

HECTOR HAMMERLY:

Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning
Cleveland, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd. 1991, 208 páginas

Hammerly sitúa adecuadamente el problema de fondo de su discusión en el primero de los capítulos del libro, "Second Language Acquisition Through Classroom Communication/Interaction (SLACC/I) and Linguistic Accuracy". El autor postula la existencia de un grupo de teorías en relación con el aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas que, al reforzarse mutuamente, constituyen la *megateoría comunicativa, adquisicionista y naturalista*. Las aplicaciones de tal megateoría producirían un alumno capaz de comunicarse rápida y fluidamente en la lengua meta, sin que ello conlleve necesariamente la exactitud en el control del código. La competencia lingüística sobrevendría como una instancia posterior, como resultado de la negociación de significados propia de la comunicación e interacción. El autor selecciona los 'programas de inmersión' en una versión norteamericana principalmente (exposición total pero decreciente a la lengua extranjera durante extensos períodos, al estilo de los colegios binacionales en nuestro medio), como una de las realizaciones más acabadas a partir de la megateoría comunicativa, adquisicionista, naturalista. En estos programas de inmersión, se aspira a la producción de 'bilingües funcionales'.

Por consideraciones tanto teóricas como prácticas, Hammerly sostiene que los alumnos instruidos en dichos términos no logran, en general, superar una etapa de 'interlengua' o de "pidgin de sala de clases". Teóricamente, tal estado de cosas se deriva de la falsa identificación de un aprendiz de una lengua extranjera con un niño en proceso de adquirir su propia lengua. Hammerly argumenta en este sentido: en último término, el individuo en su entorno natural no es comparable con el alumno en la situación psicosociológicamente artificial del aula.

En lo inmediato, se conocen pocos estudios que den cuenta de los logros en cuanto a competencia lingüística por parte de los alumnos sometidos a programas comunicativo-interactivos, más allá de la discusión de aspectos netamente comunicativos y psicológicos. En cambio, Hammerly sostiene que "el enfoque de inmersión no se traduce en exactitud lingüística básica, incluso después de muchos años" (p. 4). Esta afirmación se fundamenta en, además de la experiencia del autor, seis trabajos en el campo del análisis del error realizados entre 1976 y 1986 con estudiantes franco-canadienses incorporados a programas de inmersión. Naturalmente, en un contexto como el descrito, no pueden sino cuestionarse importantes supuestos teóricos propios de los enfoques adquisicionistas y naturalistas, como aquel del 'input comprensible' de Krashen.

En forma similar, Hammerly revisa críticamente consideraciones metodológicas y pedagógicas, tales como la oportunidad y forma en la corrección de errores, el grado de rigor en la formulación de objetivos, cuestiones asociadas con la motivación o desmotivación de los alumnos, etcétera.

En síntesis, los enfoques basados en la megateoría comunicativo-adquisicionista-naturalista no cautelan el desarrollo del componente lingüístico, inherente a la competencia comunicativa; la fluidez, entonces, no conduce a la exactitud.

Las fluctuaciones casi contradictorias de las distintas aproximaciones al quehacer en el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras, determinadas, a su vez, por las corrientes encontradas en las disciplinas en que se apoya este quehacer, permiten a Hammerly anticipar otro desplazamiento extremo a partir de las aplicaciones de la teoría comunicativo-adquisicionista-naturalista en una dirección no precisada; esta anticipación sería una consecuencia de la evidencia reunida en contra del "comunicacionismo". Hammerly propone, entonces, el establecimiento de una disciplina autónoma. Esta disciplina debería integrar los distintos aspectos del respectivo quehacer, construirse a sí misma a través y no en oposición al conocimiento previo acumulado en el ámbito correspondiente y vincularse

con las disciplinas afines (lingüística, lógica, educación, literatura, etcétera) no en una relación de dependencia sino de subsidiariedad por parte de ellas.

Para los efectos de contribuir a la consolidación de esta nueva disciplina (que se propone designar "*linguistics*", rescatando un término acuñado en la década del '60) se ofrece una revisión de "antiguas y nuevas ideas" que podrían aportar a la condición de "eclecticismo regido por principios", que la caracterizaría. El autor fundamenta su aceptación o rechazo de las ideas en esta heterogénea colección argumentando razones teóricas y prácticas, apoyado en su propia experiencia profesional.

Merecerían ocupar un lugar en la estructuración del quehacer en lenguas extranjeras, en la proposición de Hammerly, las siguientes ideas consideradas tradicionales:

- el lenguaje es un sistema estructurado y muy complejo de comunicación oral principalmente;
- un sistema complejo, una vez dominado, es usado de "arriba hacia abajo", pero se lo aprende y domina mejor de "abajo hacia arriba"; y
- todo conocimiento (consciente o inconsciente), sea lingüístico, comunicativo o cultural que los alumnos posean desde ya, es relevante para la teoría del aprendizaje de una segunda lengua.

Distinto trato debería recibir lo que sigue:

- el principal objetivo del aprendizaje de una segunda lengua es desarrollar los propios poderes mentales;
- el aprendizaje en aula de una segunda lengua puede ser similar a la adquisición natural del propio idioma o de una lengua extranjera; y
- la sola práctica es suficiente para el aprendizaje de una segunda lengua.

De entre las ideas "nuevas", podrían rescatarse proposiciones tales como:

- los programas de lenguas extranjeras deberían ajustarse a las características individuales y a los particulares objetivos de los aprendientes;
- el desarrollo de la competencia en una segunda lengua equivale a aprender a usar las correspondientes estructuras y vocabulario para comunicarse en términos culturalmente adecuados; y
- el desarrollo de la destreza de audición y comprensión es facilitado por la respuesta física a las instrucciones.

A la inversa, Hammerly no reconoce valor a las siguientes tendencias, de aparición comparativamente reciente:

- los idiomas para propósitos específicos;
- la instrucción orientada a la aprobación de exámenes de proficiencia; y
- la desvalorización del 'hablante nativo educado' como punto de referencia en el proceso de aprendizaje.

Si bien los conceptos propuestos en esta sección se perciben como en concordancia con la ideología del autor, no resulta igualmente clara la distinción entre "antiguo" y "nuevo", como tampoco compartimos todas las inclusiones y exclusiones propuestas.

Así prevenidos en contra de la "neofilia" (neologismo sugerido por Hammerly), concluye este segundo capítulo, "New and Old in Language Teaching".

Hammerly inicia su tercer capítulo, "Theories, Models and Methods", con una breve discusión de las diferencias entre adquisición y aprendizaje, sobre la base de la cual establece siete tipos de familiarización con el lenguaje, desde la adquisición de la comprensión y uso oral de la propia lengua por parte de los niños hasta el aprendizaje adulto de una segunda lengua. En última instancia, es posible distinguir dos grandes paradigmas en este sentido: la adquisición holística y el aprendizaje resultante de la instrucción lineal sistemática. Previsiblemente, Hammerly suscribe el segundo de éstos para la etapa inicial de un programa acabado de estudios de una L2 y propone el primer paradigma para las etapas avanzadas de tal programa. De esta manera, sostiene, es posible producir un 'bilingüe transicional', "capaz de usar exactamente una segunda lengua (competencia lingüística) para comunicar mensajes fluida y efectivamente (competencia comunicativa) en formas que sean socio-culturalmente apropiadas (competencia cultural)" (p.27).

A fin de explicar su propio modelo, hacia el final de este capítulo, el autor se refiere a lo que él percibe como las grandes oposiciones o puntos de desencuentro metodológicos en el campo del

aprendizaje-enseñanza de idiomas: monolingüismo/bilingüismo, adquisición natural/aprendizaje guiado, estructuralismo/comunicativismo, desarrollo gradual holístico/aprendizaje lineal por etapas, entre otros. Con frecuencia, los métodos enmarcados en estas oposiciones han carecido de supuestos teóricos claros. Se intenta, entonces, establecer las correspondientes teorías a posteriori y clasificar los métodos conocidos sobre la base de las teorías (e hipótesis) que parecen sustentarlos.

Esta descripción, si bien elaborada y ocasionalmente sesgada, resulta razonablemente clarificada por su propósito de ofrecer una visión integradora de cuestiones con frecuencia dispersas en la literatura especializada. En resumen, Hammerly enumera y explica brevemente las siguientes teorías: lógico-literaria, naturalista, estructural-conductista, generativa-cognitivista, socio-psicológica, comunicativa o sociolingüística y adquisicionista, además de algunas hipótesis y modelos. Los métodos conocidos habrían recurrido a procedimientos, o atribuido más o menos valor a uno u otro aspecto, apoyados en una o varias teorías, incurriendo, a veces, en el error de extrapolar a la sala de clases recursos relevantes para la adquisición del lenguaje fuera del aula.

Hammerly propuso su *teoría integrada* en 1985; su aplicación metodológica está constituida por el *método de dominio acumulativo*, que se describe en seguida. En lo sustancial, este método intenta asegurar el control de reglas y elementos estructurales, uno a uno, por parte del alumno, para proceder a una comunicación significativa, cada vez más libre, que involucre todos los otros ítemes dominados hasta ese punto del proceso. De ese modo, se lograría conjurar el riesgo de un estado de interlengua como producto terminal, característico de los métodos de inspiración comunicativo-adquisicionista-naturalista.

Un aprendiente sometido al método de dominio acumulativo avanza desde una primera etapa con énfasis en aspectos fonológicos a un estadio posterior que atiende problemas de morfología y sintaxis; el énfasis se desplaza, finalmente, al aprendizaje de vocabulario y expresiones idiomáticas. Las reglas gramaticales infrecuentes como asimismo la expansión de vocabulario pueden ocupar un lugar más allá del programa formal; de hecho, la condición de 'bilingüe transicional' —competente lingüística, comunicativa y culturalmente— da a dicho programa el carácter de un proyecto de desarrollo ilimitado. Pero, destaca el autor, "a través de todo el programa, lo que se aprende es aplicado a un uso significativo, por limitado que éste sea al comienzo" (p.35). Especial atención presta este método al aporte del aprendiente, a cuya sofisticada competencia en lengua materna se atribuye gran importancia en cuanto ésta influirá (o interferirá) notablemente en el aprendizaje de la segunda lengua. Hammerly describe y grafica cuidadosamente la forma en que los dos sistemas se penetran recíprocamente (como dos conos que se enfrentan inicialmente por sus respectivos ápices) y previene del riesgo de fosilizaciones que puedan derivarse de esta compenetración, ya sea por instrucción insuficiente o inadecuada o bien por falta de aptitudes o aplicación por parte del alumno. A fin de cubrir todos los aspectos señalados, se propone una delicada red de progresión en la L2 donde se grafica cómo el dominio de cada regla permite la comunicación progresiva en "una serie de sistemas transicionales cada vez más libres y gradualmente expandidos" (p.38).

Con todo, esta frase recién citada y otras similares son lo más próximo a una referencia o sugerencia de los aspectos discursivos que cada vez más, y muy justificadamente, constituyen la preocupación central de las actuales prácticas en el quehacer del aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras. Este cuidado casi extremo por la exactitud en el uso del código no pareciera permitir una transición de un uso gramatical en el plano de la oración al nivel discursivo propiamente tal, al menos no sistemáticamente.

En un capítulo algo confuso, "On Second Language Proficiency", Hammerly se propone varias metas: desde diferenciar entre 'competencia', 'proficiencia' y 'actuación', hasta ofrecer sugerencias para un método que apunte a una competencia terminal de alto nivel. Adicionalmente, este capítulo resulta reiterativo en varios aspectos.

La definición de competencia suscrita por Hammerly es ya conocida. El concepto de proficiencia se refiere, más bien, a la supervivencia en una situación comunicativa; la actuación supone el comportamiento lingüístico, comunicativo y cultural propiamente tal. Se discuten los alcances del llamado *proficiency movement* en Norteamérica, una de cuyas realizaciones más destacadas es la 'entrevista de proficiencia oral', cuyos méritos, desventajas e influencias son discutidos por el autor. Probablemente,

lo más significativo de este capítulo sea la forma en que se destaca, convincentemente, la necesidad de aspirar a la excelencia en una L2 como objetivo terminal de un programa de lengua extranjera, más que a la enseñanza con criterios de proficiencia, vale decir, supervivencia. Es la oportunidad para que Hammerly insista en las posibles bondades de su método de dominio acumulativo, enfrentado con aquellos métodos derivados del enfoque comunicativo-adquisicionista-naturalista.

El concepto de 'hablante nativo educado', criticado por algunos como elitista, es parte de las propuestas de este capítulo. El autor comenta el sentido e implicaciones pedagógicas de esta noción en cuanto punto de referencia hipotético para el desarrollo y niveles de competencia adecuados tanto para estudiantes como profesores de lengua extranjera. La adopción de un modelo de esta naturaleza sería congruente con los criterios de excelencia suscritos por Hammerly.

Al iniciar el capítulo cinco, "Balance in Language Teaching and Learning", se sostiene que un cambio será beneficioso en la medida en que cumpla con ciertas condiciones; una nueva idea, o una aplicación de tal idea, debería estar apoyada sobre argumentos objetivos, pero también con debida consideración de los contrargumentos; debe asimismo producir mejores resultados prácticos que las ideas o prácticas que está destinada a reemplazar; las innovaciones deben también resultar convincentes, sensatas y lógicas en la opinión de los profesionales que han tenido éxito en el respectivo ámbito, como asimismo conducir a un desarrollo posterior equilibrado tanto en la teoría como en la práctica.

Un cambio de la calidad descrita estaría ejemplificado por la tesis central de este libro: "Los resultados equilibrados, en la enseñanza de una segunda lengua, son posibles solamente cuando el énfasis en la exactitud lingüística, en las etapas iniciales e intermedias, se desplaza gradualmente a un énfasis en la fluidez comunicativa con exactitud incorporada, a niveles avanzados" (p.55).

El autor se refiere a las muchas instancias de desequilibrio que percibe en la actual configuración del respectivo campo, principalmente en cuanto ellas tienen que ver con las fluctuaciones observables, ya mencionadas en capítulos anteriores. Hay desequilibrio en la determinación del propósito de la enseñanza de una L2; lo hay también en los aportes dispares e insatisfactorios de las disciplinas subsidiarias del aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras. Hammerly se pregunta igualmente sobre la posibilidad y los términos más adecuados para la redefinición del rol del profesor en vista de la centralidad del alumno propugnada por modernas teorías pedagógicas. De igual modo, los enfoques, métodos y técnicas se han resentido por esta situación de inestabilidad. Los cambios, por tanto, no habrían cumplido con las condiciones suficientes para hacer de ellos innovaciones productivas y oportunas.

En lugar de este escenario de conflicto, se propone estructurar la enseñanza de L2 sobre "ideas y prácticas provenientes de distintas fuentes" y reunidas "de tal manera que constituyan un todo armónico" (p.56). Tal declaración parecería poco menos que una expresión de la afectividad del autor, de no mediar los distintos ejemplos de posibles aplicaciones basadas en ella y en relación con cuestiones tales como la madurez cognitiva del alumno como también su autonomía. Sin embargo, el más extenso de estos ejemplos, a propósito de la enseñanza de la pronunciación, donde la insistencia en aspectos netamente articulatorios y de formación de hábitos (cuyo valor no cuestiono), pero sin ninguna consideración de los aspectos discursivos pertinentes, revela, una vez más, una percepción parcial del asunto.

Los cinco capítulos comentados hasta aquí constituyen una unidad llamada "Language Learning in the Classroom".

En la siguiente sección, "New Views on Familiar Topics", se incorporan cinco capítulos. El primero de éstos, "Language Transfer Revisited", discute el valor del análisis contrastivo en el aprendizaje-enseñanza de L2. Hammerly atribuye el relativo descrédito de este tipo de análisis, en parte, a la característica "arqueofobia" norteamericana y, principalmente, al interés de la nueva lingüística chomskiana por los 'universales' lingüísticos. En esta perspectiva, las diferencias entre las lenguas resultan de escaso significado. La versión revisada del análisis contrastivo ('hipótesis débil') que surgiera en estas circunstancias no reconocería a éste otra capacidad que la de explicar ciertos errores después de su ocurrencia.

Hammerly intenta reivindicar la práctica del análisis contrastivo y actualizarla. Es razonable suponer que el conocimiento previo afecta el aprendizaje, sostiene el autor apoyado en la psicología

educacional, y "lo que el aprendiente monolingüe de una L2 ya sabe acerca del lenguaje es su propia lengua" (p.63). Procede, entonces, a fundamentar más adecuadamente su posición en favor del análisis contrastivo. Por una parte, revisa distintos trabajos de investigación que aportarían evidencia en uno u otro sentido y, por otra, ofrece una visión más comprehensiva del análisis contrastivo, donde complementa la noción de 'interferencia impertinente' (*intrusive interference*) con las hipótesis de 'interferencia inhibidora' y de 'facilitación diferencial'.

Estos niveles de argumentación tanto teórica como práctica cumplen efectivamente su propósito de abogar por el lugar que corresponde al análisis contrastivo en las actividades de enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, la evidencia aportada incide abrumadoramente en la función del análisis contrastivo en la determinación de problemas de interferencia estructural, en circunstancias de que una breve descripción de las posibilidades de una 'retórica contrastiva' habría contribuido a una visión actualizada de los estudios de transferencia del lenguaje.

En "Preventing the Establishment of an Interlanguage", Hammerly se aboca a la discusión de los problemas de 'interlengua' y 'fosilización', según la descripción de Selinker, los que asocia con los métodos comunicativos de base adquisicionista-naturalista. De hecho, sostiene, estimular una comunicación prematura sin un aprendizaje de las estructuras requeridas conducirá al ya mencionado 'pidgin de sala de clases', que continuará creciendo léxica pero no estructuralmente, entre otras razones, por la imposibilidad de una retroalimentación lingüística efectiva en vista del volumen y calidad de los errores. No es imposible que la "falsa confianza" derivada de la comunicación fluida pero inexacta se torne en desmotivación, e incluso renuncia, en cuanto al uso de la interlengua terminal defectuosa. El modelo chomskiano de generación de oraciones aplicable al hablante nativo ideal no es extrapolable al proceso de aprendizaje de una segunda lengua, puntualiza Hammerly. No suscribe tampoco una secuencia de aprendizaje basada en funciones o actos comunicativos; la no-correspondencia forma-función y la dificultad de establecer una gradación adecuada avalarían el rechazo de Hammerly también a esta propuesta.

Recorre, en cambio, a la taxonomía del dominio cognitivo de Bloom et al., en que se distinguen seis niveles de objetivos educacionales cognitivos: conocimiento (evocación), comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Establece luego las vinculaciones entre estos niveles y su propia propuesta para una secuencia metodológica. El previsible corolario de este planteamiento es la reiteración de la ya establecida crítica de Hammerly a los teóricos comunicativos: "combinar oraciones nuevas es una forma de síntesis que equivale al segundo nivel más alto de dificultad en la taxonomía de Bloom, superado solamente por la evaluación". A estas alturas, la filiación estructuralista de Hammerly resulta indiscutible.

Más aun, la ecuación "combinar oraciones" y "comunicación", que implica su aseveración, parece situarlo en el ámbito de las habilidades lingüísticas más que en el de las destrezas comunicativas; la distinción entre 'use' y 'usage' resultará, entonces, irrelevante. Esta situación no se compadece con la competencia comunicativa terminal propuesta por el propio Hammerly en este mismo libro.

De todos modos, el autor comenta, al cierre de este capítulo, que su experiencia indica que "este esquema ayuda a la mayoría de los alumnos a evitar la internalización de una interlengua cargada de errores y a aprender, en cambio, a usar una segunda lengua con razonable fluidez y un alto nivel de exactitud" (p.80).

En línea con su preocupación por los problemas de interlengua y fosilización, de la sección anterior, el Capítulo ocho, "A New Way to Look at Student Errors", discute la naturaleza, clasificación y posibles técnicas de corrección de errores.

Se estima que el problema del error ha sido minimizado en los enfoques comunicativos y por las teorías que subyacen a éstos, en circunstancias de que se trata de una cuestión insoslayable si se pretende garantizar la exactitud formal. El autor se propone asimismo actualizar las ya conocidas clasificaciones del error de manera de ofrecer una base funcional que permita acercarse más productivamente al problema de la corrección. Revisa, para ello, sus propias consideraciones sobre los tipos de interferencia como también las especificaciones de Corder, y de Burt y Kiparsky.

En el modelo de Hammerly se establece una distinción entre los errores derivados de los sistemas transicionales aportados ordenadamente por el profesor en un programa de instrucción de L2 en aula y aquellos propios de las interlenguas que emergen espontáneamente en el proceso de adquisición de

una segunda lengua. Al autor le interesan los primeros. Los errores asociados a los sistemas transicionales se derivarán de las interrelaciones entre el programa de instrucción, el aprendizaje por parte de los alumnos y su producción de lenguaje. Se distingue, entonces, entre los errores asociados a ítemes enseñados ('distorsiones') y a ítemes no enseñados ('faltas'), en cuanto éstos sean imputables al alumno (esfuerzo insuficiente, por ejemplo). Si las distorsiones o faltas son responsabilidad del profesor (práctica insuficiente, por ejemplo), se los adjetiva como distorsiones o faltas por 'administración inadecuada' (*mismanagement*).

Así entendidos, corresponderá al instructor precisar los tipos de error en cuestión y administrar las instancias de corrección necesarias a partir de las causas que logren precisarse (motivación, inflexibilidad, técnicas empleadas, tiempo de instrucción, etc.). Las sugerencias prácticas para manejar tal corrección ocupan el capítulo siguiente, "The Surface and Deep Correction of Errors".

La no corrección de errores (propuesta por algunos teóricos de los enfoques comunicativos) es inadmisibles; los errores no corregidos se transforman en habituales, malogrando así la condición de exactitud que Hammerly propone como componente de una competencia comunicativa terminal. A su vez, la corrección de errores será posible y efectiva si su ocurrencia es relativamente infrecuente. Por una parte, las llamadas 'faltas' simplemente no deberían producirse y es tarea del profesor guiar a sus alumnos de manera que no excedan los límites de lo enseñado; aun así, las faltas que ocurran pueden ser atendidas como ítemes discretos. Por otra parte, las 'distorsiones' serán minimizadas en la medida en que el profesor conduzca al estudiante desde la ilustración sistemática de cada ítem hasta la práctica comunicativa integrada.

Un segundo punto, a propósito de la corrección de errores, es su oportunidad; en este sentido, se atribuye particular importancia a dos momentos en el proceso: la presentación inicial y el instante en que la actividad se desplaza hacia el mensaje (independientemente de otras correcciones incidentales).

Dadas estas condiciones, la corrección puede tomar una de dos formas básicas. La 'corrección de superficie', que consiste básicamente en atender el efecto y no la causa (en su forma más burda, la mera repetición de la forma correcta, a lo cual se atribuye poco o ningún valor). La 'corrección profunda', en cambio, consiste en la reorganización de la estructura cognitiva del alumno en relación con un determinado ítem. La mera evocación de la regla pertinente puede muy bien ser una forma de corrección de superficie; es la completación de la transferencia cognitiva de la información del profesor al estudiante lo que debe ser cautelado. La corrección misma, por consiguiente, debería corresponder a la reconstrucción o ejecución de este proceso. Así planteada, la corrección de un problema tendrá lugar a lo largo de un período en que el profesor aporta cada vez menos información en torno al ítem incorrecto; a la inversa, la corrección individual implica la operación contraria, se ofrece gradualmente más información hasta lograr la corrección. Este proceso (*phasing out information*) es explicado y ejemplificado por el autor en relación con problemas semánticos, sintácticos, morfológicos y fonológicos.

En este punto, a propósito de la corrección profunda de errores escritos, nuestro autor cuestiona el valor de las composiciones en L2, que "no son necesarias ni útiles" (p.106). Naturalmente, sería necesario "negociar" el significado que Hammerly atribuye a la expresión "composición" antes de ninguna otra consideración, lo cual no es posible aquí. De todos modos, y si bien el proceso de *phasing out* es superpuesto por el autor a las sugerencias de corrección de errores escritos, el todo no se ve particularmente distinto de las ya conocidas sugerencias de corrección y edición de textos en los libros más tradicionales de, precisamente, enseñanza de la composición.

"Language Teaching and The Students' Native Language" es el último capítulo en esta sección, "New Approaches to Familiar Topics". Aunque sugerente y sensato, no aporta sustancialmente a las discusiones sobre el uso de la lengua materna en la clase de segunda lengua. En general, se propone el empleo de la lengua materna en este contexto para: a) ofrecer orientaciones generales en cuanto a los estudios de lenguaje, la cultura asociada a la L2 y el curso mismo, como también sus métodos de administración; b) hacer anuncios y dar instrucciones; c) dar descripciones y explicaciones en relación con las reglas por aprender; d) realizar ejercicios bilingües a propósito de estas mismas reglas. (Mi propia clasificación). Estos dos últimos ítemes, en una aproximación contrastiva si fuera necesario. A su vez, la discusión y los ejemplos aportados por el autor permitirían ubicar las consideraciones a) y b) más bien en el ámbito de la 'administración de la clase' (*classroom management*).

En síntesis, Hammerly propone una abierta referencia a la lengua materna y su empleo tanto por razones de economía como de manipulación más adecuada, por parte de los alumnos, de su condición de bilingües, si bien "tan poco como sea posible pero tanto como sea necesario" (p.112).

Los dos capítulos que siguen se anuncian como cruciales en cuanto se referirán a los supuestos y procedimientos propios del método de dominio acumulativo.

Un método exitoso de aprendizaje-enseñanza de una segunda lengua, vale decir, un método tal que conduzca a la producción de un bilingüe transicional, debería considerar las características del lenguaje, el proceso de comunicación, los aspectos culturales y la problemática asociada a la enseñanza y al aprendizaje. Un ente teórico-práctico que recoja todas estas condiciones no podrá ser sino una instancia de "eclecticismo regido por principios". Hammerly discute, entonces, los supuestos que subyacen a su método en relación con cada una de las variables mencionadas.

En lo que al lenguaje se refiere, el autor reitera la diferencia básica entre los procesos de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua; es así como, por ser la comunicación el propósito primario tanto de adquirentes como de aprendientes de una lengua en cualquier circunstancia, la exactitud formal será una condición previa a la fluidez asociada a la comunicación exitosa en el segundo caso. Esta será garantizada por el 'control lingüístico' ("actuación lingüística sistemática exacta" (p.123)) resultante de la actividad de la sala de clases. Todo ello conducirá al nivel y tipo de competencia deseadas, ambos descritos en capítulos anteriores.

El autor se refiere a ciertos procedimientos de enseñanza que contravienen ya sea la naturaleza del lenguaje o el carácter interlingüístico del aprendizaje de una L2: estimular la comunicación prematura; iniciar el proceso de enseñanza en el medio escrito; ignorar algunos de los subcomponentes de la competencia en L2 (el fonológico o el cultural, por ejemplo); y negar a los alumnos la referencia explícita a la lengua materna, entre otros. Se pondera asimismo que la enseñanza debería apuntar a un nivel de excelencia en la producción del alumno; deben entonces proveerse las condiciones y recursos que permitan al alumno lograr una producción exacta. Tal producción será exacta sólo si es manejable desde el punto de vista del alumno y manejada desde el punto de vista del profesor. La familiarización con los datos no es suficiente a la hora de garantizar esta condición de exactitud; se requiere también una comprensión manifiesta de las reglas que ordenan la producción de tales datos. En estas condiciones, una práctica sistemática y suficiente, complementada con la corrección profunda que sea necesaria, asegurarán el establecimiento del control lingüístico ya referido. Esta subsección se cierra con algunas consideraciones breves sobre el uso de tecnología en la clase de L2.

La subsección dedicada a los supuestos en cuanto a la comunicación no es más que una expansión de los comentarios consignados en la que antecede. Las escasas siete líneas dedicadas a los supuestos en cuanto al "conocimiento y comportamiento cultural" constituyen, curiosamente, una invitación a no maximizar la competencia cultural.

Hammerly aspira a la formulación de una 'teoría sistemática del aprendizaje humano inducible'. En esta dirección, revisa y critica someramente algunas teorías del aprendizaje y propone lo que estima su propia aproximación al aprendizaje inducido, que denomina 'condicionamiento de base cognitiva', una síntesis de conductivismo y cognitivismo. La cuestión es compleja y la breve descripción ofrecida es insuficiente para emitir una opinión o incluso formarse una impresión medianamente acabada del contenido de esta propuesta.

En forma similar a como hiciera en relación con la enseñanza, ofrece algunas observaciones sobre prácticas adecuadas o inadecuadas para el proceso de aprendizaje. Algunos ejemplos: ocuparse de los componentes que configuran la competencia en L2 en la secuencia equivocada entorpecerá el proceso de aprendizaje; el aprendizaje en la sala de clases no debe ser confuso; el aprendizaje de destrezas de nivel superior no garantiza el aprendizaje de destrezas de niveles inferiores; en los primeros niveles los alumnos requieren de un grado importante de orientación, ya que asumir la conducción del propio proceso de aprendizaje puede no ser beneficioso, además de otras consideraciones.

Como se habrá apreciado, los supuestos básicos del método de dominio acumulativo pretenden cubrir una amplia gama de cuestiones relacionadas con el quehacer de aprendizaje-enseñanza de L2. Resultan, por lo mismo, heterogéneos y de distinto nivel y, en tanto algunos apuntan a generalidades vinculadas con determinadas aproximaciones teóricas, otros tienen que ver con problemas comparati-

vamente menores. De hecho, las consideraciones (y hasta prescripciones) ofrecidas por el autor constituirían un primer intento de configurar la disciplina del quehacer en aprendizaje-enseñanza de L2.

Hammerly complementa sus supuestos teórico-prácticos en el capítulo destinado a los procedimientos del método de dominio acumulativo. Aun cuando los niveles teórico y práctico no están claramente definidos en esta parte del trabajo, el todo configura un puente adecuado desde la teoría a la praxis, que constituiría la realización del método. De una parte, el autor retoma algunas de las consideraciones básicas con la insistencia que parece caracterizarlo; de otra, propone un marco operativo en el cual podría inscribirse un curso que se ajustara a su método en cuanto al currículo, los contenidos programáticos, la producción de materiales, los aspectos estrictamente metodológicos e, incluso, la administración.

Se propone que un curso de esta naturaleza se desarrolle a partir de un período de 'instrucción pre-programática' de índole exploratoria en relación con las lenguas y culturas del mundo, seguido por un minicurso introductorio con énfasis en los problemas fonológicos de la lengua meta seleccionada. Los ya conocidos niveles elemental, intermedio y avanzado, con algunas subdivisiones, conformarían el curso propiamente tal. El autor hace sus propias estimaciones en cuanto a la duración del curso, la frecuencia de las clases y la proporción entre clase en aula y tiempo de estudio, dependiendo de la particular situación en que se lleve a cabo el programa de instrucción (tipo de alumno, proximidad entre L1 y L2, nivel académico, etc.).

Llama la atención la preocupación del autor por el estricto control del proceso, particularmente en sus etapas iniciales, que se manifiesta en las sugerencias metodológicas aquí contenidas. Esta suerte de celo llega, por ejemplo, al extremo de prevenir a los profesores en contra de actividades de audición que podrían resultar en la adquisición de hábitos incorrectos de pronunciación, en la medida en que la exposición al lenguaje oral provocaría en los alumnos alguna actividad subvocal de producción y, por consiguiente, imposible de controlar por el profesor.

Una importante consideración es que el autor concibe su método para estudiantes "cognitivamente maduros" (p.147), desde los diez años de edad aproximadamente, y "psicolingüísticamente adultos".

En vez de la distinción tradicional, no siempre clara, entre 'inglés como lengua extranjera' e 'inglés como segunda lengua', Hammerly propone la propia: 'inglés como lengua local' y 'como lengua remota' (Capítulo trece). Sobre bases tanto lingüísticas como ambientales, más que sociopolíticas, el concepto de inglés como lengua local es aplicable a aquellas situaciones en que la lengua meta es la lengua dominante de la comunidad; el caso contrario será, naturalmente, una situación de inglés como lengua remota. La lengua inglesa como lengua meta en Inglaterra o en Chile ilustraría la distinción.

El control estructural en la propuesta del autor será más efectivamente cautelado en una situación de lengua extranjera remota. También lo será la fuerte base contrastiva inherente a esta misma propuesta en una situación en que los alumnos comparten una primera lengua. Esto incide en la preferencia por una aproximación bilingüe más que monolingüe al proceso de aprendizaje. Curiosamente, entonces, un profesor en su propio país resultará más adecuado a las prácticas insertas en el método de dominio acumulativo que el profesor nativo monolingüe en un lugar en que la lengua meta sea dominante.

Sobre estas bases, el autor reitera su posición estructuralista y contrastiva como también algunas de sus críticas a quienes han propugnado los enfoques comunicativos de base adquisicionista-naturalista. Cuestiona, asimismo, la investigación orientada en la dirección de la enseñanza de lenguas extranjeras en su calidad de locales y sus réplicas en situaciones de aprendizaje remoto.

Una solución conciliatoria, en vista del auge de los cursos de lenguas extranjeras en cuanto locales, estaría constituida por una aproximación multilingüe en que se impartiera un núcleo común a todos los alumnos, independientemente de su trasfondo lingüístico y cultural, suplementado con trabajo lingüístico individualizado.

Otra interesante, aunque a veces discutible, proposición se encuentra en el capítulo siguiente, "A Total Language Teaching Program": se deben integrar todos los factores tanto humanos como materiales que participan en un programa de instrucción en una segunda lengua, sostiene Hammerly. El punto es válido, pero el espectro de dichos factores es tan amplio que rara vez, agrega, se ha logrado tal integración.

El autor examina uno a uno a los participantes y elementos del proceso: aprendientes, profesores, expertos, informantes, tecnólogos y tecnología, autores y textos, currículo, infraestructura, actividades tanto paralelas como de seguimiento, y la propia comunidad. Todo ello a la luz de ciertas preguntas básicas: ¿Qué puede o no puede hacer esta persona o este recurso?, ¿Qué debería hacer de entre lo que puede hacer? Las "respuestas", no todas igualmente convincentes, varían desde las provocativas ("...la única opción viable es ir al extranjero y esperar que los educadores allá sepan enseñar la lengua local como tal (con frecuencia no saben)" (p.172).) hasta observaciones de sentido común.

La ideología del autor, naturalmente, caracteriza muchas de sus observaciones en términos que a veces no compartimos. Por ejemplo, posponer el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura con alumnos adultos hasta el nivel intermedio. (Empleo el término "destrezas", ya que el autor en ningún momento se ha referido a los conceptos de 'discurso' escrito u oral.) En forma similar, es difícil imaginar algún tipo de conciliación entre el estricto control estructural que garantizará la exactitud lingüística y algunas de las actividades sugeridas (conversaciones telefónicas programadas con hablantes nativos, por ejemplo), aun en el nivel avanzado, entre otras consideraciones.

De todos modos y a pesar de sus desniveles, la propuesta es interesante y pone de manifiesto una serie de problemas que, con frecuencia, no se perciben en una perspectiva más especializada.

Esta sección del libro, denominada "Proposals and Suggestions", concluye con el capítulo quince en que Hammerly critica las teorías lingüísticas más recientes como desvinculadas del "mundo real" y prácticamente inaplicables al quehacer de aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas. Al parecer, la gramática generativo-transformacional constituye el mejor ejemplo del divorcio existente entre la lingüística y dicho quehacer. A la dicotomía básica de 'competencia' y 'actuación' en la lingüística generativa, Hammerly contrapone su propia distinción entre 'actuación sistemática' y 'competencia en segunda lengua', conceptos ya referidos en otros lugares del libro y de esta reseña. En último término, se recordará que el autor ha sostenido que la adquisición del lenguaje procede de 'arriba hacia abajo' y el aprendizaje de una segunda lengua, en sentido inverso. Se pondera, entonces, la necesidad de gramáticas pedagógicas aplicables al "dominio gradual y de 'abajo hacia arriba' de tareas de aprendizaje de una lengua" (p.181).

En términos más generales, prosigue el autor, el lenguaje implica cuatro preguntas que deben ser abordadas en la perspectiva de disciplinas distintas: "el qué del lenguaje", "cómo se aprenden los idiomas", "cómo deberían enseñarse", "cómo deberían usarse". La lingüística se refiere a la primera de estas cuestiones solamente; más aun, la lingüística moderna tiende a ser "más esotérica y menos aplicable" (p.182), a diferencia de lo que ocurriría, según Hammerly, a comienzos de los sesenta.

En su último capítulo, "The Broader Meaning of the CAN/SLACC/1/T Experience: Conclusions", Hammerly cierra su evaluación crítica no solamente de los enfoques comunicativos sino del actual estado de cosas en aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas en general. Los contenidos del libro exceden la discusión de los problemas de fluidez y exactitud en el uso de una segunda lengua y, en esa misma perspectiva, el autor sostiene que el 'holismo', 'nativismo', 'naturalismo' y 'funcionalismo', entre otros rasgos, que caracterizan a muchas de las actuales prácticas en la enseñanza de segundas lenguas, son también característicos de la educación en general. A partir de esta consideración, ofrece una visión sucinta de su propia aproximación a la filosofía de la educación, que, si bien inspirada en el sistema educativo norteamericano, constituye un punto de referencia interesante para quienes pertenecemos a otras culturas con sus propias realizaciones.

Dos apéndices cierran el libro. El primero aporta información estadística sobre los resultados obtenidos con el método de dominio acumulativo, aun cuando éste no ha sido todavía aplicado en forma integral. En el segundo apéndice, Hammerly aboga por una evaluación crítica de la investigación realizada en instrucción de segundas lenguas a fin de establecer bases más objetivas que garanticen la validez de los hallazgos que puedan realizarse.

En términos generales, *Fluency and Accuracy* es un libro interesante; aunque un tanto dispar en los distintos niveles de generalidad entremezclados a lo largo de su desarrollo, el conjunto es lo suficientemente informativo y sugerente como para justificar su examen.

Su principal debilidad reside, a mi entender, en una base teórica irregular; su argumentación más convincente, en cambio, proviene del acopio de información teórico-práctica desplegado por el autor.

La inexactitud estructural que caracteriza a muchos estudiantes de lenguas extranjeras es un hecho aceptado; sin embargo, es igualmente bien sabido que el entrenamiento estructural tampoco garantiza la precisión formal. Por otra parte, aun cuando se cuestiona que el desarrollo comunicativo holístico pueda conducir, espontáneamente y como resultado de la mera negociación comunicativa, al rigor en el uso del código, parece aun más improbable que el entrenamiento estructural y la posterior ejercitación comunicativa, subordinada a la consolidación formal previa, puedan desembocar en una genuina actividad comunicativa, vale decir, discursiva o pragmática. De hecho, como dijera en varias oportunidades en las páginas que anteceden, no se desprende, de la postura y planteamientos del autor, una aproximación al discurso como genuina instancia de comunicación. En suma, la reflexión que subyace a la actividad del análisis del discurso y a la pragmática no se ve ni explícita ni sistemáticamente recogida en los niveles superiores del método propuesto por Hammerly.

Naturalmente, no es posible emitir una opinión definitiva sobre un método medianamente desconocido en sus aspectos prácticos pero, con la debida consideración del tiempo transcurrido, no puedo menos que establecer alguna comparación con otro método cuya construcción pude presenciar y en cuya aplicación, sistemáticamente y durante varios años, tuviera la oportunidad de colaborar. Me refiero a la serie "Steps to Spoken English" —muy difundida en el Cono Sur de Sudamérica a fines de la década del sesenta—, cuya base fonológica inicial, cuidadosa gradación estructural y carga léxica distribuida regularmente no lograban, con la frecuencia deseada, consolidar cabalmente un manejo exacto del código de la lengua meta. Comparativamente más exitosos, si bien en un entorno diferente y en el nivel de graduados (el que Hammerly considera en las posibles aplicaciones de su método), han resultado otros esquemas de instrucción en L2 organizados en torno a un núcleo de corte comunicativo desde los primeros niveles, sin excluir el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura. Este núcleo es complementado por ejercitación gramatical y fonológica paralela y conduce, en una etapa posterior, a una instrucción formal en las disciplinas centradas en el código; esto último constituye, con toda propiedad, una instancia de 'inmersión'.

Desde otro punto de vista, es necesario señalar que el autor realiza un intento serio por destacar la calidad interdisciplinaria del quehacer de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras; su interés en consolidar este quehacer como una disciplina autónoma resulta, por decir lo menos, interesante. Sin embargo, mientras su crítica más sistemática se dirige a los aportes de la lingüística, no se aprecia una ponderación igualmente sistemática, una suerte de contrapartida, de la contribución de las otras disciplinas e interdisciplinas subsidiarias de este quehacer (psicología cognitiva, psicología educacional, psicolingüística, etc., mencionadas por el propio autor). Más extensos son los comentarios dedicados a otros recursos importantes pero relativamente secundarios (en la opinión del autor): la tecnología, por ejemplo.

En su conjunto, el libro pone de manifiesto la experiencia y el compromiso de su autor. Se percibe, ocasionalmente, una preocupación casi exagerada por advertir de los riesgos asociados a ciertas prácticas, lo que también podría explicar el tono a veces prescriptivo. No obstante, abundan las sugerencias estimulantes y hay no poca síntesis y re-evaluación de principios y prácticas que engarzan en respetables tradiciones pedagógicas al mismo tiempo que recogen críticamente desarrollos más recientes.

PATRICIO NOVOA
UNIVERSIDAD DE CHILE