

## LINGÜÍSTICA, ORIENTACIONES LINGÜÍSTICAS Y METODOLOGÍAS

Se me ha pedido que me ocupe en este seminario<sup>1</sup> de presentar algunas ideas generales que pudieran servir de marco a las más específicas y que tienen que ver con cuestiones de metodología en la enseñanza de las lenguas modernas. Me parece conveniente iniciar por señalar la escasa o ninguna relación que se da entre metodología y lingüística en este campo y tratar de explicar la razón de esta separación. Tanto la lingüística como la metodología de la enseñanza de las lenguas tienen ya una tradición larga en nuestro medio: los licenciados de la Normal Superior, las de la Universidad Pedagógica Nacional y la de Tunja, y los de los innumerables programas actuales que existen con la finalidad de formar profesores para la Educación Media en casi todas las Universidades, han cursado la una y la otra, sin que hayan descubierto, ni se les haya evidenciado por parte de nadie, la relación íntima que se da entre ellas.

La Universidad Colombiana importó la Lingüística sin beneficio de inventario y sin finalidad útil alguna. Simplemente copió de la Universidad Americana la moda de introducir esta clase de estudios en los programas profesionales de lenguas. Por ello quienes, luego de una especialización en U. S. A., llegaron a desempeñar la cátedra entre nosotros, no pasaron de presentarla como un conjunto de técnicas y métodos orientados a la identificación de las unidades formales y de los patrones de ordenación de los elementos de la estructura del idioma Inglés, en cada uno de los niveles del análisis: fonemas, morfemas, construcciones, oraciones. Casi siempre, consecuentemente, esas

unidades y esos patrones, adicionados cuanto más de algunas reglas de constitución, eran ilustrados con ejemplos tomados del Inglés o de alguna de las lenguas que habían sido objeto de la atención de los lingüistas americanos; cuando estas lenguas no ofrecían materiales que ilustraran algún punto especial, la explicación se hacía mediante la presentación de materiales que "correspondían" a alguna lengua artificial construida en el laboratorio, con la sola finalidad de ilustrar esas técnicas y métodos de análisis. En ningún caso se llegó a pensar que la lingüística pudiera ocuparse del análisis científico del Español: el Español no estaba hecho para la lingüística, y menos la lingüística para el Español. Reducida a esto, la lingüística no puede convencer a nadie de la importancia que los resultados de su trabajo puedan tener en las concepciones metodológicas relativas a la enseñanza de las lenguas. Menos aún de que ellos puedan tener alguna importancia en la explicación de lo "humano".

Volviendo ya más seriamente al objetivo de esta charla, es necesario aclarar que, si bien las decisiones metodológicas en cualquier campo de la enseñanza se ven afectadas por consideraciones de muy diversa índole, el fundamento del método no puede ser otro que el que deriva directamente de las concepciones teóricas relativas al objeto, predominante en cada período histórico. Hay una clara relación entre:

1. Método y concepción teórica;
2. Método y concepciones pedagógicas;
3. Método y recursos tecnológicos a disposición del maestro.

En lo que no podemos equivocarnos es en el hecho de que el método, es una consecuencia directa de nuestras concepciones relativas a la naturaleza del objeto de la enseñanza.

En otras oportunidades he hecho énfasis en la disparidad (casi que oposición) que existe entre el resultado del trabajo de los investigadores en lingüística y las concepciones teóricas y métodos que se utilizan en la práctica de enseñanza de las lenguas, la materna y las extranjeras. En esta ocasión me interesa destacar cómo el avance en el conocimiento lingüístico no está emparejado por un avance similar en el campo de la metodología de enseñanza de las lenguas modernas.

En general, la Universidad Colombiana ha mantenido una visión de la lingüística que la restringe a un conjunto de métodos y técnicas destinadas a la identificación y clasificación de los elementos formales de las lenguas en sus diferentes niveles: *fonológico, morfológico, sintáctico y semántico*. Creo sin embargo, que aún esta es una visión optimista del campo; para muchos profesores las cosas no han llegado a tanto por las razones que mencioné al principio. Nadie

puede negar la importancia que un buen análisis fonológico de la lengua materna y su comparación con otro análisis igualmente bueno de la lengua extranjera tiene en el proceso de decisión acerca de qué y cómo enseñar esa segunda lengua. Igualmente, todos podemos reconocer el valor del análisis morfológico en la decisión acerca de qué se debe y qué no es necesario destacar ante el estudiante en este aspecto. Y cabe recordar que el aporte chomskiano nos convenció de la necesidad de pasar de la enseñanza de la lengua como hábito a una enseñanza de las lenguas como conocimiento; al destacar el carácter en la capacidad que tiene el hablante nativo de entender y producir un número infinito de oraciones con las cuales no ha tenido experiencia previa.

La orientación chomskiana dirigió nuestra atención, de enseñar la lengua como manipulación mecánica, habitual, de las formas externas a enseñarla como conocimiento de su funcionamiento interno, como "capacidad" de entender y producir un universo infinito de oraciones con las cuales no se ha tenido experiencia previa. Pero ¿cuál experiencia: en condiciones de laboratorio, para un hablante de laboratorio?

Hay finalmente que recordar con pena que lo semántico, en lingüística y en la enseñanza de las lenguas, no fue nunca más allá de lo léxico. Esta orientación refleja claramente una concepción de la semántica como análisis de los que significan las palabras y no de una semántica que se ocupa de una análisis de lo que significa significar.

Si, como lo aseveramos anteriormente, lo semántico en la enseñanza de las lenguas no ha pasado nunca del nivel de lo léxico, quizá pueda aseverarse que el enfoque orientado a la traducción redujo la enseñanza de las lenguas a un aprendizaje del diccionario más algunas recetas de ordenamiento de las palabras, lejos de cualquier consideración, relativa siquiera, a las diferencias culturales inscritas en el léxico de cada lengua.

De todos modos, los métodos que derivan de cada una de estas posiciones reflejan claramente las concepciones de base:

- a) Del estructuralismo conductista americano no puede derivar otra cosa que la monotonía de la repetición, sustitución y cambio de elementos en un patrón fijo en la esperanza de establecer hábito.
- b) De las concepciones chomskianas deriva de modo directo un método en el que lo importante es desarrollar en el estudiante una habilidad en manipulación formal adecuada de la estructura de las oraciones independientemente del uso; una manipulación en que la significación está reducida a las relaciones internas sistemáticas y que nada tiene que ver

con la relación necesaria que hay entre esas oraciones y los objetos, eventos y relaciones de la realidad objetiva material y social.

Saber una lengua no es simple cuestión de "conjugar y declinar"; no es poder repetir como un loro lo que ya hemos oído, aunque reconozcamos que está estructurado en fonemas, morfemas, construcciones y oraciones. Saber una lengua no es meramente, tener la capacidad de producir mecánicamente, lejos de las condiciones de la vida (que es ante todo interacción), "todas y solamente las oraciones de la lengua". Saber una lengua es ser capaz de significar en esa lengua; y significar en una lengua es un proceso que, aunque remite al manejo adecuado de los aspectos formales del sistema de la lengua e implica la capacidad de "generar y entender todas y solamente las oraciones de la lengua", va más allá, en el sentido de que incorpora fundamentalmente, la capacidad de utilizar esas oraciones en el cumplimiento de actos de comunicación efectivos.

En resumen, puede verse de qué manera, cada período ha enfocado el problema de la enseñanza de las lenguas:

1. Por muchos años, enseñar una lengua fue simplemente enseñar a traducir.
2. Cuando el estructuralismo lingüístico proclamó como una de sus tesis de base la incomparabilidad de los sistemas lingüísticos (a partir de la observación de la aparente variabilidad impredecible de las lenguas en lo fonológico y en lo morfológico) y se asoció íntimamente a la orientación conductista en psicología, el problema del aprendizaje se planteó como el de la sustitución de un conjunto de hábitos por otro incomparable e incompatible con el primero.
3. Como reacción a esta visión recortada de las lenguas y de su aprendizaje se dio la aparición de las teorías transformacionales generativas, en las que se superó la visión de la lengua como hábito para sustituirla por la concepción de la lengua como conocimiento, en razón de su "creatividad", definida como "la capacidad que tiene el hablante de entender y generar un número infinito de oraciones en su lengua con las que nunca antes ha tenido experiencia previa". Pero se trata de una "creatividad" en el vacío, una creatividad que no se ve afectada por nada que no sea interior al sistema mismo, a su funcionamiento interno. Se trata de la creatividad mecánica (explicable, por lo tanto, mediante reglas recursiva) de un hablante del laboratorio, en unas condiciones de la misma naturaleza.

4. Cuando nos damos cuenta de que la sola creatividad mecánica no puede explicar el uso real del lenguaje, ni su función social, surgen enfoques nuevos en los que se destaca que "más importante que la capacidad de generar y entender todas y solamente las oraciones de la lengua, es la capacidad de utilizar esas oraciones para cumplir actos de comunicación efectivos"; entonces nos vemos obligados a adoptar una manera de enseñanza de las lenguas que incorpore como objetivo fundamental el dominio de las funciones que el lenguaje llena en la vida del hombre.

Es oportuno, finalmente, aclarar que las llamadas orientaciones de la lingüística (orientación estructural conductista, orientación transformacional generativista, orientación comunicativa semanticista, y quizá algo que podría llamarse "semiología lingüística"), que se presentan generalmente como formas del trabajo lingüístico que se excluyen mutuamente en razón de su fundamento filosófico, no son, en realidad, otra cosa que momentos en el proceso de desarrollo del pensamiento lingüístico, momentos en la construcción de una teoría totalizadora del lenguaje. No se trata, como algunos quisieran hacérselo pensar, de etapas superadas, de formas de pensar el lenguaje que ya no valen la pena.

Tal vez la manera como las hemos presentado refuerce ese modo de ver la lingüística. Esto hace que nos quede la impresión de que el desarrollo de esta disciplina, más que un desarrollo, parezca una serie de saltos mortales en los que no importa la dirección de la caída. Sin embargo, una reflexión, así no sea profunda, sobre lo que implica "saber una lengua" comparado con los logros alcanzados en cada momento, nos permite este desarrollo como algo mejor organizado.

Se mencionó atrás que las orientaciones de la lingüística predominante en este siglo pueden verse mejor como "momentos" en el desarrollo del pensamiento lingüístico. Si pensamos que saber una lengua es saber significar en esa lengua, y que ser capaz de significar en una lengua implica, a su vez,

- a) Saber cómo es, (estructura)
- b) Saber cómo funciona internamente (funcionamiento)
- c) Saber para qué sirve, (función)

y pensamos en los logros alcanzados por el estructuralismo en la descripción de la estructura manifiesta de las lenguas; en los logros alcanzados en el transformacionalismo en la explicación de las relaciones sistemáticas entre oraciones mediante operaciones formales (lo cual no es otra cosa que una manera de explicar el funcionamiento interno del sistema) y en las declaraciones de quienes trabajan actualmente en un modelo lingüístico nuevo que se

fundamenta en las funciones, más que en el funcionamiento interno del lenguaje, comenzamos a entrever una teoría lingüística capaz de dar cuenta de manera integrada del fenómeno como una totalidad.

En la medida en que se supera una visión del lenguaje en que hay lenguas modelos en relación con las cuales deben juzgarse las demás, cuando superamos una visión del lenguaje como conjunto finito de comportamientos adquiridos y manejados como "hábito"; cuando dejamos de estar satisfechos con una concepción del lenguaje que se cierra sobre si misma al tratar de explicarlo como una estructura de relaciones entre signos, una vez que el lenguaje es mirado desde un punto de vista de un modelo modelado en la interacción y no desde la perspectiva de un modelo automodelado, "la forma del lenguaje dependerá más de las relaciones que se dan entre él y el mundo, entre él y los hablantes, entre los usuarios mismos, que de cualquiera otra consideración" (Oliver, *The Monist*, Jul/73, Vol. 57, No. 3, p. 429).

#### NOTA

\* *Revista Lenguaje* N°11, abril de 1980

1. Esta charla se presentó como introducción a II Seminario sobre la enseñanza de las Lenguas Modernas ofrecido por la Universidad del Valle a los profesores de este Campo en la Enseñanza Media.