

LA GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antonio J. Caicedo

He escrito la presente monografía atendiendo el hecho de que en muchos sectores profesionales en Latinoamérica los profesores de lenguas no se han dado cuenta cabal de la utilidad práctica de ciertos avances en el campo de la lingüística. Por otra parte, también me ha impulsado el interés en presentar a mis colegas un resumen de estos avances, sus implicaciones prácticas y más que todo la esperanza de despertar en ellos una actitud crítica y analítica frente a sus propios problemas.

Mi doble condición de lingüista y de profesor de lenguas me ha permitido conocer los problemas de estos últimos y las posibilidades reales que tienen los primeros de contribuir a la solución de aquellos; razón por la cual aspiro a poder plantear, de manera realista, la relación que hay entre la lingüística y la enseñanza de lenguas.

Si bien es cierto que al profesor de lenguas no se le puede pedir que se convierta en lingüista, psicolingüista, antropólogo y sicólogo, es claro que él es el agente catalizador en el desarrollo de una tecnología viable para la enseñanza de lenguas; él es el puente indispensable entre la teoría y la práctica. Pero para desempeñar este papel eficientemente debe, en alguna medida, mantenerse informado, de los adelantos de estas disciplinas, dejar de mirar los "métodos" como "creencias" o "religiones" y por el contrario tratar de entenderlos y examinar las bases en que éstos se apoyan.

La presente exposición está dividida en dos partes:

En la primera parte, con base en la gramática transformacional y sus implicaciones, examino algunos de los planteamientos con que se ha tratado de responder a dos preguntas cruciales relacionadas con el aprendizaje de lenguas.

1. Qué se aprende?
2. Cómo se aprende?

También presento algunas consideraciones teóricas que sirven de marco a través de toda esta exposición.

En última instancia me propongo plantear de manera tentativa una teoría sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la segunda parte me ocupo de las aplicaciones pedagógicas del modelo chomskiano; aunque continúo planteándome problemas teóricos lingüísticos y psicológicos, mi objetivo es poder llegar a soluciones prácticas de cierta utilidad para el profesor de lenguas extranjeras. En última instancia me propongo plantear de manera tentativa una teoría sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

El problema del aprendizaje de las lenguas nos lleva a plantearnos dos preguntas fundamentales relacionadas entre sí: (1) Qué es lo que vamos a aprender? (2) Cómo lo vamos a aprender?.

Parece lógico pensar que sea el lingüista quien deba responder la primera pregunta, ya que es él quien se ocupa de estudiar la naturaleza de lo que vamos a aprender —la lengua— y el psicólogo quien deba dar respuesta a la segunda pregunta, puesto que es de su competencia estudiar los procesos del aprendizaje. Sin embargo, y aunque parezca un poco extraño, el mayor impacto de la lingüística estructural norteamericana sobre la enseñanza de las lenguas ha sido en relación con la segunda pregunta. Dicha manifestación se ha formalizado en lo que se llama impropiamente el “método lingüístico” (“audio-oral”), que se caracteriza por la introducción de oraciones básicas, vía oral, presentadas en forma de diálogo para memorizar, ejercicios con patrones que se adquieren a base de repeticiones y la enseñanza de la gramática por inducción. La cita siguiente puede tomarse como representativa:

“The main tenet of the linguist is that grammar should be taught by example and repetition rather than by paradigms, rules and translation”.²

En relación con lo anterior, lo que trataremos de demostrar es que no es tan obvio cómo dichas nociones puedan fundarse en alguna teoría lingüística adecuada o en una bien establecida teoría del aprendizaje. Y que por el contrario la superficialidad con que se ha tratado el problema ha retardado el llegar a conclusiones más serias.

Por otra parte, el intento de algunos psicólogos de explicar el comportamiento lingüístico a base del interjuego entre estímulo, respuesta y la generalización, parece un tanto inadecuado.

Nuestro interés en este trabajo estará concentrado en mostrar la contribución de la teoría transformacional para explicar la naturaleza de los principios y reglas que gobiernan el funcionamiento de una lengua; o sea el sistema interno de dicha lengua, del cual dispone el hablante nativo, y que es lo que determina su capacidad como tal. Basándonos en una mejor comprensión de lo que constituye la capacidad lingüística del hablante nativo, revisaremos algunas de las nociones existentes sobre la adquisición de las lenguas.

Los avances recientes de la gramática transformacional han tenido consecuencias importantes en relación con las dos preguntas anteriores. Primero, gracias a ellos se han especificado la clase de habilidades que un estudiante de lenguas debe adquirir si desea aproximarse a la capacidad del hablante nativo. Capacidad que consiste en ciertas habilidades tales como: la de distinguir secuencias gramaticales de las no gramaticales, producir y comprender un número infinito de las primeras; habilidad para identificar la ambigüedad sintáctica y la relación de las oraciones entre sí, etc. Segundo, aunque un cuidadoso examen de estas habilidades no nos diga necesariamente cómo han sido adquiridas, por lo menos sí nos deja en claro que hay ciertas formas mediante las cuales es improbable su adquisición.

Hemos dicho que el hablante nativo puede crear y entender un número ilimitado de oraciones. Este aspecto “creativo” del lenguaje es tal vez la prueba más clara de que lo que el hablante aprende no es un repertorio de palabras u oraciones que pueda utilizar dada la circunstancia apropiada, sino un sistema complejo de reglas cuya manipulación le permite construir oraciones nuevas.

El hablante nativo puede distinguir las secuencias gramaticales de las no gramaticales, e incluso puede asignar un cierto grado de agramaticalidad a las últimas. Cualquier hablante nativo de inglés sabe que ***That sandwich eats easily** no es una oración, mientras que **That medicine swallows easily** sí es una oración, lo mismo que **Somebody eats a sandwich** y **Somebody swallows the medicine**. De igual manera cualquier hablante de español sabe que ***Un amigo es tenido por Juan** no es una oración, mientras que **Juan tiene un amigo** sí.

También en las construcciones:

- 1) Espero que sea honrado
- 2) Espero que sea honrados
- 3) Honrado sea que espero

El hablante puede distinguir que la (1) es gramatical, mientras que la (2) y (3) no lo son. A la vez puede darse



cuenta de que la (2) es más gramatical que la (3). La (2) puede interpretarse con mayor facilidad, mientras que la (3) sería mucho más difícil de interpretar, a pesar de que contiene todos los elementos para ser una oración.

Un hablante nativo es capaz de dar diferentes interpretaciones semánticas a una misma oración. Por ejemplo, un hablante de inglés puede interpretar la oración **The chicken is ready to eat**, tomando **chicken** como lo que va a ejecutar la acción de comer, o como lo que va a ser comido; es decir, como sujeto u objeto del verbo comer.

Lo mismo la oración **Las mujeres orgullosas de esta sociedad**, tiene dos interpretaciones que dependen de si el adjetivo **orgulllosas** forma parte del primer constituyente — **las mujeres** — o del segundo — **de esta sociedad**.

Por último, un hablante puede sentir la relación que existe entre las oraciones. Así por ejemplo, un hablante de inglés reconocerá que las oraciones:

- (1) Those books sold fast
- (2) Those boys run fast
- (3) This butter tasted rancid.

A pesar de su similitud superficial son diferentes: la (1) y la (3) son diferentes de la (2), ya que tanto la (1) como la (3) han sufrido las mismas transformaciones y provienen de:

- (1^a) Somebody sells those books
- (3^a) Somebody tastes this butter.

Mientras que la (2) no ha sufrido las mismas transformaciones ni procede de la (2^a) ***Somebody runs these boys**. En la (1) y en la (3) respectivamente **books** y **butter** son sujetos, pero no agentes, en cambio en la (2) **boys** es tanto sujeto como agente.

Estas habilidades íntimamente relacionadas con las reglas de formación de oraciones, conjuntamente con la capacidad semántica y fonológica del hablante nativo constituye el conocimiento que él tiene de su lengua. La mayoría de los hablantes de una lengua no son capaces de explicitar el sistema de reglas de que hemos hablado. Incluso muchos de ellos no entenderían estas reglas aún si les fueran explicadas. Es decir, que los hablantes de una lengua por lo general no tienen consciencia de los procesos psicológicos que gobiernan su comportamiento lingüístico.

En relación con nuestra primera pregunta, es decir en cuanto toca a la comprensión de la naturaleza de la

lengua, debemos atender principalmente a las reglas de formación de oraciones de que hemos hablado — lo que se debe aprender.

Los transformacionalistas, con NOAM CHOMSKY a la cabeza, han penetrado con mayor perspicacia en el carácter (la naturaleza) de estas reglas (Chomsky 1957, 1965; Lees 1960; Postal 1964).

El corpus mayor que los transformacionalistas tratan de explicar, consiste en un conjunto de normas que traducen las habilidades que constituyen el juicio intuitivo del hablante sobre los enunciados de su lengua; por ejemplo, ellos tratan de responder preguntas como: por qué el hablante siente que ciertos enunciados son gramaticales y otros no, aunque se trate de enunciados nuevos para él. Este hecho lo demuestra Chomsky, (1957, p. 15) con su clásica comparación.

- (1) Colorless green ideas sleep furiously.
- (2) Furiously sleep ideas green colorless.

Los transformacionalistas proponen un análisis que explica la diferencia entre estos dos enunciados. Que esta diferencia no se puede explicar simplemente en términos del orden de los marcadores gramaticales (less, — S, — Ly) se ve al relacionar la oración (1) y la (2) con los enunciados siguientes: (Chomsky 1964) (3) **Harmless Seem dogs young friendly** y (4) **Friendly youngs dogs seem harmless**: El orden de los marcadores en la (3) corresponde al de la (1) y el de la (4) al de la (2) sin embargo, la (3) no es gramatical, mientras que la (4) sí lo es. Esto nos indica que la comprensión de la lengua depende de un análisis más profundo de las estructuras gramaticales.

Este análisis más profundo que proponen los transformativistas se basa en el juicio intuitivo del hablante y no en lo que él dice; es decir que la teoría transformacional se interesa especialmente por las normas que el hablante nativo ha adquirido en relación con lo que es apropiado en su lengua, independientemente de si él obedece o no dichas normas. Por consiguiente, el hecho de que se den secuencia incompletas o agramaticales no interesa a la teoría, ya que en un momento dado el hablante podría reconocer dichas secuencias como tales. Es obvio que lo que una persona dice no refleja necesariamente lo que ella sabe decir.

En términos Chomskianos, la distinción entre el juicio intuitivo del hablante, basado en el conjunto de normas que gobiernan el funcionamiento de la lengua, y la utilización apropiada o inapropiada de éstas se designa como **capacidad y actuación del hablante**.



La habilidad para distinguir secuencias gramaticales de las no-gramaticales, reconocer ambigüedades sintácticas, relaciones estructurales, etc., que ilustramos arriba, pertenecen a la capacidad del hablante, la relativa prontitud para efectuar estas operaciones pertenece a la actuación (comportamiento).

Ya hemos dicho que el transformacionalista está interesado principalmente en la capacidad del hablante, pero esto no significa que no le conceda ninguna importancia a la actuación. Su especial interés en una teoría sobre la capacidad lingüística se basa en la bien fundada presunción de que una teoría de la actuación sólo pueda avanzar hasta donde una teoría de la capacidad se lo permita.

La teoría de la capacidad lingüística es la gramática de una lengua. Esta definición está en franca contradicción con la posición de los estructuralistas. La siguiente cita así lo refleja:

"The linguist is concerned solely with the facts of speech. The psychological correlates of these facts are undoubtedly important; but the linguist has no means—as a linguist—of analyzing them".³

De este modo, una gramática estructural, de acuerdo con esta afirmación, no es una representación de la capacidad del hablante, sino simplemente de los sonidos que él produce, es decir, su actuación. Los estructuralistas no reclaman ninguna validez psicológica para su gramática, mientras que los transformacionalistas sí. Dicho de otra manera los transformacionalistas trabajan con base en el conjunto de normas que regulan el funcionamiento de la lengua, mientras que a los estructuralistas sólo les interesa el resultado de la aplicación de esas normas (aún bajo el riesgo de su incorrecta aplicación) y de ninguna manera tratan de explicitarlas.

Al intentar responder a nuestra primera pregunta (Qué es lo que se aprende,) hemos especificado la capacidad lingüística que define a un hablante de una lengua como tal. Dicha capacidad se traduce en un comportamiento lingüístico; es obvio que este comportamiento no sería posible si el hablante no poseyera de antemano esta capacidad —conocimiento— que gobierna su comportamiento lingüístico y que constituye la gramática de su lengua.

La lengua, mirada así, se nos presenta como un sistema gobernado por reglas y no como un sistema de hábitos. Por lo tanto, cuando enseñamos una lengua extranjera, debemos enseñar el sistema de reglas de esa lengua y no simplemente intentar la formación de hábitos en base al manipuleo de estructuras gramaticales.

Enseñar ese sistema de reglas, es enseñar el conocimiento que de su lengua tiene el hablante nativo. Pero la enseñanza de una lengua no debe quedarse en el aprendizaje de ese conocimiento sobre los enunciados de esa lengua, sino que debe avanzar hasta la aplicación de ese conocimiento para desenvolverse en situaciones comunicativas.

Así que lo que enseñamos primero es un conocimiento y no un comportamiento, por lo tanto no debemos comenzar con la enseñanza de patrones gramaticales, resultantes de la aplicación de dicho conocimiento, sino con las reglas mismas que constituyen dicho conocimiento, para luego aplicarlo en la construcción de un conjunto infinito de oraciones.

Ocupémonos de la segunda pregunta: Cómo se aprende una lengua? — El profesor de lenguas extranjeras debe plantearse dos preguntas más en relación con esta última:

(1) Cómo se aprende la lengua materna? — (2) Cómo se aprende una segunda lengua? . Una respuesta triste pero cierta para ambas preguntas es que no lo sabemos. Un panorama real del asunto lo podemos encontrar en la siguiente cita:

"We are at such a really rudimentary stage in the development of theory in the behavioral sciences that there is enormous scope for theoretical developments. This is true not only for learning theory in general but also for the theory of foreign language learning. That is, we do not yet have either a good general theory concerning the conditions under which learning takes place or a general theory of language behavior that would enable us to select optimal components of a foreign language teaching system for any given case".⁴

Las respuestas que algunos psicólogos famosos han dado a la primera pregunta es, por lo inadecuada, bastante decepcionante. Skinner, por ejemplo, ha tratado de explicar el comportamiento lingüístico en función del interjuego entre estímulo, respuesta, y la generalización.

Chomsky, en la reseña del libro de Skinner, *Verbal Behavior*,⁵ ha demostrado en forma convincente el fracaso de Skinner en tal propósito. Veamos el argumento de Chomsky:

"A part of the environment and a part of the behavior are called stimulus and response, respec-

tively, only if they are lawfully related... Evidently, stimuli and responses, so defined, have not been shown to figure very widely in ordinary human behavior. We can, in the face of presently available evidence, continue to maintain the lawfulness of the relation between stimulus and response only by depriving them of their objective character. A typical example of stimulus control for Skinner would be the response to a piece of music with the utterance **Mozart** or to a painting with the response **Dutch**. These responses are asserted to be 'under the control of extremely subtle properties' of the typical object or event (108). Suppose that instead of saying **Dutch** we had said **Clashes with the wallpaper, I thought you liked abstract work, Never saw it before, Tilted, Hanging too low, Beautiful, Hideous, Remember our camping trip last summer?**, or whatever else might come into our minds when looking at a picture (in Skinnerian translation, whatever other responses exist in sufficient strength). Skinner could only say that each of these responses is under the control of some other stimulus property of the physical object. If we look at a red chair and say **red**, the response is under the control of the stimulus **redness**; if we say **chair**, it is under the control of the collection of properties (for Skinner, the object) **chairness**. (110), and similar for any other response. This device is as simple as it is empty".⁶

El fracaso de la teoría conductista (Behavioristic psychology), en su intento de explicar el comportamiento lingüístico, tiene indudablemente que ver con su total desentendimiento de la contribución del organismo.

Los estímulos a que están expuestos los niños son muy diversos para que sean éstos el único factor que explique la adquisición de gramáticas semejantes (comparables). El limitado corpus lingüístico que sirve de estímulo, es un conjunto de diversos enunciados escogidos al azar y en muchos casos agramaticales. Sin embargo, con base en este corpus el niño construye en un período breve, una gramática que le permite entender y producir oraciones a las cuales nunca había estado expuesto antes.

Se ha tratado de explicar el aspecto creativo del uso del lenguaje por medio de la generalización, pero esto es precisamente el proceso que queremos explicar. Así que no ganamos nada con darle un nombre —generalización a un proceso que no conocemos.

No habremos avanzado nada al decir que si un niño ha oído las oraciones:

- (1) He gave me a book
- (2) I was given a book by him, y
- (3) He offered me a ride

Constituirá mediante una generalización:

- (4) I was offered a ride by him.

Ya que nuestra "explicación" no nos aclarará el hecho de que si el niño ha oído también:

- (5) He built me a house.

Su gramática no incluirá.

- (6) * I was built a house by him.

Decir que las oraciones nuevas se construyen por generalización o analogía, es una afirmación intrascendente, a menos que podamos explicar cómo el niño hace la analogía correcta.

Chomsky se refiere al proceso denominado analogía con que se ha intentado explicar el aspecto creativo de la lengua en los siguientes términos:

"We construct sentences that are entirely new to us. There is no substantive notion of 'analogy' or 'generalization' that accounts for this creative aspect of language use. It is equally erroneous to describe language as a 'habit structure' or as network of associated response. The innovative element in normal use of language quickly exceeds the bounds of such marginal principles as analogy or generalization (under any substantive interpretation of these notions)".⁷

Una teoría sobre la adquisición de la lengua debe incluir una hipótesis sobre la estructura del dispositivo que aprende la lengua. En palabras de Chomsky, la tarea es la de determinar:

"What the built—in structure of an information—processing (hypothesis forming) system must be enable it to arrive at a grammar of a language from the available data in the available time".⁸

La gramática transformacional al considerar la lengua no como un sistema de hábitos, sino como un sistema de reglas, y al explicar la naturaleza de esas reglas, ha formulado una teoría que sin duda, es una explicación más razonable de la manera como se adquieren dichas reglas. Esta teoría atribuye al organismo que aprende (el niño) cier-



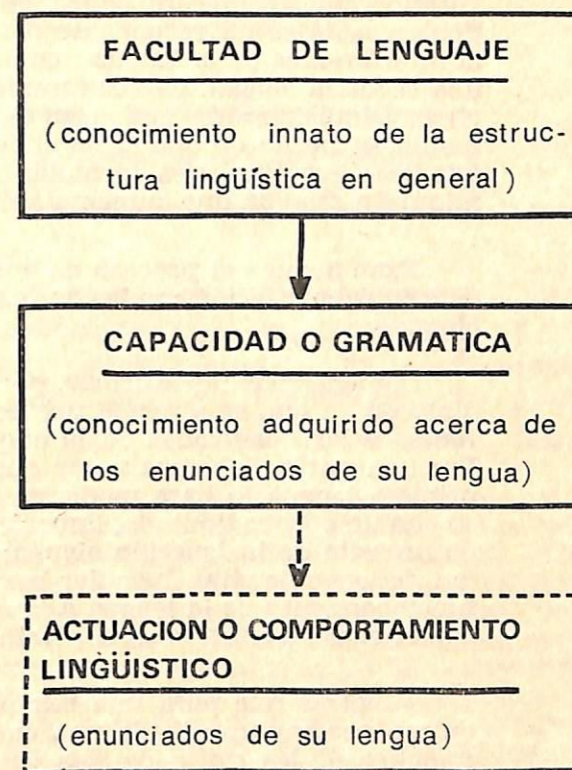
tas propiedades innatas que lo guían en la determinación de la forma de la gramática de la lengua que aprende.

En la siguiente cita se resume muy bien lo que los transformativistas tienen que decir en relación con el aprendizaje de la lengua materna:

"Since the nature of linguistic rules has been described most completely in transformational grammar, it seems appropriate to ask how transformational grammarians conceive the acquisition of such rules. The answer that emerges from the writings of Chomsky (e. g., 1962) and others is that the child is functioning as an implicit inductive scientist. The child collects data from his environment in the form of linguistic utterances he hears, classifies them into various grammatical categories, and constructs rules to account for the regularities he discovers. He then uses these rules in producing new utterances. The system the child develops is not static but subject to revision as new linguistic data become available in the course of development. Apparently, human beings are endowed with a program for analyzing linguistic input to discover a system of underlying regularities. The amazing thing about language acquisition is that out of a collection of random, unorganized, and often ungrammatical linguistic utterances the child manages to form a well structured system of rules. Because such a phenomenal system is mastered in a relatively short time, it is suspected (e. g. Lenneberg, 1964) that the language analyzer is largely innate and that it makes a substantial contribution to the shape of the product of its analysis, i. e., to grammar. In other words, the acquisition of language depends not only on exposure to environmental stimulation but also on specific innate propensities of the organism".⁹

Los transformacionistas atribuyen al niño un conocimiento innato de la estructura lingüística en general (es decir, de los universales lingüísticos). Es este conocimiento innato lo que guía al niño en la construcción de una teoría óptima sobre las oraciones de su lengua. La aplicación del conocimiento que adquirió al construir esta teoría es lo que constituye el uso de su lengua o sea la comprensión y producción de las oraciones de su lengua para comunicarse.

El siguiente esquema nos ilustra muy bien el proceso:



El conocimiento que el niño adquirió sobre los enunciados de su lengua, es decir, la gramática de su lengua es un conocimiento tan complejo y abstracto que no puede ser el producto de "generalizaciones" mediante el contacto asistemático con un corpus heterogéneo y limitado.

Citemos a Chomsky nuevamente:

... the (language learning) device has now constructed a theory of the language of which the primary linguistic data are a sample. The theory that the device has now selected and internally represented specifies its tacit competence, its knowledge of the language. The child who acquires a language in this way knows a great deal more than he has "learned" His knowledge of the language, as this is determined by his internalized grammar, goes far beyond the presented primary linguistic data and is in no sense an "inductive generalization" from these data (Chomsky, ASPECTS, pp. 32-33).

Refirámonos ahora al aprendizaje de una segunda lengua. Este es un problema mucho más complejo que el anterior, puesto que introduce variables adicionales; particularmente se ha reconocido desde hace mucho tiempo la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Parece también que lo que hace difícil la adquisición de una segunda lengua es, presumiblemente, el hecho de que la habilidad innata (o cualquiera que sea) del niño para formular reglas gramaticales disminuye a medida que aumenta su edad.

Examinemos el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en relación con las dos variantes que hemos mencionado.

Comencemos por afirmar, por lo menos, que las condiciones en que se aprende una segunda lengua son diferentes a las observadas en la adquisición de la primera. Por una parte, debemos notar que el niño al adquirir su primera lengua lo hace mediante un contacto asistemático con un corpus limitado, imperfecto y heterogéneo y que no necesita de instrucción alguna; pues le basta su facultad de lenguaje para formular las reglas que gobiernan el funcionamiento de la lengua a la cual pertenece el corpus con el cual ha entrado en contacto.

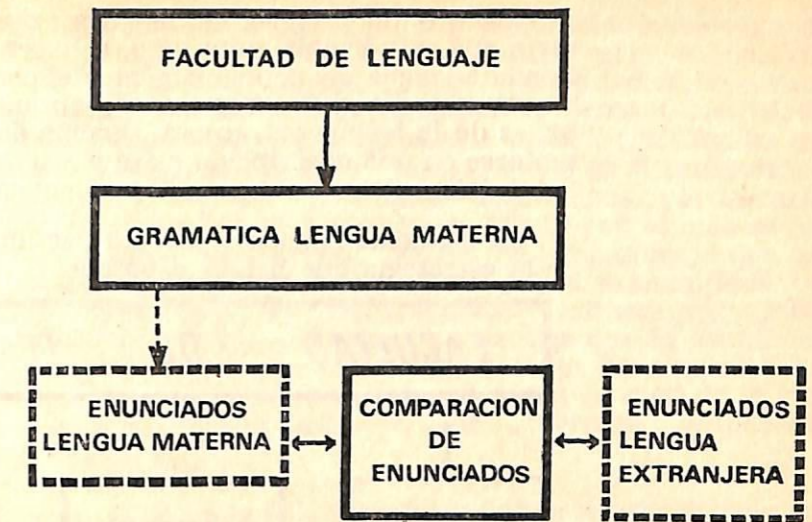
Mientras que para una segunda lengua el adulto requiere necesariamente de una enseñanza-aprendizaje sistemática de las reglas de esta lengua. No basta pues del contacto con un corpus, por muy amplio que sea, para aprender la lengua.

Lo anterior nos obliga a pensar que la capacidad de lenguaje para formular reglas del individuo disminuye con su edad y que la posesión de la primera lengua juega algún tipo de papel en este proceso. Pero cualquiera que sea este papel lo examinaremos más adelante.

Por ahora resaltemos el hecho de que tanto en el caso de la primera lengua como en el de la segunda, es un conocimiento adquirido o aprendido lo que gobierna el comportamiento lingüístico. No se trata de acumular un conjunto de oraciones, sino del control de un sistema para la comprensión y producción de todas las oraciones posibles en una lengua.

El papel del profesor debe ser entre otros, el de señalar alguna(s) estrategia(s) para la enseñanza-aprendizaje del sistema de reglas de la segunda lengua.

Obviamente que un profesor que señale a sus estudiantes la siguiente estrategia, por ejemplo



fracasará en su empeño de enseñar la lengua. En primer lugar porque no conseguirá enseñar a sus estudiantes el conocimiento que sobre los enunciados de su lengua tiene el hablante de la lengua extranjera, y sin este conocimiento se podrá repetir unas cuantas oraciones, pero nunca se alcanzará fluidez en dicha lengua. En segundo lugar, las oraciones que se aprenden serán una especie de calco, sin ninguna intuición sobre ellas. Esta estrategia ha sido utilizada por los estructuralistas con las consecuencias de frustración y fracaso. Pues, por muchas oraciones que el estudiante aprenda, siempre habrá un número mayor que desconoce. Por otra parte el análisis contrastivo a nivel superficial nunca podrá llevar al conocimiento del sistema o estructura de la lengua que se aprende.

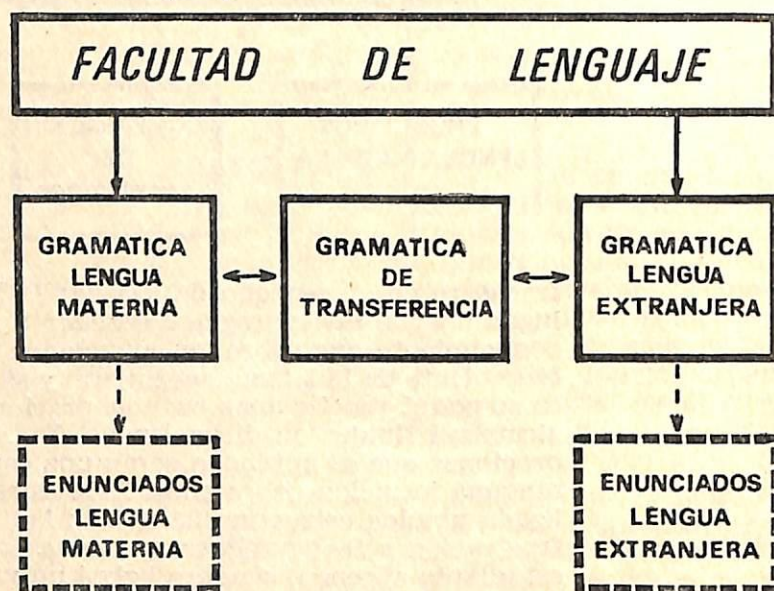
Si intentáramos, por ejemplo aprender una lengua extranjera basándonos en las relaciones específicas entre la lengua materna y la lengua extranjera, la intuición que ganaríamos sobre la lengua extranjera no nos daría la suficiente confianza para una buena actuación ya que cualquier tipo de "gramática de transferencia" que estableciéramos nunca nos daría un conocimiento total del sistema de la lengua que aprendemos puesto que no habríamos penetrado en el sistema mismo de la lengua al no establecer una relación directa entre nuestro conocimiento innato sobre la estructura de la lengua en general (facultad de lenguaje) y la lengua específica que aprendemos.

Esta facultad de lenguaje, aunque disminuída (después de la adquisición de la lengua materna y con la edad) debe continuar en el hombre, de lo contrario no podríamos aprender otra u otras lenguas; sino simplemente hacer proyecciones de nuestra lengua en otras.



Así que un profesor de lenguas extranjeras debe llevar a sus estudiantes, ante todo, a hacer uso de su capacidad de lenguaje y probablemente del conocimiento de su lengua materna para comprender y aprender el sistema de reglas de la lengua extranjera, sistema éste que debe presentarse en una descripción clara y sistemática que revele la intuición de los hablantes de esa lengua.

El siguiente esquema pudiera ser una representación de la estrategia que hemos esbozado.



Claro está que lo que hemos dicho debe entenderse como un simple bosquejo de una estrategia para aprender una lengua extranjera. Sólo el desarrollo cabal de esta estrategia tomando en cuenta mayores consideraciones lingüísticas, psicológicas y pedagógicas para establecer unos correlatos teórico-prácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje podría considerarse como una teoría, digo una vez más, tentativa, de la enseñanza de lenguas extranjeras. En la segunda parte de este trabajo me ocuparé preferencialmente de este punto.

Por ahora contentémonos con haber mostrado cómo el problema de formular una teoría sobre la enseñanza de lenguas extranjeras es un problema complejo que introduce factores de diversa índole y que requiere avances previos tanto en la lingüística como en la psicología.

Los estructuralistas gestores del método "audio-oral" han formulado dicho método sobre bases lingüísticas que ni siquiera hacen justicia a la estructura de la lengua, y sobre nociones bastante superficiales en relación con una teoría del aprendizaje.

El método "lingüístico", que brevemente hemos caracterizado por la presentación de modelos auténticos vía oral, repeticiones, memorización, manipulación de patrones y la enseñanza de la gramática en forma inductiva, es un método en el cual la influencia de la lingüística ha estado más en los objetivos y métodos que en el tratamiento mismo de algunos problemas lingüísticos pertinentes. Por otra parte, está íntimamente ligado con el más estrecho criterio behaviorista; teoría de aprendizaje que ha servido de base para este método y que se manifiesta en la más rígida de las formulaciones: estímulo-respuesta, que sugiere a los profesores de lenguas que la probabilidad de adquirir un control inconsciente del conjunto de reglas gramaticales es simplemente una función de la frecuencia y refuerzo asociados con oraciones que ilustren dichas reglas.

Creemos que la ineficacia de la teoría behaviorista de aprendizaje en su intento de explicar el comportamiento lingüístico está plenamente demostrada. Sin embargo examinemos algunas de las nociones sobre las cuales se ha apoyado el método "audio-oral"

- (1).—El papel de la memorización en el aprendizaje de las lenguas y
- (2).—La enseñanza de las reglas gramaticales mediante la inducción.

En relación con el primer punto, Saporta, en la reseña del libro de Lado, (Robert Lado, *Language Teaching: A Scientific approach*. New York, Mc Graw Hill, 1964) ha mostrado la incongruencia de la memorización en el aprendizaje de las lenguas. En la mencionada reseña Saporta dice:

"As a matter of fact, Lado demands too much of memorizing. He wishes (62) basic sentences (to be) memorized as units as if they were single words. But if in fact they were stored as units they would have no relation to other sentences and it would be impossible for the student to 'vary and expand' them, this then is the incongruity in the alleged role of memorizing as a technique for learning. The student who makes the most progress by adapting rote memory as a strategy will presumably be the most reluctant to abandon it, and failure to abandon it, means failure to learn a language the human organism engages both in storage and in computation. It may not always use these faculties in the most efficient way; that is, it may store sequences—like greetings and clichés— even when the linguist

knows they could be computed. But a method which is based on maximizing storage is self-defeating".¹⁰

"El Método Lingüístico" pregona la enseñanza de la gramática en forma "inductiva" basándose en el slogan de que "la lengua es una estructura de hábitos" y que por consiguiente la única manera de aprender una lengua es practicándola intensamente hasta adquirir el automatismo que estos hábitos implican.

Por tal razón el estudiante debe repetir, manipular y memorizar una serie de oraciones modelos, y a partir de éstas formular reglas que resuman su comportamiento lingüístico. Es decir, que dichas reglas no operan como "predictors" de nuevos comportamientos lingüísticos sino simplemente como "resumidoras" de comportamientos anteriores. Resulta paradójico, como Sol Saporta lo observa:

"that linguists whose central concern is precisely the formulation of accurate grammatical statements are identified with a method in which the value of such statements is limited to "Summaries of behavior".¹¹

Creemos que Chomsky tiene sobrada razón al afirmar que:

"language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves, formation of new sentences and new patterns".¹²

Además los transformacionalistas han demostrado que lo que aprendemos no es solamente un repertorio de palabras, expresiones idiomáticas y oraciones modelos sino principalmente un sistema complejo de reglas gramaticales. Así que el léxico, las expresiones idiomáticas, etc. constituyen la parte inferior en el aprendizaje de una lengua (esta primera parte sí pudiera aprenderse como simples hábitos lingüísticos); pero el sistema de reglas gramaticales, que forma la parte superior de dicho aprendizaje exige un tratamiento completamente diferente.

Discutamos más ampliamente este segundo punto. No solamente consideramos si la gramática debe enseñarse inductiva o deductivamente, sino también y primero que todo, qué tipo de gramática vamos a enseñar y qué forma ha de tomar esta gramática.

Si consideramos la gramática de una lengua como una teoría sobre la estructura de esa lengua, obviamente la gramática que debemos enseñar es aquella que parezca

verdadera (de acuerdo con las evidencias disponibles); es decir, la gramática que explique mejor la estructura de dicha lengua.

Un profesor de lenguas extranjeras que vaya a enseñar una determinada lengua necesariamente debe escoger un modelo lingüístico, en base al cual pueda presentar sistemáticamente la lengua en mención.

Su modelo determinará qué es lo que constituye la gramática de esa lengua. Por ejemplo, para quien siga el modelo estructuralista-descriptivo la gramática será un inventario de las varias clases de elementos y sus funciones. Por supuesto que el inventario nunca se podrá completar ya que éste es infinito. Pero dejemos de lado, por ahora, esta dificultad.

Para quien escoja el modelo generativo-transformacional, la gramática de la lengua será un conjunto de reglas que establezca una relación de sonido y significado.

En el primer modelo las diferentes unidades (fonemas, morfemas, frases, etc.) se definen independientemente de la noción "gramática", la cual es simplemente la compilación de estas unidades. En el modelo generativo, la situación es inversa. La noción "gramática" se define independientemente de las diferentes clases de unidades; la gramática es un sistema de tal o cual naturaleza.

La noción intuitiva subyacente a una gramática descriptiva es que las unidades son lógicamente anteriores a la gramática. Mientras que en una gramática generativa, sucede lo opuesto; es decir, que la gramática es lógicamente anterior a las unidades.

El modelo que adoptamos tendrá implicaciones importantes en cuanto al camino que vayamos a seguir en relación con la enseñanza-aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera.

Si aceptamos el modelo descriptivista, el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera será un proceso de **acumulación**, caracterizado por el crecimiento gradual del inventario de los elementos por medio de procedimientos inductivos. Si, por el contrario, aceptamos el modelo generativo, el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera será un proceso de **internalización** de un sistema de reglas para obtener a partir de su aplicación todas las unidades de dicha lengua.

Internalizar un sistema de una lengua significa adquirir la gramática de esa lengua. Pero esta internalización debe ser un proceso consciente (inteligente) acompañado

de cierta práctica. Es decir, que la enseñanza-aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera tiene, indudablemente, que tomar la forma combinada de reglas-ejercicios. Estas reglas tendrán un carácter de "predicción" y no de simple "resumen" de comportamientos lingüísticos.

La aplicación del conocimiento contenido en este sistema de reglas es lo que le permite al individuo producir y entender un número ilimitado de oraciones en una lengua, intuir la estructura de las oraciones de esa lengua; así como la relación de las oraciones entre sí lo mismo que detectar las ambigüedades sintácticas.

Una gramática generativa-transformacional no es otra cosa que la explicitación de ese conocimiento intuitivo que el hablante tiene de su lengua. Así que el sistema de reglas de la gramática generativa al generar las estructuras profundas y superficiales, determinar la relación entre éstas y dar una interpretación semántica a las primeras y una interpretación fonética a las segundas está aplicando en cierta forma la capacidad de los hablantes en relación con su lengua.

Cualquier hablante de inglés, por ejemplo, sabe que **John is easy to please** solo puede interpretarse tomando a **John** como un factor pasivo. Mientras que **John is eager to please** solo puede interpretarse tomando a **John** como un factor activo. Pero esta diferencia no se revela en las expresiones mismas que tienen exactamente igual estructura superficial; está más bien presente en la mente de los hablantes, pero no necesariamente en la señal física de la expresión. Esta estructura profunda es la forma abstracta subyacente que determina el significado de las oraciones y que resuelve las ambigüedades sintácticas a un nivel superficial.

Como hasta ahora la gramática transformacional presenta la mejor descripción gramatical, por definición ésta también debe presentar las mejores bases para su aplicación.

Es oportuno hacer aquí una distinción entre los objetivos de una gramática científica y los de una gramática pedagógica. Una gramática científica presenta las oraciones gramaticales de una lengua y les asigna una descripción estructural lo mismo que una interpretación semántica. La gramática pedagógica trata de desarrollar en el estudiante la habilidad del hablante nativo para entender y producir oraciones.

Así que un problema central en la aplicación de la lingüística a la enseñanza de las lenguas, consiste en la utilización de gramáticas científicas para la elaboración de gramáticas pedagógicas.

Para hacer esto hay que tener en cuenta que una gramática pedagógica no es solo una versión simplificada de una gramática científica. Por supuesto que la gramática pedagógica ha de basarse en la gramática científica pero también debe incluir algo más. Por ejemplo, la organización del material en una gramática pedagógica presumiblemente se hará con base en una teoría de aprendizaje y no necesariamente atendiendo al orden de una gramática científica.

Una gramática científica se adhiere sistemáticamente a un modelo de descripción gramatical tratando de alcanzar la máxima "elegancia" posible, es decir simplicidad, consistencia interna e inclusión de todo el corpus, mientras que la gramática pedagógica utiliza el modelo que le sea más conveniente para la enseñanza de los diferentes aspectos de la estructura de la lengua. Por ejemplo, para la enseñanza de la relación entre las formas femenina y masculina de los adjetivos franceses que ocurren después del núcleo nominal, el modelo transformativista elemento y-proceso-resultaría más conveniente: "suprimase la consonante final de la forma femenina para obtener la forma masculina". /grād/ → /grā/ : /griz/ → /gri/

Pero para la enseñanza del pequeño conjunto de adjetivos que precede al núcleo nominal, el modelo elemento-y-arreglo sería más aconsejable. Grande / grand, las formas variantes

/grād/ . /grā/ . /grāt/ . /grā/ . /grādz/ . /grāz/

se presentarán en una lista acompañada de una descripción del contexto en que ocurre cada una.

Partiendo del principio de que la posición de los transformacionalistas es correcta, que la lengua es un conjunto infinito de oraciones y que lo que nos proponemos al enseñar una lengua es crear en el estudiante la habilidad del hablante nativo para entender y producir un número ilimitado de oraciones, es evidente que cualquier método que trate de enseñar una lengua con base en "resúmenes de comportamiento lingüísticos" fracasará, puesto que por más grande que sea el corpus que se maneje, nunca se logrará enfrentar al estudiante con la totalidad de la lengua y por consiguiente siempre habrá una parte considerable que quedará sujeta a la aplicación de las reglas (en este caso desconocidas por el estudiante) que gobiernan el funcionamiento de dicha lengua.

Mientras que si partimos de los mismos principios de que nos hemos valido para enjuiciar la enseñanza inductiva de la gramática y consideramos un enfoque contrario —el de la gramática tradicional—



"we find, then, that traditional grammarians match a speaker's ability to understand and produce arbitrarily selected novel sentences. Their pedagogical failure was in the assumption that such abilities could be taught by the conscious application of the relevant abstract formulations".¹³

La mayor contribución de la lingüística moderna en la enseñanza de las lenguas debe consistir principalmente en ayudar a mejorar el contenido de las gramáticas pedagógicas. Esto sólo se logra proporcionando mejores descripciones (científicas) de las estructuras de las lenguas. Esto permitirá que los autores de textos puedan basar sus materiales en descripciones más adecuadas y dispongan de buenas bases para la elaboración de mejores ejercicios pedagógicos.

La gramática transformacional nos ha ayudado a comprender mejor la naturaleza de lo que vamos a aprender, la lengua. El énfasis en el aspecto creativo de la competencia lingüística nos ha facilitado la comprensión de lo que constituye la habilidad de un hablante nativo, habilidad que le permite entender y producir oraciones que no había oído antes.

La gramática transformacional al proporcionarnos una mejor comprensión de la capacidad lingüística del hablante nos ha iluminado en el problema de la adquisición de las lenguas. Hecho que nos ha permitido rechazar en forma contundente el intento de explicar la adquisición del sistema complejo de las reglas gramaticales en torno al simple contacto del niño con un corpus limitado y heterogéneo.

El aspecto positivo que se presenta consiste en que a medida que se apliquen las nociones transformacionales mejores descripciones gramaticales se producirán; y a medida que aumente nuestra comprensión de la estructura lingüística mejores teorías sobre la adquisición de las lenguas serán posibles.

Por último debe quedar claro la situación real del problema, a fin de que el profesor de lenguas no espere del psicólogo o lingüista soluciones hechas para sus propios problemas. Esto no quiere decir que no debe estar al tanto de los adelantos en estos campos.

El profesor de lenguas no debe sentirse obligado a seguir consejos infundados tales como el de que el aprendizaje de las lenguas depende de la intensidad o cantidad de repeticiones o que la gramática sólo debe enseñarse inductivamente. El debe darse cuenta de que estos son proble-

mas abiertos y que falta mucho todavía para que se demuestre el fundamento de afirmaciones dogmáticas como éstas.

NOTAS

1. Quiero expresar mis agradecimientos a mis profesores Sol Saporta y Heles Contreras. También quiero destacar la influencia ejercida por sus escritos, especialmente dos de ellos, "Applied Linguistics and Generative Grammar", del profesor Saporta (aparecido en la antología publicada por Valdman 1966) y "Transformational Grammar and Language Teaching", conferencia pronunciada por el profesor Contreras en el Instituto Cultural México norteamericano en enero de 1968.
2. Daniel Cárdenas, "Who Is Being Exploited?", *Modern Language Journal* 40. 385-90. (1956), p. 389.
3. Bernard Bloch, and George L. Trager. *Outline Of Linguistic Analysis* (1942), p. 40.
4. "Psychologic Research, and Language Teaching", John Carroll. Published in *Trends in Language Teaching*. Valdman ed. (1966), p. 101.
5. Noam Chomsky. Reseña de Skinner, *Verbal Behavior Language*. 35. 26-58 (1959).
6. *Ibid.* p. 31-31.
7. Noam Chomsky, "Language and mind". *Psychology today* (Feb. 1968), p. 50.
8. Chomsky 1959, p. 58.
9. "Psycholinguistic Perspective on Language Learning", Moshe Anisfeld. Published in *Trends in Language Teaching*. Valdman ed. (1966). p.p. 115-6.
10. Sol Saporta. Reseña de Robert Lado. *Language Teaching. Language* 41, 547-51 (1965), p. 548.
11. "Applied Linguistics and Generative Grammar", Sol Saporta. Published in *Trends in Language Teaching*. Valdman ed. (1966), p. 86.
12. Noam Chomsky. *Northeast Conference on the Teaching Of Language*. (1966 b) p. 44.
13. Saporta (1966), p. 84.



BIBLIOGRAFIA

- Bloch, Bernard and George L. Trager. **Outline of Linguistic Analysis**. Baltimore: Linguistic Society Of America. 1942.
- Cárdenas, Daniel, "Who Is Being Exploited?", **Modern Language Journal** 40. 385-90 (1956).
- Contreras, Heles. "Transformational Grammar and Language Teaching". Conferencia pronunciada en México: Instituto Cultural México norteamericano. (enero 1968).
- Chomsky, Noam. **Syntactic Structures**. (4a. ed.) The Hague: Mouton and Co. (Janua Linguarum, No. 4) 1957.
- **Aspects of the Theory Of Syntax**. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1965.
- "Language and Mind," *Psychology today*. Camino del Mar, California, (Feb. 1968).
- "Current Scene in Linguistics: Present Directions", **College English** Champaign, Illinois, (May. 1966).
- Reseña de B. F. Skinner **Verbal Behavior**. **Language** 35. 26. 58, (1959).
- "Linguistic Theory" in **Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language**. New York, 1966 b.
- Lado, Robert L. **Language Teaching: A Scientific Approach**. New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1964.
- Lees, Robert B. **The Grammar of English Nominalizations**. Bloomington, Indiana: Indiana University Research Center in Anthropology, Folklore, and Linguistics, publication N° 12, 1960.
- Postal, Paul M. **Constituent Structure: a Study of Contemporary Models of Syntactic Description**. Bloomington. Indiana: Indiana University Research Center in Anthropology, Folklore, and Linguistics, publication N° 30, 1964(a).
- "Underlying and Superficial Linguistic Structure", **Harvard Educational Review**, vol. 34, N° 2 1964 (b).
- Sol, Saporta, Reseña de Robert Lado, **Language Teaching**, **Language** 41. 457-51 (1965).
- Stockwell, Robert P., Donald J. Bowen and John W. Martin. **The Grammatical Structures of English and Spanish**. Chicago: University of Chicago Press. 1965.
- Valdman, Albert (ed.) **Trends in Language Teaching**. New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1966.

LA PARAFRASIS Y SU APLICACION A "AFTER APPLE PICKING" DE ROBERT FROST

Herbert Hilsen

Los profesores generalmente decimos a los estudiantes que la paráfrasis es la expresión de un trozo en las propias palabras del estudiante. Y si el estudiante no tiene seguridad de cuáles deberían ser sus propias palabras? Hay que principiar mejor: Cuáles deberían ser las propias palabras del alumno? Otra vez un principio falso. Entonces, qué es la paráfrasis?

La Paráfrasis es la reconstrucción o explicación de un texto—algo diferente de traducción, resumen, anotación, o interpretación. La paráfrasis procura crear una nueva síntesis del texto, "expresar el significado de un verso para hacerlo más claro... La expresión debe ser más clara que el original", explica Bernard Blackstone en la sección "Paraphrase" de su **Manual of Advanced English**.¹ La paráfrasis difiere de la traducción por ser en el mismo idioma del original; del resumen, por ser completo, detallado; de la anotación, por ser una asimilación, una síntesis de texto y notas; de la interpretación (que sigue a la paráfrasis), por no pronunciar juicios todavía, por no discutir significados implícitos, y por no establecer relaciones en biografía, las ciencias sociales, o la experiencia personal del lector.

De qué valor es la paráfrasis en la clase? Primero, es una técnica útil al profesor en presentar un poema, y brindar a los alumnos la comprensión básica que facilitará el análisis. Como ejercicio para el alumno, principiamos con un valor superficial pero práctico; sirve para averiguar si el estudiante ha cumplido con su lectura asignada en la clase anterior. Tiene ventaja sobre otras pruebas: La paráfrasis (a) exige mayor dominio de la materia que las pruebas objetivas; (b) presenta un mayor reto al estudiante que las respuestas de una sola oración o la construcción de breves párrafos; y (c) exige

¹ London, Longmans Green and Co. Ltd. 1955, p. 174.

