

BIBLIOGRAFIA

- Allen, Harold B. (ed.) (1965). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Book Co. (1a. edición).
- and Russell N. Campbell (eds.) (1972). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Book Co. (2a. edición).
- Baena, Luis Angel (1976), "Lingüística y Significación", *Lenguaje*, Vol. 2, No. 6, pp. 7-30.
- y Jon Tanaka (eds.) (1966). *Materiales de la Universidad del Valle*.
- Bosco, Frederick (1970). "The Relevance of Recent Psychological Studies to TESOL", *TESOL Quarterly*, 4: 73-88. También en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 369-384.
- Chomsky, Noam (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton & Co.
- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Finocchiaro, Mary (1971). "Myth and Reality: A plea for a Broader View", *TESOL Quarterly*, 5. También en *English Teaching Forum*, (1975), Vol. XIII, Nos. 1-2, pp. 34-40.
- Hill, Leslie (1970). "Reconciling Grading and Contextualization", *the RELC Journal*, Vol. 1, No. 1. También en *English Teaching Forum* (1975), Vol. XIII, Nos. 1-2, pp. 154-157.
- Lakoff, Robin (1969). "Transformational Grammar and Language Teaching", *Language Learning* 19: 117-140. También en Allen y Campbell (eds.) (1972), pp. 60-80.
- Oviedo, Tito Nelson (1976a). "Consideraciones sobre la Enseñanza-Aprendizaje de los Idiomas Extranjeros", en *Lenguaje*, Vol. 2, No. 7, pp. 7-27.
- Prator, Clifford H. (1964). "Development of a Manipulation-Communication Scale", from *NAFSA Studies and Papers, English Language Series*, No. 10. También en *English Teaching Forum* (1975), Vol. XIII, Nos. 1-2, pp. 122-125.
- Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen and John W. Martin (1965). *The Structures of English and Spanish*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Stockwell, Robert P., Paul Schachter and Barbara Partee (1973). *The Major Syntactic Structures of English*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Stryker, Shirley L. (1969). "Applied Linguistics: Principles and Techniques", *English Teaching Forum*. Vol. VII, No. 5.
- Weir, Ruth (1962). *Lenguaje in the Crib*. The Hague: Mouston & Co.

Revista Lenguaje, Nº 8.
Universidad del Valle,
Cali, Colombia. Febrero, 1978.



El Problema Fundamental de la Enseñanza - Aprendizaje de una Segunda Lengua

María Eugenia Ortiz.

Universidad del Valle

Introducción

Como estudiante de Lenguas Modernas y por ende, futura docente en el campo de las Lenguas Extranjeras, por lo menos, el reflexionar sobre los problemas que encierra el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es una de mis obligaciones.

Esta reflexión me lleva, entre otras, a la conclusión de que la práctica que engendra la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no puede ser mecanicista, simplista, una ingenua repetición de técnicas de aprendizaje de idiomas extranjeros desarticuladas de un enfoque teórico y un método que las determinan.

La problemática que encierra el proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros es muy compleja y es tiempo de que así lo entiendan, sobre todo, aquellos que subestiman tal proceso.

El trabajo que desarrollaré en las páginas siguientes se centra en lo que para mí, es el fenómeno fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, a saber: "La estructura básica de la lengua nativa se constituye en la estructura básica de la lengua que se aprende". Además, intuyo que una Lingüística que recupere el componente social y que considere las relaciones dialécticas entre lengua y sociedad pueda dar mejores respuestas a este problema. Entre lengua y estructura social existe una relación tan profunda que impide pensar en lo uno sin tener en cuenta lo otro.

Dado que este trabajo fue presentado como obligación final del curso Didáctica de las Lenguas Modernas, dictado por el profesor Tito N. Oviedo, reescribo en él algunas de las anotaciones que el profesor Oviedo me hace, sobre todo aquellas que tienden a aclarar su posición en algunas de las citas expuestas aquí.



LENGUA Y SOCIEDAD

No hay duda cuando se postula que el lenguaje es un fenómeno social. Quizá, su origen ontogenético fue determinado por circunstancias sociales. Una de las hipótesis más convincentes en este origen ontogenético del lenguaje es la de Engels que en síntesis postula que para que el lenguaje surgiera y funcionara, además de la base natural biológica - el cerebro, el sistema nervioso, los órganos fonadores, etc., - fue necesaria la vida en sociedad.

Desde el punto de vista filogenético, la relación lengua-sociedad se hace fundamental cuando se trata de explicar la adquisición del lenguaje (lengua nativa).

Hasta donde puedo asegurarlo, todas las teorías que se postulan sobre este aspecto consideran en una u otra forma la acción de la variable sociedad.

En el aprendizaje de una segunda lengua, pretendiendo así un bilingüismo, no se puede hacer abstracción del papel que juega la variable sociedad en relación con la variable lengua.

QUE SE APRENDE EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA?
A primera vista, parece que la pregunta fuese fácil de contestar. Cualquiera diría que lo que se aprende es una x lengua; es decir, el QUE (qué se aprende) igual lengua.

Existe una ciencia específica, LA LINGUISTICA, cuyo objeto de estudio es la lengua. Pero este objeto de estudio está limitado por la lingüística misma.

Saussure, o mejor aún, los que escribieron el libro "Curso de Lingüística General" terminan con una frase contundente: "La Lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma y por sí misma". (Véase Saussure, (1974), Capítulo V, P 364).

A partir de tal afirmación, la Lingüística desde Saussure hasta Chomsky ha considerado el lenguaje como un fenómeno ideal, limitado, abstraído de la vida, de la sociedad. No obstante, la Lingüística misma reconoce que no debe llegarse a la conclusión de que el Lenguaje es un todo absoluto. Para Saussure (1974: 51), ese lenguaje abstraído, ese todo absoluto, objeto de la Lingüística es lo que él llama lengua: "Norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje".

En otras palabras, la Lingüística se ha dedicado a una descripción minuciosa de los elementos que conforman la lengua como un sistema; es decir, se ha dedicado a la búsqueda de relaciones de los elementos que forman el plano de la expresión. Claro que también ha incursionado en el plano del contenido pero en el sentido limitado de hallarle significaciones a los elementos a partir de su relación sintagmática, pero en ningún momento se ha trabajado en ese otro plano del contenido, el que

se entiende como una complejidad de fenómenos propios de la estructura social.

La idea anterior está perfectamente condensada en la siguiente cita. Baena (1973: 7), "La Lingüística... ha tenido que encarar como una parte de su objeto la explicación de la relación significado-significante. Esta relación... se interpreta algunas veces como algo que se dá y debe explicarse al nivel del morfema, de la palabra exclusivamente. De ahí que en explicaciones del concepto "significación" en que ésta está determinada prioritariamente por el contexto (en sentido restringido) y explicaciones en que "significar" es el resultado exclusivo de las relaciones sintácticas que en algún sentido orientan la significación léxica básica.

Fuera de lo anterior y quizás por ello mismo, la relación entre lo que decimos y los objetos, eventos y relaciones de lo real se interpreta como una relación simple y directa, o como algo que se determina en un sistema cerrado que en ningún sentido tiene que ver con lo real exterior a nosotros y a la lengua...".

Bien, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se aprende el QUE limitado de la Lingüística, un QUE que debido a razones pedagógicas del mismo proceso debe quedar más limitado aún, pasando así de una Gramática Lingüística a una Gramática Pedagógica.

En una reseña anterior (presentada en el curso de Didáctica de las lenguas Extranjeras) sobre el artículo de Wilga Rivers: "Rules, Patterns, and Creativity in Language Learning", decía que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera había que considerar dos aspectos: QUE se aprende y COMO se aprende.

Ya dije, que la Lingüística se encarga de investigar ese QUE, un QUE limitado y abstraído que bien puede llamarse "Gramática Lingüística" y en ningún momento "Lenguaje".

En el COMO, la Psicología y la pedagogía tienen sus respuestas al respecto.

Ahora, en el momento concreto de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, estos dos aspectos (QUE-COMO) deben adecuarse y en esa adecuación el Qué o Gramática Lingüística queda más limitado aún, dando paso a lo que Rivers llama Gramática Pedagógica.

Ahora, si ese QUE que responde la Lingüística no se limitara a reducir, describir, clasificar, taxonomizar los elementos de la lengua, vistos como un conjunto de elementos mutuamente solidarios y abstraídos de la vida, ese proceso de adecuación que exige la Gramática Pedagógica sería toda una complejidad. Pero, las cosas no ocurren así y para fortuna de algunos (de aquéllos que creen que un idioma se aprende a base de acumulación y memorización de estructuras que luego se combinan dando paso al discurso), la tendencia que ha seguido la Lingüística ha facilitado la adecuación que exige la Gramática Pedagógica y por ende les ha facilitado el trabajo manipulativo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

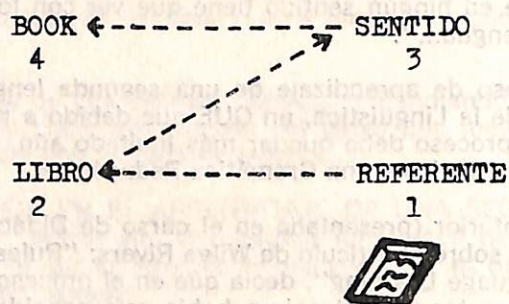
II

TIPOS DE BILINGÜISMO

En el aprendizaje de una segunda lengua se dan dos tipos de bilingüismo, a saber:

- I — Bilingüismo puro (no hay mediación de otra lengua, fundamentalmente la nativa) o bilingüismo directo en donde se pasa del referente x a la palabra que designa tal referente.
- II — Bilingüismo subordinado o indirecto en donde se pasa del referente x a la palabra, por ejemplo española x que designa tal referente y después de ésta a la palabra del idioma que se aprende.

Esquemáticamente, este bilingüismo podría verse así:



III

COMPONENTES DEL BILINGÜISMO SUBORDINADO

Entre los componentes fundamentales que identifican al bilingüismo subordinado me atrevo a citar:

- A— Aspecto cognoscitivo.
- B— Aspecto situacional.
- A— Aspecto cognoscitivo.

- 1 — El aprendiz posee el conocimiento de una lengua, conocimiento que está "tan profundamente marcado que se proyecta con fuerza en el proceso aprendizaje de la lengua extranjera" (Oviedo, 1976).
- 2 — Conocimiento marcado socialmente de una realidad exterior a la expresión lingüística (plano significante).

Esquemáticamente, este punto podríamos verlo así:

Realidad exterior (marcada socialmente), o experiencia cul-

tural, o estructuración social. Expresión Lingüística (Significante) o Configuración sintáctica.

- 3 — Madurez fisiológica. El bilingüismo subordinado sufre variaciones en sus componentes, según la madurez fisiológica (edad del aprendiz).

Esta madurez fisiológica nos lleva a reconocer un bilingüismo subordinado para adultos y un bilingüismo subordinado para niños. "El aprendizaje de una segunda lengua por los niños, es al igual que el aprendizaje de la lengua nativa, un proceso de maduración" (Oviedo, 1976: 10).

Este aspecto tercero nos lleva a distinguir:

- a— Adultos: No proceso de maduración.
- b— Niño: Proceso de maduración.

Este proceso de maduración modifica el componente 1 y 2 según se trate de niños o de adultos.

- 4 — Por lo general, a partir de los siete u ocho años hay un conocimiento de la lectura y la escritura por parte del aprendiz. (Este aspecto es importante dadas las relaciones que existen entre la palabra escrita y la palabra hablada).

B— Aspecto situacional.

- 1 — Un ambiente natural (un colombiano aprendiendo Inglés en los Estados Unidos, por ejemplo).
- 2 — Un ambiente no natural (un colombiano aprendiendo Inglés en Colombia).

En cuanto al bilingüismo puro, dudo que éste se dé sin que exista la mediación de un bilingüismo subordinado. Generalmente, los niños que poseen un conocimiento no marcado de su lengua nativa pero que de todas formas ya poseen una lengua previa, pueden alcanzar, debido al componente maduración, un bilingüismo casi puro.

Ahora, el proceso que define el bilingüismo puro es en realidad el proceso que define la adquisición de la lengua nativa.

Así que el aprendizaje de una lengua podemos reducirlo a: Lengua nativa: bilingüismo subordinado.

Estos dos tipos de aprendizaje son eminentemente distintos, pero en la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros se ha llegado en una u otra forma a identificar estos dos procesos y por consiguiente a pasar por alto los componentes que los identifican y los hacen distintos.

Es así como pasando por alto los componentes 1, 3 y 4 se crea un método audio-lingual.

Es así como obviando el componente 2 se llega a un método centrado en el enfoque Cognoscitivo-Transformacionalista, en donde se postula: "Si asumimos que en un nivel profundo el significado es la representación en la mente humana del mundo que nos rodea, (lo físico, lo socio-cultural, lo afectivo) o del mundo que nosotros imaginamos (la fantasía, etc.) es de esperar que entre los diversos seres humanos, precisamente por lo que tienen de común como seres humanos, haya mucho en común en la percepción y representación mental de los diversos mundos. Entonces la diversidad de idiomas que conocemos pueden diferir en mayor o menor grado a nivel sintáctico, fonológico y fonético, pero posiblemente difieren en menor grado en el nivel Semántico. Lo que quiere decir que el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero necesitará centrarse más en el campo formal (i. e. en lo sintáctico, lo fonológico y lo fonético) que en el campo semántico". (Oviedo, 1976: 7). En realidad ésta cita me lleva a pensar que las lenguas no son más que una serie de señales para una serie de referentes, de tal manera que traducir una lengua a otra no sea más que buscar el significante correspondiente a tal o cual referente.

Por otra parte, me lleva a pensar que la relación que existe entre los objetos y fenómenos que existen en el mundo y los conceptos que nos formamos de ellos es simple, directa y en esa relación simple, directa y además mecánica, lo conceptual vendría a ser un reflejo, una copia o fotografía de la realidad (objetos y fenómenos que existen en el mundo). La idea de que todos los hombres tienen mucho en común como seres humanos permite postular que haya mucho de común en la percepción y representación de lo referencial, lo que permite afirmar una vez más el origen biológico-natural de la conciencia (hay que tener en cuenta que para que la conciencia funcionara, además de la base biológica-natural, fueron necesarias las condiciones sociales), pero no explica el sentido, el valor que tiene lo referencial para los diversos grupos sociales; un valor, un sentido que está dado por las condiciones sociales.

También, tal afirmación conduce a rechazar la tesis de la arbitrariedad lingüística pero no en el sentido Saussuriano en donde lo arbitrario hace referencia a la relación significado-significante dentro del marco del signo aislado, sino en un sentido que desborda el marco del signo aislado. Cuando se postula que "en un nivel profundo el significado es la representación en la mente humana del mundo que nos rodea...", es de esperar que entre los diversos seres humanos, precisamente por lo que tienen de común como seres humanos, haya mucho en común en la percepción y representación mental de los diversos mundos", esto nos permite rechazar la arbitrariedad lingüística y reconocer la existencia de **universales semánticos** que indican un orden natural de las cosas o del pensamiento. Entonces los CN, CV, etc. de una lengua vendrían a ser el reflejo de esos universales semánticos, por lo tanto se encontrarían también en las otras lenguas; es decir, CN, CV, etc. tendrían una motivación universal.

Esto permite distinguir dos partes en la Gramática de una lengua:

- 1 — Un conjunto de categorías y reglas que son comunes a todas las lenguas.

- 2 — El aspecto específico en cada lengua (forma léxica, aspectos de declinación, concordancia, etc.). Este aspecto específico sería el efecto de las transformaciones de 1.

Este aspecto específico estaría en realidad determinado ante todo por los dos tipos de relaciones fundamentales que contraen los elementos de una lengua específica: Sintagmáticas-Paradigmáticas. Así pues, las diferencias entre las lenguas estarían en el aspecto específico de la Gramática de una lengua.

Esto pues, permite que me atreva a modificar la cita anterior en lo siguiente: "... la diversidad de los idiomas que conocemos pueden diferir de una lengua, pero posiblemente difieren en menor grado en el nivel semántico. Lo que quiere decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero necesitará centrarse en el aspecto específico de una lengua".

En otras palabras, la enseñanza-aprendizaje de una lengua debe centrarse en el aspecto específico dado que el aspecto semántico y el aspecto 1 son universales o comunes a todas las lenguas.

Lo anterior indicaría que el producto del trabajo de una Lingüística descriptivista-estructural sería de gran aplicabilidad en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

T. N. Oviedo: "La modificación que usted propone parece pertinente en cuanto que explicita con mayor claridad lo que subyace mi hipótesis".

Pero la pregunta a todo esto es: Dado que el aspecto semántico y el aspecto 1 son universales o comunes a todas las lenguas, debe entonces la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua reducirse al aspecto específico?

T. N. Oviedo: "No como metodología amplia. Creo que yo delimito el alcance de esto circunscribiéndolo a las etapas iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Yo no he afirmado categóricamente que es eso todo lo que hay que hacer.

Puede haber un mundo semántico universal. Pero yo diría que el mundo semántico en general es común a todos los hombres. Hay diferencias, y grandes, también. Lo que yo propongo es que se utilice al comienzo aquello que hay de común entre los dos mundos semánticos (representados en las dos lenguas de manera indirecta y compleja), para evitar un recargo de "trabajo" al estudiante (i. e. para que no tenga que empezar por ver de una vez **lo que no conoce** en una lengua que tampoco conoce). Pero en la medida en que progresa en el conocimiento de los "aspectos específicos" de la nueva lengua, puede ir penetrando (creo que con más seguridad y mejo-



res medios) en la otra cara, la cara oculta del nuevo mundo semántico".

Si la respuesta es afirmativa, entonces el aprendizaje de lenguas extranjeras se reduce a un ejercicio puramente mecánico en el cual sólo interviene la memoria y el hábito.

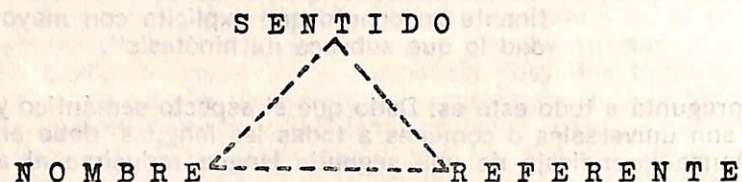
T. N. Oviedo: "No necesariamente. El caso no es diferente de el del hablante nativo que ha "establecido relaciones básicas entre significantes y significados", y utiliza su "conocimiento" en la producción de nuevas expresiones. La "creatividad" es ese producir.

IV

LA PROBLEMÁTICA DEL BILINGÜISMO SUBORDINADO

Ya dije que en el bilingüismo subordinado se pasa del referente x a la palabra, por ejemplo, española que designa tal referente.

En el bilingüismo puro que muchos lo designan como "el pensar en la lengua extranjera", se pasa del referente x a la palabra inglesa x. Esquemáticamente, puedo representar tal bilingüismo así:



NOMBRE: indica el sonido, lo fonético; en síntesis, es el significante.

SENTIDO: Es la información proporcionada por el nombre.

REFERENTE: Es el fenómeno extralingüístico a que se refiere **NOMBRE/SENTIDO**.

En síntesis, la acción tripartita que se da en el bilingüismo puro queda modificada en el bilingüismo subordinado debido a la interferencia del **NOMBRE** de la lengua nativa.

Así pues, la gran problemática del bilingüismo subordinado es verse interferido por el **NOMBRE** de la lengua nativa.

Lo anteriormente planteado, de una manera simplista y mecánica pero que recoge lo fundamental del problema, es lo que con otros términos se plantea como: "La estructura básica de la lengua nativa se constituye en la estructura básica (estructura profunda) de la lengua extranjera". (Baena, conferencia oral, también Oviedo, 1976: 44).

T. N. Oviedo: "Personalmente creo que la **estructura básica** es un concepto que no se debe confundir con "estructura profunda" en el sentido chomskiano. Para mí, la **estructura básica** (sintáctica) **no es única** para todas las lenguas; existen varias posibilidades que constituyen un conjunto terriblemente restringido; pero no es la misma para todas las lenguas".

"Chomsky habla de "estructura profunda" o "estructura subyacente", y postula estas como universales. Pero la discusión no ha llegado a una tesis definitiva".

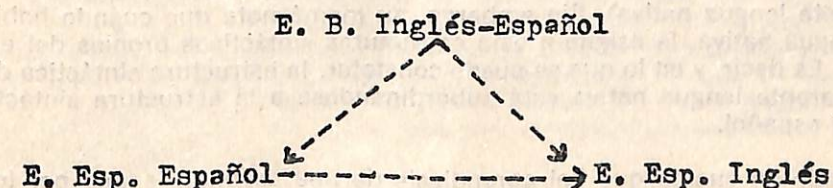
Creo que si precisamos que la estructura profunda (básica?) de las lenguas es ante todo un conjunto de categorías y reglas que son comunes a todas las lenguas, puesto que están impuestas por las exigencias necesarias y universales de la expresión del pensamiento lógico, no se debe hablar entonces de estructura básica (profunda) para una lengua y estructura básica (profunda) para otra lengua, pues ésto dá a entender que la estructura básica (profunda) no es común.

Estructura básica (profunda) es ante todo, un concepto transformacionalista y los transformacionalistas piensan que el constituyente básico debe ser común para todas las lenguas y que las diferencias sintácticas surgen sólo bajo el efecto de transformaciones.

Así pues, me llama la atención que el profesor Baena hable de que una estructura básica, la de una lengua, se constituya en la estructura básica de la otra, además que cuando dice: "Al postular el axioma de que E. B. es una representación del conocimiento humano común". (Baena, 1973: 93), está aceptando que ella es universal.

Entonces si aceptamos y tenemos en cuenta que E. B. es un universal, es el aspecto específico (ver pág. 9) de una lengua que surge bajo el efecto de las transformaciones de E. B. quien media en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otra lengua.

Supongamos que se dé el proceso enseñanza-aprendizaje del Inglés para hablantes nativos del español. Esquemáticamente este proceso lo veríamos entonces así:



Creo que el problema del bilingüismo subordinado no se reduce a la interferencia de una E. Específica, pero si así fuere, entonces se podría

pensar que la interferencia de la lengua nativa en un proceso bilingüe se debe a un desconocimiento de la E. Esp. de la otra lengua. En realidad este problema no se reduce a meras E. Específicas; creo que el problema abarca algo más.

Para evitar reduccionismos en éste problema es mejor plantearlo así: El conocimiento de la lengua nativa se constituye en el conocimiento de la lengua extranjera.

T. N. Oviedo: "No sería mejor: "El sistema lingüístico del idioma nativo se constituye en el sistema lingüístico de la lengua extranjera".

En realidad, hablar de sistema lingüístico supone hablar de lengua como objeto de estudio de la lingüística, lo cual nos lleva a dejar de lado los elementos extralingüísticos, aquel de sociedad para el cual, desde el principio de este trabajo, reclamo, implícita o explícitamente, una recuperación por parte de la lingüística.

Todas las connotaciones que la palabra conocimiento pueda tener, nos permiten considerar no sólo la variable lingüística, sino también otros aspectos extralingüísticos: Realidad exterior marcada socialmente.

Debido a esta consideración, en lugar de referirme a que la estructura básica de una lengua se constituye en la estructura básica de la otra, me refiero a que el conocimiento de una lengua se constituye en el conocimiento de la otra.

La problemática del bilingüismo subordinado es a mi modo de ver, la problemática teórica prioritaria en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tengo que anotar que el conocimiento de la lengua nativa que se constituye en el conocimiento de la lengua extranjera es un conocimiento profundamente marcado en el cerebro del hablante; es decir, es el conocimiento de la lengua por parte del adulto nativo lo que se constituye en el conocimiento de la lengua extranjera.

Esta anotación se apoya, entre otros, en el siguiente fenómeno:

Un niño extranjero (hijo de una amiga extranjera) viene a Colombia a la edad de tres años, ingresa en un colegio bilingüe. Reside en Colombia desde hace dos años. El niño maneja los dos idiomas (español y su aparente lengua nativa). Sin embargo, su mamá nota que cuando habla su lengua nativa, le asigna a ésta estructuras sintácticas propias del español. Es decir, y en lo que se puede constatar, la estructura sintáctica de su aparente lengua nativa está subordinándose a la estructura sintáctica del español.

Teniendo en cuenta que "el aprendizaje de una segunda lengua por los niños, es al igual que el aprendizaje de la lengua nativa un proceso de maduración...". (Oviedo, 1976: 10) es lógico pensar que aún no hay en el niño un conocimiento marcado de una lengua, el cual se dará como tal al final del proceso de maduración, constituyéndose entonces en un

conocimiento de una lengua profundamente marcado en el cerebro del ya adulto.

Esto es lo que me permite decir que el bilingüismo puro no se dá; no se pueden dominar indistintamente dos conocimientos de dos lenguas al mismo tiempo. En realidad una de ellas sufre la mediación de la otra.

V

UNA POSLINGÜÍSTICA Y EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO SUBORDINADO

En la primera reseña que hice en el curso de Didáctica de las lenguas extranjeras, planteaba que la Lingüística, debido a la delimitación que hace de su objeto de estudio, no podía ser el eje conductor en la problemática que encierra el aprendizaje de una segunda lengua, problemática que desde el punto de vista teórico se centra principalmente en: El conocimiento de la lengua nativa se constituye en el conocimiento de la lengua extranjera.

Consideraba también que una Poslingüística podría dar respuestas que permitieran saber si es posible el proceso que se define como el pensar en la lengua extranjera.

Esa Poslingüística la entiendo como la antítesis de la Lingüística, es decir, una Lingüística transformada y cuya transformación conlleva la no abstracción de la lengua de una realidad extralingüística.

A esta Poslingüística la llamo Sociolingüística. El nombre Sociolingüística nos remite a las relaciones que existen entre lengua y estructura social: lengua y realidad extralingüística. Pero estas relaciones no pueden considerarse como una simple yuxtaposición de lengua y sociedad, sino que serían las relaciones que contraen las unidades dialécticas. Así pues, lengua y sociedad constituyen una unidad dialéctica. Las relaciones entre lengua y realidad extralingüística, marcada socialmente, son lo que permite comprender el por qué en una misma lengua se dan tantas variaciones lingüísticas.

Es lo que hace que a pesar de que se acepte que existen rasgos universales en todas las lenguas, existan rasgos específicos para cada Lengua. Es lo que hace que algunos postulen que en lenguas diferentes no haya unidades idénticas en ningún nivel (semántico, sintáctico, fonológico). Es lo que, por lo menos para mí, impide aceptar que el aprendizaje de una segunda lengua se reduzca a un simple intercambio del plano significante entre la lengua nativa y la extranjera. El aspecto específico social es lo que permite postular que el significado de un signo, en una lengua determinada, no pueda pensarse independientemente de su significante.

Esta Sociolingüística recuperaría, en relación con la Lingüística, lo extralingüístico, es decir, una estructura social que se erige como la causa del fenómeno lenguaje y por consiguiente como explicación del mismo.

Esta Sociolingüística debería, como resultado de sus investigaciones, despejar dudas en relación con las diferentes perspectivas con que se considera la relación lenguaje-sociedad.

Una de esas perspectivas, y es la que comparto, ha planteado que el lenguaje es efecto de lo social, pero a partir de Humboldt se plantea un influjo de lo idiomático sobre los aspectos cognoscitivos y de ahí sobre la cultura.

Para nuestro problema central de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros es muy importante que esa Poslingüística trabaje en dilucidar si en realidad cada lengua o grupo de lenguas está indisociablemente unido a cierta representación del mundo.

Si existen categorías y reglas universales comunes a todas las lenguas y si ellas estarían impuestas por las exigencias necesarias de la expresión del pensamiento.

Si las reglas sintácticas que hacen funcionar una lengua tienden a expresar la estructura misma del pensamiento o si son originales. En estos años, una disciplina llamada Sociolingüística, la cual versa sobre las relaciones sociedad-lengua (pero de una manera mecánica) ha tratado de describir los elementos extralingüísticos que producen variantes lingüísticas en una misma lengua; es decir, variantes a nivel de habla. Estas variantes demuestran que una persona maneja distintas actuaciones lingüísticas según los aspectos situacionales en que se dan. Creo pues, que una Poslingüística puede encontrar factores extralingüísticos (de macro sociedad) que permitan ver si es posible que una lengua específica que tiene como causa una sociedad específica, pueda convertirse en una variante para otra sociedad.

BIBLIOGRAFIA

1. Saussure, Ferdinand de. (ed.) (1974). **Curso de Lingüística General**. Buenos Aires: Edit. Losada, S. A. (Décimotercera edición).
2. Ducrot, Oswald, Tzvetan, Todorov. (ed.) (1974). **Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje**. Buenos Aires: Edit. Siglo XXI Argentina Editores S. A. (Primera edición).
3. Bouton, Charles. (ed.) (1972). **Les Grammaires Françaises de Claude Mauger a L'Usage des Anglais**. Paris: Edit. Klincksieck.
4. Mills, Wright C. (ed.) (1969). **La imaginación Sociológica**. México: Fondo de Cultura Económica. (Tercera edición).
5. Ullmann, Stephen. (ed.) (1973). **Lenguaje y Estilo**. Madrid: Edit. Aguilar (Primera edición).
6. Oviedo, Tiito N. (1976 a). "Consideraciones sobre la Enseñanza-Aprendizaje de los idiomas extranjeros". *Lenguaje*, (1976), Vol. 2, No. 7. pp. 9-27.
7. ——— (1976 b). "Enseñanza-Aprendizaje de las Estructuras Sintácticas de Lenguas Extranjeras". (U. del Valle. Mimeógrafo. Próximo a salir en la revista *Lenguaje* de la U. del Valle).
8. Baena, Luis Angel. "Desarrollos actuales de la Lingüística: El Semanticismo". *Lenguaje*, (1973), Vol. 2, No. 5. pp. 89-93.
9. ——— (1976). "Lingüística y Significación". *Lenguaje*, (1976), Vol. 2, No. 6. pp. 7-30.

