinker y Lamendella, in Matthey (1996 :112) arrojan luz sobre

esta situación, « car la stabilisation de la langue chez l'enfant coincide avec la langue parlée par sa communauté, alors que la stabilisation d'une interlangue est appelée fossilisation justement parce que son système ne coincide pas avec celui de la langue cible ».

La interlengua y la fosilización caracterizan todo proceso de adquisición de la LE. Selinker, in Muñoz Licerias (1991:84) enumera cinco principios que forman la interlengua de los alumnos de LE: « la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la L". En estos principales procesos de transformación, se notan cierta inestabilidad y algunas inadecuaciones que simbolizan el pasaje de una lengua primera a una lengua meta; y que varios estudiosos veían como errores.

¿Cómo se puede definir el error?

Errores y equivocaciones son fenómenos frecuentes tanto en conversaciones de hablantes nativos como no nativos. La valoración del error a que nos referimos concierne sobre todo a los hablantes no nativos de español, los alumnos de español lengua extranjera. El error forma parte del proceso de aprendizaje de la lengua, y constituye una prueba de que éste evoluciona. La consideración que los agentes del proceso educativo dan al error está en función del objetivo que quieren conseguir. En otras palabras, si por ejemplo el objetivo perseguido es el dominio de la gramática y traducción, no se permite en absoluto el error y, por lo tanto, se refuerza el dispositivo de ejercicios con repeticiones y corrección para evitar que se fije la forma errónea en la mente del alumno. Si el objetivo es comunicar en lengua extranjera, el error pasa a ser normal y las investigaciones sobre su origen, necesarias para mejorar las actuaciones de los alumnos. De lo que no cabe duda es que lo más importante para los alumnos en lengua extranjera es comunicar; expresar sus necesidades y sus deseos. Se trata de un aprendizaje que se realiza paso a paso, y con el apoyo de otras estrategias alternativas.

No obstante, vale la pena señalar que en la lengua docente, el uso de las palabras error, falta y equivocación es bastante frecuente, como si las tres significaran lo mismo. En el aprendizaje de la lengua extranjera, algunos estudiosos hablan de errores con matices precisos. En este sentido, Bello et al. (1996:286) apuntan:

“Llamaremos errores a las incorrecciones debidas a una falta de conocimiento sobre el sistema lingüístico de la lengua que se emplea. La ignorancia de la regla provoca el error. Dicho desconocimiento opera en un doble sentido; por un lado, respecto al conocimiento explícito del sistema lingüístico (competencia lingüística) y, por otro, en cuanto al uso comunicativo de la lengua (competencia comunicativa)”.

Esta explicación dada a la palabra error encuentra una clara justificación en el proceso de aprendizaje de una LE. Los hablantes no nativos suelen cometer otros errores debidos no al desconocimiento de la regla, sino a otros factores. Por eso, aclaran Bello et al. (1996: 286): “entendemos por equivocaciones (mistakes) las incorrecciones provocadas por razones no atribuibles a la falta de conocimientos, sino al cansancio, dejación, falta de atención, etc.”.

Pero antes de las precisiones arriba enunciadas, Corder, en su artículo titulado Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores alude al aprendizaje de las segundas lenguas, y analiza las oraciones que produce el que aprende una L2 o una LE. Dichas oraciones son de dos tipos: las oraciones erróneas y las oraciones idiosincrásicas. Aquí, resalta la capacidad del alumno a darse cuenta del error y corregirlo; por una parte, y por otra, la falta de conciencia del error. No existe esta conciencia porque el alumno no tiene todavía un bagaje lingüístico necesario en su interlengua. Por lo tanto, sus producciones no son errores. En palabras de Corder, citado por Muñoz Liceras (1992:68):

“Las únicas oraciones a las que con justicia podría llamarse erróneas serían aquellas que son el resultado de algún fallo de actuación.(...) Lo que destaca de ellas es que normalmente son corregidas o corregibles por el hablante mismo(...) por el contrario, las que denomino oraciones idiosincrásicas no entrañan un fracaso de realización y no pueden ser corregidas por el alumno precisamente porque reflejan las únicas reglas que él conoce, las de su dialecto transicional”.

Sea cual sea el tipo de oración, cabe reconocer que la mayor parte de los errores que cometen los alumnos de LE al hablar, no son intencionados. Generalmente, suelen ser errores intralinguales o de desarrollo, o errores debidos a la transferencia de las lenguas iniciales de los alumnos a su lengua meta. En el aprendizaje de la lengua extranjera, y más concretamente en las aulas, los primeros errores son de pronunciación, ortografía, cohesión, coherencia, etc. En una palabra, pensamos que todo fallo en el éxito de la

competencia comunicativa en español lengua extranjera constituye un error cuyo estudio debe favorecer la mejora de la actuación docente y, por ende, la mejora de la adquisición de la lengua-cultura extranjera por los alumnos.

Aludimos al aula de español lengua extranjera acerca de la mejora de la adquisición del idioma. También debemos referirnos a los alumnos y docentes para especificar las fuentes de los errores que tanto perjudican el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Los alumnos suelen generalizar lo poco que tienen estudiado y, a veces, ignoran completamente ciertas nociones o estructuras, si por ejemplo no se interesan por el aprendizaje social cuyo papel es de suma importancia en español extranjera. Los alumnos que no escuchan la radio, la televisión, ni ven películas o leen revistas y periódicos en español ignoran expresiones de la comunicación real y algunos detalles socioculturales de la vida cotidiana de las comunidades que hablan este idioma.

En cuanto a los profesores, cometen a veces en sus actuaciones errores que repercuten en la adquisición de la lengua por los alumnos, como lo reconoce Cortés Moreno (2000:216):

“Otros errores pueden deberse a nuestras propias técnicas de enseñanza, p. ej., al presentar demasiados contenidos nuevos simultáneamente. Para facilitar la asimilación, interiorización o automatización, es preferible presentarlo por separado, en distintos momentos del proceso instructivo; cuando los alumnos hayan aprendido a usar cada uno de ellos con corrección y fluidez, entonces estarán en condiciones de entender mejor las explicaciones del libro o del profesor sobre las diferencias entre ellos”.

Lo que notamos es que sin tener en cuenta esta mala organización de sus propias clases, los docentes exigen de sus alumnos buena comprensión y producción lingüística. De no ser así, se produce otro error que estriba en la manera como los docentes recriminan a sus alumnos en este entorno social que es la clase de LE. Algunas observaciones de los docentes a sus alumnos se convierten en verdaderas ofensas verbales, con consecuencias psicológicas que dificultan en la mayoría de los casos la comunicación, el aprendizaje, si bien algunos lo aguantan. De todas formas, depende de cada alumno, como vemos en esta opinión del Plan curricular del Instituto Cervantes (1994:98):

“Quizás algunos de ellos se animen a estudiar más para no volver a pasar esta vergüenza, pero en otros casos esa falta de respeto puede generar un rechazo al estudio. En estas cuestiones, no valen las reglas generales, pues,

lo que a uno puede parecerle broma, a otro puede parecerle una humillación. Ayudarlo, en definitiva, no tiene nada que ver con poner en evidencia su supuesta ignorancia”.

En general, la situación arriba señalada no ayuda en absoluto al alumno. Desgraciadamente, es la que parece predominar en varias aulas español lengua extranjera. En este contexto, se considera todavía que el alumno es el único responsable de sus errores.

No obstante, no hay duda de que el concepto del error ha evolucionado, de su consideración tradicional fundada en la psicología conductista, a la revolución mentalista que ve en ello un signo de progreso.

De hecho, el análisis y la reflexión sobre el fenómeno del error arroja luz sobre la evolución de las corrientes lingüísticas y sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. La antigua y la actual consideración del error remiten respectivamente a la concepción behaviorista y mentalista de la didáctica de las lenguas. Esta clara distinción lleva a algunos investigadores a tener en cuenta los antiguos y los actuales tratamientos del error; ya que si se concibe el proceso de aprendizaje más como una progresión que como una incorporación lineal de nuevos conocimientos, la valoración de los errores que los alumnos cometen en la práctica de clase adquiere un sentido distinto al tradicional, según Cortés Moreno (2000:218). El sentido tradicional de que se trata recuerda la concepción conductista que veía el error como un efecto pernicioso e incluso peligroso para el aprendizaje. Por lo tanto, hacía falta corregirlo mediante la intensa repetición de ejercicios como ya lo indicamos. Este proceso evitaba que se fijara definitivamente la errónea estructura en la mente del alumno. Ahora bien, nos damos cuenta de que los errores se producen no sólo en las demás lenguas en que se expresan los alumnos, sino también en su lengua materna. En consecuencia, según Suso López et al.(2001:174), el error es siempre posible en la actuación del individuo, a pesar de la supuesta perfección behaviorista:

“Una buena programación de las actividades y contenidos debe permitir un aprendizaje sin error; la sensación de éxito debe constituir un poderoso reforzamiento positivo para el alumno. Si siguen produciéndose errores, es porque la programación (el manual) está mal hecha, porque el análisis contrastivo entre las dos lenguas (de partida y de llegada) es deficiente, o bien por culpa de circunstancias derivadas del alumno (cansancio,

despistes, falta de concentración...), elementos que conducen a "performancia" imperfecta."

Esta postura deja ver sus límites en la medida en que pese a su rigor e intransigencia sobre los errores, por una parte, siguen produciéndose y, por otra, de esta manera se quiere resolver un problema sin tener en cuenta sus verdaderas causas. En otras palabras, no se investigan los orígenes de los errores y, en consecuencia, no se favorece suficientemente el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Se pone en marcha otra tendencia con marcadas modificaciones y que en la actualidad sigue vigente.

En la actualidad, el error tiene otras consideraciones. La verdad es que el fenómeno del error es inherente a todo proceso de aprendizaje. Pues, resulta imposible evitarlo a toda costa como pretende la visión arriba enunciada. Por consiguiente, Suso López et al. (Op. Cit. 2001:174) confiesan que la nueva concepción de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, en vez de buscar en vano a prohibirlos en las producciones de los alumnos, tiene que "aprender de los mismos y, en consecuencia, establecer estrategias diversificadas de enseñanza-aprendizaje que mejoren el proceso didáctico. El estatuto teórico y práctico atribuido a los errores se modifica, por tanto, de un modo importante." El alumno de ELE construye hipótesis cuando comunica en la lengua meta, partiendo siempre de la lengua que ya domina. Este proceso constituye una transición; lo que llamamos anteriormente interlengua (IL), y cuyo análisis permite la adquisición de la lengua, como ya mencionamos. De ahí, la necesidad del replanteamiento del error, una nueva consideración del Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994:98), totalmente opuesta a su precedente visión:

"El error es visto ahora como un factor inevitable en el camino hacia la aprehensión del sistema lingüístico y ofrece a los alumnos la posibilidad de ensayar hipótesis y modificar sus propias actuaciones, al tiempo que les permite evaluar su propio proceso de aprendizaje."

En una clase de lengua-cultura extranjera, se debe admitir el error como fenómeno o prueba de la efectividad de la enseñanza. Merece la pena recordar una vez más que lo que quiere el docente de LE no es formar a hablantes nativos de la lengua meta; sino a alumnos capaces de comunicar con ciudadanos de distintas comunidades hispanas. Partiendo de este objetivo y teniendo en cuenta

que los alumnos van mejorando su interlengua a medida que adquieren más datos en la lengua que estudian, creemos que los docentes deben centrar fundamentalmente sus correcciones sobre los elementos susceptibles de bloquear la comunicación en las interacciones verbales de sus alumnos. Esta reflexión cobra más valor en la medida en que la corrección inmediata de los errores de ortografía y pronunciación no sólo afecta la autoestima de los alumnos y es fuente de otras frustraciones, sino también perturba lo más importante en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera: la comunicación oral, como ya se ha indicado.

Concretamente en lo tocante a la enseñanza del español, los docentes no deben interesarse más por los errores relacionados con la forma de las producciones de sus alumnos. La corrección en la escasa producción oral se hace inmediatamente; es decir que se interrumpe al alumno cada vez que comete un error de formulación sintáctica, léxica o de pronunciación durante la lectura u otra interacción verbal. Ahora bien, el hecho de interrumpir repentinamente al alumno no da garantías de que el error corregido no vuelva a reproducirse. La reformulación correcta del docente distrae al alumno y pone fin a veces a su intervención, porque pierde el hilo de las ideas. Si no ocurre eso, se pierde la coherencia, o sea, el aspecto organizativo de la reflexión del alumno.

Los docentes de lengua extranjera (LE) saben que sus alumnos dominan otras lenguas antes de iniciar, en su caso el estudio del español. Por lo tanto, sus esfuerzos deben consistir en mover a dichos alumnos a expresar sus necesidades en la lengua meta. Se suelen ofrecer varias posibilidades en este campo.

En el aprendizaje de las lenguas extranjeras, tres principales realidades llevan al uso de estrategias de comunicación: el bagaje cultural del alumno, símbolo del conocimiento de otros idiomas, el deseo de expresar sus necesidades en la lengua meta y el desconocimiento de estructuras y términos adecuados para la producción oral de las ideas del alumno. Limitarse a esta observación tiende a deducir que los alumnos recurren a las estrategias de comunicación exclusivamente cuando tienen dificultades de expresión en lengua extranjera.

No obstante, dichas estrategias se usan también en la lengua materna y en la adquisición de la L1 por los niños. En este sentido, Mendoza et al. (1996:78) apuntan que:

“Diversos estudios (...) señalan que tales estrategias son un aspecto normal y fundamental del procesamiento de la lengua: las estrategias utilizadas por

los alumnos no son fundamentalmente diferentes del uso que se hace de la lengua en situaciones no problemáticas. Las soluciones que encuentran los aprendices de una lengua extranjera son similares a las de los niños que intentan comunicar en su L1”.

Estas estrategias forman parte del aprendizaje y algunas favorecen el desarrollo de las interacciones verbales. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994:85) resume en seis principales pilares dichas estrategias:

- 1-Recurrir a la propia lengua
- 2-Pedir ayuda al interlocutor
- 3-Recurrir a gestos
- 4-Ayudarse de paráfrasis
- 5-Asegurarse de que se ha entendido y de que ha sido entendido
- 6-Memorizar frases hechas y expresiones usuales.

Cabe señalar que el uso de dichas estrategias en contextos distintos lleva a los investigadores a clasificarlas en estrategias de riesgo y estrategias reductoras. Según Caballero de Rojas et al. (2001: 286), las estrategias de riesgo frecuentemente utilizadas por los alumnos de lengua extranjera (LE) son las siguientes:

- 1-Creación de palabras nuevas
- 2-La aproximación
- 3-La circunlocución
- 4-La traducción literal
- 5-El cambio de lengua
- 6-La utilización de gestos
- 7-La solicitud de ayuda

Entre las estrategias reductoras, cabe señalar:

- 1-Un uso limitado de lo que ya sabe, para no equivocarse
- 2-El cambio de tema, prefiriendo temas a su alcance
- 3-El silencio cuando le faltan palabras.

El silencio considerado aquí como estrategia de comunicación nos llama la atención. Si el profesor quiere promover las interacciones, es de resaltar que el silencio no favorece intercambios verbales. Hace falta expresarse, sin temor a cometer errores. El docente debe dejar que hablen los alumnos, sin interrumpirles con reformulaciones de estructuras mal hechas. A este respecto, afirman Caballero de Rojas et al. (2001:287) lo siguiente:

“Visto desde esta perspectiva, las producciones que ilustran las diferentes estrategias de riesgo son muestras de que el alumno está progresando en su proceso de aprendizaje, aunque en un primer momento se pueda pensar que son errores que se deban evitar a toda costa. Lo que sí debería preocupar al profesor son los silencios, las inhibiciones o las largas pausas en las producciones de los alumnos o la reiterada limitación del repertorio lingüístico.”

El análisis de las producciones de los alumnos nos permite descubrir cómo actúan cuando encuentran dificultades para expresarse, evitar los huecos lingüísticos que se producen en sus interacciones por desconocimiento de lo que necesitan. La clasificación de las diversas estrategias utilizadas nos lleva a fijarnos en la consideración que el docente tiene de los errores que cometen los alumnos en sus intercambios verbales. Por lo tanto, el desarrollo de la comunicación en un aula de español como lengua extranjera (ELE) se consigue evitando a toda costa los silencios, las humillaciones y no los errores.

Este modelo, también denominado “teoría de la monitorización de Krashen” se centra sobre el aprendizaje de una segunda lengua (L2), y desarrolla aspectos y fenómenos esencialmente válidos en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

Antes de entrar en los detalles de dicha teoría, no sería inútil señalar algunas dualidades muy frecuentes en la reflexión de Krashen que recuerda Martín Martín (2000:47), y que llaman siempre la atención del lector: niño / adulto; mente / sociedad; adquisición / aprendizaje. Estas dicotomías existen desde hace tiempo, en el campo del aprendizaje de las lenguas y, “más recientemente, la dualidad se ha contemplado desde distintas ópticas, por ejemplo, implícito/explicito; adquisición/aprendizaje; uso de destrezas / obtención de destrezas; reglas de expresión / reglas de referencia o, en fin, fluidez / precisión.”

A propósito de la teoría de la monitorización, su pensamiento está en estrecha relación con la formación intelectual de su autor. Stephen Krashen es lingüista, discípulo del mentalismo de Chomsky que es la fuente de las tres primeras dualidades enunciadas al principio de este apartado. En este sentido, es de recordar como Martín Martín (Op.cit. p.47), “que el aprendizaje del niño (...) se basaba en la influencia del entorno: los niños aprenden por imitación y memorización lo que oyen, siendo estimulados y reforzados por la recompensa

que se les da desde el exterior.” Siguiendo estas consideraciones, Krashen concibe una manera de adquirir la L2 sin necesidad de hablar o escribir para aprender. En otras palabras, todo el proceso se centra sobre los datos que reciben, leen y comprenden los alumnos cuando están en contacto con la lengua que aprenden. Dichos datos se denominan: input.

A partir de este principio, el lingüista establece dos sistemas de conocimiento independientes:

- El sistema adquirido o “vía natural, de exposición a la lengua, subconsciente o inconsciente, sin reglas ni listas de vocabulario, sin profesor, sin correcciones, etc. □ defendida, como única, por algunos autores, como Krashen y Terrell (1983) □”. El sistema adquirido es, según afirma, el más importante.

- El segundo y menos importante según Martín Martín (2000:53), es el sistema aprendido, “vía formal o explícita (generalmente en el aula), consciente con la presentación paulatina de la L2, con reglas, ejercicios de práctica, con un profesor que corrige, etc, considerada compatible o complementaria de la anterior”. El valor que Krashen da al input en el aprendizaje de la L2 es lo que le mueve a calificar los dos sistemas de más y menos importante, respectivamente. Con el apoyo del contexto y las referencias culturales subsecuentes, el input pasa a ser más denso y, por lo tanto, favorece la adquisición adecuada de la L2 sin esfuerzos. En lo concerniente a la producción lingüística, siempre la controla el monitor: un dispositivo interno constituido paulatinamente por los conocimientos aprendidos por vía formal y cuyo papel consiste en llamar la atención del locutor sobre sus errores.

En la monitorización de Krashen, el input tiene un valor de gran alcance. Este valor de lo que escuchan y comprenden los alumnos en la lengua meta, predomina en todos los postulados de Krashen citados por Bikandi (2000:93-94), que se resumen en las siguientes cinco principales hipótesis:

1-La hipótesis de la adquisición-aprendizaje, arriba señalada.

2-La hipótesis del orden natural que postula que las reglas de la segunda lengua se adquieren en un orden predecible.

3-La hipótesis de la monitorización que alude a la relación establecida durante la actuación entre los sistemas adquirido y aprendido en la L2.

4-La hipótesis del input según la cual el individuo adquiere la lengua, oye, lee y entiende si está expuesto suficientemente a ella.

5-La hipótesis del filtro afectivo que presenta como claves las variables para facilitar la adquisición de la L2.

El mismo Krashen reconoce explícitamente:

"Las segundas lenguas se adquieren sólo si hay un input comprensible y si los filtros afectivos están lo bastante bajos para permitir la entrada del input. Cuando el filtro está "bajo" y se presenta (y entiende) el input comprensible apropiado, la adquisición es segura. De hecho, es ineludible, no se puede impedir las funciones del "órgano mental" lingüístico estarán tan automatizadas como las de cualquier otro órgano -"

El contenido de la teoría del monitor, en todos sus aspectos, encaja con el aprendizaje del ELE y particularmente en el contexto en que está ubicada nuestra investigación. Las dicotomías a las que nos referimos aclaran muchos aspectos de nuestro campo de investigación y despiertan el espíritu de los participantes en el proceso educativo de Camerún. La hipótesis de la monitorización, del input y del filtro afectivo sobre todo son fenómenos que debemos tener en cuenta y explotar para mejorar tanto las actuaciones de los docentes como las de los alumnos. La hipótesis de la adquisición - aprendizaje del ELE en Camerún recuerda nuestra pertenencia al campo del aprendizaje; la vía formal. La hipótesis" del input cuyos elementos novedosos permiten a los alumnos adquirir más, es decir, ensanchar sus su competencia lingüística, replantea el problema de la metodología, de los contenidos de nuestras clases y el de los materiales que utilizamos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura española en Camerún. A partir de esta toma de conciencia, algunas actividades e innovaciones devienen indispensables para que nuestros alumnos estén expuestos a un input variado. La audición, la lectura, y la comprensión son las principales actividades de recepción que hace falta practicar con los alumnos. El apoyo de los materiales mediáticos como la radio, la televisión y, si es posible, el cine, son necesarios. La lectura de periódicos y revistas o conversaciones con hablantes nativos o entre ellos mismos también se recomiendan.

En cuanto a la hipótesis del filtro afectivo, aparece también como un aspecto en el que se necesitan profundas reformas, sobre todo a propósito de los factores sociales y afectivos de los que ya hemos hablado en esta investigación.

El esbozo de reflexión que llevamos a cabo en estas líneas sobre la teoría del monitor de Krashen nos hace presentar algunas de sus implicaciones en la enseñanza del español lengua extranjera, como hemos indicado más arriba.

Volvemos a la hipótesis de la adquisición/aprendizaje, dos aspectos del aprendizaje del español que parecen incompatibles. Ahora bien, nuestro esfuerzo o el interés que debemos manifestar para integrar algunos elementos de adquisición de la comunicación real en nuestras clases, y explicar las representaciones culturales de la lengua meta en nuestro contexto, constituirá un paso muy importante en la formación de nuestros alumnos.

La verdad es que el contexto de enseñanza/aprendizaje del ELE no suele permitir que los alumnos tengan un input variado y de manera frecuente. No obstante, dichos alumnos merecen una formación que les permita enfrentarse con cualquier situación comunicativa en español. Por ejemplo, deben dominar las técnicas conversacionales, las técnicas de comunicación real en la lengua meta y acostumbrarse a la competencia sociocultural del español mediante las actividades realizadas a este efecto, en vez de esperar exclusivamente una estancia en un país de habla hispana para descubrir sus modos de vida.

Además, la evolución de las técnicas de comunicación conduce a los responsables educativos a actualizar sus programas. Hoy día, el teléfono, el fax e internet se usan en todos los sitios, sobre todo por los jóvenes. De ahí la necesidad de acostumbrar a los alumnos a la adquisición de conocimientos y saberes en contextos informales y formales. En este sentido, Muñoz (2002:78) reconoce:

“En los foros y los chats (palabra inglesa que significa “charla” y que en este contexto se refiere a una conversación electrónica en tiempo real) se usa la lengua en situaciones naturales y para fines reales, por lo que se aprende un vocabulario muy variado y se practican las destrezas de escritura, aunque el lenguaje de los mensajes electrónicos también posee ciertas características del lenguaje oral, como son la espontaneidad y la informalidad.”

A parte de estas razones, hay otras que llevan a propiciar una formación adecuada en español lengua extranjera. El carácter multidisciplinar de la didáctica de la lengua extranjera y los contextos plurilingües constituyen dos ventajas que los alumnos deben aprovechar para ensanchar su competencia lingüística, sociocultural y sus conocimientos en otras asignaturas.

Esta reflexión sobre la teoría del monitor de Krashen y la influencia de sus hipótesis en la enseñanza del ELE nos lleva a volver a la primera hipótesis formulada por el lingüista, sobre la adquisición- aprendizaje de una L2.

Pensamos que vale la pena echar mano de los dos aspectos, para que la enseñanza sea más eficaz y provechosa. La adquisición exclusiva de una L2 o una LE por la vía natural permite al niño o adulto dominar la lengua meta en sus aspectos comunicativos. No obstante, no pensamos que sea suficiente para el dominio absoluto de la competencia comunicativa. La conciencia de los componentes lingüístico y cultural se adquiere en un contexto formal y el alumno la integra en sus actuaciones para su propia formación y su mejor inserción social. El contexto natural permite adquirir la lengua como si fuera un fenómeno homogéneo. Ahora bien, nos parece indispensable conocer los distintos registros lingüísticos y utilizar cada uno de ellos de acuerdo con las circunstancias y el medio en que nos encontremos. Dicha habilidad es la que los alumnos deben tener, si queremos asegurarles una gran capacidad de adaptación a cualquier contexto social. Los alumnos deben distinguir claramente los registros popular, familiar, formal, culto, literario, y clásico. La vía formal del aprendizaje de las lenguas es la que permite hacer esta clasificación. Por eso, nos recuerda Cortés Moreno (2000:28) que "aprender una lengua consiste en mucho más que adquirir el dominio del léxico, de la gramática y de la pronunciación"; antes de enumerar algunos de los objetivos de la enseñanza de la lengua:

- preparar al alumno para comunicarse con hablantes (nativos o no) de la lengua en cuestión;
- capacitarlo para emplear la lengua como instrumento para realizarse profesionalmente, estudiar, divertirse, etc.;
- permitirle constatar la validez de otros modos de organización, categorización y expresión de la experiencia.

Además, cada enfoque tiene puntos que pueden adaptarse a circunstancias y contextos precisos, por lo que creemos que la síntesis es, en la actualidad, el remedio necesario en lo tocante a los métodos de enseñanza, como se apunta Suso López (2001:179):

"Parece superada la etapa de las ideologías cerradas, que para mantener su coherencia no podía asimilar nada que viniera de afuera, de otra rama del saber. La didáctica, como lugar multidisciplinar, no está sometida a tal tradición, sino que se ha manifestado desde el principio como ciencia aplicada, y por ello abierta."

En esta reflexión, se pone de relieve una de las características de la didáctica de la lengua extranjera: su aspecto multidisciplinar que los

profesionales de la educación deben aprovechar para mejorar sus actuaciones en clase. Otros factores pueden desempeñar el mismo papel y llevar a los alumnos a desarrollar su competencia plurilingüe.

En síntesis, la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) es un proceso. Pues, si el error en el pasado de la enseñanza de lenguas se consideró como algo completamente negativo, se piensa hoy que es algo indispensable para la efectividad de dicho proceso. Cometer un error despierta al docente y suscita corrección, un hecho que aprovecha el conjunto clase en su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- BELLO, P. et al. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, S. A. (1990).
- BIKANDI. URI, R. Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis Educación. (2000).
- CABALLERO DE ROJAS et al. Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Síntesis educación. (2001).
- CORDER, S. P. *Error analysis and interlanguage*. Oxford:Oxford University Press. (1981).
- CORRALEJO CONDE, J. D. in Faerch et al. *Strategies in interlanguage communication*. New York: Long Man Group Limited. (1983).
- CORTES MORENO, M. Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas. Barcelona: Octaedro. (2000).
- GIACOBBE, J. *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interactions*. Paris: Centre National de la recherche scientifique. (1992).
- KRASHEN in LARSEN FREEMAN and LONG. Introducción a la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos. (1994).
- MARTIN MARTIN, J.M. *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones. (2000).
- MATTHEY, M. *Apprentissage d' une langue et intéraction verbale*. Paris: Editions scientifiques européennes. (1996).
- MENDOZA et al. Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria. Madrid: Akal universitaria. (1996).

- MUNOZ C., *Aprender Idiomas*. Barcelona: Ediciones Paidós. (2002).
- PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Alcalá de Henares. (1994).
- SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos Libros. (1999).
- SELINKER in LARSEN FREEMAN et al. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. (1994).
- SELINKER in MUNOZ LICERAS *Adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor Dis. (1991).
- SUSO LOPEZ et al. *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Editorial Comares. S. L. (2001).