

EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA DESDE LA PERSPECTIVA
DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Pilar Morán Ramírez
Universidade Católica de Valparaíso (Chile)

Este trabajo intenta explorar la relación entre los procesos cognitivos y algunos aspectos de la adquisición de una L2. Visualizaremos el L2 desde la perspectiva del procesamiento de la información cuya óptica derivada de la psicología cognitiva estudia los procesos de aprendizaje, percepción, memoria, planes, resolución de problemas y toma de decisiones. Creemos que este enfoque plantea muchas interrogantes, algunas de las cuales son verificables empíricamente, en tanto que otras arrojan luces sobre una serie de hallazgos en la adquisición de un segundo código.

El Procesamiento de la Información Humana

Cualquier tarea de comunicación implica el logro y la coordinación de la información desde múltiples dominios: perceptuales, cognitivos y sociales. El hablante debe obedecer a un gran número de convenciones conversacionales y debe comunicar el mensaje en forma consistente. El hecho de que los seres humanos sean procesadores de información con capacidad limitada, exige que algunas tareas requieran de la integración de diferentes habilidades, cada una de las cuales ha sido practicada y rutinizada.

Las Limitaciones del Procesamiento

Las limitaciones que revelan los individuos para procesar la información pueden ser estudiadas considerando dos dimensiones. La primera se relaciona con la atención y es principalmente una función de demanda de tareas. La segunda se refiere a la habilidad del procesamiento de información y es primordialmente una función del modo cómo los seres humanos manejan la información en base a experiencias pasadas.

La atención ha sido objeto de interesantes investigaciones realizadas por psicó-

logos cognitivos quienes han señalado distinciones entre la atención focal y los procesos preatentivos (Neisser, 1967), el sistema selectivo versus el sistema perceptual (Broadbent, 1958) y el pensamiento activo versus el pensamiento pasivo (Rapport, 1975). Actualmente existe entre los cognitivistas la tendencia a usar un sistema multinivel, en el cual algunos aspectos de la atención pueden ser divididos en un proceso de 'scanning central' y un proceso de almacenamiento de información breve con conexiones a varios sistemas de memoria tales como el registro sensorial, la memoria de corto plazo y la memoria de largo plazo. (Blumenthal, 1977). La conceptualización de este sistema multinivel en términos de niveles de procesamiento (Craik y Lockhart, 1972) permite sostener que no todo lo que llega al organismo a través de varios canales de input se convierte en objeto de atención. Algunos sistemas de scanning seleccionan una línea de input de otros y le otorgan acceso al sistema cognitivo central, el cual es concebido como un sistema de control ejecutivo (Baddley, 1981) que tiene como función el establecimiento de objetivos y la organización de tareas (Shallice, 1972).

Esto nos lleva a la segunda dimensión que dice de la relación con el modo como los individuos procesan la información: la habilidad para procesar información. El éxito de este sistema para manejar un input dado depende de las características de este input y la habilidad del receptor para procesar información.

Es interesante observar que los actuales modelos de adquisición de una lengua extranjera han centrado su atención en la naturaleza de la percepción del alumno y en el procesamiento lingüístico de la lengua meta, conocido como intake. La noción de intake tiene valor teórico puesto que se refiere al proceso mediador entre la lengua meta disponible a los alumnos como input y el conjunto de reglas internalizadas de la L2 del aprendiente y las estrategias para el desarrollo de la L2.

Naturaleza del Intake

Las características fundamentales de la concepción del término intake que lo distingue de input es que identifica al aprendiente como un agente activo para adquirir la lengua meta.

La distinción input-intake fue utilizada por primera vez por Corder (1967) y elaborada posteriormente por Krashen (1980). Nosotros concebimos el input como el conjunto de eventos lingüísticos, ingresados al sistema perceptual del alumno e intake como la parte de datos expuestos a adquisición que el sujeto percibe o comprende (Henrichsen: 1984).

Las características que Corder menciona, respecto al input, incluyen dos rasgos diferentes cuya influencia en el intake son probablemente independientes. Uno de estos consiste en el estado actual del conocimiento del sujeto de la lengua meta, vale decir, la interlengua internalizada, las representaciones de reglas y las estructuras que el estudiante ha adquirido. El segundo aspecto implica los procedimientos, proce-

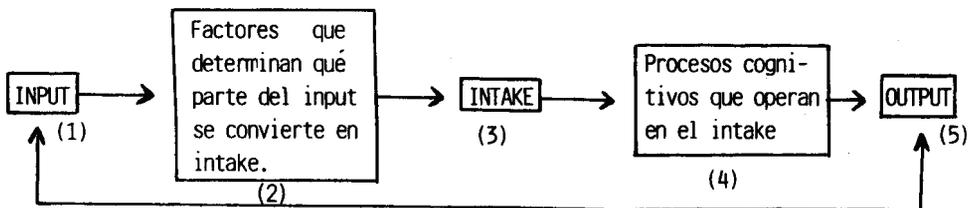
sos y otras variables psicológicas que conforman el aparato cognitivo del individuo, esto es, los mecanismos de percepción y aprendizaje que pueden ser independientes del conocimiento lingüístico per se.

Faerch y Kasper (1980) presentan una distinción interesante entre "intake"--proceso simplemente reducido y decodificado como comunicación-- e "intake" proceso, vinculado con el aprendizaje, que se refiere solamente al input a partir del cual el sujeto formula hipótesis acerca de la L2 y las verifica subsecuentemente. Pensamos que estas diferencias suelen ocasionar ambigüedad por la manera como se utiliza la noción de intake, ya sea si se trata de la percepción inmediata del aprendiente o de los cambios eventuales en sus gramáticas interlinguales.

Al hablar de intake no nos ciñeremos solamente a un evento o producto, sino a un fenómeno complejo del procesamiento de la información que comprende varias etapas, a saber:

- 1) los estadios iniciales de la percepción del input;
- 2) los estadios subsecuentes de recodificación y encodificación de la información semántica;
- 3) la serie de estadios mediante los cuales los alumnos incorporan e integran totalmente la información lingüística en input dentro de sus gramáticas evolutivas (Chaudron: 1985).

Es preciso establecer que la cantidad de input que realmente se convierte en intake puede variar debido a una multiplicidad de factores; entre ellos, podemos citar: el medio de comunicación elegido, ya sea escrito u oral, el nivel educacional de los sujetos involucrados, la relación social entre los interlocutores, el tiempo de exposición de los alumnos a la L2, la calidad de los estímulos y las demandas sociales y psíquicas de los individuos.



MODELO DEL PROCESO INPUT - INTAKE - OUTPUT

El proceso de input - intake es bastante complejo. La figura 1 (Andersen: 1979) describe, en términos muy generales, un modelo de cómo se filtra y se procesa el in-

put antes de convertirse en intake. El proceso mismo del intake no puede ser observado directamente, solamente el input 1 y el output 5 son observables. Los otros componentes 2,3 y 4 deben inferirse de lo observable.

El modelo lineal propuesto por Andersen es bastante simple. Al respecto, estimamos que el intake después de configurado puede originar procesos cognitivos tales como las expectativas generadas por el conocimiento del lenguaje que posee el alumno.

Comprensión del Input

A la luz de las investigaciones recientes podemos sostener que la comprensión del input es una condición necesaria para la adquisición de una L2. Algunos lingüistas sostienen que es la comprensión del input quien alimenta, fundamentalmente el proceso de adquisición (Krashen: 1980). Sin embargo, cuando este input se manifiesta a una velocidad de habla normal y revela variación sandhi, la cual reduce las características de algunas de sus formas, puede darse el caso que los alumnos lo perciben erróneamente y formen hipótesis incorrectas acerca del lenguaje. En la medida que el conocimiento de la lengua meta se desarrolle, la percepción de un input claro empieza a depender no solamente de la señal recibida, sino también de las expectativas generadas por el alumno. La aproximación de la gramática interlingual a la del hablante nativo permite que algunos rasgos tales como la característica perceptual disminuya, puesto que la percepción se convierte en algo más que un mero proceso receptivo.

Es sugerente la descripción de Hatch (1974) respecto a "motherese", "tesolese", y el habla extranjera como casos de input simplificado para facilitar la comprensión del aprendiente. Según esta investigadora, uno de los aspectos del input que promueve la comprensión es "presentar pocas vocales reducidas y contracciones, en otras palabras, aumentar los rasgos de las formas perceptuales mediante variaciones sandhi reducidas. El beneficio de este tipo de simplificación es que el alumno recibe la forma completa de la palabra. La hipótesis de que la característica o rasgo perceptual concite que ciertos rasgos del input sean más comprensibles y, por lo tanto, más confiables para convertirse en intake ha sido estudiado por varios lingüistas (Hakuta: 1976; Wagner Gough, 1978). El supuesto básico consiste en estimar que los alumnos perciben rasgos dominantes sin dificultad, focalizan su atención en ellos y, de esta manera, los adquieren en forma más temprana. Hatch (1974) concluye que el rasgo perceptual es un universal lingüístico importante para la adquisición de formas nuevas.

Integración de la Información

La discusión se centra en el modo cómo los seres humanos procesan grandes cantidades de información y desarrollan complejas habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas. La problemática planteada obedece a la organización de la información de

manera que pueda ser utilizada en la memoria de corto plazo y transferida a la memoria de largo plazo. Existen varios niveles para procesar la información y la retención de largo plazo, los cuales dependerán de la profundidad del procesamiento implicado.

Si asumimos que algunas tareas de aprendizaje consumen más recursos y suponen procesamientos más lentos que otras, necesitamos saber sobre qué bases está localizado el procesamiento de la energía. Algunos estudios revelan (Kahneran: 1973) que la capacidad de trabajo depende de la magnitud de la tarea en términos del conjunto de datos involucrados.

Un factor importante en la operación del sistema perceptual es el grado de control ejercido por el aprendiente sobre el proceso. Investigaciones en psicología cognitiva han sugerido un proceso dual para un modelo de cognición que involucra procesamiento automatizado y procesamiento controlado (Shiffrin y Schneider: 1979). Estos psicolingüistas definen la memoria como una colección multitudinaria de nódulos que se interasocian en forma compleja mediante el aprendizaje. Cada nódulo es un agrupamiento conjunto de elementos informacionales. La mayoría de los nódulos son inactivos y pasivos. Este sistema de nódulos interconectados se denomina almacenamiento de largo plazo. Ahora bien, cuando un número pequeño de estos nódulos se activa, debido a alguna clase de estímulo externo, pasan a constituir el almacenamiento de corto plazo, el cual posee un carácter transitorio.

Según Shiffrin y Schneider, la activación de estos nódulos se realiza a través del procesamiento de información automatizado y controlado. En términos amplios, el procesamiento automatizado implica la activación de ciertos nódulos en la memoria cada vez que el input apropiado está presente. Esta activación es una respuesta aprendida que ha sido construida mediante esbozos consistentes del mismo input con el mismo patrón de activación gracias a muchos ensayos. Dado que un proceso automatizado utiliza un conjunto de conexiones asociativas en la memoria de largo plazo en forma permanente, la mayoría de los procesos automatizados requieren una cantidad de entrenamiento considerable para desarrollarse plenamente. Una vez aprendido, se desencadena un proceso automatizado rápidamente y es difícil suprimirlo o alterarlo. Por ejemplo, los adultos al hablar su lengua materna lo hacen espontáneamente, de manera que la atención está libre para otras tareas.

El segundo modo de procesamiento de la información, el procesamiento controlado, es la activación temporal de los nódulos en una secuencia. Este impulso está bajo el control atencional del sujeto, lo cual permite el dominio de una secuencia sin interferencia. Los procesos controlados, necesariamente, introducen la habilidad para realizar simultáneamente cualquier otra tarea que requiera una inversión de capacidad adicional. Estos sistemas son de una capacidad limitada y necesitan tiempo para su activación. Además, poseen la ventaja de ser relativamente fáciles de elaborar, alterar y aplicar a nuevas situaciones y, finalmente, mediante la repetición se vuelven automatizados.

Existen dos aspectos en esta conceptualización respecto al procesamiento de la

información. En primer lugar, el aprendizaje implica la transferencia de información a la memoria de largo plazo y es regulado por procesos controlados. Las habilidades complejas son aprendidas y rutinizadas, es decir, se tornan automatizadas solamente después de un uso temprano de procesos controlados. Dichos sistemas regulan el flujo de la información de la memoria operativa o de corto plazo a la memoria de largo plazo. El aprendizaje implica tiempo, pero una vez que los procesos automatizados se estabilizan en una etapa de una habilidad, los procesos controlados quedan libres para ser ubicados en niveles de procesamiento superiores. De esta forma, el procesamiento controlado sirve de base a los procesos automatizados, lo cual permite al aprendiente desplazarse a niveles cada vez más complejos.

En segundo lugar, la distinción entre el procesamiento controlado y automatizado no se basa en experiencias necesariamente conscientes. Ambos procesos pueden ser, en principio, conscientes o no. Puesto que la mayoría de los procesos automatizados acontecen con gran rapidez, sus elementos constituyentes, a menudo, están ocultos de la percepción consciente. Cabe destacar que algunos procesos controlados también se desencadenan velozmente de manera que puede que no estén disponibles a la experiencia consciente. Es importante señalar que los sistemas controlados tienen lugar sin un proceso de toma de consciencia por parte del sujeto.

La distinción, que hemos sometido a discusión, ha sido aplicada por Bialystok (1982) y MacLaughlin (1983) en modelos de adquisición de una segunda lengua. Especialmente este último ha argumentado que la distinción sugiere una reinterpretación de la dicotomía adquisición-aprendizaje propuesta por Krashen (1982). Desde una perspectiva del procesamiento de la información, el aprendizaje en los niveles iniciales procede desde procesos controlados a procesos sistemáticos con atención focal en demandas de tareas específicas, cuyo control puede ser re-ejercitado para cambiar o extinguir conductas automatizadas. A modo de ejemplo, el receptor procesará el input según las reglas automatizadas disponibles, pero cuando las rutinas automatizadas fallen, tendrá que revertir a procesos controlados.

Dado que los efectos de la transferencia de la L1 son evidentes en una variedad de dominios (aunque existe escasa investigación respecto a los estadios preliminares de intake), los aprendientes de una L2 necesitan, obviamente, contrastar tales estrategias adquiridas mediante procesos controlados. Los nuevos comportamientos en la lengua meta serán asumidos gradualmente como alternativas para los procedimientos altamente automatizados de la L1.

Resumiendo, en tanto que el alumno se familiariza con la situación, las demandas de atención se facilitan y se desarrollan los procesos automatizados, los cuales permiten que otras operaciones controladas se realicen en paralelo con procesos automatizados a medida que mejora la actuación. En el aprendizaje de una L2, los estadios iniciales del aprendizaje implican un lento desarrollo de habilidades toda vez que el aprendiente intenta automatizar los distintos componentes de la actuación. El aprendizaje de una L2 supone la asimilación inicial de reglas que luego son aplicadas con atención focal en demandas de tareas. Esta es una estrategia, pero existen otras que

dependen del modo como los individuos manejan sus estrategias de aprendizaje y las características del contexto situacional.

La dificultad planteada se enriquece si hacemos las consideraciones de valor antropológico pertinentes, las cuales nos llevan a considerar los factores de orden psíquico, social y situacional en el momento del aprendizaje de la L2.

Los aspectos no discutidos en este documento, pero necesarios en una profundización del tema, dicen relación con el grado de inteligencia de los sujetos involucrados, las diversas motivaciones y exigencias del medio parlante en que se inserta el educando, la edad de los individuos comprometidos en el esfuerzo (factor de fosilización). La distancia cultural entre las lenguas en contacto (temporal, espacial, histórica), la calidad o característica del input ofrecido al aprendiente y el contexto de situación en que éste se presenta y, finalmente, el factor más complejo a considerar en los modelos ofrecidos al estudiante es la existencia de etnocategorías, vale decir, voces acuñadas al interior de la cultura y poseedoras de características meta-significantes, a las cuales sólo pueden adherir los miembros de la comunidad de habla.

Al margen de lo anterior, la actuación de los componentes de la tarea mediante el procesamiento controlado nos lleva a presumir la existencia de rutinas automatizadas que pueden ser conceptualizadas como planes.

Proceso de Planificación - Planes

Los planes son entidades sensibles que permiten la ejecución integrada de varias tareas complejas y constituyen la capacidad para generar o construir una nueva estrategia con el fin de lograr una meta determinada. La fase de planificación comprende un fin o meta, un proceso de planificación y un plan. La fase de ejecución está configurada por un plan, un proceso de ejecución y una acción (Faerch y Kasper: 1984).

La figura 2 muestra un modelo general de producción de habla, el cual opera en base a información que ha sido codificada, analizada, sintetizada y almacenada adecuadamente para recuperación rápida. La ausencia de estas condiciones significa una planificación nula o vacía.

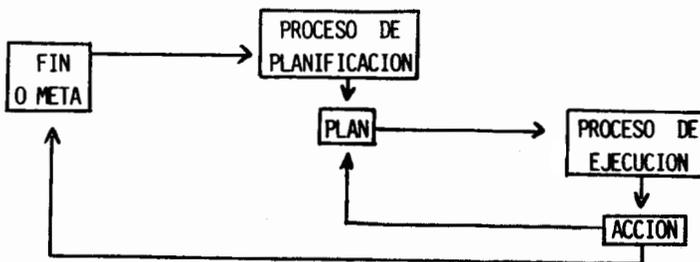


Fig. 2 Planificación y Selección de la Conducta Intelectual

El proceso de planificación implica actividades como la generación, selección y ejecución de un plan o programa, evaluación de la propia conducta y de otra, etc. Su principal objetivo lo constituye el desarrollo de un plan cuya ejecución resulta en una acción que guía hacia una meta de acción. Los planes son los responsables de controlar la fase de ejecución y son construidos por el individuo para generar producción oral y/o escrita. Todos los procesos intelectuales son planificados ya sea por planes automatizados o por planes construidos ad hoc. Cabe agregar, que el monitoreo está presente en cada uno de sus componentes.

Reconoceremos que la distinción que hemos hecho entre planificación y plan es arbitraria, por eso es preciso recordar que estamos tratando con constructos psicológicos y, puesto que se carece de sólidos correlatos neurológicos, consideramos interesante mantener la diferencia entre ambos procesos. Pese a ello, Luria (1966) propone y demuestra experimentalmente que la estructura base de la planificación, en términos amplios, está en los lóbulos frontales. Los lóbulos frontales regulan "el estado activo" del organismo, controlan los elementos esenciales de las intenciones del sujeto y ciertas actividades complejas y, finalmente monitorean, constantemente todos los aspectos de la actividad.

Recientemente Shallice y Evans (1978) han concluido que las funciones mayores de los lóbulos frontales son la selección y regulación de la planificación cognitiva. Deseamos clarificar que los órganos frontales se han desarrollado como órganos integrativos silenciosos, no contienen áreas de habla, ni son directamente responsables de la encodificación de la información sensorial. Son responsables de las macro características de los individuos como la personalidad, motivación, planes y conductas con propósitos (Kirby: 1984).

Se presume que los planes están ordenados jerárquicamente en planes de discurso, planes oracionales, planes de constituyentes, y planes y/o programas articulatorios. Esta organización nos parece importante mencionarla, pues está relacionada con las estrategias de comunicación, aspecto que retomaremos más adelante.

La línea argumental antes planteada nos permite sugerir que los fines están vinculados con los propósitos comunicativos y consisten en eventos accionales, modales y proposicionales. El elemento accional se refiere a los actos de habla. El aspecto modal está relacionado con el rol de los interactuantes y, finalmente, el componente proposicional está asociado con el contenido del evento comunicativo.

Sintetizando, los planes se caracterizan por ser secuencias de acciones, evaluaciones y acciones condicionales, además, se relacionan con fines o propósitos, de manera que las acciones se realizan hasta que se logra la meta deseada. Los planes conllevan estrategias, estilos, procesos y habilidades.

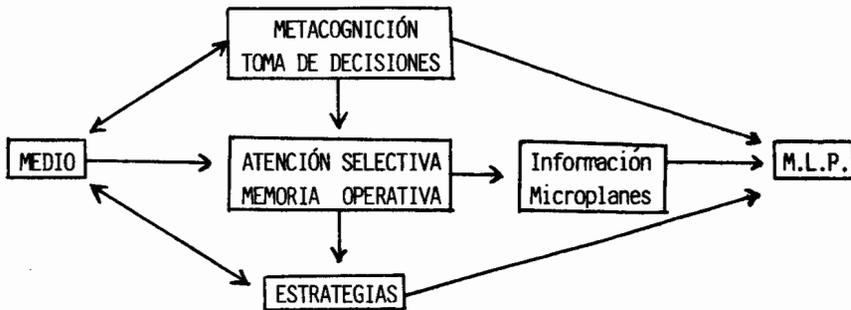
El modelo de integración de la información considera el procesamiento del input como una actividad del cerebro humano. En otras palabras, la estructura del modelo debería ser una expresión de la conformación del tejido nervioso a nivel corticoideal. Los procesos neuropsicológicos y base del conocimiento están proporcionados por la experiencia y educación del procesador. Al respecto, Kirby (1984) postula la existen-

cia de macro y micro planes. Estos últimos son de naturaleza específica a ciertos estímulos y respuestas; sin embargo, los macro planes parecen ser más resistentes al cambio y su naturaleza corresponde a los estilos cognitivos. Un macro plan consiste, entonces, en planes de mayor envergadura mientras los de menor generalidad son concebidos como micro planes.

La aplicación de este modelo o de cualquier otro modelo debe incluir las características de las diferencias individuales, lo cual constituye un desafío para los especialistas en curriculum y metodólogos, ya que deberán definir explícitamente actuaciones educacionales y lingüísticas en términos que sean accesibles a análisis de procesos cognitivos.

Hacia un Modelo de Planificación

Investigaciones recientes enfatizan el carácter multidimensional de la planificación. A continuación, la figura nº 3 presenta un esquema del sistema de planificación según Kirby (1984).



Observamos tres modelos de planificación en este esquema. El primer nivel, el más avanzado, lo constituye la metacognición, proceso que involucra el conocimiento de planes alternativos y selecciones de planes apropiados. La planificación es de naturaleza macro tipo a este nivel, aunque se pueden observar micro planes, determinados a través de toma de decisiones. El nivel de metacognición es el lugar apropiado para lo que normalmente se denomina toma de decisiones.

El segundo nivel de planificación y la unidad central del modelo es la atención selectiva. Este sistema comparte muchas de las características de la memoria operativa de información. La información derivada del medio o de la memoria de largo plazo reside en este lugar al igual que los planes.

La noción de lugar es metafórica, puesto que este constructo incluye limitaciones impuestas por los esfuerzos requeridos para recuperar un ítem de un código como también limitaciones relacionadas con el número de códigos a los que se puede tener

acceso al mismo tiempo. Los contenidos del número de unidades independientes mantenidas de una vez (número de trozos) y la complejidad de esas unidades (profundidad de trozos). La selección de la información, ya sea del medio o de la memoria de largo plazo se hace en base a un plan corriente que puede o no operar fluidamente. El lugar es absorbido por la atención selectiva mediante unidades de información (o esquemas de conocimiento) o por unidades de planes; el espacio requerido puede ser reducido al de los esquemas de orden superior o por planes automatizados.

El tercer nivel de planificación incluye el o los procedimientos de estrategias. En respuesta al plan operativo, determinadas estrategias o sub-planes son requeridos para procesar la información. Algunas de estas estrategias son específicas de una situación, mientras que otras son generalizadas. Algunas pueden operar en forma relativamente automática, tomando muy poco de la atención selectiva, mientras que otras pueden construirse durante la tarea.

El eje horizontal está relacionado con la información y su almacenamiento. El medio es estudiado cuidadosamente según el plan operativo, la información es codificada en el lugar o espacio procesado. Esta información es transformada según los esquemas de conocimiento de la memoria de largo plazo y algunos de estos nuevos esquemas de conocimiento transformados pueden almacenarse en la memoria de largo plazo.

Adicionalmente a los esquemas de conocimiento, la memoria de largo plazo contiene macro planes como también fines y motivos que actúan como guías en la macroplanificación. Esto se observa en el modelo por las líneas que conecta la memoria de largo plazo con la unidad de metacognición al optar por caminos alternativos para procesar la atención selectiva. Los trazos que unen estos aspectos no ocupan espacio de procesamiento, operan relativamente inconscientes.

Otros aspectos acontecen en la atención selectiva. La unidad de la metacognición se desencadena al operar el sistema, lo que está señalado por las líneas que la conectan con la atención selectiva. Otras líneas vinculan la memoria de largo plazo con la atención selectiva. Estos trazos indican que la información y los micro planes están siendo transferidos. El hecho de que los micro planes se integren o se automatizan permite que la atención selectiva pueda ser obviada.

Estrategias: ¿Procesos e Planes?

El procedimiento que adoptaremos para definir el concepto de estrategias se apoya en el modelo de producción de habla en el cual su función se caracteriza a través de la relación entre procesos y planes (cf. anexo). Básico para nuestro enfoque es el supuesto de que las estrategias no constituyen una clase de fenómenos dados a priori sino que desde el marco referencial de la producción de habla pertenecen a un área de la realidad. A menudo el concepto de estrategias es empleado como sinónimo de procesos. Algunos investigadores usan el concepto de estrategia para referirse a una sub-clase de procesos específicos.

Los metodólogos generalmente postulan que las estrategias están referidas al mo-

do cómo el aprendiente llega a exhibir un grado de dominio en una habilidad.

Vale la pena destacar que Bialystock (1978) distingue entre procesos y estrategias siguiendo el criterio de obligatoriedad. Según esta investigadora los procesos son obligatorios y las estrategias opcionales. Fraunfelder (1979) clasifica los procesos como universales y las estrategias como mecanismos opcionales empleados por los aprendientes de una L2.

Creemos poder sustentar que las estrategias deben ser consideradas como una categorización alternativa que errana del modelo de producción de habla. Si uno acepta la distinción básica entre la planificación y la ejecución de habla, las estrategias pueden ser ubicadas dentro de la fase de la planificación y del plan resultante, debido a que asumimos que ellas manejan, monitorean y controlan la ejecución del habla y deben mantenerse aparte del proceso de ejecución.

El definir las estrategias como una categoría específica dentro del modelo de producción de habla es una categorización arbitraria de la realidad. Los criterios que hemos adoptado para identificar las estrategias como una sub-clase de planes obedecen a:

- a) la orientación de problemas y
- b) conciencia

Ambos criterios se relacionan con la enseñanza de una L2 en lo siguiente:

Concebida la competencia comunicativa como el objetivo global de aprendizaje de una L2, uno puede adoptar, desde el punto de vista de la construcción de un sílabus, el siguiente procedimiento para lograr tal finalidad. Debemos procurar lograr una descripción exhaustiva de las necesidades comunicativas que supuestamente posee un grupo de aprendientes cuando usan la L2 e incluir en el sílabus todas las funciones comunicativas para realizarlas, se cree que la idea subyacente a este procedimiento es altamente cuestionable. Si queremos evitar la elaboración de un sílabus con supuestos poco realistas que impidan al aprendiente abordar problemas comunicativos, deberíamos adoptar un enfoque alternativo que admita la problemática potencial de la comunicación en L2 e incorpore mecanismos para tratar aquellos problemas específicos en un sílabus. Una manera de conseguir este objetivo es conocer las dificultades comunicativas inherentes a la situación.

Tipos de Estrategias de Comunicación

Una característica exhaustiva de las estrategias de comunicación debe basarse en las diversas maneras como los sujetos pueden comportarse enfrentados a problemas de comunicación. Los alumnos pueden resolver sus dificultades optando por evitar la conducta, o la anulación de ella, o alterando el fin comunicativo en forma normal, apoyándose en conducta de logro, es decir, intentando abordar el problema directamente mediante el desarrollo de un plan alternativo.

Si adoptamos como base los dos enfoques de resolución de problemas podemos establecer una diferencia entre:

- a) Estrategias de Reducción gobernadas por la anulación de la conducta y
- b) Estrategias de Logro regidas por conductas de logro.

Es preciso agregar que la elección de las estrategias no es solamente sensible a la conducta subyacente (evitación/logro) sino a la naturaleza del problema por resolver.

Clasificación de las Estrategias de Comunicación

I. Estrategias de Reducción Formal

Los alumnos pueden comunicarse por medio de un sistema reducido para evitar producir enunciados incorrectos al utilizar reglas o ítemes hipotéticos automatizados en forma insuficiente. Un paralelo se puede encontrar en hablantes nativos que al interactuar con otros aprendientes pueden tener que comunicarse por medio de una versión simplificada de la L1, adaptándola a las fuentes receptoras del individuo.

Nuestra discusión de las estructuras de reducción se centra en detectar qué áreas del sistema lingüístico son susceptibles de reducción formal. Agregaremos que todas las áreas del sistema interlingual son susceptibles de reducción formal. Sin embargo, debido a los distintos status de ítemes comunicativos de diferentes niveles lingüísticos, existen algunas diferencias significativas respecto a si el estudiante puede alcanzar su fin comunicativo a través de un sistema reducido o si tiene que adoptar una reducción funcional o una estrategia de logro.

Es de nuestro conocimiento que la mayoría de los ítemes son indispensables en la comunicación; normalmente los sujetos se comunican por un sistema fonológico reducido. La situación en el nivel morfológico es similar a la del plan fonológico en el sentido de que los morfemas gramaticales son generalmente no obligatorios en contextos lingüísticos determinados, los que a su vez ocurren en la mayoría de las situaciones comunicativas. Esto implica que la reducción de un ítem aplicación de varias estrategias de logro, habitualmente sustituyendo ítemes sintácticos o lexicales por el ítem morfológico evitado.

Estrategias de Reducción Funcional

Los alumnos las emplean en la fase de planificación cuando experimentan problemas, por disponer de recursos lingüísticos insuficientes, o en la fase de ejecución (problemas de recuperación) si su conducta en la situación real es de evitación más que de logro. Al adoptar una estrategia de reducción funcional, el individuo reduce

su fin comunicativo para eludir el problema.

La reducción funcional puede afectar los elementos del fin o de la meta comunicativa: reducción accional, reducción modal y reducción del contenido proposicional. Esta última involucra estrategias tales como: invalidación del tópico, abandono del mensaje, y abandono semántico y reemplazo de significado.

La anulación del tópico se refiere a la estrategia de evitar formulaciones que incluyan tópicos percibidos como problemáticos desde el punto de vista lingüístico. La invalidación del tópico se usa exclusivamente en conexión con problemas en la fase de la planificación.

El abandono del mensaje se define de la siguiente manera: la comunicación de un tópico se inicia pero luego se interrumpe, porque el alumno tiene dificultad con la forma o regla de la lengua meta.

El reemplazo del significado acuñado por Tarone como anulación semántica sostiene que el individuo enfrentado a un problema de planificación o recuperación opera dentro del contenido proposicional intencional y preserva el tópico, pero se refiere a él por medio de una expresión más general. El resultado del reemplazo del significado es cierto grado de vaguedad.

Estrategias de Logro

El alumno intenta resolver los problemas comunicativos expandiendo sus recursos comunicativos. Nos referiremos a las estrategias de logro que apuntan a la resolución de problemas en la fase de la planificación debido a recursos lingüísticos insuficientes como estrategias compensatorias. Estas últimas pueden subclasificarse según los recursos utilizados por el alumno al tratar su problema de planificación:

- a) cambio de código
- b) transferencia interlingual
- c) transferencia Inter/Intralingual
- d) Estructuras basadas en la interlengua: generalización
paráfrasis
acuñación de nuevas palabras
reestructuración
- e) Estrategias Cooperativas
- f) Estrategias de Recuperación: esperar la aparición del término.
Buscar la similitud formal.
Recuperar vía campos semánticos.
Recuperar vía otros idiomas.
Recuperar sistemas de aprendizaje.
Recurrir a procedimientos sensoriales.

Estrategias de Comunicación y el Aprendizaje de una L2

Finalmente, trataremos de visualizar como el uso de estrategias de comunicación puede llevarnos al aprendizaje de una L2 e intentaremos clasificar las estrategias de comunicación según el efecto de aprendizaje potencial.

Concebimos el aprendizaje de una L2 como un proceso donde el sujeto desarrolla su sistema interlingual al establecer reglas hipotéticas (formación de hipótesis) y la verificación de las mismas. Según la retroalimentación obtenida, las reglas hipotéticas son rechazadas o incorporadas al sistema interlingual como reglas fijas. Además de los procesos basados cognitivamente, en cualquier modelo de aprendizaje de una L2 debe incluir el proceso de la automatización, en donde el alumno aumenta la disponibilidad de las reglas interlinguales al usarlas en ejercicios formales o en comunicación. Como el uso de una estrategia de comunicación presupone que el sujeto experimenta un problema, esto implica que su sistema interlingual no contiene todavía el ítem o regla apropiada (problema de planificación) o que la regla interlingual apropiada es difícil de recuperar o es considerada problemática desde el punto de vista de la corrección o fluidez (problema de ejecución). Podemos concluir que las estrategias de comunicación que apuntan a la resolución de problema en la fase de la planificación puede conducirnos al aprendizaje de una L2 solamente en lo que respecta a la formulación de hipótesis y que las estrategias de comunicación--en relación con la fase de ejecución-- deben ser asociadas únicamente con el proceso de automatización.

Una condición básica para que las estrategias de comunicación tengan un efecto de aprendizaje potencial es que sean gobernadas por logros más que por conductas anulatorias si los alumnos evitan desarrollar un plan y cambian la finalidad de manera que puede ser alcanzada por medio de los recursos comunicativos que ya poseen en su interlengua, resulta que ninguna formulación de hipótesis es posible y su sistema interlingual permanece no afectado (aunque la automatización del sistema puede ser aumentado debido a la práctica). En forma similar, si los sujetos evitan utilizar un ítem interlingual determinado debido a inseguridad respecto a su corrección (reducción formal); esto obviamente no nos lleva a la automatización de la regla relevante (aunque es posible que se logre la consolidación de algún aspecto del sistema).

Estas estrategias de comunicación compensatorias mediante las cuales el alumno extiende sus recursos sin abandonar el sistema interlingual completamente (como en el caso de cambio de código y el uso de estrategias no lingüísticas) pueden conducir a la formulación de hipótesis como primer paso en el aprendizaje de una L2. Estas estrategias son interlinguales, y de transferencia inter/intra linguales, generalización, acuñación de palabras y solicitudes. Junto a estas estrategias productivas, que son las únicas consideradas en este trabajo, debemos mencionar que las estrategias de comunicación receptiva también pueden resultar en formulación de hipótesis: el alumno podría usar el conocimiento lingüístico previo de su lengua materna o conocimiento contextual para comprender los ítems de la L2 que aún no forman parte de su sistema interlingual.

En cuanto a la automatización, las estrategias de recuperación poseen un efecto de aprendizaje potencial: si los estudiantes intentan en forma exitosa recuperar un ítem interlingual, será más fácil usar este ítem en futuras ocasiones.

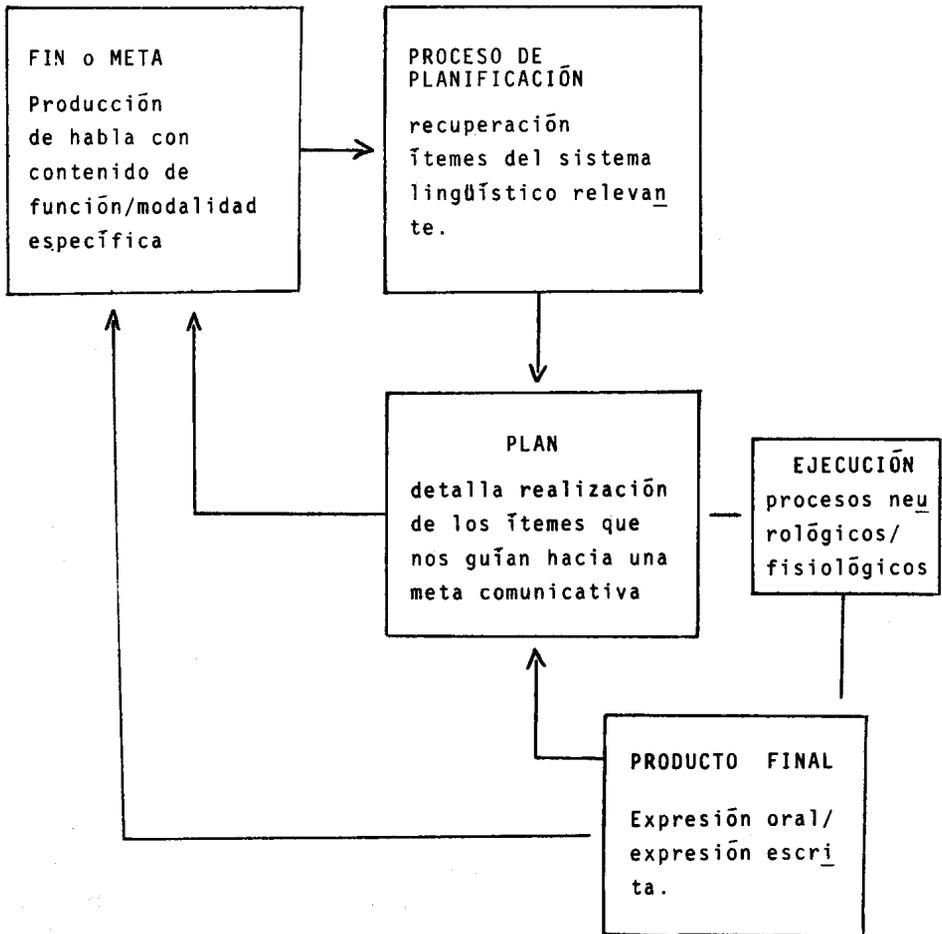
No ignoramos el hecho de que aún existen varias preguntas por resolver respecto a las estrategias de comunicación. Nos preguntamos si las estrategias de comunicación deben enseñarse. Ahora bien, si entendemos el proceso de enseñar como el pasar información, entonces pensamos que no hay necesidad de enseñarlas, puesto que los individuos, sin duda, tienen un conocimiento implícito de las estrategias comunicativas y hacen uso de él. Por otra parte, si entendemos el proceso de enseñar como el hacer conscientes a los alumnos de su conducta ya existente, es obvio que las estrategias deberían enseñarse. Antes de iniciar esta tarea, es preciso poseer más información respecto al efecto potencial de los diferentes tipos de estrategias. La elección de métodos de enseñanza tendrá que considerar cuál es la relación entre las variables del aprendiente y las preferencias por una determinada estrategia elegida por el alumno. Por ejemplo, dos tipos de conducta subyacente: logro y anulación, como también la relación entre la preferencia de los alumnos por determinadas estrategias y los fines que persiguen los métodos de enseñanza. Se podría imaginar que los estudiantes estarían inclinados a optar por estrategias de reducción siempre y cuando la enseñanza en la L2 diera una prioridad alta a la corrección y posiblemente castigara errores de la norma de la L2, aun si éstos son el resultado de estrategias de logro.

Si examinamos esta problemática más a fondo, puede darse el caso que frustramos a nuestros alumnos al solicitar exigencias demasiado elevadas en su habilidad comunicativa o, por otra parte, puede que hayamos obtenido cierto éxito al enseñarles a nuestros estudiantes a compensar sus recursos lingüísticos insuficientes mediante el uso de la totalidad de sus recursos comunicativos en forma creativa y apropiadamente.

En último término, queremos examinar un problema que ha sido discutido profusamente en los años recientes y se refiere al diseño de sílabus nocional/funcional frente al sílabus tradicional. El sílabus nocional funcional tiene como punto de partida las necesidades específicas del educando, aspecto que no es realista ni deseable en la elaboración de programas de lenguas extranjeras. Consideramos que las estrategias de comunicación pueden utilizarse como mecanismos que operan entre la interacción sala de clases y varias situaciones comunicativas fuera del aula, haciendo aumentar la competencia comunicativa del aprendiente específicamente para la comunicación interlingual.

Este modelo es un primer intento para describir algunos sistemas y conductas muy complejas. Es preciso considerar que ofrece deficiencias o, al menos, puede ser inadecuado. Nuestro propósito es proponer algunas perspectivas para futuras investigaciones de manera que los rasgos del modelo sean desafiados, verificados y/o emendados.

A N E X O



Un Modelo de Producción de Habla (Faerch y Kasper, 1984).

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSEN, Roger (1979). "Minimal Aspects of SLA to be Dealt With". Mimeograph.
- BIALYSTOCK, E. (1978). "A Theoretical Model of Second Language Learning" en Language Learning. Ann Arbor, Michigan.
- _____ (1982). "On the relationship between knowing and using linguistic form", en Applied Linguistics.
- BLUMENTHAL, A.L. (1977). The Process of Cognition Englewood Cliffs. Prentice-Hall. New York.
- CORDER, Pit. (1967). "The Significance of Learners errors", en International Review of Applied Linguistics.
- CRAIK, F.M. y LOCKHART, R.S. (1972). "Levels of processing: a framework for memory research". Journal of Verbal Language and Verbal Behavior.
- CHAUDRON, C. (1985). "Intake: On Models and Methods for Discovering Learner's Processing of Input", en Studies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press. New York.
- FAERCH, C y KASPER G. (1980). "Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication". en Interlanguage Studies Bulletin. Utrecht.
- _____, "Plans and Strategies in Interlanguage Communication", en Strategies in Interlanguage Communication Longman, London.
- FRAUENFELDER, Uli (1979). "Les voies d'apprentissage en langue e'trangere", Working Papers on Bilingualism.
- HATCH, E. (1974). "Second Language Learning-Universals?" en Working Papers on Bilingualism.
- HENRICHSEN, L. (1984). "Sandhi Variation: A Filter of Input for Learners of ESL", en Language Learning. Ann Arbor. Michigan.
- KAHNEMAN, D. (1973). Attention and Effort. Englewood Cliffs. Prentice-Hall. New York.
- KIRBY, J. (1984). "Strategies and Processes". en Cognitive Strategies and Educational Performance, ed. por John R. Kirby. Academic Press. New York.

- _____, (1984). "Educational Roles of Cognitive Plans and Strategies". en Cognitive Strategies and Educational Performance ed. John R. Kirby Academic Press. New York.
- KRASHEN, S. (1980). "Relating theory and practice in adult second language acquisition", en Second language Development. Ed. S. Felix. Tübingen: Narr.
- _____, (1982). Principles and practice in second language acquisition Pergamon Press London.
- LURIA, A.R. (1966). Human Brain and Psychological Processes. Harper. New York.
- MCLAUGHLIN, B., ROSSAN. T y MCLEAD B. (1983). "Second Language Learning: An Information Processing Perspective". en Language Learning. Ann Arbor. Michigan.
- SCHIFFRIN, R.M. y W. SCHNEIDER (1977). "Controlled and Automatic Human Information Processing II Perceptual Learning, automatic attending and a General theory" en Psychological Review.
- SHALLICE, T. y EVANS M.E. (1978). "The involvement of the frontal lobes in cognitive estimation", en Cortex.