



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Alderson, Charles, Bastien, Stephen A., Breña Valle, Emilia,
Castaños, Fernando, Chasan, Marilyn, Richards, Sally,
Walqui, Aida, Williamson, Marcela (1979)**

**“LA LINGÜÍSTICA APLICADA EN EL PROCESO DE LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA”**

en Perfiles Educativos, No. 5 pp. 37-48.



**Centro de Estudios
sobre la Universidad**

iresie

Banco de Datos sobre Educación

La lingüística aplicada en el proceso de enseñanza - aprendizaje de una segunda lengua

Charles ALDERSON, Stephen A. BASTIEN,
Emilia BREÑA VALLE, Fernando CASTAÑOS,
Marilyn CHASAN, Sally RICHARDS,
Aída WALQUI y Marcela WILLIAMSON. *



El carácter mismo de sus problemas, hace de la Lingüística Aplicada un área de estudio esencialmente interdisciplinaria. Se sirve de disciplinas ya establecidas, cuyo objeto de indagación es la lengua, aunque hay en centrado su atención en diferentes aspectos de ella. A la Lingüística Aplicada le interesan algunas cuestiones como las siguientes:

a) de la Psicolingüística:

¿Qué mecanismos internos y externos intervienen en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua? ¿Cuál es la forma en que operan tales mecanismos? ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua?

b) de la Lingüística Teórico-descriptiva: ¿Qué es una lengua? ¿Cómo la podemos describir sistemáticamente?

c) de la Sociolingüística: ¿Qué es el habla? ¿Qué diferencias existen entre las manifestaciones

* Investigadores de la Unidad de Investigación y Desarrollo del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM.

individuales del habla? ¿Por qué y cómo varían estas manifestaciones dentro del contexto social?

El presente trabajo se ocupa de uno de los aspectos de la Lingüística Aplicada, su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, dejando a un lado otras áreas de su campo de investigación, como son la terapia del lenguaje, la traducción mecánica, el análisis y la crítica literaria, etcétera. De acuerdo con este enfoque, la Lingüística Aplicada tiene como punto de partida la observación y el análisis de los problemas que se originan en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua. El examen de estos problemas permitirá formular preguntas cuyas posibles soluciones se instrumentarán a partir del estudio de teorías y resultados de investigaciones aportados por la Psicolingüística, la Lingüística y la Sociolingüística.

Sin embargo, al hablar de la Lingüística Aplicada, no queremos dar a entender que se trata de la aplicación lineal o directa de los descubrimientos que se hacen en las disciplinas que la nutren. Es necesario revisarlas críticamente y seleccionar aquellos elementos que resulten adecuados para la solución de los problemas de los estudiantes. También es preciso traducir estos elementos a procedimientos utilizables en el salón de clase.

No sería conveniente usar como libro de texto una gramática que intente describir un idioma a partir de una serie de postulados establecidos con precisión y rigor científicos, porque eso acarrearía dificultades muy

serias a los estudiantes y, en ocasiones, podría producirles hasta tedio, ya que no necesariamente tendrán las inclinaciones vocacionales del lingüista. Más bien, habría que tomar de dicha gramática los elementos explicativos que, una vez traducidos a un lenguaje menos técnico o convertidos en ejercicios, permitieran resolver las confusiones que se presentan con frecuencia.

Pasemos pues a considerar algunos de los aspectos psicolingüísticos,

lingüístico-teóricos y sociolingüísticos que son de especial interés para el maestro de idiomas.

Psicolingüística

Hablar del aprendizaje de una segunda lengua significa referirse explícita o implícitamente a teorías acerca del aprendizaje o la adquisición de la lengua materna, aunque hay que tener en cuenta que las circunstancias en las que se adquiere la lengua materna y aquellas en las que se aprende una segunda lengua varían en aspectos importantes. En la actualidad existen dos concepciones esencialmente opuestas acerca de la adquisición de la lengua materna, con diferencias muy señaladas en cuanto al papel que asignan al medio ambiente.

En su forma más radical, la primera concepción sostiene que el niño nace sin ninguna predisposición innata y que sus experiencias son las que lo moldean, dando así forma a su individualidad. En otras palabras, el aprendizaje del idioma depende



totalmente de la exposición del individuo a lo que se dice en su comunidad. La segunda teoría, también en su forma más extrema, sostiene que todo niño nace con dotes bien determinadas y, más específicamente, con un mecanismo interno para la adquisición del lenguaje. Este mecanismo incluye las relaciones y categorías gramaticales básicas, que son consideradas universales. También sostiene esta teoría que el niño posee la capacidad para formular hipótesis y probarlas hasta alcanzar el conocimiento de la lengua que se habla en su comunidad y a cuya influencia está expuesto.

En la actualidad no hay psicólogo que adopte en su forma extrema la teoría del medio ambiente como único factor en el aprendizaje. Por otra parte, aunque hay psicolingüistas y lingüistas transformacionales que defienden radicalmente la segunda hipótesis, desde el punto de vista biológico, parece difícil postular que existe un mecanismo mediante el cual el conocimiento de la



naturaleza de la lengua sea transmitido genéticamente.

Debido a estas discrepancias, muchos estudiosos han adoptado una posición moderada que deriva de la hipótesis del conocimiento innato. Afirman que el niño nace, no con un conocimiento específico del lenguaje, sino con la capacidad de organizar experiencias, percibir relaciones (tiempo, espacio, etcétera), comprender y producir instancias lingüísticas estructuradas. Para ellos, el desarrollo lingüístico infantil es el resultado de la interacción entre las capacidades innatas del individuo y su experiencia del mundo.

Aunque es cierto que todavía no existe un consenso entre los expertos acerca de si el proceso de desarrollo de primeras lenguas es de adquisición o de aprendizaje, es válido preguntarse cómo pueden influir estas diversas teorías en la enseñanza de segundas lenguas.

Los años cincuenta vieron el surgimiento de estudios como los de Lado,⁹ Lee¹² y Rivers¹⁵, que postulaban, basándose en un análisis comparativo de la lengua extranjera y la lengua materna, que era posible prever las dificultades de los alumnos. Su hipótesis era que los aspectos similares en ambos idiomas serían de más fácil aprendizaje que los aspectos diferentes. Sin embargo, investigaciones posteriores como las llevadas a cabo por Burt y Dulay,² entre otros, indicaron que la hipótesis del análisis comparativo no siempre era comprobable. Los trabajos de estos investigadores señalaron que niños de hasta 13 años en proceso de aprendizaje

de una segunda lengua no mostraban interferencias de la lengua materna. Los errores cometidos parecían ser causados más bien por limitaciones de su desarrollo cognoscitivo y no por problemas de interferencia. Esto se hizo evidente porque los sujetos estudiados, a pesar de poseer lenguas maternas disímiles, incurrieron en errores del mismo tipo. Asimismo, no eran los elementos similares a ambas lenguas los que se aprendían con facilidad, ni los elementos llamados diferentes los más difíciles de aprender. La única transferencia que parecía ocurrir era la transferencia del proceso de aprendizaje, y no la de adquisición de los patrones sintácticos.

Como resultado de estudios de este tipo, la técnica del análisis comparativo se convirtió en una ayuda y no en la respuesta definitiva al problema de dificultades en el aprendizaje. Wardhaugh,¹⁹ más recientemente, contribuyó al análisis comparativo postulando dos distintas hipótesis, la fuerte o *a priori* y la débil o *a posteriori*. De acuerdo con la hipótesis *a priori* los errores y dificultades del alumno pueden ser previstos, mientras que con la hipótesis *a posteriori* las funciones del análisis comparativo se vuelven exclusivamente explicativas, dado que los errores del alumno se hacen evidentes sólo cuando los comete y no en la comparación de los dos idiomas.

En vista de que el análisis comparativo no aportó los resultados esperados, se han desarrollado otras teorías que intentan explicar los



“errores” cometidos por el alumno, desde una perspectiva más amplia. Actualmente, por ejemplo, varios autores⁴ prefieren considerar la producción lingüística del alumno como un “interlenguaje”. Este interlenguaje no concuerda con el habla de un hablante nativo del idioma que estudia el alumno, ni es tampoco una traducción de su lengua materna; más bien, parece tener un sistema sintáctico propio. Desde esta perspectiva, el aprendizaje o la adquisición de una lengua extranjera

es el desarrollo de una serie de “interlenguajes” o “sistemas aproximativos” que parten de la lengua materna y se acercan cada vez más a la lengua extranjera.

El interlenguaje de un alumno en un momento dado no es resultado sólo de las características de su lengua materna y de la lengua extranjera que está aprendiendo, sino también de una serie de estrategias de aprendizaje y de comunicación. Un ejemplo de las estrategias que el alumno desarrolla

es la evasión de puntos lingüísticos de los cuales no se siente seguro. Así, una persona que aprende el español puede evitar el subjuntivo con expresiones como:

“Al llegar a la oficina, escribiré la carta”, en vez de:

“Cuando llegue a la oficina escribiré la carta”.

Hemos visto cómo la investigación de segundas lenguas ha sido enfocada por un lado hacia la lengua misma y, por otro, hacia la producción del alumno en proceso de aprendizaje de otras lenguas. Aunque las investigaciones han sido limitadas, parecen indicar que el proceso de adquisición de una primera lengua y el de aprendizaje de una segunda lengua son procesos muy parecidos. Sin embargo, para lograr una imagen global del estudiante de segundas lenguas, necesitamos conocer no solamente los aspectos de la adquisición de la morfología, sintaxis, fonología y vocabulario, que hasta ahora han sido las áreas más investigadas, sino explorar también más a fondo los procesos cognoscitivos fundamentales que intervienen en la adquisición de segundas lenguas. También tendremos que estudiar la actitud del alumno frente a la lengua que estudia, la motivación intrínseca y extrínseca, y la imagen que tiene el alumno de sí mismo, integrando estos aspectos con su desempeño cognoscitivo y su desarrollo lingüístico.

Variables afectivas

En 1960, Carroll³ llegó a la conclusión de que las diferencias de motivación no afectan mayormente

el aprendizaje de una segunda lengua. Cuatro años después, Pimsleur y otros¹⁴ encontraron que el mejor predictor de éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera era el interés mostrado por el alumno. Este resultado coincide con el de Lambert, de 1963,¹⁰ quien afirma que el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua se basa en la capacidad intelectual del alumno, en una adecuada orientación de actitudes hacia el grupo lingüístico cuya lengua está aprendiendo, y en una fuerte motivación para aprender la lengua. Por otro lado, Lambert y Gardner, en 1973,¹¹ señalan que existen básicamente dos clases de motivación para el estudio de segundas lenguas: la integrativa y la instrumental. Estas dos clases son correlacionadas con la eficacia en el aprendizaje, señalándose que a una motivación integrativa corresponde un mayor aprovechamiento que a una motivación instrumental (Lambert también examina las consecuencias que pueden resultar de una desmesurada identificación del alumno con el grupo que habla la lengua extranjera).

Lingüística teórico-descriptiva/ sociolingüística

Una de las características principales de la lingüística moderna, ya se la llame estructuralismo o gramática transformacional, es que ha puesto un énfasis especial en el estudio de la estructura lingüística abstracta como meta en sí misma, dejando fuera de su campo de indagación el uso real del lenguaje dentro de su contexto social. Cuando De Saussure¹⁸

propone que el objeto de estudio de la Lingüística es la *langue* (lengua), ese “sistema puro de relaciones” que le permite al individuo expresarse, relega la *parole* (habla) —la manifestación individual y concreta de la *langue*— al plano de lo irrelevante para el estudio científico.

Muchos años después, Chomsky⁵ habrá de proponer que la tarea del lingüista es describir la “competencia” del hablante, o sea, su conocimiento abstracto de las reglas del idioma, y completa su concepción dicotómica postulando la *performance* o realización concreta individual de dicho conocimiento. Según Chomsky, la *performance* tampoco tiene importancia para la Lingüística Teórica, ya que no depende sólo del conocimiento de la lengua, sino de muchos otros factores, como limitaciones de memoria, por ejemplo. El estructuralismo de De Saussure y la gramática transformacional de Chomsky difieren considerablemente en términos psicológicos, parámetros descriptivos y procedimientos metodológicos, pero apelan ambos al mismo nivel de abstracción para la determinación de su campo de estudio.

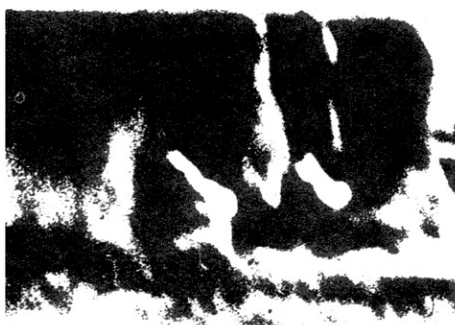
Chomsky postula la existencia de un mecanismo universal innato de adquisición de la competencia lingüística que le permite a todo hablante nativo de un idioma elaborar “todas las oraciones gramaticalmente correctas de su lengua”. Esta concepción del conocimiento innato de un idioma omite analizar con qué objeto y dentro de qué circunstancias elabora el niño —o el hablante de un idioma cualquiera— sus expresiones. Por el contrario, la Sociolingüística se propone indagar con qué objetivo y en qué circunstancias elabora el niño —o el hablante de un idioma cualquiera— sus expresiones.

La Sociolingüística incorpora al modelo abstracto parámetros socioculturales, a partir de los cuales se pueden lograr patrones descriptivos que permitan un entendimiento preciso de la función comunicativa del lenguaje en el seno de la vida social. Del énfasis en la forma del lenguaje, se pasa luego a la consideración de su utilización social.

La comunidad lingüística “homogénea y abstracta en la que todos hablan igual y aprenden el idioma instintivamente” de Chomsky, es, desde la perspectiva de los sociolingüistas, un nivel de abstracción tal que impide llegar a los elementos y estructuras socioculturales más interesantes de la comunicación humana. Hymes⁸ señala que, aun dentro de una comunidad monolingüe, el hablante ideal maneja diversas variedades de su lengua, según las funciones comunicativas que quiera realizar. Los sociolingüistas no relegan estas variedades al campo de la variación libre —inmotivada—, como se había hecho anteriormente, sino que le dan una gran importancia a su estudio.

La indagación de los factores que determinan la selección de una variedad se justifica por el consenso que existe dentro de una comunidad en el sentido de que ningún par de variedades tiene equivalente adecuada comunicativa. Unas variedades son preferidas u obligatorias para ciertos usos, y otras, para los demás. Como ejemplo se puede apreciar la variación del uso lingüístico en situaciones formales e informales donde la función comunicativa sea básicamente la misma (entendemos por función comunicativa dentro de este contexto lo que hace el hablante cuando dice algo, por ejemplo, da órdenes, está de acuerdo, se identifica, persuade, etc.).

Más aún, las instituciones de los hablantes que controlan su selección del uso lingüístico, son un reflejo de su propia experiencia y autoevaluación sobre lo que realmente pueden hacer con una variedad determinada. Ferguson⁶ refiere que en una comunidad lingüística particular podrán considerar al *judish* como el medio en que se expresan mejor la mayoría de las cosas, sin embargo, todos coinciden también en que el medio óptimo para expresar las verdades religiosas es el árabe. De igual forma, los hablantes del *berber* reconocen al árabe como superior para todos los propósitos,



excepto para los de la conversación hogareña íntima.

Ya que pretende estudiar el uso lingüístico y sus determinantes socioculturales, la sociolingüística se convierte por fuerza en una ciencia interdisciplinaria que hace uso de perspectivas antropológicas, político-sociales, económicas, filosóficas y aun siquiátricas. La influencia antropológica en Lingüística probablemente sea una de las más antiguas dentro de esta ciencia. Ya a comienzos de este siglo, Benjamín Whorf²⁰ proponía su concepción del relativismo lingüístico, según la cual las categorías gramaticales específicas de una lengua determinan irremediabilmente la visión del mundo de sus hablantes. Esta hipótesis, estudiada cuidadosamente por el mismo Whorf y por Sapir,¹⁷ causó impacto temporal en algunas concepciones de la época. En esos mismos años pudo apreciarse la influencia que tuvo el antropólogo Malinowski¹³ en las postulaciones lingüísticas de Firth,⁷ quien fue el primero en proponer que una instancia lingüística dada no debía ser estudiada fuera de su "contexto situacional".

Otro importante aporte a la sociolingüística procede de Hymes,⁸ quien introdujo la idea de "competencia comunicativa". Esta noción integra el conocimiento del funcionamiento formal de la lengua —campo único de estudio del lingüista estructuralista y del generativo-transformacional— con un conocimiento de las reglas del uso social apropiado para la realización de diversas funciones comunicativas

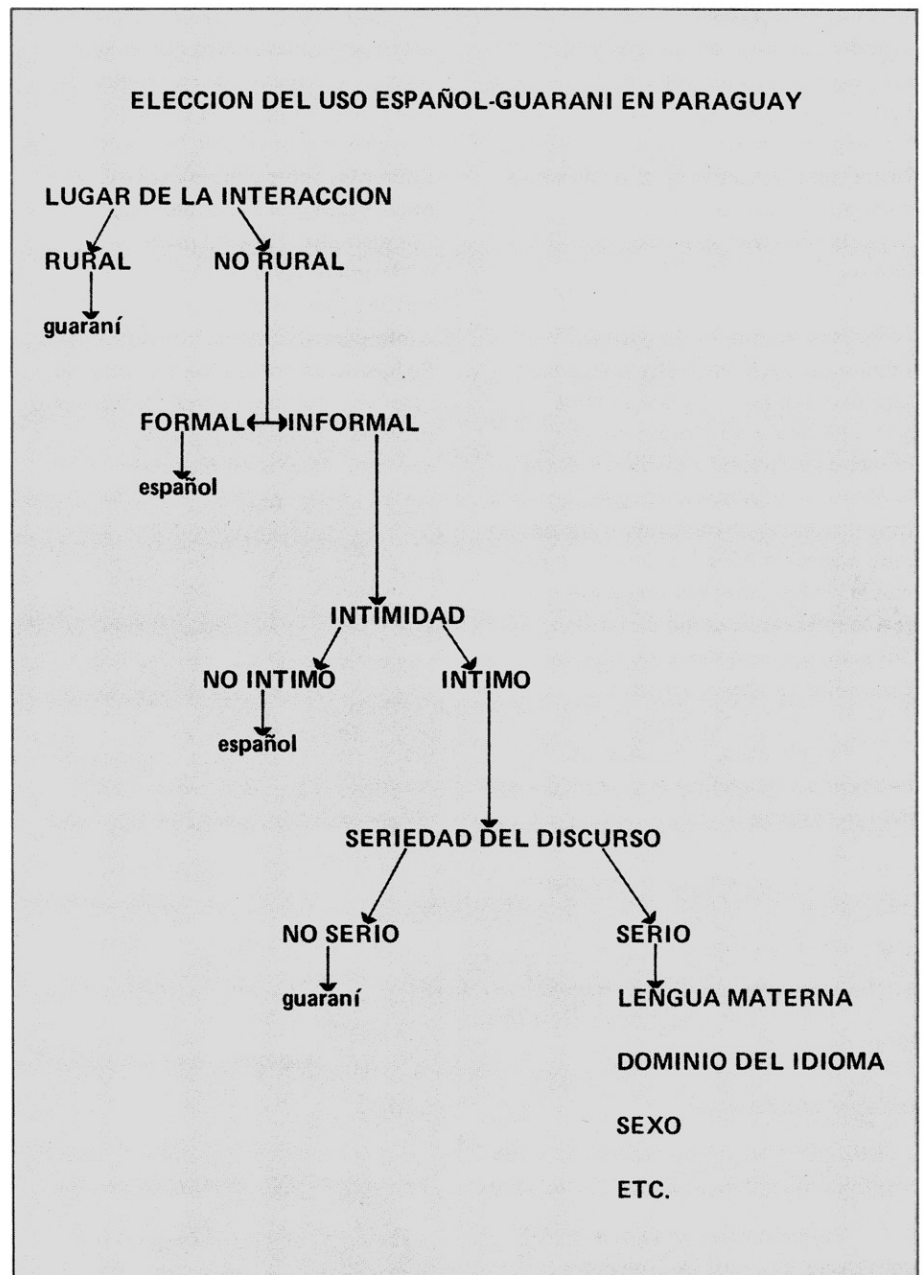
en diferentes situaciones. Un individuo que apenas maneje la competencia lingüística chomskyana —en el sentido de que pueda producir sólo las oraciones gramaticales de su idioma, sin ninguna consideración acerca de para qué, cómo, dónde, cuándo y con quién hacerlo—, sería una especie de monstruo social, ya que la comunicación efectiva y apropiada entre dos individuos no siempre hace uso de oraciones estrictamente gramaticales, sino que, por el contrario, apela a todo ese entendimiento común que parte del *status* de los interlocutores, de su interrelación, del contenido de la interacción y de las funciones comunicativas a manifestarse.

La competencia comunicativa presenta un aspecto dual: es productiva cuando el hablante manifiesta que es capaz de crear oraciones novedosas a la vez que apropiadas a la situación; y, receptiva, cuando es compartida, cuando la manifiestan los miembros de una comunidad en cuanto al reconocimiento y comprensión del habla. En el caso de monolingües, la competencia receptiva es cualitativamente distinta de la productiva, y esta situación se acentúa todavía más en el caso de bilingües.

El mismo uso de la competencia comunicativa productiva está normado por reglas socioculturales. Albert,¹ en su estudio acerca de los burundi del Este de Africa nos habla de un caso muy interesante de competencia productiva dual, o en términos de Hymes, de una especie de "competencia para la incompetencia". Un campesino de Burundi puede

dominar las habilidades verbales valoradas y enfatizadas por su grupo cultural, pero no las puede mostrar en presencia de un pastor o cualquier otro individuo superior a él. En tales casos, y citamos a Albert, "el comportamiento apropiado es aquel en que las palabras se pronuncian balbuceantes, o fluyen sin control, la voz es alta, los gestos exagerados, sus figuras literarias cursis, sus emociones claramente visibles y sus palabras y oraciones torpes".

Según Hymes, el estudio del comportamiento verbal debe efectuarse con base en las relaciones que se dan entre la situación de una interacción (¿se da ésta en un medio rural o urbano, en una iglesia o en un bar?), los participantes (las relaciones que entre ellos se establezcan, el mundo conceptual y de experiencias que compartan o no), el tema, las funciones comunicativas que se expresan, la forma que la interacción toma, y los valores que cada participante tiene sobre todas las variables antes mencionadas. La variación de cada uno de estos elementos provocará, a su vez, cambios muy importantes en la producción lingüística, y de manera inversa, la expresión nunca podrá ser entendida sin recurrir a un análisis cuidadoso de estas interrelaciones. Un ejemplo: en el Paraguay, la elección del guaraní o del español como medio de comunicación en un momento dado, estará determinada, según Joan Rubin,¹⁶ de la siguiente manera: si una conversación entre dos personas ocurre en el medio rural, ambos participantes usarán de inmediato el



guaraní; pero si ocurre en el medio urbano, interviene en la elección una segunda variable: el nivel de formalidad de la interacción. Si ésta es formal, el idioma que se utilizará es el español, pero si es informal, se pasa a un tercer plano selectivo, donde interviene el grado de intimidad entre los participantes. Si ellos guardan una relación íntima, sostendrán la conversación en español; en caso contrario, se considerará la seriedad del tema a tratarse. Si el tema no es serio, se escogerá el guaraní; pero si lo es, en la elección de la lengua a usar intervendrán otros factores tales como la lengua materna de los participantes, su dominio del idioma, sexo, etc.

Este proceso de elección se puede representar con el siguiente diagrama: ↴

El ejemplo anterior esquematiza la elección porque se limita a escoger entre dos idiomas y no toma en cuenta la opción entre las diversas variedades que existen dentro de un mismo idioma. Pero ya contamos actualmente con muchos estudios que muestran procesos paralelos de elección entre variedades de una lengua, los cuales son practicados muchas veces inconscientemente.

Habíamos definido ya la competencia comunicativa como la capacidad de un miembro de una comunidad de saber cuándo hablar y

cuándo callarse, cuál variedad utilizar, cuándo utilizarla, dónde y cómo, esto es, saber un idioma supone conocer bastante más que las estructuras fonológicas y sintácticas de ese idioma. No se trata únicamente de saber cómo decir algo, sino, lo que es más importante, saber qué hacer con el idioma.

Hoy en día, los lingüistas, sociolingüistas y lingüistas aplicados estudian más bien "lo que se hace" en un idioma y no "lo que se dice", lo que corresponde a distinguir entre la *forma* de una expresión y su *función*. Esta distinción entre forma y función es muy conocida. Una forma interrogativa puede funcionar como pregunta, y una forma imperativa como una orden. Sin embargo, esta correspondencia forma-función no es unívoca.

Por ejemplo, la función de petición puede realizarse a través del uso del interrogativo

¿No te quieres lavar las manos?

o de una afirmación,

Todos los niños se lavan las manos antes de comer,

o de un imperativo,

Lávate las manos.

También una forma puede comunicar una serie de funciones diferentes. Por ejemplo, el imperativo puede ser la manifestación de una orden, como en el caso de

Lávate las manos,

o de una invitación,

Vente a comer con nosotros mañana,

o de una plegaria,

Perdónanos nuestras deudas,

o de una instrucción,

Hiérvase el caldo durante veinte minutos.

Así pues, el lingüista que estudia los usos comunicativos del lenguaje trata de establecer las reglas que los rigen. Dentro de la filosofía del lenguaje se han tratado de clasificar los diferentes actos comunicativos lingüísticos que se pueden realizar. Por ejemplo, "*Vendré mañana*" y "*Prometo venir mañana*" son dos instancias del acto comunicativo lingüístico de promesa. Se han establecido toda una serie de estos actos como, pongamos por caso, promesas, consejos, peticiones, apuestas, amenazas, disputas, concesiones, etcétera.

También se han estudiado las condiciones que rigen las formas en que puede expresarse un acto comunicativo lingüístico dado, para tratar de explicar cómo se pueden interpretar diferentes formas lingüísticas en cuanto a manifestaciones del mismo acto. Una petición, por ejemplo, puede apelar a la capacidad o habilidad del interlocutor para realizarla:

¿Puedes lavarte las manos?

o a su deseo,

¿No te quieres lavar las manos?

o al deseo del emisor,

Quiero que te laves las manos

o a la razón que justifica la acción,

Todos los niños se lavan las manos antes de comer;

y, además, a las funciones que tienen las oraciones que se encuentran interrelacionadas dentro de un texto o un discurso, porque es imprescindible entender las funciones de estas oraciones para comprender el sentido total del texto. Considérese: "A menudo los pájaros toman nombres regionales. Al cóndor se le llama gallinazo, urubú y jote". En este ejemplo, si uno se da cuenta que la primera oración funciona como una generalización, y la segunda como una ejemplificación, se entiende que el cóndor es un pájaro, y que urubú y jote son nombres regionales del mismo animal.



Este ejemplo muestra cómo el sentido de un texto o discurso es algo más que la suma total de los sentidos de las oraciones individuales contenidas en él. El sentido total es producto de los sentidos de las oraciones individuales, de las relaciones entre ellas y además del orden en que se presentan las oraciones; por ejemplo:

La nena lloró. Su papá la levantó.

y

El papá levantó a su nena. Ella lloró.



El análisis del discurso, o sea el estudio del lenguaje que va más allá del nivel de la oración, trata de explicar cómo una oración sigue a otra, cuáles son las reglas que gobiernan la producción de textos y conversaciones coherentes, cómo podemos entender conversaciones coherentes y, por último, cómo podemos entender conversaciones. Se quiere explicar, por ejemplo, cómo es posible que se acepten oraciones del tipo: “*Mañana es 12 de octubre*”, como respuesta negativa válida a la pregunta “¿Vas

a trabajar mañana?” Obviamente, la coherencia de la secuencia pregunta-respuesta depende del conocimiento previo compartido por ambos interlocutores, en particular del conocimiento de que el 12 de octubre no se labora en México.

También el análisis del discurso trata de explicar la incompetencia; en el ejemplo que sigue, un niño de 3 años toca a la puerta de su vecina y le pregunta:

¿No quieres jugar conmigo?

a lo que ella, una niña de aproximadamente 12 años, contesta:

Eres más chico que yo.

El niño, sin entender, comenta:

No contestó a mi pregunta.

Aquí el niño no ha adquirido competencia comunicativa.

Por lo que hace al estudiante de una lengua extranjera, el análisis del discurso trataría de explicar su incompetencia para dar respuesta a una invitación.

Por tanto, el análisis del discurso trataría de explicar la incompetencia de un estudiante de lengua extranjera que contestara a una invitación del tipo:

Tómame un café,

con la frase:

Sí maestro, de inmediato.

En este caso, el estudiante no habría reparado en que, a pesar de la utilización del imperativo, no se le estaba dando una orden; se le hacía una invitación.

¿Qué consecuencias tiene todo esto para el salón de clase? Vamos a referirnos específicamente a cambios experimentados en la enseñanza de lenguas europeas; creemos, sin embargo, que todo lo que digamos puede tener importancia para la enseñanza de cualquier lengua



extranjera. Para empezar, quisiéramos reflexionar sobre dos puntos:

1. ¿De dónde provienen los cambios que han afectado la enseñanza de otros idiomas?

2. ¿Qué elementos específicamente se encuentran en constante proceso de cambio?

En cada instancia de la enseñanza de una lengua extranjera tenemos por lo menos cuatro grupos de personas claves: los administradores de la institución, los diseñadores de materiales didácticos, los profesores y los alumnos. Aunque muchas veces se subestima el papel que desempeñan, en la realidad estos cuatro grupos tienen actitudes —conscientes o inconscientes— que se reflejan en las decisiones que se toman respecto de áreas y preguntas de suma importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como ya hemos indicado, las respuestas a lagunas de estas preguntas son materia de estudio de otras disciplinas, y, a pesar de que las teorías influyen hasta cierto grado en las actitudes y determinaciones tomadas por administradores, diseñadores, profesores y alumnos, no son las variables más importantes en todos los casos. Por ejemplo, la coyuntura política y las opiniones individuales que sobre ésta se tengan pueden ser el factor predominante en la toma de decisiones y en las medidas adoptadas para instrumentar estas decisiones.

Reflexionemos ahora sobre la segunda pregunta ¿qué elementos están específicamente en continuo proceso de cambio? Consideremos los siguientes:

- a) el concepto del proceso enseñanza-aprendizaje;
- b) los planes de estudio y
- c) los procedimientos dentro del salón de clase.

Mencionamos en la primera parte de este escrito distintos conceptos sobre el lenguaje y las teorías de la adquisición. En conjunto, todos ellos atañen al concepto de lo que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Tradicionalmente el aprendizaje consistió en tomar un libro de gramática de una lengua extranjera, y su estudio era igual al estudio de un libro de cualquiera otra materia, como historia, geografía o anatomía. Con el advenimiento de los cursos audio-linguales (dentro de la línea estructuralista-conductista) este proceso fue concebido más bien como el de aprender a manejar un auto, a tocar el piano o al desarrollo de cualquier otra destreza. A partir de Chomsky, se considera que el individuo juega un papel cognoscitivo, y que el proceso de adquisición de una lengua extranjera ya no se puede equiparar al del aprendizaje de otros tipos de conocimiento. Los avances en psicolingüística y sociolingüística dan origen a preguntas sobre identificación, socialización y culturalización. (¿Dónde termina la lengua y empieza la cultura?, ¿cuánta lengua/cultura queremos/¿podemos enseñar/adquirir?), ya que concebimos el proceso como algo que afecta a todo el individuo, su manera de ser y su desempeño en los distintos papeles que juega dentro de la sociedad.

La tarea no consiste simplemente en encontrar una descripción ideal de una lengua y una manera también ideal de enseñarla, sino en identificar las necesidades de los alumnos en términos de su manejo terminal de la lengua extranjera. Así pues, tendríamos que preguntarnos:

¿Para qué se va a utilizar la lengua extranjera?, ¿cuál es el contenido

CORRIENTE	PUNTOS PREDOMINANTES
Tradicional Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de reglas gramaticales. - Traducción basada en la aplicación de estas reglas.
Estructural/Conductista	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en los patrones gramaticales de oraciones aisladas. - Ejercicios mecánicos para internalizar hábitos (aprendizaje inductivo de patrones).
Cognoscitivista	<ul style="list-style-type: none"> - Gramaticalidad de las formas. - Adquisición de reglas de generalización y transformación - Interrelación forma-sentido.
Situacional	<ul style="list-style-type: none"> - Situación: determina el lenguaje. - Adquisición de la forma correcta. - Sentido
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Funciones - Nociones - Situación - Forma apropiada

informativo de su discurso, con quiénes lo realizará y en qué situaciones?

Por consiguiente, un plan de estudios actualizado deberá tratar de incluir todos estos aspectos.

Podemos advertir cómo hemos llegado al presente estado de cosas dirigiendo una mirada retrospectiva a los diversos cambios experimentados en el salón de clase. Pero es preciso aclarar que los elementos del salón de clase siguen siendo casi los mismos

y que lo que ha cambiado más bien ha sido el enfoque.

Durante el predominio de la gramática tradicional normativa, la enseñanza de idiomas extranjeros consistía básicamente en la presentación de reglas gramaticales, y en la aplicación de éstas en ejercicios de traducción. Aquí se centraba la atención en el lenguaje escrito. Con el advenimiento del estructuralismo y su énfasis en el lenguaje oral, por un lado, y el conductismo por el otro, la

internalización inductiva de patrones a partir de repeticiones numerosas tomó el lugar de la memorización de reglas.

El cognoscitismo atacó la formación de hábitos de los estructuralistas y subrayó la adquisición inteligente y no mecánica de reglas generalizables. Pero todavía estamos en el aprendizaje de estructuras abstractas. El enfoque situacional parte de considerar las cosas que suceden a nuestro alrededor cuando hablamos. Desde esta perspectiva se insiste en que el estudiante practique estructuras refiriéndose efectivamente a algo, y no pronunciando meras formas vacías. Por consiguiente, en las diferentes metodologías de enseñanza derivadas del enfoque situacional, se usan mucho auxiliares visuales, desde objetos reales hasta dibujos que se realizan con sólo dos o tres trazos en el pizarrón, pasando por las diapositivas y la televisión.

Contra el enfoque situacional, en buena medida a raíz de los descubrimientos en sociolingüística y análisis del discurso, se ha opuesto la idea de que no es suficiente que alguien puede hablar de lo que ve para decir que sabe un idioma. Es necesario que pueda usar el idioma como instrumento de comunicación, esto es, que sea capaz de expresar nociones abstractas como la de secuencia en el tiempo, que logre realizar actos comunicativos como aceptar o rechazar una orden, agradecer una invitación, etc.; que pueda seleccionar las formas adecuadas al tipo de relación que tenga con su interlocutor y al nivel de formalidad de la interacción, etcétera.

REFERENCIAS

1. Albert, E.M. (1964) "Rhetoric, logic and poetics in Burundi: cultural patterning of speech behavior" en Gumperz y Hymes (ed.) **The ethnography of communication**. American Anthropological Association, Vol. 66, No. 6, parte 2.
2. Burt, M. y Dulay, H. (1974) "You can't learn without goofing" en J.C. Richards (ed.) **Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition**. London, Longman.
3. Carrol (1960) "Research on teaching of foreign languages" en **Handbook of research on teaching**. N.Y., Rand-McNally, 1963.
4. Corder, S.P. (1975) "Error analysis, interlanguage and second language acquisition" en **Language Teaching and Linguistic Abstracts**. Cambridge, University Press, Vol. 8, No. 4. Véase también Tarone, Frauenfelder y Selinker (1975) "Systematicity, variability and stability in interlanguage systems", ponencia presentada en la **Sexta Conferencia Anual de Lingüística Aplicada**.
5. Chomsky, Noam (1957) **Syntactic Structures**. La Haya, Mouton.
6. Ferguson, C.A. (1959) "Diglossia" en Hymes (ed.) **Lenguaje and culture in society**. N.Y., Harper and Row, 1964.
7. Firth, J.R. (1957) **Papers in linguistics, 1934-51**. London, Oxford University Press.
8. Hymes, Dell (1972) "On communicative competence" en Pride y Holmes (ed.) **Sociolinguistics**. Londres, Penguin.
9. Lado, Roberto (1957) **Linguistics Across Cultures**. Ann Arbor, University of Michigan Press.
10. Lambert (1963) "Psychological approaches to the study of language" en **Modern Language Journal**, Vol. XLVII, Nos. 2 y 3.
11. Lambert, W.E. y Gardner, R.C. (1973) **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Mass., Newbury House.
12. Lee, W.R. (1957) "The linguistic context of language teaching" en **English Language Teaching**. London, Longman, Vol. 11.
13. Malinowski, B. (1935) "The problem of meaning in primitive languages" en Ogden y Richards (1946) **The meaning of meaning**. London, Routledge.
14. Pimsleur, et al. (1964) "Foreign Language Ability" en **Journal of Educational Psychology**, Vol. 53, No. 1.
15. Rivers, Wilga M. (1964) **The psychologist and the foreign language teacher**. Chicago, University of Chicago Press.
16. Rubin, Joan (1962) "Bilingualism in Paraguay" en **Anthropological Linguistics**, Vol. 4.
17. Sapir, E. (1949) **Selected writings in language, culture and personality**, D.G. Mandelbaum (ed.) Berkeley, University of California Press.
18. Saussure, F. de (1916) **Cours de Linguistique Générale**. Tr. Wade Baskin: **Course in General Linguistics**. N.Y., Philosophical Library, 1959.
19. Wardhaugh, R. (1970) "The contrastive analysis hypothesis" en **TESOL Quarterly**, Vol. 4, No. 2.
20. Whorf, Benjamin L. (1956) **Language, thought and reality**. B. Carroll (ed.) N.Y., Wiley.