¿Qué valor le otorga a la instrucción explícita el alumno de nivel avanzado en un contexto de segundo idioma?

R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE

El objetivo central de este proyecto de investigación fue obtener información más específica sobre diversos asuntos polémicos del proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua no nativa desde la perspectiva particular de un grupo de alumnos adultos a los que se podría denominar "buenos aprendices de idiomas" en virtud de haber alcanzado ya niveles de post-intermedio a avanzado en el manejo oral de su lengua meta. Los aspectos sobre los cuales se deseaba obtener mayor información estaban relacionados principalmente con 4 hipótesis que se formularon como punto de partida del proyecto. Con el propósito de conseguir una visión contrastada de los aspectos que se pretendía analizar, se decidió hacer una distinción entre los informantes según éstos pertenecieran al contexto de a) idioma extranjero o de b) segundo idioma. De esta forma, se estableció un grupo con referencia al aprendizaje del inglés como idioma extranjero y otro con referencia a la adquisición del castellano como segundo idioma. Con respecto a la metodología de investigación, se elaboró un cuestionario de 14 preguntas, cada una de las cuales contaba con un total de 6 a 9 opciones de respuesta; los informantes podían marcar una preferencia única, doble o triple según hubiera una o más alternativas en igualdad de importancia en relación con una pregunta determinada. El cuestionario se redactó en castellano y en inglés con el objeto de que los participantes de cada grupo pudieran contestarlo en su lengua materna. Paralelamente se hizo una selección de los participantes sobre la base de su nivel de conocimiento (competencia) y uso (actuación) de la lengua meta. Durante la segunda semana de mayo de 1989 se reunió a los participantes seleccionados y se les informó sobre el proyecto, sus objetivos, el cuestionario y su mecánica de desarrollo; en cada una de estas sesiones informativas participó un solo investigador quien dio esencialmente la misma información, ejemplos y plazo de entrega en la lengua natal de cada grupo. La gran mayoría de los 58 informantes (adultos de ambos sexos) seleccionados para este proyecto pertenecía a los niveles post-intermedios y avanzados del Centro Norteameri-

ASELE. Actas I (1988). R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE. ¿Qué valor le otorga a la instrucción ...
Centro Virtual Cervantes

cano de Estudios Interculturales de Sevilla, una institución educacional privada que cuenta con un programa de instrucción en inglés para estudiantes españoles y otro de estudios hispánicos dirigido a estudiantes universitarios de los EE.UU. De esta forma, se logró identificar a los dos grupos antes mencionados: el grupo 1 quedó constituido por 32 alumnos españoles de inglés como idioma extranjero cuyas edades fluctuaban entre los 19 y los 48 años de edad; la mayoría de ellos no había vivido nunca en un país angloparlante o bien había viajado a uno por un período de sólo uno o dos meses en años anteriores. El grupo 2, por otro lado, quedó compuesto por 26 estudiantes estadounidenses de español como segundo idioma cuyas edades oscilaban entre los 19 y los 27 años y con un tiempo total de residencia en países hispanohablantes de 4 a 11 meses. Ambos grupos estaban formados, pues, por estudiantes que, de acuerdo con la clasificación utilizada por la institución mencionada, pertenecían a la etapa avanzada, es decir, los niveles post-intermedio (5), avanzado (6) y mantenimiento (7) respectivamente. De acuerdo con otras escalas más estandarizadas e internacionales, la mayoría de nuestros estudiantes pertenecía al nivel denominado "Advanced-level speaker" según la escala ACTFL/ETS o "Level 2" según la escala de la escuela de idiomas del Foreign Service Institute (FSI) de los EE.UU. o bien al nivel de Cambridge First Certificate in English. La mayoría de ellos tenía un buen nivel de motivación e interés por el aprendizaje de la lengua meta y llevaba ya varios años (de 5 a 10) académicos aprendiendo el idioma respectivo en un contexto de aula principalmente. Con respecto a otras características de interés general, tales como nivel educacional, ocupación y nivel socio-económico, resulta pertinente señalar que el grupo 1 era considerablemente más heterogéneo que el grupo 2.

A continuación se presentan las cuatro hipótesis que sirvieron de base a la mayor parte del presente proyecto:

1. Efectos positivos de la instrucción formal de aula

a) La mayoría de los alumnos (tanto en el contexto de idioma extranjero como el de segundo idioma) le atribuirá efectos positivos a la instrucción formal o explícita.

b) La mayoría estará de acuerdo en que dicha instrucción (reglas gramaticales, etc.) reduce el tiempo que se necesita para lograr un nivel de fluidez en la lengua meta.

2. El factor éxito de aprendizaje/adquisición de la lengua meta

La mayoría de los alumnos estará más interesado en el *nivel global de fluidez* que puede alcanzar finalmente que en los otros factores propuestos, es decir, orden y velocidad de aprendizaje respectivamente.

ASELE. Actas I (1988). R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE. ¿Qué valor le otorga a la instrucción ...
Centro Virtual Cervantes

3. El tiempo crítico de aprendizaje/adquisición

Esto se refiere al tiempo total aproximado (en horas) de contacto sistemático con la lengua meta considerando la exposición, la interacción y la instrucción. La mayoría de los estudiantes considerará que el factor tiempo es importante, pero subestimará la cantidad de tiempo que se necesita para alcanzar un nivel avanzado en la lengua meta.

4. Motivación y necesidad de uso de la lengua

a) Algún tipo de orientación instrumental será más común en ambos contextos como motivación del aprendizaje.

b) Las necesidades de uso de la lengua meta serán vagas en la situación de idioma extranjero, pero muy definidas en la situación de segundo idioma.

La primera y la más significativa de las hipótesis planteadas en este proyecto se refiere a los efectos positivos que tendría la enseñanza formal o explícita para los alumnos (tanto la que se limita al contexto del aula como la que complementa el proceso de adquisición informal). Mi interés por este tema está relacionado, en parte, con la conocida y polémica dicotomía establecida por Stephen Krashen entre adquisición y aprendizaje como procesos independientes (la primera hipótesis de su teoría que consta de otras cuatro):

> La hipótesis de la adquisición-aprendizaje: Esta hipótesis sostiene que los adultos tienen 2 formas distintas de desarrollar competencia en segundos idiomas. La primera forma es vía de adquisición lingüística, es decir, al usar la lengua para la comunicación real. La adquisición es la forma "natural" de desarrollar la habilidad lingüística y es un proceso subconsciente: los niños, por ejemplo, no tienen necesariamente conciencia de estar adquiriendo el lenguaje, sólo saben que se están comunicando. La segunda forma de desarrollar competencia en un segundo idioma es el aprendizaje lingüístico. El aprendizaje es "tener conocimiento acerca" de la lengua, "conocimiento formal" de una lengua. En tanto que la adquisición es subconsciente, el aprendizaje es consciente. El aprendizaje se refiere al conocimiento "explícito" de las reglas, conocerlas y poder hablar sobre ellas. Este tipo de conocimiento difiere bastante de la adquisición, que puede denominarse "implícita" (Krashen, 1983: 26) [1].

Dicho interés personal también está relacionado con la supuesta naturaleza *invariable* de esta dicotomía, es decir, lo que se ha denominado en inglés "non-interface position":

> La teoría de la adquisición de un segundo idioma es una propuesta que no reconoce una interrelación ("no interface") con respecto al vínculo entre adquisición y aprendizaje.

1. Traducción del original en inglés realizada por el autor.

ASELE. Actas I (1988). R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE. ¿Qué valor le otorga a la instrucción ...
Centro Virtual Cervantes

> La competencia aprendida *no* [2] puede "convertirse" directamente en competencia adquirida (Krashen, 1985:38) [3].

No obstante lo anterior, mi interés central se encuentra en los efectos que la instrucción tiene para Krashen:

> Parece razonable formular la hipótesis de que el aula debe tener especial valor para los principiantes, los que no pueden utilizar fácilmente el medio informal para recibir 'input'. Tendrá menor valor para aquellos que pueden utilizarlo, aquellos que tienen otras fuentes de input y que son lo suficientemente avanzados para aprovecharlo. [...] ¿Cuándo es útil la enseñanza de idiomas? Una respuesta posible es que la enseñanza ayuda cuando es la fuente principal de input entendible, es decir, para *principiantes* [4] y para *estudiantes de idiomas extranjeros* [5] que no tienen la oportunidad de recibir "input" fuera del aula (Krashen, 1982: 32-34) [6].

> La teoría (conocida como modelo monitor) predice que la instrucción no ofrecerá ninguna contribución ulterior a los alumnos de nivel intermedio que tienen acceso a un medio rico en adquisición (Krashen, 1985: 29) [7].

La respuesta de Krashen no tan sólo resulta poco alentadora sino que, además, parece extremadamente limitada en su cobertura: la enseñanza sirve fundamentalmente cuando hay *alumnos principiantes* y en un *contexto de idioma extranjero*.

El hecho de que la enseñanza formal y explícita sea útil en un contexto de idioma extranjero no es, desde luego, mucho decir ni tampoco representa nada nuevo; es algo que resulta fácilmente comprobable a diario para aquellos profesores que enseñan los niveles post-intermedios y avanzados de cualquier institución educacional y cuyos alumnos rara vez han tenido otro contexto sistemático de aprendizaje que no sea el aula de idiomas.

En un contexto de segundo idioma, sin embargo, la tendencia reciente ha sido poner en duda todo el proceso (especialmente en el campo de la enseñanza del inglés como segundo idioma en EE.UU.) y la pregunta se ha planteado en términos absolutos de sí o no. Así lo refleja Michael Long en su artículo "Does second language instruction make a difference?" (1983). Las conclusiones a las que llega Long son, sin embargo, muy diferentes a las planteadas por Krashen con respecto a la relativa utilidad de la instrucción. Después de analizar 12 estudios realizados por diversos investigadores, Long concluye que existe una evidencia considerable (aunque no abrumadora) de que la instrucción es provechosa y señala 4 situaciones que se benefician de tal instrucción:

2. El subrayado no aparece en el texto original citado.
3. Traducción del original en inglés realizada por el autor.
4. El subrayado no aparece en el texto original citado.
5. El subrayado no aparece en el texto original citado.
6. Traducción del original en inglés realizada por el autor.
7. Traducción del original en inglés realizada por el autor.

ASELE. Actas I (1988). R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE. ¿Qué valor le otorga a la instrucción ...
Centro Virtual Cervantes

> ...el efecto de la instrucción se mantiene 1) tanto para niños como para adultos, 2) *para alumnos intermedios y avanzados, no sólo principiantes* [8], 3) tanto en pruebas integradoras como en pruebas específicas y 4) *tanto en medios donde abunda la adquisición como en aquellos donde escasea* [9] (Long, 1983:374) [10].

Esta parte del trabajo pretendía principalmente confirmar los puntos 2 y 4 expresados arriba por Long con referencia a los juicios personales de un grupo de alumnos de español que lo aprendía en un contexto de segundo idioma. El planteamiento fue el siguiente: además de resultar útil (o necesario) en un contexto de idioma extranjero —por las razones ya expuestas— ¿qué valor relativo le otorga a la instrucción un alumno de nivel avanzado que aprende la lengua meta dentro de un contexto global de segundo idioma?

En este sentido, tres de las preguntas del cuestionario están relacionadas directamente con este tema. La hipótesis de que los alumnos le atribuyen efectos positivos a la instrucción fue confirmada claramente (por lo menos en la parte A): *ambos* grupos manifestaron una decidida preferencia por que las reglas y/o explicaciones gramaticales se dieran *generalmente* en clase. Irónicamente, fue precisamente el grupo 2 el que mostró una preferencia muy definida por un *equilibrio* entre el contacto informal con hablantes nativos y la enseñanza formal de aula con respecto a la "fórmula ideal" para aprender un idioma no nativo.

Con respecto a la posible reducción de tiempo que podría conllevar el aprendizaje de reglas gramaticales —a modo de "atajo lingüístico" como lo propone McLaughlin (1987-48)— resulta revelador que haya sido precisamente el grupo 2 el que haya preferido mayoritariamente la idea de que tal aprendizaje *reduce* el tiempo necesario para lograr mayor fluidez. Incluso la respuesta mayoritaria del grupo 1, que *no* considera pertinentes los efectos de reducción de tiempo (y, por lo tanto, no confirma plenamente la segunda parte de la hipótesis), contiene un rasgo positivo: distingue entre las alternativas D y E del cuestionario; en contrastre con la alternativa D, que no considera ningún tipo de relación con una posible reducción de tiempo, la E establece que si bien el alumno no ahorra tiempo por aprender reglas, sí gana más *confianza* y *seguridad* en sí mismo. En mi opinión, los posibles efectos psicológicos de apoyo que pueda tener el aprendizaje gramatical formal deberían considerarse tan significativos y deseables como los de carácter lingüístico *per se*. Este componente afectivo puede ser, por sí solo, un importante elemento de juicio para el profesor de idiomas que a menudo debe tomar decisiones específicas con respecto a una mayor presencia o ausencia de información explícita relacionada con la estructura del idioma que enseña.

Las 4 hipótesis de trabajo que fueron propuestas originalmente se resu-

8. El subrayado no aparece en el texto original citado.
9. El subrayado no aparece en el texto original citado.
10. Traducción del original en inglés realizada por el autor.

ASELE. Actas I (1988). R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE. ¿Qué valor le otorga a la instrucción ...
Centro Virtual Cervantes

men a continuación con sus resultados *globales,* es decir, considerando las respuestas de ambos grupos en conjunto (grupo 1 y grupo 2):

Hipótesis 1: Se atribuye efectos positivos a la instrucción formal de aula; esta enseñanza explícita reduce el tiempo global de aprendizaje/ adquisición del idioma. Esta hipótesis fue confirmada. De acuerdo con los juicios expresados por los alumnos encuestados, se detectó un notorio desacuerdo entre el planteamiento teórico postulado por Krashen para la adquisición de un segundo idioma y la opinión personal de los alumnos que están experimentando directamente dicho proceso. Según los alumnos encuestados, el alcance relativo de la enseñanza lingüística explícita sería mucho mayor que el que le atribuye Krashen, puesto que tendría *efectos positivos para alumnos de nivel intermedio-avanzado y en contextos de idioma extranjero y de segundo idioma.*

Hipótesis 2: El factor éxito de aprendizaje/adquisición (o sea, el nivel global de fluidez que se logre alcanzar) es el aspecto de mayor interés en los alumnos. Esta hipótesis fue confirmada categóricamente.

Hipótesis 3: El tiempo crítico (es decir, el total aproximado de horas) de aprendizaje/adquisición es un factor que se considera importante aunque se subestima la cantidad global de tiempo necesario para lograr un nivel avanzado. Esta hipótesis fue confirmada parcialmente puesto que se reconoció la importancia del factor tiempo pero, en lugar de subestimar el tiempo necesario, la mayoría se declaró indecisa acerca de una cantidad concreta de horas.

Hipótesis 4: La motivación de tipo instrumental es más común en ambos contextos de aprendizaje, pero las necesidades de uso de la lengua meta varían según el contexto. Esta hipótesis fue confirmada parcialmente; se descubrió que la motivación *no* era igual en ambos contextos, siendo la de tipo instrumental mucho más común en el contexto de idioma extranjero que en el de segundo idioma. Las necesidades de uso del idioma varían según el contexto de aprendizaje en cuanto al número de horas de uso/contacto, pero no se comprobó una variación definida en las situaciones o lugares de uso (fundamentalmente centro de estudios y lugar de trabajo).

Con respecto a los resultados obtenidos en las 14 preguntas del cuestionario utilizado, se exponen a continuación las opiniones mayoritarias de los encuestados en términos *globales,* es decir, sin hacer distinción según el contexto específico:

1. Todas las *áreas de instrucción lingüística* son consideradas igualmente útiles en situaciones de comunicación real; no obstante, casi en igualdad de importancia con lo anterior, se distingue en particular el área de vocabulario.
2. La *motivación principal* para perfeccionar la lengua meta es, en primer lugar, poder comunicarse mejor con hablantes nativos y aprender más de sus culturas y, en un reñido segundo lugar, porque resulta práctico tener un conocimiento sólido de una lengua internacional.
3. Los estudiantes encuestados se sienten más cómodos cuando las *reglas y/o explicaciones gramaticales* se dan habitualmente en las clases de idiomas.
4. Una forma efectiva de *reforzar/complementar la práctica del aula* es tener un (o más) intercambio de conversación.

ASELE. Actas I (1988). R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE. ¿Qué valor le otorga a la instrucción ...
Centro Virtual Cervantes

5. Con respecto al *desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas tradicionales,* estos informantes por lo general se sienten más satisfechos cuando logran tanto entender lo que se dice como expresar verbalmente sus ideas.

6. La *fórmula ideal* para aprender bien un idioma es a través del equilibrio entre el contacto informal con hablantes nativos y la enseñanza formal de aula.

7. Como *estudiantes adultos motivados* de un idioma no natal, nuestros informantes están interesados principalmente en el nivel global de fluidez que pueden lograr en ese idioma.

8. Para poder *hablar un idioma no natal con fluidez oral* se tarda una cantidad indeterminada o indefinida de tiempo en opinión de la mayoría de los encuestados.

9. Con respecto a *cuándo y dónde necesitan usar sus conocimientos de la lengua meta,* los encuestados dicen que durante las clases de idiomas en el centro de estudios.

10. El *aprendizaje de las reglas gramaticales* de la lengua meta mediante la instrucción formal de aula generalmente reduce el tiempo necesario para lograr mayor fluidez.

11. El *ingrediente fundamental para tener éxito* en el aprendizaje de un idioma es que el estudiante esté dispuesto a dedicarle el esfuerzo, tiempo y cooperación que se necesita.

12. No es posible globalizar aquí las *horas de uso y/o contacto activo con la lengua meta* porque hay una diferencia muy marcada según el contexto de aprendizaje: 4 horas semanales cuando es idioma extranjero y 64 horas semanales cuando es segundo idioma.

13. El *principal obstáculo* que han tenido estos alumnos para aprender el idioma es la falta de tiempo para practicarlo.

14. *La predisposición de ánimo para entender y comunicarse* en la lengua meta es más favorable cuando el interlocutor y/o profesor es un hablante nativo, cualquiera sea su origen o acento.

ASELE. Actas I (1988). R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE. ¿Qué valor le otorga a la instrucción ...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFIA

BURT, M.; H. DULAY y S. KRASHEN. 1982 *Language Two.* Oxford University Press.
CHAUDRON, C. 1988 *Second Language Classrooms.* Cambridge University Press.
ELLIS, R. 1986 *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
GARDNER, R. y W. LAMBERT. 1972 *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.* Newbury House, Rowley, Mass.
KRASHEN, S. 1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Institute of English.
— 1985 *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Longman.
KRASHEN S. y T. TERRELL. 1983 *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom.* Oxford: Pergamon Institute of English.
LARSEN-FREEMAN, D. 1986 *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.
LISKIN-GASPARRO, J. 1982 *ETS Oral Proficiency Testing Manual.* Princeton N. J.: Educational Testing Service.
LONG, M. 1983 "Does second language instruction make a difference? A view of research". *TESOL Quarterly,* 17:359-382.
— 1988 "Instructed interlanguage development", en L. Beebe (ed.) *Issues in Second Language Acquisition.* Newbury House Publishers.
McLAUGHLIN, B. 1987 *Theories of Second-Language Learning.* Edward Arnold.
OMAGGIO, A. 1986 *Teaching Language in Context.* Boston, Mass., Heinle & Heinle Publishers, Inc.
RIVERS, W. 1986 *Communicating Naturally in a Second Language.* Cambridge University Press.
SAVIGNON, S. 1983 *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
SELIGER, H. 1988 "Psycholinguistic issues in second language acquisition", en L. Beebe (ed.) *Issues in Second Language Acquisition.* Newbury House Publishers.
SKEHAN, P. 1989 *Individual Differences in Second-Language Learning.* Edward Arnold.
STRONG, M. 1984 "Integrative motivation: cause or result of successful second-language acquisition?", en *Language Learning,* 34, 1-14.
SWAIN, M. 1985 "Communicative competence: some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development", en S. Cass y C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition.* Rowley, Mass., Newbury House Publishers, Inc.

ASELE. Actas I (1988). R. CHRISTIAN ABELLO CONTESSE. ¿Qué valor le otorga a la instrucción ...
Centro Virtual Cervantes