

Nuzzo, Elena / Grassi, Roberta, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Roma, Bonacci, "L&L Lingua e Lingue. Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere", 2016, 173 pp.

Las teorías de la adquisición lingüística que propugnaron, a principios de los años ochenta, la idea de que la interacción era un extraordinario contexto para el aprendizaje de una lengua extranjera no tuvieron la acogida esperada entre profesores e investigadores hasta bien entrada la década de los noventa, especialmente fuera del ámbito anglosajón. Estas teorías propiciaron la desvinculación de la lingüística adquisicional de la neurología y las teorías de la mente, a las que había estado estrechamente unida desde sus orígenes, primero con los modelos conductistas –cuya proyección didáctica más evidente fue la atención prestada a las nociones de error e interferencia sobre las que se basó el análisis contrastivo de Lado– y luego con el modelo innatista, que conoció su momento más álgido en la década de los setenta, a partir de las ideas de Chomsky sobre la dotación biológica que posibilita la adquisición lingüística –la llamada gramática universal– y la capacidad innata para adquirir cualquier lengua con una dependencia muy reducida de los estímulos externos.

Sin embargo, a partir de los años ochenta surgen nuevos enfoques en este ámbito. Por una parte, los modelos innatistas evolucionan hacia modelos de corte cognitivo-funcional, en los que los procesos adquisicionales no residen tanto en factores biológicos y neurológicos como psicológicos, es decir, en habilidades cognitivas para el procesamiento de la información que condicionan a su vez estilos y estrategias de aprendizaje. Por otra, aparecen aproximaciones ligadas al desarrollo de disciplinas como la pragmática, el análisis conversacional y la lingüística del texto, dando lugar a la teoría interaccionista, entre cuyos precursores se encuentran Michael Long o Suzanne Vass.

Desde esta nueva óptica, se produce un reanálisis del concepto de estímulo lingüístico (*input*), que el modelo innatista había relegado a una posición marginal. (De hecho, este último modelo surge en principio para tratar de dar respuesta a la pregunta de cómo es posible la adquisición de la lengua materna a partir de un estímulo tan pobre como el que recibe el niño en los primeros años de vida). El giro comunicativo, que tan profundamente afectó a la reorientación de las disciplinas lingüísticas, tuvo también consecuencias fundamentales para el estudio de la adquisición lingüística: el estímulo lingüístico, especialmente el oral, se convierte en el centro de la investigación y deja de entenderse como un producto estático que el aprendiz debe asimilar para reconceptualizarse como enunciación dinámica, que se adapta a las necesidades del aprendiz, que se reformula, se expande, se sintetiza, se reorganiza, se parafrasea, en definitiva, se negocia con el interlocutor para facilitar su comprensión.

Prueba del interés que el *input* y la interacción tienen en las teorías adquisicionales contemporáneas es este estudio de Elena Nuzzo y Roberta Grassi –ambas profesoras de didáctica de lenguas extranjeras en las universidades de Roma Tre y

Bérgamo, respectivamente— que contiene una amplia reflexión sobre la centralidad del estímulo lingüístico y de la interlengua en el proceso de aprendizaje. Su objetivo último es reflexionar sobre las intervenciones didácticas que pueden conducir a una mejora sustancial de las competencias activas y pasivas en la interacción oral, aunque tratan también marginalmente las competencias vinculadas a la comprensión y producción del texto escrito.

La obra, rica en contenidos teóricos y descripciones de dinámicas de aula, evidencia un esfuerzo titánico por parte de las autoras por presentar un panorama lo más actualizado y completo posible, rehuendo los contenidos trillados de los manuales y obras introductorias, lectura sugerente para el experto en el campo, pero a la vez lectura ágil para quien se encuentre todavía en una fase incipiente en el estudio de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esta atención al estudiante o al joven investigador es evidente en el primer capítulo «*Imparare senza studiare, studiare senza imparare*», donde se delimitan de manera clara conceptos como adquisición y aprendizaje, aprendizaje guiado y espontáneo, la interlengua y sus fases, la fosilización, los factores que inciden en la adquisición, tanto si no son modificables por el docente (edad, lengua materna, personalidad del aprendiz) como si pueden ser manipulados en el proceso de enseñanza (grado de exposición al *input* y procedimientos de negociación, así como las oportunidades para participar en interacciones). En este capítulo, como en toda la obra, se insiste en la necesidad de conocer en profundidad cómo se aprenden las lenguas para poder planificar acciones didácticas: no hay enseñanza eficaz sin análisis de la interlengua. «[...] il livello di sviluppo dell'interlingua è un indicatore prezioso della possibilità di acquisire una determinata struttura della lingua obiettivo mediante l'insegnamento, e un insegnante non può trascurarlo nel momento in cui programma un'attività didattica o valuta le *performance* dei suoi allievi» (p. 27).

La defensa de una enseñanza fundamentada en los procesos de aprendizaje se apoya en dos hipótesis: la hipótesis de la “enseñabilidad” (*teacheability*) de Pinne-man, según la cual en el aprendizaje guiado se deben ofrecer estímulos adecuados al nivel de competencia del aprendiz, y la hipótesis de la focalización en la lengua (*noticing*), según la cual el docente debe prestar especial atención a aquellos elementos formales con menor prominencia perceptiva o menos frecuentes. Además, las autoras insisten en la necesidad de combinar aprendizaje explícito —planificado según un sílabo, metalingüístico, descontextualizado (la clásica explicación gramatical, para entendernos)— e implícito, concomitante con las actividades comunicativas, contextualizado y poco intrusivo, para potenciar el uso libre de la lengua meta.

El segundo capítulo, «*L'intervento sull'input*», entra de lleno en el tema central de la obra: el papel del estímulo lingüístico en el proceso de aprendizaje. Son diversas las propuestas de definición del concepto de *input* recogidas, así como las taxonomías propuestas, aunque todas separan claramente el *input* didáctico y el extradidáctico. A estas estudiosas, como era de esperar, les interesa el primero, porque es aquel que puede ser planificado y modificado por el profesor, y sobre la modificación del *input* para mejorar su comprensibilidad trata el grueso del capítulo. En este punto juega un papel fundamental la llamada «gramática de la expectativa» (p. 53), es decir, la concurrencia de factores lingüísticos y extralingüísticos a los que recurre el aprendiz de lengua extranjera para interpretar un texto, oral o escrito. Sobre esta base, las autoras desgranán toda una serie de estrategias para facilitar la comprensión, desde las fases de escucha hasta las estrategias de lectura, desde las produccio-

nes orales simplificadas –que no deben convertirse nunca en xenolecto o *foreigner talk*– hasta la reescritura y simplificación de textos escritos. Todo ello sin perder de vista el llamado *input* potenciado y afrontando cuestiones claves como la intensidad de exposición a textos en la lengua meta.

Parte del *input* es asimilado por el estudiante, lo que se conoce como *intake*, y se manifiesta en las producciones lingüísticas de este (el *output*), contrapartida necesaria en este estudio, al que está dedicado el tercer capítulo, «L’intervento sull’output». Las autoras nos invitan a observar las producciones de la interlengua no solo como indicadores de la competencia del aprendiz, sino como un medio para mejorar su aprendizaje: la producción lingüística permite al estudiante verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de determinados elementos y automatizar estructuras, pero sobre todo le empuja a elaborar la morfosintaxis para conseguir un *output* comprensible para el interlocutor. Sin producción lingüística en un contexto interactivo no hay aprendizaje: las “prácticas de conversación” no son un complemento, sino que deberían ser el centro de la didáctica en el aula, una práctica insustituible en contextos de no inmersión.

¿Cómo interviene el docente en este caso? Obviamente con la corrección de los errores, tema al que se dedica el cuarto y último capítulo «Il trattamento dell’errore», pero la intervención sobre el *output* ofrece muchas otras posibilidades: la más tradicional de focalización de las formas a través de la secuencia PPP (presentación, práctica, producción) –con la problemática aparejada que conlleva su carácter excesivamente coercitivo, que deja poco margen a la libre expresión del aprendiz, y su concepción de las lenguas como acumulaciones de estructuras–; o bien, la focalización en el significado, donde lo importante es que la construcción lingüística no interfiera gravemente en la comunicación: es típico de los métodos con una fuerte orientación comunicativa y de la enseñanza en contextos de inmersión, pero en ocasiones da lugar a una interlengua pobre, demasiado despreocupada por aspectos formales, similar a la de la adquisición espontánea. Frente a estas dos alternativas, Nuzzo y Grassi nos proponen la perspectiva del foco sobre la forma (*focus on form*) que llama la atención solo sobre las formas que le son necesarias al estudiante en un contexto comunicativo determinado, a lo largo de una interacción que tiene una finalidad transaccional y cuyo objetivo no es la memorización de una regla gramatical, sino alcanzar una meta conversacional.

En cuanto a la corrección del error, tras analizar y valorar la famosa estructura triádica (turno del profesor, turno del estudiante, *feedback* del profesor), el capítulo afronta cuestiones que se plantea todo docente de lenguas extranjeras: qué errores corregir, cuándo y cómo corregir, cuánto, por qué y para qué corregir los errores que comete un aprendiz en la interacción. Preguntas que reciben explicaciones complejas y articuladas en las que lo importante es no perder nunca de vista el objetivo del aprendizaje lingüístico, que no es –o no de forma exclusiva– el análisis metalingüístico en sí mismo.

Son muy interesantes las breves panorámicas de corte diacrónico incluidas en los capítulos: la historia de tipos de sílabos que responden a las distintas teorías didácticas (pp. 38-42), cómo han cambiado los conceptos de *input* (pp. 83-91) y de *output* (pp. 119-122) en los métodos didácticos de los últimos setenta años, y el que ha sido, sin duda, el mayor cambio: el concepto del error y su tratamiento en el aula (pp. 158-160).

Faltaba en el panorama italiano una obra de estas características que, por una parte, se hace eco y continúa la labor iniciada por estudiosos como Gabriele Pallotti (*La*

seconda lingua, 1998), Camilla Bettoni (*Imparare un'altra lingua*, 2001) o Marina Chini (*Che cos'è la linguistica acquisizionale?*, 2005) en el campo de la lingüística adquisicional y, por otra, pone en valor la proyección didáctica de estos conocimientos, una obra que defiende denodadamente el vínculo entre adquisición, aprendizaje y enseñanza.

No es frecuente encontrar textos que no repitan los consabidos planteamientos iniciales de la lingüística adquisicional y que pongan de manifiesto la complejidad del panorama contemporáneo en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, de la que muchas veces se ofrece una visión reductiva y simplista. Pero, sobre todo, no es frecuente que este profundo conocimiento de las teorías vaya acompañado de una valoración crítica de muchas de las propuestas didácticas a las que han dado lugar. El libro es una defensa encendida de la labor del profesor de lenguas extranjeras, del aprendizaje guiado y consciente de cada uno de los pasos que hay que dar en este proceso, de la importancia de poner el foco en el aprendiz y de tomar como punto de partida su competencia activa, su interlengua, para programar a continuación, sin perder de vista que la interacción –con el docente o entre pares– es el verdadero motor del aprendizaje.

Auguramos en los próximos años el desarrollo de una línea de investigación en esta dirección, de la que ya se han hecho eco los trabajos recogidos por Ada Valentini en *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione* (Firenze, Cesati, 2016), libro de gran interés cuya reseña dejamos para mejor ocasión.

Margarita Borreguero Zuloaga
Universidad Complutense de Madrid
mbzuloaga@filol.ucm.es