FL 33 230

En Aula de Filología nos acompaña esta noche Isabel Díez. Isabel, buenas noches, ¿cómo estás? Hola, buenas noches. Isabel Díez cerrará la serie de programas de Aula de Filología de este curso 93-94.

Isabel Díez, tengo que decir, aunque todos los alumnos ya la conocerán, es profesora del Área de Filología de la Facultad de Filología de la UNED, claro está. Desde luego, esta no es la primera vez que estás con nosotros, Isabel, en esta Aula de Filología, pero vamos a hablar ahora de un tema relacionado con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Tampoco es la primera vez que abordamos este tema, pero debe ser más concreto, ¿verdad? Es cierto, es cierto, sí.

Además, estoy segura de que tampoco será la última vez que estaré con vosotros, ya que todo lo relacionado con la adquisición de una segunda o, bueno, cada vez más tercera o cuarta lengua son cuestiones que nos ocupan tanto en el puntual día a día de la docencia, como también, por supuesto, en la investigación, que nos ocupan y que nos preocupan. Y no solo a nosotros, sino, afortunadamente, cada vez más a instituciones públicas de este país y espero que la sociedad en general, que como asegura el tópico, por fin se están dando cuenta de lo importante que es conocer otras lenguas, además de la propia en este mundo que nos ha tocado vivir. Bueno, y muy particularmente preocupa también a los cientos de miles de estudiantes que se hallan en cualquier etapa del proceso adquisitivo de una lengua extranjera, aunque solo sea atacando la etapa inicial, es decir, empezando de nuevo, como suele pasar por enésima vez.

Sí, que supongo que muy bien pueden ser esos mismos alumnos que se deben estar preguntando ahora qué tiene que ver la fosilización, como reza en el título, que en principio parece algo relacionado con la prehistoria, más propio de la revista de geografía e historia, con su propia experiencia personal como estudiantes de idiomas. ¿Puedes aclarar un poco esto, Isabel? Pues sí, tiene bastante que ver. En cierto modo, además, es que podría decirse, y estoy pensando en los estudiantes de inglés, aunque sin duda podríamos extrapolarlo a otras lenguas, podría decirse que algunas formas lingüísticas que han sobrevivido y que han resistido el proceso evolutivo normal de la lengua, como por ejemplo lo que se conoce como genitivo sajón, no son más que fósiles de una estapa histórica, que es el llamado inglés antiguo, en la que el inglés era, como también lo eran el latín o el griego clásico, era una lengua que se declinaba.

Estos serían ejemplos conocidos. Pero, sin embargo, tampoco es esa la fosilización de la que vamos a hablar en los próximos minutos, sino de un tipo de conducta, de aprendizaje, con la que nuestros estudiantes de idiomas están muchísimo más familiarizados, y sobre todo, más que ellos, casi sus desesperados profesores. Varios investigadores, entre ellos Harald Salenke, que es quien finalmente impone el término en la literatura sobre adquisición lingüística, refiriéndose al tema en un artículo, un artículo seminal, que es todo un clásico, que publica en

1972, pues varios investigadores observan empíricamente que la mayor parte de las personas que estudian una segunda lengua no llegan nunca a tener un dominio de la misma similar al que pueda poseer un nativo, y que además llega un momento en que el aprendizaje cesa aun cuando el sistema de reglas de su interlengua difiere en mayor o menor grado del sistema de los propios nativos.

Bien, Isabel, hasta esto como introducción puede servirnos, pero has utilizado un término ya, interlengua, con el que quizás no todos estemos familiarizados. Bueno, se refiere a un concepto clave, es un concepto clave para entender lo que significa aprender una segunda lengua. Una interlengua es un sistema lingüístico, es un sistema estructurado que el aprendiz ha construido en un momento adquisitivo dado.

Un sistema que es también distinto de la primera lengua, de la lengua materna, y también distinto de la segunda lengua. Como se trata sin duda de un concepto dinámico, porque constituye un proceso en desarrollo, pues podría hablarse también de un continuo de interlengua, en el que cada una de las etapas progresivas reflejaría lo que se suele llamar una competencia transicional, de paso, según Kotter, que daría vía a una nueva etapa. En este sentido resulta particularmente descriptivo el término que utiliza Nemse de sistemas aproximativos para designar precisamente esa interlengua en estado permanente de cambio y de reestructuración.

Ahora bien, si tienen que ser reestructuradas en el tiempo, ese conjunto de reglas que constituyen el conocimiento lingüístico del aprendiz en un momento dado no puede ser fijo, sino que tiene que ser permeable a cualesquiera que sean los factores que desencadenen el cambio. La permeabilidad ya sabemos que es una cualidad de todas las lenguas, ya que de no ser así no sufriría ningún cambio en su devenir histórico. Sin embargo, la interlengua difiere de otros sistemas lingüísticos en el grado de permeabilidad y, desde luego, si se acepta la existencia de la fosilización, se diferenciaría también en su eventual pérdida, no habría permeabilidad.

Esta pérdida es lo que daría como resultado la imposibilidad de que un estudiante de una lengua segunda pudiera llegar a dominarla como si fuera una lengua materna. Por ejemplo, Jacqueline Schacht sostiene que una de las características definitorias de las gramáticas de la gran mayoría de los aprendices adultos de una lengua segunda es que nunca llegan a ser completas. Y cree que esta imposibilidad puede que sea, esta imposibilidad de llegar a completarse, de llegar a ser como las gramáticas nativas, dice ella que es una de las propiedades intrínsecas que caracterizan a este tipo de gramáticas.

Observa, por ejemplo, que muchos hablantes de inglés como lengua segunda funcionan con versiones muy rudimentarias o a veces sin noción alguna de algunos subsistemas de la lengua. Por ejemplo, el aspecto que es relativamente difícil de los determinantes, las muy particulares question tags en inglés, o la codificación e interpretación epistémica, en términos de conocimiento, de algunos verbos modales, pues los conocidos can, may, must. O que incluso

hablantes que han alcanzado un cierto grado de madurez lingüística no proporcionan en su producción oral ninguna evidencia en absoluto de poseer una serie de reglas de transformación que implican movimientos sintácticos.

Un buen ejemplo de esta conducta de evitación podría ser, por ejemplo, ciertas reglas de tematización. Así que ahora que hemos explorado un poco lo que es una interlengua y algunas de sus características, quizá podamos entender un poco mejor lo que es el punto básico de nuestro programa, que es el concepto de fosilización. Sí, Isabel, según parece, y si no he entendido yo mal, si no me corriges, estás… Seguramente que sí.

Vamos a ver. Según parece, se trata de la detención, en cierto modo, la congelación de la interlengua de un estudiante en un punto a lo largo de ese continuo, aún alejado del polo extremo, en el que se hallarían los habitantes nativos de la lengua. ¿Es así? Bueno, pues yo creo que sí que lo has definido bastante bien, o sea que nada.

Podría uno imaginarse quizá que lo característico de esa fosilización que tú has definido es la detención del aprendizaje en un momento X dado. Se van a conservar, se van a fosilizar formas, reglas, subsistemas de la segunda lengua, tanto correctos como incorrectos. Y también resulta lógico pensar que es más probable que se fosilicen como errores las formas lingüísticas que son más complejas o más sutiles o más difíciles o más alejadas de la lengua materna del aprendiz.

Un fósil típico del español aprendido por hablantes de lengua materna inglesa, español como segunda lengua en este caso, es el subjuntivo. El subjuntivo es realmente difícil en español. Entonces, es el subjuntivo en oraciones del tipo «Espero que no se le olvidan», cuando lo que quieren decir, la construcción correcta sería «Espero que no se le olviden».

Otro ejemplo sería el sonido uvular de la R, de la R, en la interlengua del inglés hablado por franceses. Y quizá, seguro, cualquiera de los que nos están escuchando podría proporcionar sus propios fósiles lingüísticos, que además serían hipotéticamente, por lo menos, muy similares siempre que se mantengan constantes la lengua 1, la lengua materna, y el nivel de interlengua. No sé, quizá, en este momento no se me ocurre ninguno, pero en fin.

Tú, Miguel, que además de ser un buen realizador, eres un estudiante prototípico de inglés como lengua 2. ¿Tienes algún fósil? Ya me has hecho ponerme en evidencia, porque yo, más que prototípico, diría que protohistórico. Yo soy un fósil respecto perpetuo, desde que empecé a estudiar inglés, la verdad. Se me ocurren todos, pero sobre todo la pronunciación.

Serían los más comunes. Bueno, sí, entiendes, o tienes razón. Pero mira, yo te puedo decir cuál se ha revelado como la estrella de los fósiles entre los alumnos y alumnas de mis sesiones presenciales de tutoría de este curso.

Un fósil, por lo demás, muy poco original, como consecuencia de un proceso de hipergeneralización. Imagínate que al comienzo del programa, cuando hemos entrado en el

estudio, yo te hubiera preguntado si llevabas mucho tiempo esperando. Tú me podrías haber respondido, pues no, acabo de llevar al estudio.

¿Cómo lo dirías? ¿Cómo dirías eso en inglés? Esto es un examen. No. Es una prueba de fuego.

Bueno, tú has dicho que eras protohistórico, ¿no? Vamos a ver, ¿cómo diría que acabo de llegar al estudio? Acabo de llegar al estudio. Vamos a ver. Pueden bajar el volumen los alumnos.

Pues, ¿I arrived? No. Vamos a ver. I've just arrived to the studio.

Bueno, pues ahí lo tienes, lo acabas de hacer. Aunque no te preocupes, porque ese es precisamente un error muy común que fosiliza con enorme facilidad en la interlengua de los hablantes españoles de inglés como lenguados. Lo que has hecho es simplemente generalizar la equivalencia de la preposición inglesa to con la castellana a en todos los contextos, o bueno, por lo menos en el contexto de la complementación de arrived, que normalmente se efectúa o bien con at o con in.

Esto suele ser una consecuencia, entre otras cosas, de la carencia o, bueno, tal vez del uso inadecuado de ciertas estrategias de aprendizaje de vocabulario que, de ser dominadas, evitarían que un estudiante hiciera generalizaciones del tipo la preposición x se dice a en una lengua dada, sino más bien las haría del tipo la preposición x se dice a, b, c o n, donde n sería el número de relaciones o significados que esa preposición expresa. Así, por ejemplo, si tienes unas estrategias correctas, no pensarías que d no se dice, o que d, mejor dicho, se dice siempre of, sino creerías que, bueno, depende. Depende de que exprese procedencia, cuando sería from, o que tenga un significado locativo, entonces sería in, etc.

Quizá algún día deberíamos dedicar uno de estos espacios, dada su enorme importancia, a hablar de las estrategias de aprendizaje de una L2, de una segunda lengua, tanto de las cognitivas como las metacognitivas, ya que hoy en realidad solo las vamos a mencionar un poquito brevemente al final del programa. Pero volviendo a nuestro ejemplo, arrive, se suele decir They arrived in Spain yesterday. Y tú lo que deberías haber dicho sería I've just arrived at the studio.

At the studio. La verdad es que lo sabía como norma, sí, me lo han corregido cientos de veces. Lo que pasa, Isabel, es que normalmente cuando te pones a hablar solo estás pensando en lo que tienes que decir, en la frase final, y se te olvidan todas las reglas, por mucho que lo hayas estudiado.

Está claro. Bueno, sí. Entiendo lo que quieres decir, pero eso de que se te olvidan las reglas no es exacto, porque en realidad solo se olvidan aquellas reglas que no se han adquirido.

Y esta es justamente la característica esencial de los errores fosilizados, que permanecen en la interlengua del hablante, a pesar de todos los esfuerzos que se hacen para erradicarlos, mediante explicaciones o mediante la instrucción explícita en general. Es más, la acepción más estricta del término se refiere precisamente a aquellos casos en los que, como tú, el hablante

parece que sabe la forma correcta e incluso ocasionalmente la usa, pero este uso correcto desaparece ante las presiones o el estrés del momento de la comunicación oral, cuando realmente no le da tiempo a echar mano de lo que Krashen ha llamado el monitor, que es una especie de censor lingüístico que nos dice antes de que hablemos lo que está bien o mal. Ahora bien, como investigadores, lo que nos interesa es, primero, describir este tipo de conductas, pero ante todo, sobre todo, explicar por qué se producen, ya que, si lo sabemos, tal vez así podamos tratar de remediarlas.

Si os habéis incorporado tarde a escuchar este espacio, os comentaré que estamos en la Aula de Filología. Os recordaré que está con nosotros la profesora Isabel Díez, del Área de Filología Inglesa, de la Facultad de Filología de la UNED, conversando sobre un tema, la fosilización, que indudablemente nos preocupa a todos los que estudiamos una lengua segunda, ya que se refiere a esos errores persistentes que cometemos repetidas veces en la vida. A pesar de que parece que sabemos las normas correctas y que hacen de nuestra interlengua, nuestro conocimiento de esa lengua segunda en un momento dado, difiera a veces crucialmente del de un hablante nativo.

Así pues, vamos a dedicar los próximos minutos que restan de este programa a saber un poco más sobre cuáles son sus causas y si existe alguna forma de que podamos evitar esos indeseables fósiles lingüísticos. FOSILIZACIÓN Como cabría esperar, algunos investigadores han llegado a afirmar que el fenómeno de la fosilización es uno de los retos clave que tiene planteada cualquier teoría formal del aprendizaje de lenguas segundas. Ni todos ellos están de acuerdo en su definición, ni aún en su propia existencia, y lógicamente tampoco en sus causas.

Algunos, como Gass, dan una definición operativa del concepto y marcan un plazo de cinco años antes de poder afirmar que una cierta forma o subsistema lingüístico esté fosilizado. La razón de esto es que la reestructuración de una interlengua no sigue, no parece seguir un proceso lineal, sino que a veces manifiesta lo que Kallermann ha denominado U-shaped behavior, que es una conducta en forma de U. Este término se refiere al hecho, observado también en otros dominios de aprendizaje, no solo en el aprendizaje lingüístico, se refiere al hecho de la aparición de nuevos errores en el uso de una forma después de un período más o menos estable de utilización prácticamente correcta, forma que finalmente termina siendo adquirida satisfactoriamente. Es decir, el proceso adquisitivo sigue una curva de desarrollo de frecuencia de errores baja, alta, cada vez más baja, en forma de U. Esto es así porque los resultados experimentales parecen indicar un avance de la interlengua basado no en cambios, quizá como podría esperarse, progresivamente graduales, sino en lo que podría describirse mejor como saltos de un intervalo a otro de una escala.

En cada uno de esos intervalos de la escala, o en cada una de esas mesetas, como se la suele llamar, el estudiante funciona con un sistema lingüístico estable, con algunas formas o subsistemas susceptibles de fosilización templana. Otros investigadores, sin embargo, para alivio de los sufridos enseñantes, niegan la posibilidad de que los hablantes de una L2 puedan estar literalmente programados para fosilizar ciertas formas de la lengua, ya que piensan que

si se dan las condiciones necesarias se podría evitar. Condiciones necesarias serían mayor tiempo de estudio, mayor exposición a un input lingüístico adecuado, mayor identificación con el grupo cultural de referencia, etc.

En este grupo, de los que niegan que la fosilización sea el final de todos los estudiantes de idiomas, estarían, por ejemplo, Hally Swain, cuando evalúan los programas de inversión en lengua francesa canadienses. No obstante, incluso este grupo más optimista creo que aceptaría la idea de la inevitabilidad de la fosilización de las realizaciones fonéticas de un hablante que ha aprendido la segunda lengua después de la pubertad, cuando ya no era un niño. Por lo que acabas de comentar, Isabel, ¿no es cierto que, con suficiente entrenamiento, un Pygmalion podría hacer pasar a una florista semianalfabeta por una duquesa, como ocurre en el baile de My Fair Lady? Sinceramente, creo que no sin cierta dificultad y, desde luego, tampoco durante mucho tiempo.

Sí, durante un ratito, pero no mucho tiempo. Me da la impresión de que el triunfo de Miss Doolittle y el profesor Higgins en el Pygmalion de George Bernard Shaw, que es la base del guión de la película, pues me da la impresión de que es más bien una licencia teatral basada en una confianza optimista en la incipiente disciplina fonética que un reflejo exacto de lo que podría pasar en la realidad. Por otra parte, ten en cuenta que Miss Doolittle tampoco aprende inglés estándar, que es lo que le enseña el profesor Higgins, como lengua segunda, puesto que ella ya hablaba inglés.

Ella habla una variedad, aunque de un grupo social distinto, pero, al fin y al cabo, una variedad de la misma lengua. Además, todos conocemos a alguna persona que ha logrado perder su acento regional materno, pero que, sin embargo, vuelve a adoptarlo, revierte a él en ciertas situaciones de estrés o situaciones con fuerte carga emocional, o cuando habla con familiares muy cercanos o amigos de la infancia. Sin embargo, uno de los casos más conocidos del inglés como lengua segunda es el de Joseph Conrad.

Pero Joseph Conrad, Isabel, es uno de los mejores escritores contemporáneos en lengua inglesa. Precisamente por eso. Es un excelente escritor.

Además, su inglés era incluso mucho más rico que el de muchos hablantes nativos cuando escribía, y, por tanto, cuando tenía tiempo para censurar lo que escribía, para que funcionara el mónitor a que nos referíamos antes. Pero, sin embargo, parece que conservaba... Él era polaco, entonces parece que conservaba un marcado acento que traicionaba a su polaco materno. No hay que olvidar que, como señalan sus biógrafos, no aprendió inglés de niño, sino que lo aprendió cuando tenía 18 años.

Y también otro caso, que es grime en los americanos, tiene su propio ejemplo, es Henry Kissinger. Henry Kissinger tampoco había logrado perder nunca su fuerte acento alemán. Y era realmente el prohombre de los Estados Unidos en una cierta época.

Entonces, la pregunta obvia es por qué. Y supongo que aquí esto nos lleva a las causas de la

fosilización. Exactamente.

¿Por qué se fosiliza? Las razones que se han aducido para explicar el fenómeno son muchas y muy variadas. Lo cual quiere decir que no hay nada concluyente todavía. Desde cuestiones de personalidad hasta condicionantes psicológicos.

En el caso del acento, por ejemplo, derivados del hecho de que los aprendices adultos no utilizarían modelos acústicos correctos, sino que utilizarían modelos de la fonología de la lengua 2 fundamentalmente básicamente incorrectos. Se han esgrimido también cuestiones afectivas, las expectativas socioculturales… En fin, muchas razones. Esta noche vamos a apuntar tan solo, con la brevedad que siempre se nos impone, tres de estas causas explicativas.

En primer lugar, la fosilización fonética, y quizás algunos expertos extenderían esta causa o esta razón a otros subsistemas. La fosilización fonética vendría condicionada por la pérdida de la neuroplasticidad cerebral y por el final del proceso de lateralización. Recordemos que al hablar de lateralización y neuroplasticidad, el fenómeno que estamos describiendo es la transferencia de actividades complejas, como el procesamiento lingüístico o el reconocimiento de modelos, a los hemisferios cerebrales.

En el caso de la lengua a la izquierda y en el del reconocimiento de modelos al hemisferio cerebral derecho. ¿Qué entendemos por neuroplasticidad? De forma sucinta, se trataría de la habilidad general de un cerebro humano joven para programar y para procesar nuevos modelos de conducta de forma rápida, de forma eficiente y de la capacidad, además, para realojar, para traspasar esta programación y este procesamiento a otras zonas cerebrales en el caso de que existan lesiones congénitas o que se hayan producido lesiones después del nacimiento. Esta flexibilidad es muy prominente en los niños hasta el comienzo de la pubertad, aproximadamente, pues, quizá a 10-12 años, aunque también se conserva en cierta medida en la edad adulta y viene documentada por diversos cambios neurofisiológicos, como la especialización hemisférica, una mayor producción de neurotransmisores, el proceso de mielinización, un aumento en la velocidad de las transmisiones sinápticas, etc.

¿Por qué habría de perderse únicamente la posibilidad del adulto de pronunciar la lengua segunda como un nativo y no la del aprendizaje del vocabulario, la sintaxis? Si lo piensas un poco, es que en realidad la pronunciación es la única actividad lingüística que es, en cierto modo, realmente, bueno, no totalmente, pero muy física, y que exige una profunda y seria programación neuromuscular y además un enorme talento tanto para el feedback sensorial, a fin de saber en cada momento dónde están los articuladores y qué están haciendo, como para sincronizar y secuenciar todos los movimientos motores precisos para pronunciar, mientras que otros aspectos de la lengua son totalmente cognitivos o perceptuales. Podría decirse que a distintos niveles de procesamiento lingüístico corresponden diferentes mecanismos neuronales. Pero vamos, hay más teorías que esta.

Además, esta sería una teoría neurofuncional, pero existen otras teorías sociopsicológicas, como por ejemplo el modelo de la culturación de Schumann, o un modelo parecido, que es el

de la nativización de Andersen, que tratan de explicar este fenómeno, el fenómeno de la fosilización, desde el punto de vista de la identificación cultural del aprendiz de la L2, con la comunidad lingüística en la que se abre esa lengua como lengua materna. Son, como decía antes, teorías sociopsicológicas referidas a la adquisición de una segunda lengua, no en situación de instrucción en el aula, sino justamente en medio de la comunidad natural de hablantes de esa lengua. La premisa central del modelo de Schumann es la consideración de la adquisición de una lengua como un aspecto más de un proceso de aculturación, entendida la aculturación como siempre, como la adaptación a una nueva cultura, cuya consecuencia directa es que en cuanto mayor sea el grado de aculturación de un aprendiz con respecto al grupo de hablantes de la L2, pues mayor será su dominio de la misma.

Cuando la distancia psicológica y social entre el aprendiz y la comunidad de la L2 es muy grande, pues la adquisición no progresa más allá de las etapas iniciales, y la lengua se convierte en un pitching muy, muy simplificado. Si este proceso de pitchingización persiste, la interlengua se fosiliza, ya que el aprendiz no se molestará en revisar los sistemas de su interlengua para orientarlos en la dirección de la L2. También, y pasamos a la tercera teoría, también se ha tratado de explicar la fosilización desde la teoría de la aprendibilidad, que toma como base el modelo descriptivo de la gramática generada de Chomsky, y trata de explicar cómo un aprendiz de una segunda lengua fija los parámetros de la gramática universal en relación con las elecciones que ya le vienen dadas por su propia lengua materna.

Según esta teoría, la fosilización sería el resultado de la elección de una gramática demasiado amplia para los datos lingüísticos que posee el aprendiz. Las predicciones de esta teoría parten de la postulación de un principio, de la postulación del principio del subconjunto. El principio del subconjunto no es más que una hipótesis de aprendibilidad referida al tamaño de las gramáticas adquiridas, y además proviene del campo de la adquisición de las lenguas maternas.

Según esta hipótesis, dada una muestra de una lengua L, consistente en un conjunto de datos lingüísticos primarios D, el estudiante construirá una gramática de L, la lengua, que generará una lengua M, que será la lengua más pequeña compatible con D. La postulación del principio del subconjunto tiene su origen en la consideración empírica de que las gramáticas que necesitan evidencia negativa directa, llamamos evidencia negativa directa a la corrección o la explicación, pues las gramáticas que necesitan esta evidencia negativa directa para su construcción no forman parte en principio del conjunto de las gramáticas humanas posibles. Hay que tener en cuenta también otras dos cosas, otros dos hechos. Una gramática restringida sólo necesitaría evidencia positiva, evidencia positiva sería un ejemplo en el input, sólo necesitaría evidencia positiva para su reestructuración, mientras que, por el contrario, una gramática demasiado amplia necesitaría evidencia negativa para ser reducida.

Así que si un hablante selecciona una gramática demasiado amplia puede acabar fosilizando como errores aquellos casos en los que no sea de aplicación, a no ser que haya otra evidencia positiva indirecta o funcione lo que Zolma ha llamado el mecanismo de proyección. Esto es un

poco en general cómo nos explica la teoría de la aprendibilidad, la fosilización. Indudablemente Isabel, las teorías son de gran valor a la hora de encauzar la experimentación científica o explicar ciertos fenómenos, pero quizás todo esto que acabas de exponer, que ha sido muy interesante les pueda parecer muy denso a nuestros alumnos, a quienes les gustaría seguramente me estoy poniendo en su papel que les sirviera para solucionar sus problemas inmediatos de aprendizaje, ¿no te parece? Pues sí, me imagino que sí porque ellos no son investigadores, tienen un problema concreto, pero me temo que no puedo darles ninguna fórmula mágica hasta ahora no hay fórmulas mágicas para evitar la fosilización y desde luego, si no comprendemos y explicamos el fenómeno difícilmente podremos poner a remedio puede, sin embargo que se deba simplemente a procesos de recuperación de información de la memoria, de forma que resulte más difícil bajo condiciones de estrés y presión comunicativa pues resulte más difícil acceder a conocimientos que han sido almacenados más recientemente No obstante, existe una reciente tesis doctoral de Sims, muy interesante, que relaciona el problema de la fosilización con las estrategias de aprendizaje a las que nos referíamos al comienzo del programa Puede, dice él, que fosilicemos ciertas formas o estructuras simplemente porque no hayamos empleado unas estrategias adecuadas de adquisición ya sea por desconocimiento como siempre por desconocimiento por uso incorrecto y por esta y por otras muchas razones además es muy importante que los estudiantes de lenguas extranjeras procuren recibir entrenamiento y efectuar práctica constante de estas estrategias aplicadas a la lengua segunda que estén estudiando Sí, la verdad que eso sería muy interesante pero no suele ser habitual que los profesores de idiomas enseñen también estrategias de aprendizaje ¿Cuáles serían, por ejemplo, las más importantes? Eso ya no es cierto afortunadamente cada vez hay más profesores que conocen la importancia de las estrategias y trasladan esta preocupación a sus alumnos.

Pero es más, además, la mayor parte de los libros de enseñanza de inglés publicados en lo que va de década más o menos, incorporan de forma integrada, con los ejercicios o lo que enseña, con la instrucción lingüística por lo menos ejercicios suficientes para que el alumno pueda efectuar una toma de conciencia en el tema. Tampoco hay prioridades de importancia en lo relativo a estas estrategias en términos absolutos sino que depende de la tarea lingüística que uno se proponga acometer con respecto a la fosilización para tratar de evitar que se instale permanentemente, pues se puede utilizar una estrategia cognitiva de verificación observando la posición de la boca de un hablante nativo cuando habla, por ejemplo se pueden utilizar estrategias de memorización, enseñando palabras y frases repetidamente cuando se está esperando en la parada del autobús en cualquier momento antes de que se empiecen a producir oralmente se pueden usar estrategias de monitorización fijándose en el input, en lo que nos dicen los hablantes nativos o nuestro texto nuestros cassettes, con objeto de observar los equivalentes de la L2 lo que equivale en lo que ellos dicen con nuestras rutinas con las frases manidas que utilizamos todos los días, o también para comprobar hipótesis cuando pensamos que una cierta forma lingüística se comporta de una cierta manera pues simplemente tratamos de escuchar para ver si es correcto, en fin, hay miles de estrategias, hay muchas, quiero decir muchísimas estrategias que se pueden utilizar Bien, entonces estamos

por el buen camino, ¿no Isabel? Bueno, quizá el próximo programa, ¿no? que vamos a hacer sobre estrategias ya hemos avanzado un poco más, ¿no? el curso que viene, no este curso Sí, pues no puede ser este curso porque este es el último curso el último programa, perdón de este curso 93-94 y tenemos que terminar aquí el programa porque se nos acaba el tiempo, Isabel solo me queda agradecer la participación en este espacio Aula de Filología a la profesora Isabel Díez, que estuvo aquí hablando de fosilización en el aprendizaje de una lengua segunda, ¿no es así? Bien, pues espero que lo que has dicho durante este programa la promesa de que el próximo curso esté por aquí y podamos charlar más detenidamente sobre otro interesante tema que traigas aquí, al coloquio Gracias Isabel por tu participación Ponemos aquí punto final al espacio Aula de Filología del curso 1993-94 Desde aquí quiero agradecer a todos nuestros oyentes la compañía que nos han prestado durante este curso También quiero desear a todos los alumnos de la UNED mucha suerte en los exámenes que se aproximan. Muchas gracias por su atención y hasta siempre.

En el tiempo de la UNED les dejo ahora con revista de geografía e historia