

# ELEBITASUNA ETA HIZKUNTZ JABEKUNTZA

A.E.S.L.A.-ren IX Kongresu nazionalaren aktak

## BILINGÜISMO Y ADQUISICION DE LENGUAS

Actas del IX Congreso nacional de A.E.S.L.A.

EDITOREAK / EDITORES:

Feli Etxeberria  
Jesús Arzamendi



ASOCIACION ESPAÑOLA  
DE  
LINGÜÍSTICA APLICADA

Servicio Editorial  
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO



Argitarapen Zerbitzua  
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA



# ELEBITASUNA ETA HIZKUNTZ JABEKUNTZA *BILINGÜISMO Y ADQUISICION DE LENGUAS*

AESLA-ren IX.KONGRESU NAZIONALAREN AKTAK  
*ACTAS DEL IX CONGRESO NACIONAL DE AESLA*

EDITOREAK/EDITORES

*Feli Etxeberria*  
*Jesús Arzamendi*

A.E.S.L.A.  
Asociación Española  
de  
Lingüística Aplicada

Hizkuntzaren Pedagogia eta Hezkuntzarako  
Ikerkuntz eta Diagnosi Metodoen Saila

*Departamento de Pedagogía del Lenguaje y*  
*Métodos de Investigación y Diagnóstico en*  
*Educación*

Bilbao 1992

SERVICIO EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO



ARGITARAPEN ZERBITZUA  
EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

## BABESLEAK/PATROCINADORES



Eusko Jaurlaritza  
Gobierno Vasco



Gipuzkoako Foru Aldundia  
Diputación Foral de Guipúzcoa

eman tu zabal zazu



universidad  
del país vasco      euskal herriko  
unibertsitatea



Donostiako Udala  
Ayuntamiento de San Sebastián



kutxa

gipuzkoa  
donostia kutxa  
caja gipuzkoa  
san sebastián

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco  
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitarapen-Zerbitzua

I.S.B.N.: 84-7585-382-X  
Depósito legal: BI. 1813-92

Fotocomposición IPAR, Sdad. Coop. Ltda.  
Particular de Zurbaran, 2-4 - 48007 BILBAO

Imprime: Gráficas BOAN, S.A.  
Padre Larramendi, 2 bajo - 48012 BILBAO



## INDICE

SARRERA.....	9
PRESENTACION.....	11
PONENCIAS	
Pedagogical implications of second language immersion por <i>Fred Genesee</i> .....	15
Comportement linguistique et développement bilingue por <i>Josiane F. Hamers</i> .....	33
Cognitive linguistics, translation and lexicography por <i>Barbara Lewandowska-Tomaszczyk</i> .....	49
Procesos universales y marcos contextuales en el dominio fonológico de una lengua extranjera por adultos por <i>Rafael Monroy</i> .....	67
Consensus and conflict perspectives on language use in bilingual contexts por <i>Eddie Williams</i> .....	87
COMUNICACIONES	
Estudio de las respuestas sociales-institucionales a la situación de bilingüismo-diglosia que se verifica en Galicia por <i>José Ramón Alberte Castiñeiras</i> .....	99
La ansiedad en la adquisición de la L2: Su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S. por <i>D.F. Alcántara</i> .....	109
Análisis de errores de hablantes bilingües y monolingües: Estudio comparativo inglés/español por <i>Gloria Alvarez Benito y M.ª del Mar Torreblanca López</i> .....	121
Aspectos psicosociolingüísticos para una planificación del plurilingüismo en la escuela por <i>María José Azurmendi</i> .....	133

Modelo teórico-práctico de la pedagogía de la interpretación para alumnos bilingües por <i>Ana Ballester Casado</i> y <i>Catalina Jiménez Hurtado</i> .....	145
La enseñanza/aprendizaje de la L1 en la edad temprana: profesionalización del docente por <i>Nicola Bolton Pearson</i> .....	153
El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera por <i>Antonio Bueno González</i> .....	161
Una investigación en sociolingüística aplicada al aprendizaje de una segunda len- gua (ASL) por <i>N. Carpintero Santamaría</i> y <i>M.P. Vila de la Cruz</i> .....	171
La modificación objetiva de sustantivos deverbales en inglés: Hacia una tipología transitiva de los adjetivos por <i>Joaquín Comesaña Rincón</i> .....	179
Procesos de lectura en una L2: El uso de estrategias de inferencia por <i>Juan Camilo Conde Silvestre</i> y <i>Rosa María Manchón Ruiz</i> .....	191
Lengua de especialidad empresarial: Puntos de dificultad específica para su apren- dizaje por <i>M.ª Carmen Cuellar Serrano</i> .....	199
Uso de lengua materna en aulas de lengua extranjera de Bachillerato por <i>M.ª Paz de la Serna Pozas</i> .....	207
Modelos lingüísticos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: La ense- ñanza-aprendizaje del sistema fonológico del inglés en hispanohablantes por <i>Marion Edwards</i> .....	219
Alegatos en favor de la hipótesis del componente axiológico como universal lin- güístico por <i>Angel Miguel Felices Lago</i> .....	231
La comunicación en psicoterapia: ¿Aprendizaje de un lenguaje nuevo? por <i>J.M. Fernández Cuesta</i> .....	239
Estudio pragmático-contrastivo del diminutivo: Una propuesta metodológica por <i>Pilar Garcés Conejos</i> , <i>Patricia Bou Franch</i> y <i>Emilio García Gómez</i> .....	247
Conciencia lingüística y desarrollo de la competencia en un caso de bilingüismo individual por <i>Paula García Ramírez</i> y <i>Ventura Salazar García</i> .....	259
La ambigüedad estructural del infinitivo inglés y su resolución en español por <i>Francisco Garrudo Carabias</i> .....	267
Estudio comparativo de las preposiciones espaciales inglesas y españolas básicas en un contexto científico-técnico por <i>M.ª Isabel González</i> .....	281
Enseñanza/aprendizaje de la entonación inglesa: Análisis crítico de un modelo discursivo por <i>Francisco Gutiérrez Díez</i> .....	295

Variables afectivas de la adquisición de la segunda lengua por <i>Margarita Hernández, Pedro Horrillo y Eliseo Pico</i> .....	305
La expresión de la temporalidad en las narraciones orales de aprendices de E/LE por <i>Fernando Hervás y Miguel Llobera</i> .....	315
La evaluación de la producción lingüística del niño bilingüe por <i>Charlotte Hoffmann</i> .....	329
Reflexión en torno al proyecto de innovación educativa «Language acquisition in the classroom» por <i>M.<sup>a</sup> Adelaida Jurado Spuch</i> .....	353
Adquisición del vocabulario: Aproximación al estudio de la función de las claves lingüísticas en el proceso de interpretación del vocabulario durante la lectura de textos ingleses por <i>Ana Cristina Lahuerta Martínez</i> .....	363
Teorías del lenguaje y enseñanza de la lengua extranjera por <i>María del Carmen Lejárcegui Gutiérrez</i> .....	373
Diccionario de creación y didáctica de idiomas por <i>Sara López Abadía Arroita</i> .....	379
Los eslabones lógicos. Conectores discursivos y análisis de errores por <i>Vicente López Folgado y Ana Isabel Moreno Fernández</i> .....	387
Técnicas básicas para la elaboración semi-automática de un diccionario académico inglés-español por <i>Antonio Lozano Palacios</i> .....	399
Bilingüismo y calidad de voz por <i>Joaquim Llisterri, Dolors Poch, Bernard Harmegnies y Marielle Bruyninckx</i> ...	409
Las variedades de lengua y los registros de uso del italiano: Un problema de ad- quisición por <i>Carmen Marchante Moralejo</i> .....	417
La predicación de la «edad»: «Posesión» frente a «atribución» por <i>Jesús Gerardo Martínez del Castillo</i> .....	425
¿Podemos permitirnos el lujo de no utilizar call en la enseñanza de idiomas? por <i>Elvira Montañés Brunet, Barbara Philips y Tina Suau Jiménez</i> .....	437
Claves para la decodificación de grupos nominales complejos en el inglés cientí- fico-técnico por <i>César Morales Pérez</i> .....	445
Evaluación de un sistema de traducción automática (Globalink: inglés-español) por <i>José Manuel Muñoz Muñoz, Mercedes Vella Ramírez, Patricia Cremades Schulz y María Angeles Hens Córdoba</i> .....	457
Lectura de textos de especialidad en FLE: De la competencia lectora a la compe- tencia textual por <i>María Amparo Olivares</i> .....	469

La relación de la voz pasiva con las funciones retóricas en el texto técnico inglés por <i>L. Pérez Ruiz, C. Santamaría Molinero y M. Vivancos Machimbarrena</i> .....	477
Análisis del rasgo latente de una prueba de español lengua extranjera por <i>Eliseo Pico</i> .....	487
Algunas consideraciones metodológicas sobre la enseñanza de una L-2 en educación primaria por <i>Montserrat Planelles Iváñez y Raúl Santiago Campion</i> .....	495
Acerca del uso del diccionario monolingüe y bilingüe en la enseñanza del inglés como lengua extranjera por <i>Alfonso Jesús Rizo Rodríguez</i> .....	503
Motivaciones en el bilingüismo por <i>Lourdes Royano Gutiérrez</i> .....	515
Aproximación sociolingüística al bilingüismo en Canadá por <i>María Pilar Somacarrera Iñigo</i> .....	521
El análisis del discurso como modelo lingüístico para la enseñanza/aprendizaje del I.F.E.: El inglés empresarial a través de los actos de habla por <i>Tina Suau Jiménez y Rosana Dolón Herrero</i> .....	529
El primer diccionario de frases en L2 por <i>Gabriel Tejada Molina</i> .....	539
Aspectos lingüísticos y sociolingüísticos en Sondika (Bizkaia) por <i>Agustín Uruburu Bidaurrázaga</i> .....	547
Estrategias compensatorias de comunicación en el proceso de detrimento de una de las lenguas del individuo bilingüe por <i>Karin Vilar Sánchez</i> .....	561
La elección de la lengua en dos niños bilingües por <i>Elizabeth Woodward Smith</i> .....	569

## SARRERA

Euskal Herriko Unibertsitateko Hizkuntzaren Pedagogia eta Metodoen Sailak, A.E.S.L.A. (Asociación Española de Lingüística Aplicada) -ren izendapenez IX. Kongresu Nazionala antolatu zuen Donostian, 1991.eko apirilak 9, 10, 11 eta 12-an «Elebitasuna eta Hizkuntz Jabekuntza» izenburupean.

Kongresuaren batzorde antolatzailea honako hau izan zen:

Koordinatzaileak; Feli Etxeberria eta Jesus Arzamendi. Aholkulariak; Jose Luis Alvarez Emparanza «Txillardegi», Paki Arbe, Erramun Baxok, Iñaki Dendaluze, Begoña Munarriz, Maite Rekarte eta Carlos Santiago. Laguntzaileak: Beronika Azpillaga eta Anttoni Landaluze.

AESLA elkartean berriz: *Presidentea*: Leocadio Martín (Granadako Unibertsitatekoa), *Idazkaria*: Fernando Justicia (Granadako Unibertsitatekoa), *Tesoreroa*: Tomás Labrador (Cantabriako Unibertsitatekoa), *Bokalak*: Feli Etxeberria (Euskal Herriko Unibertsitatekoa) eta Celia Vázquez (Vigo-ko Unibertsitatekoa).

Gure gizarte giroan egoera elebidunari aurre egin beharrak zenbait ikuspuntu eta arazoen argiketa eskatzen duenez, gai nagusien biran zenbait hitzaldi, txosten, mahai inguru eta mintegi antolatu ziren, bertako eta nazioarteko hizlarien eskutik. Maiz elebitasuna ikuspuntu soziolinguistiko eta linguistiko hutsetik landua izan bada ere, Kongresu honen helburua hausnarketara unibertsitario bat egitea zen eta hori plazaratzea, hurrengo gai sailkaketa abiapuntu bezala edukiz:

Elebitasun beharrari erantzunak.

Motibazioak, komunikazio hizkuntzen erabileraren aukeraketan.

Hizkuntz ereduak 2. hizkuntzaren ikaskuntz-irakaskuntzan.

Eredu pedagogikoak hizkuntz irakaskuntzan heziketa elebidun baterako.

Nazioarteko espezialisten partehartzea J. Hamers, Quebec-eko Laval Unibertsitateko irakaslearekin hasi zen. Irakasle honek gizarte elebidun batean 2. hizkuntza bat ikasten duten pertsonen jokaerak aztertu ditu, «Gizarte sareak eta haur elebidunen hizkuntz jokabideak» gaiari buruz hitzegin zue-larik.

Fred Genesee, McGill Unibertsitateko irakaslea, nazioarteko ospe handidun espezialistak ikuspuntu psikopedagogiko batetik heldu zion gaiari. Genesee-k, Kanadako inmersio metodoen berri eman zigun, «Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza: murgilbidearen irakaspenak» gaiari buruz aritu zela-rik bere hitzaldian.

Poloniako Lodz Unibertsitateko Barbara Lewandoswska Tomaszczyk andereak, hizkuntzalaritza kognitiboari buruz hitzegin zuen eta Britania Haundiko Reading Unibertsitateko, Eddie Williams irakasleak Galeseko egoera aztertu zuen.

Monroy irakasleak azkenik, Murtziako Unibertsitatekoa, alderdi linguistikoa eta hitzunaren hizkuntza eta ikasten ari den hizkuntzaren arteko gatazka aztertzen zuen lana aurkeztu zuen.

Kongresisten komunikazioen aurkezpena beste lan atal garrantzitsu bat izan zen Kongresuan zehar. Elebitasuna eta hizkuntz jabekuntza gai orokorra honako lau ikuspuntu hauen baitan landu zelarik; -ikaskuntzaren alderdi sozio-motibatzaileak, - psikolinguistikoa, - pedagogikoa, eta linguistikoa.

Eta azkenik hau argitaratu arte laguntza eman diguten erakunde eta pertsona guztiei eskertzea nahi genieke bereziki Euskal Herriko Unibertsitateari, Eusko Jaurlaritzako Kultur Sailari, Gipuzkoako Foru Aldundiari eta lan ixilean lagundu diguten guztieri.

Hemen duzu Kongresu honetan jasotako emaitzen bilduma. Beraz, IX Kongresu honen eragina herrien eta kulturaren garapenerako ongarria gertatuko delakoaren itxaropenean

Editoreak: Feli Etxeberria, Jesus Arzamendi.

## PRESENTACION

Organizado por el Departamento de «Pedagogía del Lenguaje y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación» de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y por A.E.S.L.A. (Asociación Española de Lingüística Aplicada), se celebró en San Sebastián el IX Congreso Nacional de dicha asociación con el tema de «Bilingüismo y Adquisición de lenguas».

El comité organizador del Congreso estaba compuesto por:

Coordinadores: Feli Etxeberria y Jesus Arzamendi. Asesores; Jose Luis Alvarez Emparanza «Txillardegi», Paki Arbe, Erramun Baxok, Iñaki Dandaluze, Begoña Munarriz, Maite Rekarte y Carlos Santiago. Colaboradores: Beronika Azpillaga y Anttoni Landaluze.

Estando la junta de A.E.S.L.A. compuesta a su vez por: Leocadio Martín (Universidad de Granada) *Presidente*;

Fernando Justicia (Universidad de Granada) *Secretario*; Tomás Labrador (Universidad de Cantabria), *Tesorero*; Feli Etxeberria (Universidad del País Vasco) y Celia Vazquez (Universidad de Vigo) como *Vocales*.

En torno al núcleo del Congreso se estructuraron diversas ponencias, comunicaciones, mesas redondas y seminarios con el deseo de aclarar diversos aspectos que nuestra sociedad bilingüe reclama.

Frecuentemente el bilingüismo se ha analizado desde aspectos estrictamente sociológicos o lingüísticos. En este Congreso hemos querido ampliar el espectro con el deseo de realizar una reflexión universitaria respecto a los siguientes aspectos:

Respuesta a las necesidades del bilingüismo.

Motivación en la elección del uso de lenguas en la comunicación.

Adquisición de segundas lenguas: El proceso de aprendizaje.

Modelos lingüísticos en la enseñanza-aprendizaje de la L2.

Modelos pedagógicos en la enseñanza de lenguas para una educación bilingüe.

Se inicia la participación de especialistas internacionales con la profesora J. Hamers de la Universidad de Laval en Quebec. Su ponencia «Redes

sociales y conductas lingüísticas de niños bilingües» trata de explicar los factores que influyen en el comportamiento de los personas que aprenden una L2 en una sociedad bilingüe.

F. Genesee, de la Universidad McGill en Canadá, analizó en su trabajo «Aprendizaje de L2 en la escuela: aportaciones de la inmersión», desde un punto de vista psicopedagógico, los méritos de la inmersión en su país.

La profesora B. Lewandoswska Tomaszczyk, de la Universidad de Lodz en Polonia, se centró en la perspectiva cognitivista del lenguaje.

A su vez Eddie Williams, profesor de la Universidad de Reading en el Reino Unido examinó la situación de la enseñanza del galés.

Finalmente, el profesor R. Monroy planteó la problemática lingüística entre la lengua materna y la L2 que aprende el hablante.

La presentación de las diferentes comunicaciones de los congresistas fue de una gran riqueza. Esto dio lugar a que el tema del «Bilingüismo y Adquisición de Lenguas» se desarrollara desde perspectivas: Psicolingüísticas, Pedagógicas, Lingüísticas y Socio-motivacionales en el aprendizaje de las lenguas.

Finalmente queremos agradecer a las personas e instituciones políticas y académicas que han posibilitado la celebración de este Congreso. Particularmente a la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, al Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, a la Diputación Foral de Guipúzcoa y a todos aquellos que con su esfuerzo y dedicación han aportado su trabajo puesto de manifiesto en las conferencias y comunicaciones.

A través de este volumen se hace la presentación de los textos producto del IX Congreso de AESLA en espera de que sea fructífero para el desarrollo de los pueblos y sus culturas.

Ediitores: Feli Etxeberria, Jesus Arzamendi.



# PONENCIAS



## PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF SECOND LANGUAGE IMMERSION

Fred Genesee  
McGill University

Among the most interesting innovations in second language education to take place during the last two decades have been the second language immersion programs developed in Canada in the mid 1960's. Students in Canadian immersion programs receive all or a significant portion of their regular academic instruction in a second language. Thus, teachers use a second language to teach mathematics, science, social studies and language arts. In some programs, the students receive no instruction in or through their first language until grade 4 or 5. The general rationale behind immersion is that students will learn the second language skills they need in order to cope with and master academic material. Immersion programs were initially developed to provide majority-group English-speaking Canadian children with more effective means of attaining proficiency in French, Canada's other official language. Since then, immersion programs in a variety of second languages have been set up, including indigenous languages, such as Mohawk (Holobow, Lambert & Chartrand, 1986), and non-official heritage languages, such as Hebrew (Genesee & Lambert, 1983) and Chinese.

At the time that they were first introduced, immersion programs were thought to be radical and they were regarded as experimental. As a result, extensive evaluations were undertaken by a number of researchers across Canada in order to monitor their effectiveness and consequences for the participating students. The results of these evaluations have given us a detailed and comprehensive understanding of immersion and its outcomes (Genesee, 1987, Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982). It is not my intention to present a comprehensive review of these findings. Rather, my comments will be limited to a selective review of research findings related to second language learning in immersion. I would like to examine the pedagogical implications of these findings for teaching and learning second languages in school settings in general.

My analysis of this research indicates to me that there are at least three major lessons to be learned from immersion that can be useful when

designing and implementing second language instruction in a variety of school settings. I would like to discuss these now.

## **Lesson 1**

The first and most general lesson to be learned from immersion is that second language instruction which is integrated with instruction in academic or other content matter is a more effective approach to teaching second languages than methods which teach the second language in isolation. It has been found consistently in evaluations of immersion programs that immersion students acquire functional proficiency in French or other second languages that surpasses that of students in all other forms of second language instruction that it has been compared to. The integration of language instruction with content instruction is the hallmark of the immersion approach. The theoretical principles that underlie this approach are fundamentally different from those that underlie methods in which language is taught in isolation and they challenge our traditional ways of thinking about second language teaching and learning. When immersion was first introduced in the mid 1960s, behaviorist theories of learning were dominant and behaviorist notions, such as stimulus-response, habit strength, reinforcement, and practice, were used to describe and explain learning in general (Skinner, 1957). Educational thinking about second language teaching during this period was similarly heavily influenced by behaviorist theories of learning. Certain linguistic theories of the time which conceptualized language in terms of grammatical structures and the relationships between these structures also had an important impact on second language education.

Second language educators had developed precise and workable methods of second language instruction based on behaviorist principles of learning and structuralist notions about language. Some of these methods are still popular. It followed logically from behaviorist psychology that second language teaching should involve tight control of time so that learners heard and practiced only correct grammatical forms. Errors were to be avoided so that students would not learn incorrect linguistic forms. Foreign language teachers used drills patterned on stimulus-response routines to teach verb forms, sentence types, and dialogue patterns. Use of the second language in conversations or dialogues was presented out of context or in artificial contexts, such as visiting a foreign country in one's imagination or ordering food in a make-believe restaurant. These practices were reinforced by structural linguistics which advocated the teaching of vocabulary, grammar rules, and pre-planned dialogues in isolation. In short, second language teaching tended to be void of authentic content and communication and the role of the learner was reduced to memorizing, repeating and rote practice.

The flavor of this approach is described by Leonard Bloomfield, an eminent American linguist, in an influential guide for language teachers at that time:

It is helpful to know how language works, but this knowledge is of no avail until one has practiced the forms over and over again until he can rattle them off without effort. Copy the forms, read them out loud, get them by heart, and then practice them over and over again day after day, until they become entirely natural and familiar (in Blair, 1982, p. 4).

There is a striking contrast between this pedagogy of language and the integrated approach of immersion. In immersion, second language teaching is embedded in a rich and meaningful communicative context. The incentive for language learning in immersion is no longer one of getting the linguistic forms right, but rather in understanding others and in being understood by others. The motivation to learn the second language is sustained by a sense of academic accomplishment and growth rather than by the development of linguistic competence per se. The behaviorist notion of «practice» as a means of learning is replaced by the cognitive notion of «creative construction» —learners are encouraged to experiment with linguistic forms in order to communicate their ideas about academic and other matters with one another and with their teacher. Errors in language use are no longer seen as bad but rather as indications of the learners active efforts to master a complex linguistic system. In immersion, the learner is seen as progressing through a series of interlanguage stages toward full target language proficiency; the learner is not expected to start off like a native speaker.

From a pedagogical point of view, the integration of language and academic instruction in immersion programs means that mastery of academic skills and knowledge provide a natural basis for second language teaching and learning. Language serves as a vehicle for discussing academic matters and is a secondary rather than a primary focus of instructional attention. Indeed, language teaching and, therefore, language learning often become incidental by-products of academic instruction. In immersion, instructional *planning* is not based on some structuralist theory of language, as it has been in conventional programs. Instead, instructional planning is based on the intellectual skills and knowledge considered important for every child to learn. In other words, language learning is based on and proceeds according to the academic goals set out in the program of instruction. Proficiency in the target language is not seen as a prerequisite to academic development but rather as a co-requisite. It is a means to an end.

During the last ten years, there has been a general shift in second language education away from teaching language in isolation towards

integrating language and content instruction in the style of immersion (Enright & McCloskey, 1989); take, for example, the growth of communicative approaches to second language teaching such as English-for-special-purposes (or ESP). There are at least four reasons for this shift (Snow, Met, & Genesee, 1989).

First of all, it is now universally recognized that language is acquired most effectively when it is learned for communication in meaningful and social situations. In life at large, people use language to communicate about what they know, what they want to know, and about their feelings, attitudes, and desires. For school-aged learners, the academic content of the school curriculum can provide a meaningful basis for second language learning. Motivation is generally lacking in programs of instruction where language is taught as an end in itself. Of course, academic content is an effective motivation for language learning only to the extent that it is interesting or seen to be of some value to the learner. The content of integrated second language instruction need not be academic; it can include any topics, themes or non-language issues of interest or importance to the learners.

Second, the integration of content and second language instruction provides a substantive basis for language learning. In other words, important and interesting content, academic or otherwise, provides cognitive hangers on which new language *structures* can be hung. Similarly, authentic communication in the classroom about academic matters or other matters of general interest to the students provides a substantive basis for learning the *communicative* functions of the new language. In the absence of important content and authentic communication, language can only be learned as an abstraction devoid of conceptual or communicative substance. Few school-aged learners are interested in learning language in the abstract.

A third reason for this shift comes from the relationship between language and other aspects of human development. Primary or first language acquisition naturally goes hand in hand with cognitive and social development. They develop concurrently in pre-school and young school-aged children. Indeed, language is an important medium through which social and cognitive development normally proceed. Teaching second/foreign languages in isolation dissociates language from other aspects of human development. In contrast, integrated second language instruction for young second language learners seeks to keep these components of development together so that second language learning is an integral part of social and cognitive development in school settings.

A final reason for integrating second language instruction with authentic content and communication concerns the very nature of language itself. Although language theorists continue to emphasize the universal aspects of language and language learning, there is growing awareness that language is not monolithic. In particular, researchers who study language in context (the functional variationist approach) emphasize that there is

tremendous variation in the formal and functional characteristics of language from one context to another (Hudson, 1980). For example, a great deal of attention has been given to differences in the way language is used in school settings versus non-school settings (Cummins, 1981; Heath, 1983; MacLure & French, 1981). As well, there is mounting evidence that the way language is used in particular academic domains, such as mathematics, is not the same as the way it is used in other academic domains, such as history. Knowing how to use language in one context does not necessarily mean knowing how to use it in another. Integrating second language instruction with instruction in specific content domains, such as science or history, respects the specificity of functional language use.

Growing recognition of the functional variation which characterizes language use in natural contexts has led language educators to devise methods of second language instruction that teach the specific linguistic patterns associated with particular contexts or domains. For example, instruction in English-for-businessmen and women seeks to prepare learners to function comfortably, appropriately and effectively in business domains where the second language is called for. Immersion respects the domain specificity of language by teaching language in the context of an academic domain.

This shift away from teaching second languages in isolation has resulted in the development of a variety of integrated approaches and methods to second language teaching. We can now appreciate that immersion is a specific type of integrated second language instruction — one that focuses on the acquisition of language skills for academic purposes. Immersion is also unique in its primary focus on academic instruction. Mastery of academic content is considered as important as and, indeed, perhaps more important than mastery of the second language. In fact, immersion programs are regarded as highly successful by researchers, educators and parents alike despite evidence of certain linguistic shortcomings, to be discussed shortly, because the academic achievement of immersion students is comparable to that of students educated through English. In comparison, other integrated methods focus primarily on language teaching. They use content as a vehicle for promoting second language learning — for example, core second language programs in Canada use content and thematic units to teach French as a second language. Success in these cases is assessed primarily in terms of how much language learning has occurred. Mastery of the content is considered secondary.

The first immersion programs in the '60s forecast the development of these conceptualizations about language teaching and learning that have become commonplace among present-day second language specialists. And, the success of immersion programs has often been used as justification for these more recent alternatives (see Krashen & Terrell, 1983, for example). The success of immersion programs as an integrated approach to second

language instruction is attested to by research findings showing that the participating students acquire the second language skills needed to master the academic skills and knowledge appropriate for their grade level (see Genesee, 1987, for a review). This is no small achievement considering that this is true for such cognitively sophisticated subjects as high school mathematics, chemistry and history (Genesee, 1976).

## Lesson 2

Research has consistently indicated that there are no negative effects to the native language development or academic achievement of students in immersion programs (see Genesee, 1987, Chapter 3). As a result, researchers have shifted their attention away from these areas of inquiry in order to take a closer look at second language acquisition in immersion. In particular, they have been asking whether the integration of academic and language instruction alone is sufficient to optimize second language learning in immersion and, by extension, in other integrated programs. The answer that appears to be emerging is that it is probably not merely the integration of content and language instruction that is important, but rather how they are integrated.

Krashen (1985) has argued that humans acquire language in only one way —by understanding messages, or by receiving «comprehensible input» (1985, p. 2). He goes on to say that «listening comprehension and reading are of primary importance in the second language program...» «the ability to speak (or write) fluently in a second language will come on its own with time. Speaking need not be “taught” directly; rather, speaking ability “emerges” after the acquirer has built up competence through comprehending input». Thus, according to Krashen, comprehensible input is both a necessary and sufficient condition for second language learning.

On the one hand, it is probably generally true and not very controversial to say that comprehensibility is a necessary condition for second language learning —one cannot be expected to learn something that cannot be understood. On the other hand, whether comprehensibility alone is sufficient for optimal second language learning is arguable (see also Swain, 1985; White 1987). To equate language production with comprehension, as Krashen does, is to imply that the means for learning to comprehend language are the same as those for learning to produce language. There is probably more to it than this.

Psycholinguistically, opportunities for and active experience with language production are probably important for second language learning because they provide the learner with critical means for discovering, testing out and practising the elements and rules of language use (see also Swain, 1985). Accurate comprehension of linguistic input does not necessarily



require knowing all of the specific rules of a language. Many rules are strictly grammatical and serve no essential role in conveying meaning. For example, in English, the third person singular ending on most regular verbs is not necessary for understanding the personal referent of the verb since this information is contained in the pronoun or subject of the sentence which is always included: «*He want to go home.*» The meaning of many verbal messages can also often be understood from situational context and does not depend on comprehension of the precise grammatical structure of the utterance. For example, it is possible to understand that one is being offered a cigarette by a stranger who speaks a foreign language simply on the basis of the stranger's physical gestures.

However, knowledge of even redundant or semantically unnecessary grammatical elements is necessary if the learner is to produce grammatically correct, native-like utterances in the target language. There is ample anecdotal evidence that children of immigrant parents can comprehend their parents when they use their ancestral language but they are unable to speak the language because they have not actually used it. To fail to master all elements of the target language with native-like control may mark the learner as a second language speaker. This may have important consequences in some situations, such as employment, where native-like proficiency is called for. We also know that there can be negative stereotypes associated with speaking a language with a non-native quality (Ryan & Giles, 1982).

Contrary to facilitating acquisition, comprehensibility may actually impede it in some cases by making certain linguistic forms transparent. In other words, to the extent that the meaning of certain messages is obvious on the basis of the situational or linguistic context, then unknown linguistic elements may go unnoticed and, therefore, unacquired. Thus, in some cases, *incomprehensible* input may actually promote acquisition because the learner must attend to linguistic elements that convey important meanings in order to make sense of the message.

The importance of language production for second language learning has been underlined by theorists who argue that the process of language development is the *same* as the process of language use. Ellis (1984), for example, argues that «output is the product of taking part in discourse. In order to explain... output it is necessary to examine how the learner takes part in discourse». (Ellis, 1984, p. 176). In a similar vein, Widdowson (in Ellis, p. 176) contends that when we create discourse, we bring new rules into existence. In other words, the process of second language learning is embedded in discourse processes. Discourse is a fundamentally social, interactive process and, therefore, necessarily involves the learner in active language production as well as comprehension.

Let us return to immersion again. It can be said with some certainty that immersion programs provide extensive comprehensible input; otherwise, how could one explain the consistent finding that immersion students attain

the same level of academic achievement as students instructed through their native language. And indeed, it has been found that immersion students often perform as well as native French-speaking students on tests of reading and listening comprehension. However, they seldom achieve the same high levels of proficiency in speaking and writing as they achieve in comprehension. Detailed analyses of the oral and written production skills of immersion students suggest a number of specific shortcomings (Harley & Swain, 1984; Spilka, 1967). First, their grammar is less complex and less redundant than that of native speakers. While native speakers may have a number of different ways of expressing the same ideas, immersion students have only one or fewer. Second, their grammar is influenced by English grammar. For example, when using verbs of motion in French, such as «entrer» immersion students will use English prepositional constructions even though these are contained in the French verb: «entrer dans» from go into; And, third, their language usage is decidedly non-idiomatic — their lexical and syntactic usage deviates from native speakers in ways that cannot be labelled incorrect but which are uncommon or unusual (Genesee, Holobow, Lambert, Gleghorn, & Walling, 1985). These and other findings suggest that the productive language skills of immersion students are linguistically truncated, albeit functionally effective (see Genesee, 1987, Chapter 4, for a complete review of second language outcomes in immersion).

In light of our earlier discussion of the role of production in second language learning, the question that arises is can we account for these findings, in part at least, in terms of the ways in which the target language is used in immersion classrooms? The available research evidence suggests that students in many immersion classes are given few chances to speak at all during class and even less opportunity to initiate the use of language. Most often students use language in response to questions or comments initiated by the teacher.

Let me illustrate this by describing a research project that we undertook several years ago (Lengyel & Genesee, 1975). The purpose of this project was to document the language development of *individual* immersion students over the course of an academic year and to examine the linguistic environment in which this development took place. Our previous research had focused on groups of students and this project was designed to complement this other work. With this in mind, we observed the language used by a young anglophone boy in a total immersion program. We observed him during non-language classes, such as social studies, in order to obtain representative samples of his language use when the classroom focus was not on language itself. We equipped him with a very powerful wireless transmitter so that we were able to hear everything that he said and everything that was said around him. For comparison purposes, we identified and recorded another young anglophone boy, this time in an all-

French school. We chose to record in grade 1 in the case of the immersion student because we wanted to begin our observations at a time when his second language proficiency would have developed sufficiently to permit him to begin to use the language actively. We felt that kindergarten in an all-French school would be sufficient.

We recorded each boy for one hour every other week during an entire school year. As I indicated, our initial intention was to transcribe the entire corpus of the boys' language production and that of their classmates and teachers. We hoped to create a written record of each boy's language development. What was most striking from our recordings was the lack of verbal output from either boy. They were given very little chance to speak and even less chance to initiate language or engage in interactive discourse with either their teachers or their classmates. There was insufficient output from either boy to analyze and describe in any detail. Most of the language on our recordings came from the teachers. Our findings are supported in a study by Swain (1988) who found that only about 14% of the utterances of immersion students in teacher-fronted classrooms are longer than a clause. Taken together, these findings suggest that the non-native-like production skills of immersion students may result, in part, from learning environments in which there is a lack of opportunity to engage in extended discourse.

I must point out here that the absence of native French-speaking students in these classrooms is another obvious factor. We have found in other studies that immersion students in classes with native French-speaking classmates attain high levels of oral French proficiency than comparable students in classes with no or very few French-speaking peers (Genesee, Holobow, Lambert & Chartrand, 1989). Nevertheless, there is yet other evidence that extended opportunities in the classroom to engage in discourse even with other non-native speakers is advantageous for the acquisition of language production skills. This evidence comes from a comparison of an activity-centred immersion program with a teacher-centred immersion program (Stevens, 1976). Both were late immersion programs meaning that the use of French as the primary medium of instruction began in grade 7 or when the students are approximately 12 years of age.

In the activity-centred program, French was used to teach language arts, mathematics and science for half the day; the other subjects were taught during the remainder of the day in English. The students in this program worked actively at learning centres situated around the classroom. The students were offered a number of learning activities at each centre; they were free to choose from among the alternatives. The projects chosen by the students often included hands-on-activities, such as building models, preparing blueprints, or gathering collections of objects, in addition to strictly cognitive work, such as library research. Thus, much of the students' second language learning occurred in conjunction with immediate

and concrete physical activity (see Stevens, 1983, for a complete description).

The students were encouraged to interact in French in that they were allowed to work on projects together or they could consult with one another as their work progressed. Moreover, they were expected to make oral and written reports in the second language about the progress of their work. Typically the classrooms were animated with lively and vocal students chattering away in French. The teachers in these classrooms acted more like consultants and advisors rather than disseminators of information, as tends to be the case in conventional teacher-fronted classrooms. Thus, two important features of this program were its focus on activities as a basis for second language learning and on individual choice of learning activities.

In contrast, the students in the teacher-centred classrooms that were used for comparison purposes tended to work on the same projects at the same time and in the same way; there was less activity-based learning and much less individual choice in selecting learning activities. An additional difference between these two types of classrooms was that the teacher-centred program provided a full-day of instruction through French while only about 40% of the school day in the activity-centred program was devoted to French.

Notwithstanding the time differential in favour of the teacher-centred classrooms, it was found that the students in the activity-centred program attained the same levels of proficiency in speaking and listening and almost the same levels of proficiency in reading and writing French as those in the much longer teacher-centered program. Stevens attributed the relative success of the activity-centred classes to two main factors: 1) the opportunities it provided for extended discourse in French with peers in a stimulating and enjoyable atmosphere; 2) high levels of motivation among students who were given the opportunity to use the target language in situations of personal choice.

Thus, the second lesson to emerge from our investigations of immersion is that integrated second language programs that provide opportunities for extended discourse, especially discourse associated with activities which individual students are free to select, can be particularly beneficial for second language learning in school settings.

### **Lesson 3**

The third and final lesson I would like to discuss concerns time and second language learning. Considerable attention has been given to the role of time in accounting for second language learning in school. Certainly Canadian educators and parents regard time as an important factor in achievement and they often seem to spend inordinate amounts of time

arguing about the value of how many minutes of instruction per week is important for teaching specific school subjects. The prevalent belief among people at large is the more time, the better. And, indeed, researchers often hold the same belief. In an eight nation study of achievement in French as a second language, for example, Carroll (in Swain, 1981) concluded that «the primary factor in the attainment of proficiency in French... is the amount of instructional time provided». (p. 276). However, as I have just reviewed with you, a conventional teacher-centred immersion program in Montreal which offered more time in French than an activity-centred program did not result in higher levels of proficiency. There are other studies from immersion which also contradict the notion that «more is better».

Since time itself is not a psychological factor, there is no reason to believe that it alone will have consistent effects on psychological processes, such as language learning. The effects of time appear to depend on other factors of a more psychological nature that are co-extensive with the time allotted to second language instruction. For example, the amount of time spent studying a second language might have different effects at different grade levels because the learners are at different stages in their general development. In Montreal, for instance, we have found that older learners in late immersion programs learn as much or more than younger learners in early immersion programs given the same amount or even less time to study through French (Adiv, 1980a; Genesee, 1981). I will return to this shortly.

Time is an important factor from my point of view because it is a correlate of language *development* —language development takes place over time. The language development of immersion students depends on two distinct aspects of the learning environment of the school: the explicit language curriculum and the implicit language curriculum. The *explicit* curriculum consists of language arts instruction and other instruction during which designated aspects of language are taught for limited and specified periods of time. Language arts in North American schools is like other subjects in the program of study: it is taught and learned formally; it has explicit objectives and time lines for teaching those objectives; and its objectives are seldom related to the rest of the curriculum.

The *implicit* language curriculum consists of all other instruction in which language is the medium of instruction but not the object of instruction, as in mathematics, science, and social studies. The implicit language curriculum does not have explicit language learning objectives. Rather, it is reflected in all language that is used to teach the academic curriculum. The implicit curriculum is embedded in the academic content and materials of the program of study and in the ways in which teachers use instructional materials to teach academic content. And, it is associated with incidental language learning. I would argue that it is the implicit language curriculum which is most important for language development in immersion for two reasons: because 1) the implicit curriculum provides more exposure to the

target language than does the explicit curriculum, and 2) it provides exposure to the target language in an authentic and meaningful context, which we saw earlier is conducive to language learning.

One would expect continuous language development over time in immersion programs to the extent that the implicit language curriculum allows for and actively promotes continuous development. It is assumed in immersion that the students will acquire more complex language skills over time as the academic material they must learn becomes more complex from grade to grade. The question arises: Is this what happens? On the one hand, research evidence indicates clearly that immersion students are able to handle increasingly complex academic material that is taught through the second language. To this extent, then, they must be developing increasingly complex *functional* language skills. On the other hand, research evidence also suggests that language development in immersion is not continuous, but is limited or truncated in certain important respects. Evidence that this is the case comes from a variety of sources, some of which I have already mentioned. A particularly striking case in point is comparisons between students in early and late immersion programs (Adiv, 1980a; Genesee, 1981). In early immersion programs, instruction in French begins in kindergarten whereas it is delayed until grade 7 (or approximately 12 years of age) in late immersion programs. Early immersion programs typically provide much more exposure to the target language than do late immersion programs because they begin to use it as a medium of instruction earlier. In some cases, early immersion provides two to three times more exposure. My own research in Montreal, and that of my colleagues, has found that students in two-year late immersion programs often achieve the same levels of proficiency in most aspects of French as students in early total immersion programs despite the additional exposure of the early immersion students.

That late immersion students can attain the same levels of proficiency as early immersion students despite less exposure to the target language attests to the general cognitive maturity and learning efficiency of older learners. At the same time, that early immersion students do not necessarily outperform late immersion students despite considerable extra time studying in French suggests that their language development is not continuous over time. This is supported by Ellen Adiv (1980b) in a study of the oral language development of grade 1, 2 and 3 early total immersion students in Montreal. In this study, Adiv examined in detail the students acquisition of 17 specific linguistic structures, such as prepositions, direct and indirect object pronouns, and certain idiomatic expressions, over time. She found that even by grade 3 most of the students had failed to master most of these structures.

Assuming for the sake of the present discussion that these results do not simply reflect absolute limitations on second language learning in

school settings which lack peer input, they raise important questions about the implicit language curriculum of immersion programs. In particular, they raise important questions about how immersion teachers use language to teach academic subjects. It is interesting to speculate here about the *developmental* characteristics of the language used by teachers in immersion classes: Does the language used by immersion teachers to teach content material change in developmentally significant ways over grades as the material itself becomes progressively more complex? Do immersion teachers or the academic tasks they set for their students demand progressively more complex language from their students as the material develops in complexity? It seems unlikely that the students' language will develop over time if the teachers themselves do not model progressively more complex language and/or if their instructional strategies do not demand language development.

A study by Merrill Swain (1988) of the Ontario Institute for Studies in Education in Toronto is relevant here. She analyzed the ways in which a number of early immersion teachers used French to teach a variety of academic subjects. She found that their language usage was limited in certain important ways: they used a functionally restricted set of language patterns; they corrected content more often than linguistic form; their corrections of linguistic form were inconsistent; and they provided students with few opportunities to engage in extended discourse, as noted earlier. In a particularly revealing episode, Swain noted that one immersion teacher who was teaching a history lesson used a predominance of present tense verbs. This is an important observation because one might have expected a history lesson to provide a natural context for using and learning past tense verbs. Indeed, this is the rationale underlying immersion —students will learn those particular language skills which are modelled during instruction of academic material because those skills are necessary for mastery of that material.

It is important to point out here that the training of Canadian immersion teachers does not usually include precise guidelines on how to use language to teach content. Instead, individual teachers devise their own strategies largely on the basis of how effective they are in teaching academic material. Swain's results suggest that, without specific guidance, immersion teachers may adopt strategies that are not optimal for promoting second language learning. In fact, one could imagine that in order to make the academic material as comprehensible as possible, immersion teachers might actually adopt communication strategies which rely on linguistic skills their students already have. In other words, the students are not challenged to learn new language skills (Swain & Carroll, 1987).

What is called for in these cases is an instructional *plan* in which language objectives are systematically integrated with academic objectives (see Snow, Met & Genesee, 1989, for a framework for such a plan). This, in

turn, means that the specific language skills that are deemed to be important to students need to be specified a priori. As well, academic tasks and instructional strategies must be selected carefully in order to compel teachers to model and demand these designated language skills. Careful selection of academic tasks is also important in order to oblige students to use and learn targeted aspects of the language. In the absence of such a plan, teachers may provide language learners with inconsistent and possibly even random information about target language forms.

These recommendations should not be construed as a call for less focus on communication and meaning and more focus on formal language instruction, but rather as more systematic attention to the way in which language is used to express meaning and teach content (Lightbown, 1989). Although these recommendations are based on an analysis of the results of second language learning in immersion programs, they are meant to apply to any program of second language instruction in school settings which integrate content with language instruction.

To return to the starting point of this section, the issues of language development that I have discussed here are relevant to the issue of time because language development entails the effective use of time for language teaching. At issue is how best to make use of time in immersion programs and other integrated programs of second language instruction. The third lesson to be learned from immersion is that there should be a systematic plan which integrates language and academic objectives over time.

## **Summary**

To summarize, my review of research results from evaluations of alternative forms of second language immersion programs suggests at least three lessons of general relevance to second language teaching and learning in school settings:

- 1) instructional approaches which integrate content and language are likely to be more effective than approaches in which language is taught in isolation;
- 2) the use of instructional strategies and academic tasks that encourage active discourse between learners and between learners and teachers are likely to be especially beneficial for second language learning; and
- 3) language development should be systematically integrated with academic development in order to maximize language learning over time.

My objective in reviewing research results on Canadian immersion programs has not been to criticize the immersion approach or to question its



effectiveness. There is no doubt that immersion programs are the most effective approach to second language teaching in school settings that we have available. Rather, my objective has been to use selected findings from immersion to shed light on a number of important issues in second language teaching with a long term view to improving second language learning in school settings in general.

## References

- ADIV, E. (1980a). *A comparative evaluation of three immersion programs: Grades 10 and 11*. Unpublished ms. The Protestant School Board of Greater Montreal, Montreal, Quebec.
- ADIV, E. (1980b). *An analysis of second language performance in two types of immersion programs*. Unpublished Ph. D. Thesis, Department of Education in Second Languages, McGill University.
- BLAIR, R. W. (Ed.) (1982). *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1-50.
- ELLIS, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.
- ENRIGHT, D. D. & MCCLOSKEY, M. L. (1989). *Integrating English: Developing English language and literacy in the multilingual classroom*. Reading, MA: Addison Wesley.
- GENESE, F. (1976). *Addendum to evaluation of the 1975-76 grade 11 French immersion class*. A report submitted to the Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal.
- GENESE, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Modern Language Review*, 13, 115-128.
- GENESE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GENESE, F., HOLOBOW, N. E., LAMBERT, W.E. & CHARTRAND, L. (1989). Three elementary school alternatives for learning through a second language. *Modern Language Journal*, in press.
- GENESE, F., HOLOBOW, N., LAMBERT, W.E., CLEGHORN, A., & WALLING, R. (1985). The linguistic and academic development of English-speaking children in French schools: Grade 4 outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 41, 669-685.
- GENESE, F., & LAMBERT, W. E. (1983). Trilingual education for majority-language children. *Child Development*, 54, 105-114.

- HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J., & SWAIN, M. (1987). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. In *Development of bilingual proficiency*, Vol. 1, Final report, 342-415.
- HARLEY, B., & SWAIN, M. (1984). An analysis of verb form and function in the speech of French immersion Pupils. *Working Papers in Bilingualism*, 14, 31-46.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways and words*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- HOLOBOW, N., LAMBERT, W. E., & CHARTRAND, L. (1986). *Summary of Kahnawake results*. Unpublished ms, McGill University, McGill University, Montreal, Quebec.
- HUDSON, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- LENGYEL, C., & GENESEE, F. (1975). *A case study of early second language learning through immersion*. Unpublished B. A. Thesis, Psychology Department, McGill University.
- LAMBERT, W. E., & TUCKER, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- LIGHTBOWN, P.M. (1989). Process product research on second language learning in classrooms. In B. harley, J. P. B. Allen, J. Cummins, & M. Swain, (Eds.), *The development of bilingual proficiency*, mimeo, OISE, Toronto.
- MACLURE, M., & FRENCH, P. (1981). A comparison of talk at home and at school. In G. Wells (Ed.), *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 205-239.
- RYAN, E., & GILES, H. (1982). *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*. London: Arnold, 1-19.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal behavior*. NY: Appleton, Century Crofts.
- SNOW, M. A., MET, M., & GENESEE, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, in press.
- SPIPKA, J. (1976). Assessment of second language performance in immersion. *Canadian Modern Language Review*, 32, 543-540.
- STEVENS, F. (1976). *Second language learning in an activity-centred program*. Unpublished M.A. Thesis, Department of Educational Technology, Concordia University.
- STEVENS, F. (1983). Activities to promote learning and communication in the second language classroom. *TESOL Quarterly*, 17, 259-272.
- SWAIN, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning*, 31, 1-16.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass

- & G. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 257-271.
- SWAIN, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 68-83.
- SWAIN, M., & CARROLL, S. (1987). The immersion observation study. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain, (Eds.), *The development of bilingual proficiency*. Final Report, Vol. II, Toronto: Modern Language Centre, 190-263.
- SWAIN, M., & LAPKIN, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- WHITE, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.

### **Acknowledgements**

I would like to thank the following people for helpful comments on an earlier draft of this paper: Patsy Lightbown (Concordia), Merrill Swain (OISE), Dick Tucker (CAL).



# COMPORTEMENT LINGUISTIQUE ET DÉVELOPPEMENT BILINGUE

Josiane F. Hamers

Université Laval. Cité Universitaire. G1K 7P4  
Québec, Canada

Dans la présente communication nous tenterons de résumer l'état des connaissances actuelles sur le développement bilingue. Grâce aux développements scientifiques des dernières décennies, tant en linguistique et en psycholinguistique qu'en développement du langage un nouveau champs de recherche interdisciplinaire a vu le jour, notamment les études sur le bilinguisme; et, à l'intérieur de ce champs de recherche on a vu se développer un certain nombre de construits théoriques explicatifs sur le développement et le comportement bilingue. Cet intérêt n'est pas seulement de nature scientifique mais est également justifié par les changements politiques et sociologiques à travers le monde; le concept de bilinguisme est intimement apparenté à d'autres concepts des sciences humaines, tels l'identité personnelle et culturelle, la culture, l'ethnicité, le biculturalisme, le multiculturalisme, etc. (*Lambert, 1987*).

Plusieurs facteurs socio-politiques ont pour conséquence qu'un nombre toujours grandissant d'enfants se développent de plus en plus dans des milieux multilingues comprenant souvent diverses formes de diglossie; pour un grand nombre de ces enfants la langue de scolarisation n'est pas leur langue maternelle. D'une part, l'évolution récente de la société industrialisée à l'échelle mondiale et l'urbanisation massive qui s'en suit —et qui sont sans doute parmi les caractéristiques les plus saillantes de notre siècle— entraînent une modification constante de la composition ethnolinguistique de la société; que ce soit l'accroissement rapide des métropoles dans le monde occidental qui attirent non seulement des populations rurales mais aussi des populations immigrantes de cultures et langues diverses (p.ex., Paris, Londres, Montreal ou Sydney) ou encore l'explosion des métropoles des pays du tiers monde où la population s'est multipliée par dix ou par multiples de dix à partir de populations rurales de cultures, ethnies et langues diverses (p.ex. Abidjan ou Kinshasa).

D'autre part, les revendications des minorités ethniques existantes dans la plupart des sociétés qui affirment davantage leur appartenance ethnique

et demandent une reconnaissance de la légitimité de cette appartenance souvent accompagnée de la reconnaissance de la langue, entraînent, lorsque cette légitimité est reconnue, des modifications sur le plan de l'aménagement linguistique des diverses paliers de la société qui créent ou modifient l'entourage linguistique dans lequel les enfants grandissent. (Le nouveau statut attribué à la langue peut être une reconnaissance totale et exclusive, comme au Québec, où le français est la seule langue officielle, une reconnaissance partielle comme c'est le cas pour plusieurs langues africaines, pour le Catalan, le Breton ou le Basque en Europe, jusqu'à l'absence totale de statut comme pour le Kurde en URSS).

Ces modifications socio-politiques de la société appellent un aménagement linguistique de plus en plus poussé, en particulier dans le domaine de l'éducation. Jusqu'ici on s'était généralement contenté de considérer que l'éducation répondait aux besoins d'une communauté si on développait des méthodes pédagogiques qui permettaient d'introduire l'enfant à la littéracie dans sa langue maternelle ainsi que des méthodes de didactique des langues étrangères; ces deux types de didactique se sont d'ailleurs développés de façon relativement indépendante l'une de l'autre. Par littéracie (*literacy*) j'entends l'usage décontextualisé du langage qui est surtout promu par l'écrit et qui fait appel à un emploi différencié des différentes formes d'une langue (p.ex., les déictiques); il s'agit d'une compétence langagière que tout enfant qui apprend à lire et à écrire doit développer, indépendamment du fait que la langue de scolarisation est sa langue maternelle ou non. La familiarité avec le langage décontextualisé oral apparaît comme un prérequis pour l'apprentissage des habiletés propres au langage écrit (*Wells, 1985*). Distinct de l'alphabétisation, la littéracie est le processus psychologique qui mène à l'alphabétisation.

Pour l'enfant scolarisé dans sa langue maternelle l'introduction des activités littéraciées se fait dans sa langue maternelle (didactique de la langue maternelle) et l'introduction à une langue seconde se fait généralement de façon indépendante, le plus souvent à une période ultérieure de son développement scolaire (didactique des langues secondes). La période tardive de l'introduction à la langue seconde et la faible compétence atteinte par l'enfant dans celle-ci font que l'on ne peut pas parler dans ces cas de bilinguisme et encore moins de développement bilingue de l'enfant. En effet dans les quelques rares cas où les méthodes didactiques des langues secondes permettent à l'élève de devenir bilingue, il s'agit presque toujours d'un bilinguisme d'adolescence et non d'un bilinguisme d'enfance. En d'autres termes, il est très peu probable que le contact des langues ait une incidence quelconque sur le développement de l'enfant, sauf en ce qui concerne l'acquisition d'une compétence plus ou moins grande en langue seconde.

Il n'en va pas de même pour l'enfant d'une communauté culturelle scolarisé en langue non-maternelle, comme notamment une communauté immigrante ou une communauté ethnique qui n'a pas le droit de scolariser ses

enfants dans sa langue. Ici, le problème se pose différemment puisque la scolarisation se fait dans une langue seconde qui n'est cependant pas étrangère puisque l'enfant a déjà une certaine familiarisation avec celle-ci. Cette familiarisation varie sur un continuum: à l'une extrémité on trouve la situation de l'enfant qui n'a pas encore acquis les rudiments de cette langue mais qui se retrouve dans un contexte socio-culturel où cette langue est constamment utilisée par la communauté; à l'autre extrémité la situation de l'enfant qui possède déjà une bonne compétence communicative dans cette langue parce qu'il a appris à l'utiliser avec ses amis de quartier où à l'école maternelle. Dans tous les cas le contact des langues se fait à un moment où le développement de l'enfant est encore influencé par son contexte socio-culturel et se trouve très souvent synchronisé avec l'introduction à la littéracie.

Afin de pouvoir répondre aux problèmes posés par ce genre de situation dans le système éducatif et élaborer des interventions pédagogiques qui répondent aux besoins de ces communautés il convient cependant de posséder auparavant un certain nombre de connaissances concernant l'impact que peut avoir une situation de contact des langues sur le développement langagier de l'enfant, c'est à dire concernant son état de bilinguisme. Par bilinguisme il faut entendre un état psychologique de l'individu qui a accès à deux ou plusieurs codes linguistiques; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions qui sont d'ordre psychologique, cognitif, sociopsychologique, psycholinguistique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique (*Hamers, 1981*). En d'autres termes nous pouvons nous poser les questions suivantes: (1) Comment cette situation de bilinguisme vécue par l'enfant affecte-t-elle son comportement linguistique; et (2) Comment ce développement linguistique affecte-t-il d'autres aspects du développement de l'enfant?

Alors que depuis le début du siècle psychologues et linguistes se sont intéressés à ce problème il a fallu attendre les années soixantes pour voir l'élaboration des premiers construits théoriques explicatifs concernant le développement bilingue. En effet, durant la première moitié du siècle on a vu la parution de nombreuses biographies d'enfants bilingues (p.ex., *Ronjat, 1913; Leopold, 1939-1949*) ainsi que certaines observations de nature psychométrique sur les résultats scolaires des petits bilingues (p.ex. *Saer, 1923; Darcy, 1953*). Ces études se limitaient cependant à la description d'observations perçues comme le résultat presque inévitable d'une expérience bilingue dans l'enfance; la cause des mauvais résultats scolaires était attribuée au bilinguisme. Cet état de fait dans la littérature scientifique était d'autant plus étonnant qu'il existait une contradiction apparente entre les résultats provenant des biographies et ceux provenant de la psychométrie. En effet dans les biographies, qu'elles proviennent de psychologues ou de linguistes, le développement de l'enfant bilingue est décrit comme harmonieux, ne brimant en rien l'enfant, lui apportant au contraire certains avantages (p.ex. une plus grande capacité d'abstraction du concept de langage); par contre,

les études psychométriques faisaient état d'un retard de développement, tel une «confusion mentale» (Saer, 1923) ou un «handicap linguistique» (Pinter & Keller, 1922).

Si les deux types d'approche au développement bilingue se retrouvent encore actuellement, il faut cependant noter que la majorité des auteurs ne se contentent plus de donner une simple description du comportement de l'enfant bilingue, mais tentent d'expliquer celui-ci dans le cadre d'un construit théorique cohérent tant avec les modèles linguistiques qu'avec les modèles de développement cognitif, socio-culturels et affectifs de l'enfant. De même, on tient davantage compte de l'ensemble des facteurs co-occurents au développement bilingue et on observe une plus grande prudence avant d'attribuer la cause de certains comportements à la bilingualité.

La bilingualité étant un concept multidimensionnel son étude peut être perçue sous différents angles. En ce sens nous pouvons distinguer le développement linguistique de l'enfant bilingue, que nous appellerons le développement bilinguistique; le développement neuropsychologique (dont nous ne parlerons pas dans la présente communication); le développement cognitif et le développement socio-psychologique. A partir des données provenant des études empiriques sur le développement bilingue effectuées dans ces différentes perspectives nous proposerons un modèle socio-psychologique du développement bilingue qui nous permet de mieux appréhender la relation entre le développement de l'enfant, ses productions linguistiques et le contexte de contact des langues à l'intérieur duquel ce développement a lieu (pour un développement plus détaillé, voir Hamers & Blanc, 1988)

## **Le développement bilinguistique**

Avant de discuter du développement bilinguistique il faut noter que l'on fait généralement la distinction entre la bilingualité d'enfance, la bilingualité d'adolescence et la bilingualité de l'âge adulte (Hamers & Blanc, 1983). Seule la première nous intéresse ici. Dans la bilingualité d'enfance on distingue la bilingualité précoce simultanée de la bilingualité précoce consécutive. Il y a bilingualité simultanée lorsque l'enfant est exposé à deux langues dès ses premiers mois et apprend donc deux langues en même temps lors de la période d'acquisition du langage; dans ce cas l'enfant a deux langues maternelles. Nous parlons de bilingualité précoce consécutive lorsque l'enfant apprend une deuxième langue à un âge précoce (avant 10 ans) mais après avoir acquis les structures principales de sa langue maternelle (4-5 ans). Ces deux types de bilingualités précoces donnent lieu à des développements bilinguistiques différents.

*Quels sont les effets d'une acquisition simultanée de deux langues sur le comportement linguistique de l'enfant durant la période d'acquisition du langage?* La première description du développement linguistique de l'enfant



bilingue a été faite par *Ronjat (1913)* au début du siècle. Etudiant le développement linguistique de son fils, élevé dans une famille bilingue français-allemand, il conclut que ce contexte n'avait pas d'effet adverse sur le développement linguistique de l'enfant; ce dernier développe la phonologie, la grammaire et le lexique des deux langues en parallèle; très tôt l'enfant prend conscience de l'existence des codes distincts; il est capable d'agir comme interprète, mélange rarement les deux codes et ces mélanges tendent à disparaître avec l'âge. Des observations analogues sont rapportées dans la plupart des biographies d'enfants bilingues notamment dans celle de *Leopold (1939-1949)* (pour une revue de ces biographies voir *McLaughlin, 1984*). Quelque soit le mérite de ces biographies il faut cependant noter qu'elles sont souvent imprécises quant à leurs points de comparaison et qu'elles ne sont pas basés sur des modèles théoriques de développement du langage. Leur contribution à l'étude du développement bilingue se limite donc à apporter une description détaillée du comportement langagier de l'enfant bilingue sans, pour autant, proposer un modèle théorique du développement bilingue. Cette approche se justifiait à l'époque de *Ronjat* et *Leopold* puisque le langage enfantin était considéré comme une imitation appauvrie du langage adulte et qu'il n'existait aucune théorie de psycholinguistique développementale.

L'avancement théorique qu'a connu l'étude de l'acquisition du langage depuis les années soixante est à l'origine de nouvelles vues théoriques du développement bilinguistique. Les chercheurs se sont posé un certain nombre de questions. Peut-on distinguer des stades développementaux dans le développement bilinguistique?

Si oui, en quelle mesure ces stades correspondent-ils à ceux observés dans le développement monolingue? Le développement bilinguistique subit-il un certain retard par rapport au développement monolingue? Comment se développent certains comportements linguistiques propres à l'enfant bilingue, tels l'alternance et le mélange de codes ou l'emprunt adapté? En quelle mesure l'enfant différencie-t-il les deux codes dans les premiers stades de l'acquisition? Ces approches ont permis de générer un certain nombre d'hypothèses sur le comportement bilinguistique. Nous résumerons ici les éléments de réponse apportés à ces questions (voir *Hamers & Blanc, 1989* pour plus de détails).

Même si la majorité des recherches empiriques se sont intéressées à la production linguistique, notons que les quelques études portant sur la discrimination auditive et la compréhension démontrent que l'enfant élevé dans un milieu bilingue est capable, déjà durant la période prélinguistique, de discriminer entre les intonations de ses deux langues (*Goodz, 1985*) ainsi que de discriminer les phonèmes de langues étrangères mieux que ne le font des nourrissons monolingues (*Eilers, Gavin & Oller, 1982*). Il semble donc que le nourrisson, exposé à un environnement bilingue, développe la compétence perceptuelle nécessaire pour discriminer entre les deux langues avant même qu'il ne verbalise. Dès que l'enfant prend conscience du langa-

ge il devient également conscient du fait que plusieurs langues existent dans son entourage (Good, 1989; Good, Légaré & Bilodeau, 1987).

Lorsque l'enfant bilingue atteint le stade des premières productions linguistiques il va dans certains cas suivre le schème de développement de l'enfant monolingue comme, p.ex., le petit bilingue anglais-espagnol qui acquiert la négation dans le même ordre que le petit anglophone et le petit hispanophone; par contre, il suit un ordre d'acquisition différent pour d'autres structures, comme l'acquisition des questions qu- (Padilla & Lindholms, 1976). Il semble qu'il n'y a pas de relations entre l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux chez l'enfant bilingue et chez l'enfant monolingue (Chimombo, 1979).

*Peut-on parler de retard dans le développement bilinguistique?* Cette question déjà posée par Ronjat et Leopold commence à recevoir des éléments de réponse. Il semble que, si l'enfant bilingue produit son premier mot au même âge que son homologue monolingue, d'autres aspects du développement du langage suivent une évolution différente. Alors que certaines dimensions du développement du langage, tels la longueur moyenne de l'énoncé (Padilla & Liebman, 1975) ne semblent pas souffrir de retard, d'autres aspects se développent plus rapidement ou plus lentement. Par exemple, l'enfant bilingue développe plus rapidement la fluidité verbale (Doyle, Champagne & Segalowitz, 1977). Par contre, durant la deuxième année du développement du langage les bilingues possèdent un moins grand vocabulaire réceptif et développent plus tardivement les différentes formes interrogatives. Swain (1972) interprète ce retard comme une manifestation du fait que l'enfant se concentre sur un aspect spécifique de son double système linguistique et non comme un retard de son développement linguistique général. Plutôt que des retards, il existerait surtout des courbes différentes de développement qui varient en fonction de la relation entre les deux langues.

Le développement bilingue n'est pas seulement caractérisé par des retards ou des avances dans le développement linguistique mais aussi par des comportements linguistiques caractéristiques du bilingue, tels les mélanges et les emprunts. Lorsque nous parlons de mélange dans le développement bilinguistique nous incluons aussi bien l'usage d'éléments d'une langue dans un énoncé dans l'autre langue (mélange) que l'alternance entre les éléments des deux codes dans un même énoncé ou encore l'emprunt adapté; ces éléments peuvent être lexicaux, syntaxiques ou sémantiques. Le mélange n'est pas nécessairement une manifestation d'interférence mais peut au contraire exprimer une stratégie spécifique au bilingue. D'après Grosjean (1985) les bilingues utilisent entre eux un mode de communication bilingue partagé dans lequel ils mélangent normalement les éléments des deux langues. Il semble que les mélanges linguistiques fassent intégralement partie du développement bilingue; ils sont cependant rares (2-4% de l'ensemble du corpus) et diminuent avec l'âge. Ils sont sans doute une manifestation du processus

réactif mis en jeu dans l'acquisition du langage; l'enfant l'utilise lorsqu'il veut optimiser sa stratégie d'expressions; l'usage d'un mélange linguistique serait une preuve de la capacité de l'enfant à considérer ses deux codes comme distincts (*Hamers & Blanc, 1983*). Bien plus que les mélanges linguistiques c'est la capacité de garder ses deux codes linguistiques séparés qui est une caractéristique frappante de l'enfant parfaitement bilingue.

*A quel moment l'enfant différencie-t-il ses deux codes?* Les réponses à cette question sont actuellement encore contradictoires. L'enfant développe-t-il d'abord un ensemble de règles linguistiques communes aux deux langues et par la suite des stratégies de différenciation (*Swain, 1972*); ou développe-t-il tout de suite deux systèmes séparés (*Padilla & Liebman, 1975*). L'existence d'un stade indifférencié dans le développement bilinguistique n'est à l'heure actuelle pas encore prouvée; il semble que la différenciation ne se fait pas au même moment pour tous les aspects de la langue (p.ex. très tôt pour le système phonologique). Il semble aussi que l'enfant commence à différencier très tôt dans la période d'acquisition et qu'il passe par des stades de différenciation de plus en plus précise (*Volterra & Taeschner, 1978*). Il nous faut cependant encore davantage de données empiriques pour apporter une réponse claire à cette question. On peut avancer l'hypothèse que l'évolution de cette différenciation est fonction du degré de séparation des deux langues dans le contexte d'acquisition.

*Quel est le rôle du contexte linguistique et social dans le développement bilinguistique?* On a souvent suggéré que dans l'enfance il fallait appliquer le principe de concordance un adulte-une langue, faute de quoi une confusion allait se développer chez l'enfant. Cette règle, appelé le principe de *Grammont*, ne semble cependant pas confirmée par les rares recherches à ce sujet et les enfants dont les parents n'appliquent pas cette règle ne montrent pas plus de confusion et de mélanges que ceux dont les parents tentent d'appliquer la règle. Il semble aussi que les parents appliquent cette règle moins souvent qu'ils n'en ont l'intention (*Doile, Champagne & Segalowitz, 1977*) et que son application dépend non seulement du contexte d'interaction parent-enfant mais aussi du stade de développement linguistique atteint par l'enfant; les parents sont particulièrement attentifs à cette règle lorsqu'ils font attention au développement des aspects formels du langage (*Goodz, 1984*). L'importance de l'entourage social a été étudiée par *Goodz (1984; 1985; 1989)* qui distingue cinq stades de développement bilinguistique dans lesquels l'interaction parent-enfant joue un rôle important. Suivant le stade de développement le parent fera davantage attention à certaines dimensions linguistiques et aspects formels du langage. Bien plus important que le principe de Grammont semble être le rôle joué par les réseaux sociaux et les modèles linguistiques utilisés dans ceux-ci. Ce n'est que dans les cas où l'enfant bilingue entre durant son enfance en contact avec les deux communautés linguistiques de ses parents qu'il peut devenir un bilingue équilibré (*Arnberg, 1984; Hamers, 1990*).

## Le développement linguistique précoce en L<sub>2</sub>

Si l'enfant bilingue simultané semble capable de développer des stratégies linguistiques propres à son expérience bilingue, *que se passe-t-il lorsqu'il y a bilinguisme consécutif?* Trois questions principales se dégagent dans ce domaine (Wode, 1976). *L'acquisition d'une L<sub>2</sub> suit-elle des stades développementaux? L'enfant acquiert-il une langue seconde de la même façon que sa langue maternelle? Et, quelles sont les principales variables qui déterminent les séquences développementales?*

L'ensemble des chercheurs sont d'accord pour reconnaître que les enfants qui acquièrent une L<sub>2</sub> n'ont pas les mêmes problèmes d'acquisition sémantico-conceptuelle que les enfants en train de développer leur L<sub>1</sub> (p.ex. acquisition des notions spatiales, temporelles ou du possessif). La complexité cognitive sous-tendant la forme déjà acquise en L<sub>1</sub> est le facteur déterminant pour l'acquisition de l'équivalent de traduction en L<sub>2</sub> (Hamers & Blanc, 1989). Il est néanmoins important de s'assurer du niveau de cet acquis chez l'enfant qui doit acquérir une L<sub>2</sub>. Cependant ce postulat ne nous apprend rien sur le rôle joué par la L<sub>1</sub> dans l'acquisition de la L<sub>2</sub>. *En quelle mesure l'enfant fait-il appel à ses connaissances en L<sub>1</sub>?*

Il semble qu'il existe des stades de développement universaux chez tous les apprenants d'une L<sub>2</sub> (Ellis, 1985). Ainsi l'acquisition du système AUX, des questions QU- de la négation, des structures de phrase, de l'ordre des mots, de la pluralité, des déterminants, des possessifs, des temps et des modes se fait de la même façon chez des enfants apprenant l'anglais- L<sub>2</sub> dans un milieu naturel (Hatch, 1983; McLaughlin, 1984). En passant par les différents stades l'apprenant va également utiliser du langage formaliste et des routines préfabriqués (Hakuta, 1976; Wong Fillmore, 1976). Il faut observer que pour l'enfant en train d'acquérir une L<sub>2</sub> son développement cognitif est relativement plus avancé que son répertoire en L<sub>2</sub>; l'enfant doit se contenter d'un petit nombre de formes linguistiques pour exprimer un grand nombre de fonctions. De ce fait il utilisera des stratégies de communication tels le remplacement des formes interrogatives QU- inconnues par des formes connues (p.ex. le *quoi* en français); l'usage incorrecte des questions enchassés (*je demande quoi tu veux*) et la circonlocution, stratégies qui lui permettent d'exprimer le niveau de complexité cognitive atteint (Lightbown, 1978). Ces stratégies peuvent être considérées comme typique de l'enfant apprenant une L<sub>2</sub> après l'acquisition d'une L<sub>1</sub>. Elles vont cependant disparaître lorsque l'enfant atteint un stade avancé de maîtrise de la L<sub>2</sub>.

Les recherches récentes sur l'acquisition d'une L<sub>2</sub> suggèrent qu'il existe une interaction entre les stratégies faisant appel à l'acquis en L<sub>1</sub> et les stratégies de récapitulation de l'apprentissage de la langue maternelle. Il faut tenir compte que l'acquisition de L<sub>2</sub> se fait suivant deux dimensions linguistiques indépendantes, une axe développemental et un axe formel (Zobl, 1980). Les stratégies d'apprentissage peuvent donc être vues comme la ré-

sultante de l'interaction entre ces deux axes. Il faut aussi noter qu'il existe de grandes différences individuelles dans l'apprentissage d'une  $L_2$  que l'on peut attribuer à des différences extralinguistiques, c.à.d. d'ordre cognitif, social et affectif. L'enfant développe la syntaxe en  $L_2$  à partir d'une situation d'interaction sociale. C'est parce qu'il s'appuie sur des stratégies socio-cognitives qu'il est capable d'apprendre la  $L_2$ ; cette acquisition dépendra donc du développement des compétences sociales de l'enfant (*Wong Fillmore, 1976; 1979; Peck, 1978*).

Si le développement cognitif, social et linguistique vont influencer l'acquisition de la langue seconde chez l'enfant cette interaction n'est cependant pas à sens unique et il faut tenir compte du fait que le développement général de l'enfant sera à son tour influencé par son expérience langagière et son développement linguistique.

## **La bilinguïté et le développement cognitif**

Des premières études relatives à la relation entre la bilinguïté et le développement de la pensée il ressortait que la bilinguïté semblait avoir des effets nocifs sur le développement intellectuel de l'enfant. Comparativement aux monolingues, les enfants bilingues étaient décrits comme souffrant d'un retard scolaire, obtenant de pauvres résultats aux tests d'intelligence, ayant un quotient intellectuel peu élevé et étant socialement désadaptés. Ces études étaient en contradiction avec les descriptions biographiques. Il faut observer qu'un certain nombre de critiques méthodologiques peuvent être faites aux premières études: les enfants bilingues et monolingues n'étaient souvent pas comparables, ni quant à leur origine socio-économique, ni quant à la compétence atteinte dans la  $L_2$ ; la notion de bilinguïté était mal définie et les tests le plus souvent administrés dans la langue la plus faible.

L'étude de *Peal & Lambert (1962)* fut sans doute la première à répondre à une rigueur méthodologique permettant une comparaison valable entre monolingues et bilingues. Comparant des enfants monolingues et bilingues, appariés pour l'âge, le sexe et le niveau socio-économique pour leur résultats à des tests d'intelligence verbale et non verbale, les auteurs constatent une supériorité des bilingues. Il faut noter que dans cette recherche les auteurs avaient apporté une précision quantitative à la définition de bilingue (par exemple, pour qualifier comme bilingue l'enfant devait obtenir des mesures équilibrées à des tests de compétence linguistique). Les auteurs ont conclu que le meilleur rendement intellectuel des bilingues était l'expression d'une plus grande flexibilité cognitive résultant de l'habitude de passer d'un système symbolique à un autre. Cette flexibilité cognitive permettrait au bilingue de faire une analyse plus détaillée des traits sémantiques sous-jacents au mot. Plusieurs recherches ultérieures ont permis de cerner les composantes de cette flexibilité.

*En quoi consiste cette flexibilité cognitive?* De l'ensemble des études effectuées dans les vingt dernières années on peut conclure que l'enfant bilingue est capable de développer une plus grande habileté à reconstruire des indices perceptuels (Balkan, 1970) ainsi qu'à résoudre des problèmes perceptuels (Ben-Zeev, 1977), une plus grande habileté verbale et non verbale (Cummins & Gulutsan, 1974) une meilleure performance dans des tâches de formation de concepts (Liedke & Nelson, 1968), une plus grande facilité dans la découverte de règles (Bain, 1975), une plus grande capacité à utiliser la pensée divergente (Scott, 1973). Il obtient également des scores supérieurs à des tests de pensée créative (Torrance, Gowan, Wu & Aliotti, 1970) ainsi qu'à des tâches de transformation verbale et des substitution de symboles (Ekstrand, 1980). Ces recherches effectuées avec des bilingues ayant des combinaisons de langues très différentes (Indo-Européennes et Non-Indo-Européennes) ont récemment été confirmées par d'autres études dans les pays en voie de développement avec des combinaisons de langues diverses (Okoh, 1980; Pattnaik & Mohanty, 1984; Babu, 1984). En résumé, les avantages cognitifs liés à l'expérience bilingue sont le développement d'une plus grande créativité, d'une plus grande capacité à réorganiser l'information et d'une plus grande conscience métalinguistique. Ces avantages sont d'ailleurs à l'heure actuelle bien compris par les responsables de l'éducation et dans de nombreux pays occidentaux on observe le développement de programmes bilingues introduits à un âge précoce.

Cependant, toutes les recherches récentes ne rapportent pas systématiquement un avantage cognitif lié à la bilingualité. Notons que la majorité des recherches citées précédemment ont été effectuées auprès d'enfants de classe moyenne, souvent membres de la communauté dominante du pays. Les recherches auprès d'enfants de communautés immigrantes et de minorités ethnolinguistiques ne donnent pas ce genre de résultat. A titre d'exemple citons la recherche suédoise sur des enfants immigrants finnois dans laquelle on a observé que les enfants bilingues étaient en dessous des normes suédoises pour toutes les tâches liées à la littéracie tant en  $L_2$  qu'en  $L_1$  (Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976). La mauvaise performance scolaire des enfants de minorités ethnolinguistiques dans un grand nombre de pays est une autre manifestation du fait que l'expérience bilingue ne s'accompagne pas nécessairement d'une meilleure performance cognitive. Il faut noter que les reproches méthodologiques adressés aux premières recherches ne peuvent plus être fait aux études plus récentes et que nous devons trouver une explication du fait que dans certains cas l'expérience précoce bilingue mène à des résultats positifs alors que dans d'autres cas elle produit un effet contraire.

Afin de mieux comprendre pourquoi nous obtenons ces résultats apparemment contradictoires avec des enfants de la majorité et ceux de la minorité il convient de mieux pouvoir cerner la nature des avantages cognitifs ainsi que les circonstances qui en permettent ou en empêchent le développement.

## La nature de l'avantage cognitif du bilingue

La majorité des études liant l'expérience bilingue à un avantage sur le plan cognitif rapportent que l'enfant développe une plus grande conscience du caractère arbitraire du signe linguistique. La capacité accrue du bilingue à dissocier le signifiant du signifié pourrait être la manifestation d'une compétence cognitive plus générale à analyser les caractéristiques conceptuelles lors du traitement de l'information (*Genesee, 1981*). L'enfant bilingue développerait des stratégies qui lui permettent de contrôler l'interférence potentielle provenant d'un contexte bilingue (*Ben-Zeev, 1977*). Dans ce cas on peut parler d'un véritable avantage sur le plan du développement cognitif comme conséquence d'une expérience bilingue dans la petite enfance.

Les conséquences négatives de l'expérience bilingue ont été décrites en termes de déficit cognitif. Mais s'agit-il d'un véritable déficit? La notion de «semi-linguisme» a été utilisée pour décrire l'enfant qui ne parvient pas à atteindre la compétence de littéracie dans aucune de ses langues et qui semble incapable de développer son potentiel linguistique (*Skutnab-Kangas & Toukoma, 1976*); il y aurait un déficit dans la connaissance de la structure des deux langues. L'usage du concept de semi-linguisme comme explicatif de la mauvaise performance scolaire a été critiqué du fait qu'il est mal défini; le potentiel linguistique n'est pas expliqué et le déficit est mesuré uniquement en termes de tests psychométriques normatifs pour d'autres communautés et de résultats académiques (*Brent-Palmer, 1979*). À partir de ceux-ci il n'est pas possible de conclure à l'existence d'un déficit sur le plan linguistique et cognitif. Par contre, il existe suffisamment d'évidence empirique qui suggèrent que des facteurs socio-culturels sont responsables des résultats aux tests inférieures à la norme et des pauvres performances scolaires. (*Troike, 1984*). En effet de nombreux enfants bilingues provenant de groupes d'immigrants qui ne sont pas de milieu socio-économiquement appauvris obtiennent un rendement scolaire égal ou supérieur aux monolingues.

*Cummins (1981)* a tenté d'expliquer la mauvaise performance scolaire des enfants de minorités linguistiques en postulant l'existence d'un seuil minimal de compétence linguistique que l'enfant doit atteindre dans sa langue maternelle afin de pouvoir fonctionner dans une L<sub>2</sub> dans le système scolaire. Si ce seuil n'est pas atteint l'enfant ne peut pas acquérir les compétences de littéracie nécessaires à la performance académique. Si au contraire ce seuil est atteint l'enfant peut fonctionner tant dans sa langue maternelle que dans une langue seconde. Dans la dernière version de son modèle *Cummins (1984)* fait la distinction entre le langage utilisé dans des situations contextualisées pour des tâches qui sont cognitivement simples (context-bound cognitively undemanding) et le langage utilisé de façon décontextualisée pour des tâches cognitivement exigeantes (context-free cognitively demanding).

Les piètres résultats scolaires obtenus par l'enfant minoritaire pourraient résulter du fait que, lorsqu'il entre à l'école il n'a développé l'usage de sa langue maternelle, et éventuellement celui de la langue seconde seulement pour des tâches contextualisées qui ne demandent pas d'opérations cognitives complexes, alors que les activités scolaires exigent une utilisation décontextualisée du langage pour des tâches cognitives complexes. Cette thèse est appuyée par un certain nombre de recherches empiriques; par exemple, on a trouvé que lorsque des enfants hispano-américains recevaient des expériences enrichissantes sur le plan linguistique dans leur langue maternelle ils étaient meilleurs que les autres hispanophones tant en anglais qu'en espagnol et obtenaient des scores équivalents aux anglophones sur les tests scolaires. (Projet *Carpenteria*). Il existerait donc une compétence cognitive commune aux deux langues que l'enfant doit développer. Or ce développement cognitif autant que le langage est influencé par un ensemble de facteurs socio-culturels (*Hamers & Blanc, 1983*).

### **Le contexte socio-culturel du développement bilingue**

*Lambert (1974; 1977)* a suggéré que les racines de la bilingualité se retrouvent dans les mécanismes socio-psychologiques impliqués dans le comportement langagier, en particulier dans la perception de statut relatif des deux langues par l'individu. Afin d'expliquer les contradictions entre les différents résultats de recherche *Lambert (1975)* a fait la distinction entre deux types de bilingualité, soit la bilingualité additive et la bilingualité soustractive. Dans la forme additive le contexte socio-culturel est tel que l'enfant, qui a déjà développé une compétence langagière dans une première langue fortement valorisée par l'entourage et la société, ajoute à son répertoire une deuxième langue socialement valorisée sans que ce soit au détriment de ses connaissances dans sa première langue. Une expérience bilingue précoce peut, dans ce cas, amener l'enfant à développer des compétences de locuteur natif dans les deux langues ainsi que certains avantages sur le plan du développement cognitif, notamment le développement d'une plus grande créativité, des habiletés métalinguistiques et de la flexibilité cognitive (*Hamers, 1988*).

Dans la forme soustractive de la bilingualité, au contraire, l'enfant dont la première langue n'est pas valorisée par la société, comme c'est souvent le cas pour les enfants de minorités ethnolinguistiques, va, par le biais de la scolarisation, acquérir une langue seconde fortement valorisée, au détriment de sa langue maternelle. Le degré de bilingualité reflètera une étape de soustraction entre la langue et culture maternelle et la langue et culture seconde; cette soustraction peut aller jusqu'à remplacement de la langue maternelle par la langue seconde (*Hamers & Blanc, 1983*).

L'effet de la scolarisation sur le développement de la bilingualité dépendra donc non seulement du type de programme bilingue mais aussi du fait



que l'enfant est un membre d'un groupe ethnolinguistique majoritaire ou minoritaire. Dans le cas d'enfants majoritaires la plupart des programmes bilingues donnent lieu à des formes additives de bilingualité (*Landry & Allard, 1988*). Par exemple, les programmes d'immersion en français au Canada destinés pour les enfants de la majorité anglophones et dans lesquels les enfants sont scolarisés en français, c'est à dire la langue minoritaire, permettent à ces enfants d'acquérir une compétence fonctionnelle en langue seconde sans qu'il y ait d'effets négatifs sur ses compétences et sur le maintien de sa langue maternelle (voir p.ex., *Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982; Cummins & Swain, 1986*). Bien au contraire, ce développement bilingue s'accompagne très souvent d'avantage cognitifs. (*Scott, 1973*). Il semble que des résultats analogues sont obtenus dans les écoles internationales (*Baetens Beardsmore & Swain, 1985*).

Contrairement à ces résultats la plupart des programmes bilingues pour les enfants minoritaires semble amener l'enfant à développer une forme de bilingualité soustractive (*Hamers & Blanc, 1983*). Dans la majorité de ses programmes la  $L_2$  est l'unique médium d'enseignement; au mieux, il y a un bilinguisme de transition, c.à.d. que la langue maternelle est utilisée en tout ou partiellement dans les premières années et ensuite complètement abandonnée. Or, avec les enfants de minorités les meilleurs résultats sont obtenus lorsque le début de la scolarisation se fait dans la langue maternelle et non dans la langue seconde plus prestigieuse; il semble que pour ces enfants la scolarisation en langue maternelle les préparent également davantage à atteindre une meilleure compétence en langue seconde (voir, p.ex., *Hébert, 1976; Hamers & Blanc, 1983; Landry & Allard, 1985*).

D'après *Lambert*, pour l'enfant de la majorité les deux langues reçoivent un statut social équivalent ce qui permet à l'enfant de valoriser ses deux langues alors que pour l'enfant de la minorité sa langue maternelle déjà peu prestigieuse dans la société se voit complètement mise au rancart par l'éducation. Pour cette raison il suggère que la langue la moins valorisée dans l'entourage de l'enfant doit recevoir le plus d'appui dans la scolarisation. En insistant sur la pertinence de l'entourage socio-culturel *Lambert* fait ressortir le rôle joué par les mécanismes socio-psychologiques dans le développement de la bilingualité, en particulier ceux qui trait à l'intériorisation des valeurs sociétales par l'enfant. C'est l'intériorisation des valeurs attribuées à chacune des langues qui détermine la nature de la bilingualité. Cette approche théorique a été confirmée par un grand nombre de recherches empiriques dans les dernières années (voir, p.ex., *Long & Padilla, 1970; Dubé & Hébert, 1975; Bhatnagar, 1980*).

Si l'enfant intériorise la langue maternelle comme outil de pensée il l'utilisera davantage dans ce sens et atteindra un niveau plus équilibré de bilingualité même quand cette langue n'est pas la langue d'enseignement. Dans nos recherches sur les réseaux sociaux auprès d'enfants de minorités immigrantes au Québec (*Hamers, 1988; à paraître*) nous avons pu démon-

trer que la bilinguïté de l'enfant se rapprochait le plus d'une forme d'équilibre lorsque la langue ancestrale était non seulement utilisée pour des activités sociales mais aussi pour des activités littéraires à l'intérieur du milieu familial.

L'identification de toutes les conditions favorables à la bilinguïté additive n'est pas encore chose faite. Il faut notamment se demander en quelle mesure la perception du rapport de forces sociales et plus importante que ce rapport lui-même; ceci semble notamment être le cas dans certaines situations africaines (*Da Silveira, 1990; Da Silveira & Hamers, sous presse*). *Comment l'enfant intériorise-t-il les valeurs sociales?* En quelle mesure l'enfant peut-il développer une forme additive de bilinguïté dans un milieu soustractif? En d'autres termes, en quelle mesure sommes nous en présence d'un déterminisme socio-culturel et en quelle mesure l'individu peut-il développer des stratégies et des mécanismes comportementaux qui peuvent modifier l'influence du contexte social? Dans nos travaux des dernières années nous avons tenté de trouver des éléments de réponse à ces questions.

## **Un modèle socio-psychologique de développement bilingue**

Cette approche nous a amené à développer un modèle théorique socio-cognitif qui tienne compte des multiples facettes du développement bilingue. Il faut tenir compte qu'un tel modèle doit aussi bien être congruent avec des théories plus générales sur le contact des langues et sur le développement du langage (*Hamers, 1989*). Tenant compte de ces exigences nous avons tenté d'élaborer un construit théorique qui permet d'expliquer le processus par lequel l'enfant intègre la structure sociale dans son développement langagier.

Dans un premier modèle (*Hamers & Blanc, 1982*) nous avons suggéré que l'enfant prend connaissance de la réalité sociale, y inclus le langage, par le biais des interactions avec les «autres» dans son réseau social. Le processus de socialisation, les modèles de langage utilisés dans les réseaux sociaux, les fonctions du langage ainsi que les valeurs attribuées au langage et au comportement langagier par l'entourage immédiat de l'enfant jouent un rôle de première importance dans la représentation sociale du langage chez l'enfant. Les usages langagiers et les valeurs socio-affectives du langage dans le micro-entourage de l'enfant vont déterminer le type de bilinguïté que l'enfant développera. La perception sociale de l'enfant se crée à partir des relations interpersonnelles dans son entourage. Nous insistons donc sur l'importance du réseau social dans le développement bilingue ainsi que sur l'usage que ce réseau fait du langage. Cette approche est appuyée par les résultats de nos récentes recherches: en effet, les enfants de communauté immigrante au Québec, scolarisés uniquement dans une des deux langues officielles, atteignent un stade de multilinguïsmes plus équilibré quand la

langue ancestrale est utilisée non seulement par les membres importants du réseau familial mais simultanément quand elle est utilisée pour des activités littéraires dans le milieu familial.

D'après *Bialystok & Ryan (1985)* la langue en passant d'une fonction conversationnel vers une forme analytique et d'une forme contextualisé vers une forme décontextualisé demande un contrôle cognitif de plus en plus grand ainsi que le développement d'une conscience méta-linguistique. Plus le langage est analysé, plus il diffère du langage de tous les jours; donc en s'intériorisant en tant qu'outil cognitif le langage s'éloigne de sa forme sociale; en même temps l'enfant doit être en mesure de reconstruire sa pensée en langage social afin de pouvoir la communiquer (*Moscovici, 1984*); l'enfant a donc une double démarche à effectuer. En résumé, l'enfant doit s'appropriier le langage social de son entourage, l'analyser et le contrôler sur le plan cognitif; ensuite il doit remettre cette forme analysée dans un langage communicable. Ceci implique que la représentation que l'enfant possède du langage inclut toutes les fonctions du langage utilisées et valorisées par la société ainsi que par les membres important de son réseau social. Quelque soit l'usage de la ou des langues dans son entourage l'enfant doit (1) utiliser le langage comme moyen de communication; (2) s'appropriier le langage comme un organisateur de connaissance et (3) utiliser le langage afin de communiquer ses connaissances. Afin de développer sa compétence langagière l'enfant doit donc développer ces trois compétence, la communicative, l'analytique et la métalinguistique en plus la compétence linguistique en une ou plusieurs langues.

L'enfant qui développe la bilinguïté doit apprendre non seulement deux ensembles de règles linguistiques, mais aussi leur usage approprié dans les interactions sociales et dans l'organisation des connaissances. Si deux ou plusieurs langues sont utilisées par des membres significatifs du réseau social de l'enfant, d'abord dans la famille, ensuite dans le groupe de pairs à l'école; et si, en plus, les deux langues sont fortement valorisées et utilisées pour toutes les fonctions, l'enfant sera en mesure de développer des représentations sociales dans lesquelles les deux langues sont interchangeable à tous les niveaux. En conséquence, la conscience métalinguistique sera augmentée et influencera le développement cognitif. Ce processus peut se développer dans la bilinguïté simultanée des enfants de mariage mixte ou dans la consécutive provoquée par les programmes d'immersion. Dans ce dernier cas l'enfant développe d'abord une langue fortement valorisée pour toutes les fonctions dans la famille et dans la société; ensuite, il est exposé à une deuxième langue valorisée pour les fonctions analytiques par l'école. Dans ce cas l'enfant n'a pas de problème à transférer ses habiletés langagières déjà acquises en langue maternelle, aux activités en langue seconde et ce transfert lui permettra d'augmenter sa conscience métalinguistique.

Lorsque des conséquences négatives d'une expérience bilingue précoce sont rapportées il s'agit toujours de cas dont les caractéristiques socio-cul-

turelles sont les suivantes: (1) l'enfant provient d'un milieu socio-économique défavorisé; (2) il parle une langue maternelle peu valorisée dans la société et très souvent dans sa propre communauté; et (3) il est scolarisé dans une langue seconde plus prestigieuse et l'école tend à ignorer sa langue maternelle. Dans le cas où l'entourage valorise davantage la langue maternelle ou lorsque l'école introduit la langue maternelle comme outil cognitif ces conséquences négatives peuvent être évitées (*Landry & Allard, 1988*). En d'autres termes, c'est en modifiant la représentation du langage chez l'enfant minoritaire que l'on peut empêcher le développement d'une bilingualité soustractive. Cette thèse a déjà reçu certains appuis empiriques; par exemple, il est plus important d'introduire l'enfant et son entourage à des activités de littéracie dans n'importe quel langue que de lui donner des cours de rattrapage en lecture de la L<sub>2</sub> dans laquelle il est scolarisé (*Tizard, Schofield & Hewison, 1982*).

En conclusion, pour que l'enfant profite de son expérience bilingue il est nécessaire que les deux langues soit valorisées dans son réseau social; que les fonctions du langage soit complètement développées quelles que soit la ou les langues utilisées et que l'enfant soit en mesure de développer des représentation sociales positives du langage en général et de es langues spécifiques, c'est à dire que les langues soient interchangeable. Si ces conditions ne sont pas remplies, l'introduction d'une nouvelle langue au moment de la scolarisation peut représenter une tâche insurmontable pour l'enfant: on lui demande de développer des activités littéraciées, et en même temps de le faire dans une langue pour laquelle ia au mieux des connaissances de communication sociale. La nature même de la tâche langagière que l'on demande à l'enfant, son rapport socio-affectif et son niveau de familiarisation avec cette tâche vont déterminer le type de bilingualité qu'il développera.

# COGNITIVE LINGUISTICS, TRANSLATION, AND LEXICOGRAPHY

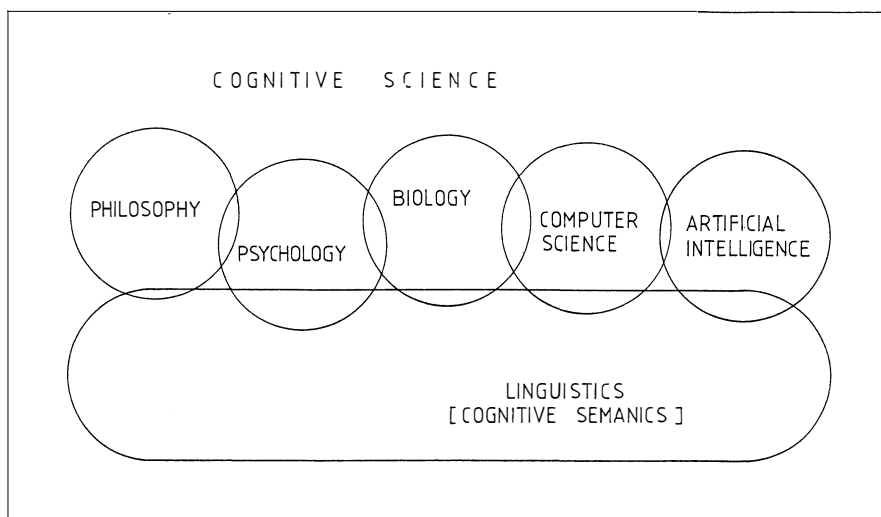
Barbara Lewandowska-Tomaszczyk

Institute of English  
University of Łódź, Poland

## 1. Cognitive Approach to Natural Language

### 1.1. *Philosophical issues*

Although the role and function of the human mind have been considered from many different angles in the philosophy of mind and psychology, it is now for the first time in history, I believe, that scholars from different disciplines have begun to work together in what is known as Cognitive Science, with Cognitive Linguistics occupying an important position in it. Cognitive Science, including Cognitive Linguistics is a manifestation of a changing paradigm in science. This new paradigm is only emerging now, so we can observe it in a *statu nascendi*. The Galilean-Newtonian conception of the world, with its basis in the principles of scientific objectivity, modularity, and autonomy of science, seems to be gradually taken over by more experientially orientated models: holistic, interactive, relative. This trend can be seen both in the publications from the field of «hard» science (cf. F. Capra 1982) as well as from the domains closer to humanities with the study of language as an intermediate case. Cognitivism in linguistics can have a number of different forms: Noam Chomsky (1965) with his TG formalism and principles of syntactic autonomy considers himself a cognitivist. So does R. Bailey (1982), who proposes the yin-yang optics on language, rooted directly in taoism. The most radical version of cognitivism in linguistics, however, is the orientation developing on the West Coast of the United States around George Lakoff (1987), Charles Fillmore (1982) and Ronald Langacker (1983). In Europe, cognitive linguists are centered in the International Cognitive Linguistics Association (ICLA), which was officially set up only two years ago. And it is exactly the «West Coast» type of linguistics, as



**Fig. 1**

well as the research promoted by ICLA, that will be referred to in this paper as Cognitive Linguistics and as such will be contrasted with other linguistic orientations.

As was mentioned before, Cognitive Linguistics is a branch of Cognitive Science and overlaps with other fields (see Fig.1).

For the last four decades or so it has been Chomsky and Chomskyan linguistics that have reigned supreme in linguistic research. And it is exactly the Chomskyan paradigm with its objectivist philosophy, the claims of the autonomy of linguistics and the autonomy of linguistic levels, that are objects of attack in the new linguistic paradigm, which assumes a closer isomorphism between linguistic levels and homogeneity of linguistic and other mental faculties.

In Cognitive Linguistics as proposed by Lakoff (1987) and Langacker (1983), language is considered symbolic in nature, from which follows the principle of the *centrality of meaning*. It is not sufficient, or indeed not precise, to say that semantics in this approach is the most important component in language or in a linguistic model underlying it. Rather, meaning is assumed to be the quintessence of language, and all its formal expressions, i.e. syntax or phonology, are necessarily «semanticized», hence symbolic in nature. Semantics then is what the whole linguistic analysis is about.

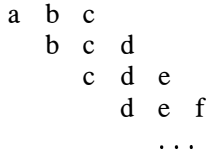
A question arises here as to the interpretation of the concept of *Cognitive Semantics*. There are at least two interpretations of the term. In its wide sense the term is used with reference to those theories of meaning

which place meanings in the minds of language users (here Chomsky's linguistics cannot be excluded, although semantics has always been a troublesome point in Chomsky's models). By placing meaning in the mental realm, *cognitivism (mentalism, conceptualism)* stands in opposition to realist theories, which locate meanings outside of the human mind as entities independent of it, contained in the objects. Cognitivism stands also in opposition to nominalism, which treats meanings as mere labels of objects. Realism is the philosophical position favoured by formal semantics, with its classical type of formal logic representation (propositional and predicate logics) or with more sophisticated systems (modal logic, game-theoretic semantics, Montague (1970) semantics and pragmatics, situation semantics). The extreme position here is held by *Platonist* realists (like J. Katz 1981), who attribute independent existence to abstract objects such as linguistic senses.

The narrow interpretation of the term *Cognitive Semantics* applies to a sub-branch of a fully-fledged conceptualist model of language, the so-called Cognitive Grammar, which has been emerging since mid-sixties with the publications of Lakoff, Fillmore, Langacker, some of whom were first obedient followers of Chomsky, but then rebelled against him in the *generative semantics* movement. Some others, like Jackendoff, an *interpretive semantics* proponent in the seventies, partly detach from their roots at present. The most radical wing here is represented by Lakoff and Langacker. Langacker's early publications introduced a model, first called *Space Grammar*, then *Cognitive Grammar*, in which the central role is played by (Cognitive) Semantics. This trend can be seen as a continuation (not explicitly acknowledged by its authors) of those linguistic theories of the sixties which included a conceptual-semantic domain in their models, such as e.g. S. Lamb's *stratificational grammar* (1966), undergoing a number of different modifications at present with linguists active in the Lacus Forum.

Cognitive Grammar can be seen as a direct reaction against those philosophical positions which assume *discreteness* in natural categorization and a complete *objectivity* of human cognition. The semantics associated with such philosophies takes as a primary assumption the existence of discrete binary *yes/no* properties and judgements. The first attempts to modify such a stance can be found in L. Zadeh's (1965) proposals of fuzzy set representations, associated with degrees of truth rather than with clear-cut true/false distinctions. However, the degrees of truth in Zadeh's theory also require discrete judgements, and these cannot be obtained with natural kind category exemplars. Categories are built on the basis of the «family resemblance» principle (Wittgenstein 1958) rather than put in a straightjacket of discrete category boundaries.

Cognitive semantics sides with those philosophical systems which account for dynamism of meanings and their fuzziness, and which also emphasize



**Fig. 2**

The inheritance of feature in the «family resemblance» model. Though each lower row has at least one feature in common with a higher one, the last one: def, has no common features with the first one.

the significance of the relationship between the interpretation and the interpreter. One of such philosophical systems is Husserl's phenomenology with the hermeneutics of Heidegger and Merleau-Ponty, provided we put aside the idealistic epistemology connected with this orientation. A direct offspring of phenomenology is Gadamer's *Dasein* «being in the world» rendered as «Thrownness» in Winograd and Flores's (1986) recent phrasing.

Meanings there are not linguistic units which simply *reflect* an external universe, but they are entities which are *created* in the act of interpretation. Meaning then is both REFLECTIVE as well as CONSTITUTIVE, the principle so much recognized in Cognitive Semantics, which, in this way, transcends the empiricism/rationalism dichotomy by incorporating in it a form of *experientialism*, to use Lakoff and Johnson's (1980) own label, with the assumption that bodily experience shapes the human conceptual system, and, at the same time, a form of rationalism, which Geeraerts (1989) calls *paradigmatism*, where, as he puts it, existing concepts influence our new experience.

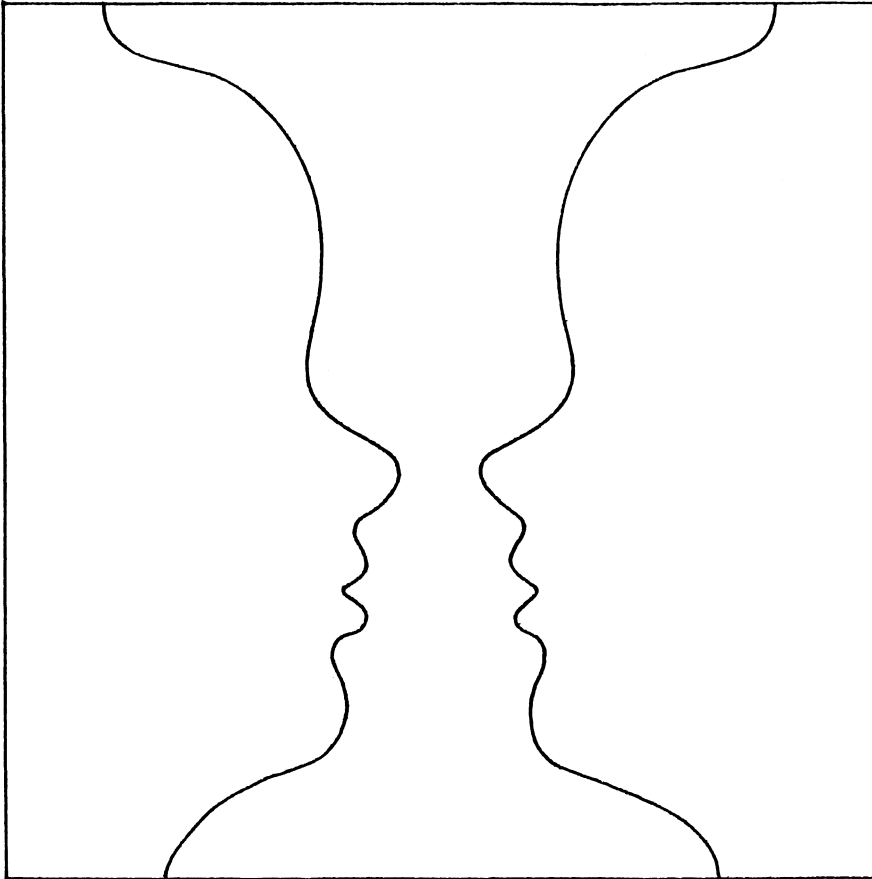
Cognitive Semantics takes the concept of *figure* and *ground* (cf. Fig.3 of a vase/face pattern) as well as the assumption of the indivisibility of wholes from Gestalt psychology.

Cognitive Semantics replaces or supplements decompositional feature analysis by a holistic interpretation of the image-schematic type (cf. Fig.4).

## 1.2. *Categorization*

Another inspiration taken from psychological findings is the theory of prototypes (cf. Rosch 1973). Concept formation and recognition are found to take place in the context of setting up a representation of a prototypical member of a category. The prototypical representation is an abstraction from the most *salient*, often most *frequent*, sometimes most *regular*

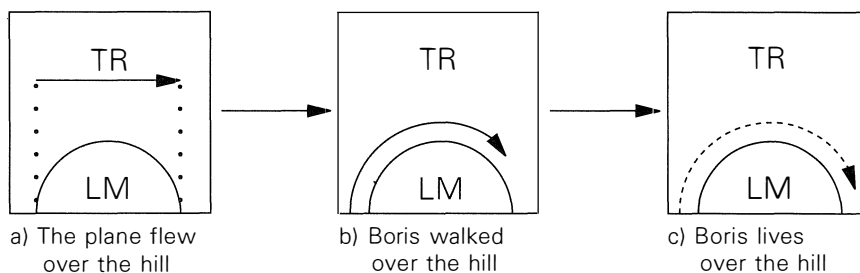




**Fig. 3**

A typical Gestalt figure /vase-faces/

properties of the category exemplars. They need to be, however, neither necessary nor sufficient. Prototypical category members are exemplars of the basic level categories, which are most easily remembered and recognized. They function as a point of reference for the interpretation of new experiences. Properties are most equal in salience and not all category exemplars are equally good category members. A robin, as we know, is a better (more prototypical) exemplar of the category BIRD than an ostrich. So is the verbal concept «murder» compared with, say, «committing suicide» in the class of killing. A similar structuring of peripheral category members in terms of a central member can be observed in the case of linguistic categories, especially



**Fig. 4**

Examples of Linguistic Categories

polysemous lexical items. The preposition *over* in English (cf. Brugman 1981 and Radden 1989), for instance, displays a radial structure in its extensions consisting of *chains of senses* developing around a prototype. This can be seen in the image schematic configurations of a few senses of *over* (Fig. 4).

An observation that is appropriate here refers to cross-linguistic analysis of data and has strong implications for translation and dictionary making. Polish, for instance, employs three different prepositions to render the three English senses of *over*: *over1* = Pol. *nad* «above», *over2* = Pol. *przez* «through», and *over3* = Pol. *za* «behind». This example alone shows the language-specific conceptual optics assumed at this point by either community and provides further evidence for the necessity of having at one's disposal an unbiased (i.e. non-verbal) semantic tool for capturing the similarities and differences in the respective semantic structures. Worth mentioning in this context is the concept of the *preference rule system* proposed by Jackendoff (1983, 1987), which seems to be one of the central cognitive principles and is responsible for selecting preferred configurations of properties («conditions») out of a number of different possible options. A preferred combination designates a central category member. I envisage the preference rule system as incorporating some universal preferences, valid for all humans, while leaving room, at the same time, for more idiosyncratic, culture-bound, or subjective options. The preference rule system, then, may prove an excellent instrument in carrying out cross-linguistic comparison.

### 1.3. *Organization of the world knowledge and the linguistic knowledge*

An important issue, which has its repercussions both in the translation and in lexicographic practice, is the frequently discussed question concerning the boundary between the so-called linguistic and encyclopedic (i.e. world) knowledge. This issue has been strongly emphasized especially in the research

of «autonomists» such as e.g. J. Katz (1981) and H. Putnam (1978). To remove any confusion, we will discuss possible stances concerning this matter.

The problem of the relationship between language and the world can have three possible solutions:

- a) there exists a strict, well-defined distinction between the encyclopedic knowledge and the linguistic knowledge. This position, which may be called autonomist, finds its defenders both among ontological realists (cf. Katz 1981, Putnam 1987), as well as among those linguists who identify themselves as cognitivists (e.g. Seuren 1985). Putnam, for example, maintains that such properties as, say, MASS for water are semantic (i.e. linguistic) properties while the knowledge of the chemical composition of water —H<sub>2</sub>O— enters the domain of the world knowledge.
- b) no distinction between the linguistic and encyclopedic knowledge exists (cf. Lakoff 1987). Part of the evidence supporting this position may be found, I think in the process of metaphorical extensions of word senses in diachronic change (cf. Lewandowska-Tomaszczyk 1985)
- c) the distinction between the linguistic and encyclopedic knowledge, if it exists, is not to be found at the same conceptual «depth» for all lexical units (cf. Fillmore 1982, Lewandowska-Tomaszczyk 1987). One can posit hierarchies of an increasing conceptual depth, which *show* growing proportions of the world knowledge in the lexical senses:

- (1) man  
    boy  
    driver  
    house-keeper

Cognitive linguists find possibilities (b) and (c) most appealing, especially in view of the failure to find adequate sets of properties which are necessary and sufficient for the identification of lexical senses.

#### 1.4. *Iconicity, equivalence and synonymy*

Iconicity may be understood broadly as an opposite of arbitrariness of linguistic forms with respect to their meanings. Iconicity is taken to be a similarity conceived to exist between a linguistic form and its meaning. A classical example of an iconic relation is onomatopoeic words. Other isolated words do not seem to display such a similarity. However, an iconic principle can be discovered in complex structures of compositional semantics. Classical approaches to formal semantics most frequently disregard iconicity when they posit *identical* semantic structures for different representations. Furthermore, it is often the case that a one-unit

sense is considered *synonymous* with its full analytic equivalent, or, say, a nominal concept in one language is assumed to be fully isomorphic to its target language translation. Such an approach seems to disregard this subtle «mirror» relationship that exists between a form and its meaning. Cognitively oriented linguists fully appreciate this relationship (cf. Lakoff 1987, Lewandowska Tomaszczyk 1985, Radden 1989) and introduce iconic principles as an integral part of linguistic models. They interpret the old linguistic truth that *form underlies meaning* precisely in terms of iconicity: a different form is a carrier and an exponent of a different meaning. A typology of iconic principles is still awaiting a more extensive analysis, therefore only a couple of examples will have to suffice here.

A single form contrasted with its analytical equivalent always implies an increased *directness* and a lower conceptual *complexity*. Therefore all attempts at displaying lexical senses exclusively in terms of decomposition are necessarily doomed to failure: *John killed Mary* has to be a less complex and more direct action than its putatively synonymous compositional equivalent: *JOHN CAUSED MARY TO BECOME NOT ALIVE*, which implies conceptually and linguistically only an indirect contact, indirect causation, and a possible separation of the time and place of the causing and resulting parts (cf. Radden 1989). The iconicity principles described above account then for the virtual absence of absolute synonymy relations and the scarcity of one-to-one semantic correspondences in natural languages.

### 1.5. *Cognitive Processes and Cognitive Models*

When a baby is born, the first experiences he has are of the perceptual type: people and objects move, they produce sounds and smells, they can feel hot and cold, sweet or bitter, wet or dry.

The world of perceptual experience instigates the development of basic spatial schematic structures in the infant, who organizes all his future experiences accordingly, taking notice of similarities and differences between the new experience and the basic schemas. The conceptual experiential representations are spatial (topological) and tend to form complex Gestalts-frames or scenarios i.e. Schank's restaurant scene, birthday party scenario (Schank and Abelson 1977) «chunks» of recurrent stereotypical knowledge-Lakoff's ARGUMENT IS WAR metaphor (Lakoff and Johnson 1980), idealized Cognitive Models, as Fillmore (1982) calls them, according to different types of preference rule (Jackendoff 1983). One of the main assumptions of Cognitive Linguistics is that other, more abstract, domains of our experience are conceptualized in terms of these basic physical (body parts) and stereotypical experiential domains and that the reason why we comprehend abstract notions is precisely that they possess experiential roots. The world of reason (*mind*) and emotions (*love, hatred*), and the world of logic (inferences), are open to us because we conceptualize the beings which

inhabit these worlds and the principles that govern their action in terms of familiar physical objects and events. *Metaphorization*, then, is one of the basic cognitive processes. It is a true cognitive universal, shared by all human beings. The question that should be asked, nevertheless, with respect to *image schemas* is whether these structures are also universal and shared, so that they could function as a genuine *tertium comparationis* for the purposes of translation as well as dictionary making. Although more research is needed here to solve important theoretical problems, some concepts, however, may be considered more universal than others, such as eg. space, parameters, *egocentricity*, etc. (cf. Lewandowska-Tomaszczyk 1987), as well as certain *preconceptual image schemas* grounded in our sensorimotor experience. An interesting observation made by Fauconnier (1985) and Lewandowska-Tomaszczyk (1985), and taken up by Radden (1989), concerns another of the cognitive processes, namely, the process of building a *mental counterfactual space*. This process seems to require the language user's conscious awareness and processing effort, therefore, it is probable that it appears later in the linguistic development of a child. Similarly to analogical/metaphorical processing, counterfactuality-creating potential can be considered another cognitive faculty on the list of possible cognitive/linguistic universals.

Cognitive universals provide a tool for a cognitive «anchoring» of linguistic senses, the anchoring indispensable for capturing notoriously underdetermined linguistic meanings. It has been shown that we have good reasons not to retain the thesis of the universality of semantic structures, therefore it is good to see that there exist some universal properties in the human makeup which can justify the rejection of radical epistemological relativism, and make translation and lexicography possible.

## 2. Theories of meaning and the concept of «correct translation»

(for a more expanded version of these views cf. Lewandowska-Tomaszczyk in print)

There are, generally speaking, two radically different stands concerning the notion of «correct translation». They are based on two opposing theories of meaning. One defends a language-independent concept of meaning, connected with the realist stance assuming that *meanings are in objects*, which can be exemplify by, e.g. Cresswell's position:

- (2) « $\alpha$  and  $\beta$  (in different languages) are correct translations each of the other, if they have the same meaning. ft: To say that a translation is correct is not the same as saying that it is appropriate. E.g. it is appropriate, for many purposes, to translate direct quotations even though it is not correct to translate them.»

(Cresswell 1978, 27)

Cresswell's theory makes an assumption for a speaker to be able to match  $\alpha$  and  $\beta$  with sets of possible worlds. Possible worlds are treated as language-independent creations. A *semantically competent* speaker is assumed to have the ability to tell whether  $\alpha$  and  $\beta$  are logically equivalent, which is understood as the statement that  $\alpha$  and  $\beta$  are *true in precisely the same set of possible worlds*. This logical equivalence is assumed to be a necessary, though not in general sufficient, condition for sentence  $\alpha$  and sentence  $\beta$  to be (correctly) intertranslatable.

### 2.1. Problems with truth-conditional theory of translation

There are, however, problems with such an approach to translation. The sameness of truth conditions with reference to the same position is not only an insufficient condition, as the logically-oriented authors themselves observe, but often it is not even a necessary condition for a translation to be considered correct. Numerous examples, particularly from poetry, can be quoted to back this claim.

In a poem *Grenada* («*Granada*») written by an early Soviet Doet Mikhail' Sveltov, we have:

- (3) Otvet', Aleksandrovs,  
 I Kharkov, otvet':  
 Davno l'po-ispanski  
 Wy načali pet'?'  
 [lit. Answer, Aleksandrovs,  
 And Kharkow, answer:  
 Was it long ago that in Spanish  
 you started singing?]

A translator of the poem into Polish, a very good poet himself, Julian Tuwim, rendered it in a following form:

- (3a) Kijowie! Połtawo!  
 O, kiedyż w te strony  
 Przybyły z Grenady  
 Hiszpańskie canzony?  
 [lit. Kiev, Pol'tava!  
 Oh, when was it that to this country  
 Came from Granada  
 The Spanish canzonas?]

In the original version of the poem the author uses names of *Ukrainian* cities, which to the Polish ear, may bring much less resonance than those used by the translator: Kiev and Pol'tava. The translator explicitly mentions the

city of Granada in this stanza and utilizes a loanword *canzony* «canzonas» —which came to Polish from Italian, by the way— to emphasize the exotic flavour, always associated with the Spanish people and culture.

The translated version of the poem, then, changes the propositional content of the original by substituting, narrowing, or adding information. The information provided in the translation may change the truth conditions of the original propositions: Kiev is not the same as Aleksandrovsk, etc. However, the images (i.e. mental scenarios) evoked by both the SL and TL texts aim at bringing about similar *perlocutionary effects* in the addressees.

## 2.2. *Indeterminacy of translation*

Opposing the formal semantic view is the thesis of the lack of absolute synonymy in natural language and, connected with it, the conviction of the impossibility of translation. The conviction may have a philosophical systemic or conceptual background. Either, languages of the world have such disparate systems that they do not fit one another, or human conceptual categories are so diverse that they cannot be «calibrated», to quote from Whorf (1956), or else, a foreign speaker can never be certain about the correspondences between the nature of the interlocutor's and his own interpretations of the perceived reality. Quine's celebrated thesis of the *indeterminacy of translation* is an instance of such scepticism. To expose his thesis, Quine (1964: 460-61) gives the example of radical translation of the language of an entirely unknown people. No sentences in such cases, Quine claims, even those whose context is shared by a native and a foreign language speaker, can be determined with any degree of certainty. The expression *gavagai* in the unknown language can be rendered as «rabbit», «rabbit parts attached to each other» or even, as in more sophisticated proposals of Quine's «undetached rabbit Part», «there is rabbiting now» or «Lo, rabbithood again». The ultimate correctness of the translations cannot be determined even though we are dealing with an observational sentence with a rabbit in front of us. This translational indeterminacy of Quine's, however, should be differentiated from the indeterminacy on the conceptual level. Conceptual indeterminacy, rooted in the lack of discrete boundaries between categories, has consequences in translation and translation theory. It, still more strongly, enables language users of different communities to cut the outer reality according to a specific, non-universalist mode.

## 2.3. *Cognitive universals and commensurability*

Instead of positing a universal set of semantic structures, more cognitively oriented linguists try to argue for the universality of a number of basic human conceptions and experiences (cf. Section 1 here). Propositional universals, as we have discussed before, characteristic for the

formal semantic approach, are replaced by universal image schemas (Langacker 1983), sets of psycho-physiological *preferences* (Jackendoff 1984), basic-level perceptions (Rosch 1973), vertical/horizontal, inside/outside, as well as basic *hic et nunc* concepts and detachability of objects. Universals, then, tend not to be of a linguistic/semantic nature, but tend to uncover their cognitive, often pre-conceptual, origin. On the other hand, differences between human conceptual systems prove to be more varied from a typological point of view than those observed by Whorf. So, to use Quine's own example, *gavagai* would be translated as «rabbit» on the analytic hypothesis that a speaker of the (unknown) language had the same *concept of the individual objects* as we do. For us, objects have parts, not the other way round, the semantically basic member of the pair *part/whole* is whole. For example, as Pulman aptly notices (1983), we say of the shape  $\bigcirc$  that it is a circle, that  $\subset$  is a circle with a part missing. We do not say that  $\subset$ ,  $\odot$  etc. are semicircles, and that  $\bigcirc$  is a semicircle with all its parts. Though it appears in fact that no language includes such a lexical structure it is not impossible to conceive of such a system. So as Pulman suggests it is possible to adopt the hypothesis that for our alien language the basic term of *part/whole* was *part*. This implies that the speakers of that language had a different conception of objects than us. Based on this hypothesis, it would be equally «correct» to translate «gavagai» as «rabbit part attached to each other» or as Quine proposes, «undetached rabbit part».

Pulman proposes another property, namely, *stability over time*, as one of the factors responsible for our understanding of what objects are. If this factor were not involved in the notion of an object for our alien speakers, as it is for us, the «correct» translations of «gavagai» might be «there is rabbiting now», or Quine's «Lo, rabbithood again». These translations may sound unnatural to us but this is only due to our strong bonds with our own conceptual framework and not to any deviance. With reference to different conceptual systems, Lakoff (1984) proposes, different kinds of *commensurability* criteria:

- (4) 1. truth-conditional criteria (classical translability),
2. use criteria (Whorf —the same concepts used in the same way),
3. Framing criteria (knowledge frames),
4. organization criteria (different conceptual organization).

Commensurability then is a dynamic notion. The systems which would conform to all four types above, which is an idealistic case, would be optimally commensurable systems. Systems which can be only partly «calibrated», are less commensurable, while those that cannot be calibrated at all are radically different (again an idealistic case). In translation, different options can be taken— attempts can be made to calibrate SL and TL texts along different sets of criteria. For that reason it is so difficult, if not impossible, to point to a single, «best translation», or to a single «correct option».



### 3. Lexicography (for a complete version cf. Lewandowska-Tomaszczyk in print)

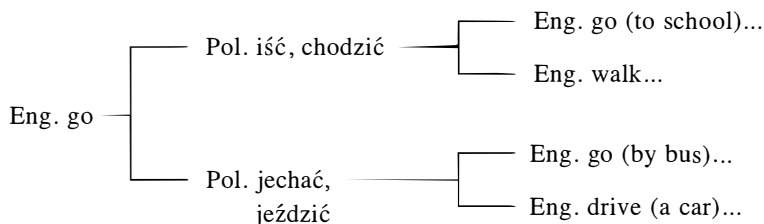
A notorious problem emerging from cross-linguistic comparisons of concepts is the lack of one-to-one correspondence in the semantic content of lexical items in different languages. This actual unequivalence can be manifested in two forms.

#### 3.1. *Analytic equivalence*

The first case takes place when similar concepts exist in different languages but only one of the languages lexicalized the concept, while the other has at its disposal exclusively an analytic version of the conceptual sense. The problem discussed already in Section 1, with these analytic versions and analytic definitions of lexical items in general is that they presuppose identical semantic representations for a lexicalized form and for its corresponding analytic version. The models of meanings which accept the above as one of their assumptions are quite frequent in linguistics, especially in these linguistic theories which are affiliated to formal semantics (e.g. Dowty 1981). On the other hand, this is exactly what monolingual dictionaries do! They describe senses of words using other words. Problems with the analytic versus synthetic versions of seemingly the «same» sense have been raised in the section on iconicity, where I have tried to argue for the absence of synonymy in such cases. That this way of explications of lexical senses is very difficult (if not impossible) to perform, has been convincingly shown by a number of linguists. Jerry Fodor (1981), for instance, discusses a dictionary definition of the verb *paint* (the example quoted after Aitchison 1987: 12):

(5) (COD) *paint* «to cover surface of object with paint»,

However, Fodor says: «if you knock over the paint bucket thereby covering the surface of the floor with paint, you have not thereby painted the floor.» (Fodor 1981: 287). The definition, then should be supplemented, perhaps by the element of intentionality on the part of the agent. Would that be sufficient? Fodor answers this question negatively: «For consider that when Michelangelo dipped his brush into Cerulian Blue, he thereby covered the surface of his brush with paint and did so with the primary intention that his brush should be covered with paint in consequence of his having so dipped it. But MICHELANGELO WAS NOT, FOR ALL THAT, PAINTING HIS PAINTBRUSH (Fodor 1981: 288). The compiler (and author) of a dictionary then, must be especially careful to incorporate in his/her analytic definition of a monolingual dictionary as well as a bilingual one all relevant and only relevant properties of the lexical sense described, the task most difficult to perform.



**Fig. 5**  
Displacement of senses

### 3.2. *Displacement of senses*

The other manifestation of the lack of exact equivalent is what I call (Lewandowska-Tomaszczyk 1985) a *displacement of senses*. Such a semantic displacement can be accounted for discursively and diachronically (*ibid.*), and it is also observed as a cross-linguistic phenomenon.

### 3.3. *Cognitive Grammar and lexicography*

I have tried before to show in section 1 that there are reasons to assume that the ultimate basis of semantic structures is topological (spatial) rather than propositional. However, this image-schematic representation is not what an average dictionary user would expect to find in a dictionary even if a conceptual analysis of senses were to be included in it. However, although some findings that evolve from recent theorizing in semantic theory cannot be directly applied to lexicography —image-schemata are represented in terms of conventional, not necessarily self-explanatory symbolic configurations—. I can see ways of utilizing them in the function of intermediaries between languages in bilingual lexicography and as universal points of conceptual anchoring in monolingual dictionary practice. This fact, however, takes off from lexicographers the burden of looking for the universal verbal primes, unique beginners in their analytic definitions. The latter, of course, should aim at non-circularity, but in a common-sensical rather than strictly theoretical sense.

However even though not all principles of cognitive linguistics can be directly applicable in a lexicographic description of linguistic concepts, some findings stemming from recent cognitive analyses seem worth considering. I have in mind those procedures which help the lexicographers illuminate a conceptual structure of words (some of the cognitive linguistic principles mentioned above have been applied to BIT —a project of a bilingual dictionary/thesaurus of English and Polish verbal concepts, which

I have been developing with my colleagues at the Institute of English Studies, University of Łódź. The idea of *default* properties, some of which are more central than others, replaced the system of necessary and sufficient conditions. In the examples given by Fillmore (1982) the verb *climb*, for instance, contains two elements, which can be represented as one sense-element CLAMBER and the other one —ASCEND. Neither of them is necessary nor sufficient (cf. *He was climbing down the pole. A snail was climbing along the wire*). In other examples such as, say, «crunch» the sound component is more essential than any other property, *none of the other of which are necessary (A biscuit, snow, etc. crunch.)*. Instead, then, of a number of obligatory necessary and sufficient components in lexical senses, it is legitimate to distinguish between the necessary on the one hand, and essential and typicality conditions on the other (cf. Jackendoff 1983, Lewandowska-Tomaszczyk 1990).

A cognitive analysis of verbal senses as presented above helps also to account for the relationship between the action itself and its participants. Moreover, it illuminates the links between the participants themselves e.g. Eng. *cut* has three obligatory participants: Agent, Patient and Instrument, not all of which however, have to be overtly expressed in a sentence cf. eg.: *John was cutting the wood*. Furthermore, a prototypical domain for *cut* can function as the conceptualization ground for other cognitive domains, thus allowing for a number of metaphorical extensions of *cut (His words cut the silence)*.

#### 4. Conclusion

Cognitive Linguistics appears to be a promising paradigm in linguistics. It is promising because it does not treat language or a linguistic system as an autonomous entity independent of other factors. It is promising due to its interactive character which leads to fruitful interdisciplinary insights in the linguistic theory, methodology and applications. Its «observer-based» semantics has, as Jackendoff (1987: 159) puts it «a liberating effect» on the theory of reference and truth, enriching it with depth and subtlety. It points to the direction of studies in search for cognitively plausible theories of cross-linguistic phenomena, which need to be explored further to account for the still mysterious activity of the «bilingual mind».

#### Note

1) I wish to thank prof. Z. Grosbart from Department of Translation Studies, University of Łódź for providing me with reference to Mikhail' Svetlov's poem *Grenada (Stikhotvoreniya i poemy, 1966, Moskva-Leningrad: Sovetskij pisatel', 106-109)* and its Polish translation by Julian Tuwim *Grenada (1954, Warszawa: PIW, 152-155)*.

## References

- AITCHISON, J. (1987) *Words in the Mind* Oxford: Blackwell.
- BAILEY, Ch-J. (1982) *On the yin and yan Nature of Language*, Ann Arbor: Karoma.
- BRUGMAN, C. (1981) *The Story of OVER* MA thesis, University of California Berkley, N.º A 102: LAUT.
- CAPRA, F. (1982) *The Turning Point*, New York: Simon and Schuster.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax* Cambridge, Mass.: MIT.
- CRESSWELL, M. J. (1988) «Semantic Competence». In Guenther, F. and Guenther-Reutter, M. (eds), *Meaning and Translation*. New York: University Press, 9-27.
- DOWTY, D. R. (1979) *Word Meaning and Montague Grammar*, Dordrecht: Reidel.
- FAUCONNIER G. (1985) *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, Cambridge Mass.: MIT A Bradford Book.
- FILLMORE, Ch. (1982) «Toward a descriptive framework for spatial deixis.» In Jarvella, R. J. and Klein, W. (eds) *Speech, Place, and Action*, New York: J. Wiley, 31-58.
- FODOR, J. (1983) *The Modularity of Mind*, Cambridge, Mass.: MIT. A Bradford Book.
- FODOR, J. (1981) *Representations*, Cambridge, Mass.: MIT.
- GEERAERTS, D. (1989) *Cognitive Semantics and the History of Philosophical Epistemology*, M.S.
- JACKENDOFF, R. (1983) *Semantics and Cognition*, Cambridge Mass.: MIT.
- JACKENDOFF, R. (1987) *Consciousness and Computational Mind*, Cambridge, Mass: MIT. A Bradford Book.
- KATZ, J. J. (1972) *Semantic Theory*, New York: Harper and Row.
- KATZ, J. J. (1981) *Language and Other Abstract Objects*, Totowa, N. J.: Rowman and Littlefield.
- LAKOFF, G. (1987) *Woman, Fire and Dangerous Things* Chicago: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. and M. JOHNSON. (1980) *Metaphors We Live By*, Chicago: University Press.
- LAMB, S. M. (1966) *Outline of Stratificational Grammar*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- LANGACKER, R.W. (1983) *Foundations of Cognitive Grammar*, vols. I and II, series A, No. 99, 100, Trier: LAUT.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1985) «On semantic change in a dynamic model of language». In Fisiak, J. (ed.) *Historical Semantics. Historical Word Formation*, Berlin: Mouton de Gruyter, 297-323.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1987) *Conceptual Analysis, Linguistic Meaning and Verbal Interactions*, Łódź: Acta Universitatis Lodziensis.

- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1987) «Universal concepts and language-specific meaning.» In Snell-Hornby, M. (ed.) *ZüriLEX'86 Proceedings*, Tübingen: Francke, 17-26.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1990) «Meaning, synonymy and dictionary». In Tomaszczyk (eds). *Meaning and Lexicography*, Amsterdam: Benjamins, 181-208.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (in print<sub>a</sub>) «Effability, expressibility, and translation». In Lewandowska-Tomaszczyk, B. and M. Thelen (eds) *Translation and Meaning*, Part II, Maastricht: Euroterm.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (in print<sub>b</sub>) «Verbs and Concepts-an essay in applied lexicology». In Lewandowska-Tomaszczyk, B. (ed.) *Topics in English Lexicology*, Łódź: Folia Linguistica.
- MONTAGUE R. (1970) «English as a formal language.» *In Formal Philosophy*, New Haven, CT: Yale University Press, 188-221.
- PULMAN S.G. (1983) *Word Meaning and Belief*, London and Canberra Croom Helm.
- PUTNAM, H. (1978) «Meaning, reference and Stereotypes.» In Guenther, F. and Guenther-Reutter, M. (eds), *Meaning and Translation*, New York: University Press, 61-81.
- OUIE, W. V. (1964) [1959] «Meaning and Translation.» In Fodor, Y. A. and J. J. Katz (eds) *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc. 460-78.
- RADDEN G. (1989) *The Cognitive Approach to Natural Language*, MS.
- ROSCHE, E. (1973) «Natural categories» *Cognitive Psychology* 4, 328-350.
- SCHANK, R. C. and R. P. ABELSON, (1977) *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- SEUREN, P. (1985) *Discourse Semantics*, Oxford: Blackwell.
- WHORF, B. L. (1956) *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. John B. Carroll, Cambridge, Mass.: MIT.
- WINOGRAD, T. and F. FLORES (1986) *Understanding Computers and Cognition*, Norwood, N. J.: Ablex.
- WITTGENSTEIN, L. (1958) *Philosophical Investigations* transl. G.E.M. Anscombe, Oxford: Blackwell.
- ZADEH, L. (1965) «Fuzzy sets», *Information and Control* 8, 338-353.



# PROCESOS UNIVERSALES Y MARCOS CONTEXTUALES EN EL DOMINIO FONOLÓGICO DE UNA LENGUA EXTRANJERA POR ADULTOS

Rafael Monroy  
Universidad de Murcia

## Introducción

La adquisición de una lengua extranjera con fluidez no sólo representa una encomiable aspiración del estudiante de idiomas, sino que subyace a toda programación educativa que contemple una formación integral del individuo en un marco que rebese los estrechos límites a que hoy nos aboca el monolingüismo. De ahí que en el Diseño Curricular Base se plantee como objetivo en materia de lenguas «conseguir que (los alumnos) aprendan a hacer con la lengua extranjera, dentro de sus propias limitaciones, lo que ya saben hacer con su propia lengua; es decir, que adquieran una competencia comunicativa». La dificultad de partida estriba en el alcance que hemos de dar a las expresiones «propias limitaciones» y «competencia comunicativa», pues, como veremos, sobre ellas descansa en un alto grado el quehacer investigador de gran parte de la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas. La complejidad de los procesos y de las variantes intervinientes en la asimilación de otro sistema lingüístico es de tal envergadura que nadie hasta el momento ha sido capaz de dar una explicación convincente al respecto.

En la primera mitad del presente siglo, tanto el estructuralismo lingüístico como el conductismo psicológico propiciaron un paradigma teórico-metodológico en el que el lenguaje se contemplaba como un conjunto de *hábitos*. Por medio de procesos de condicionamiento, a base de estímulo y respuesta, el aprendiz se supone que lograba remontar los obstáculos que encontraba en el camino. Obstáculos provenientes sobre todo de su lengua materna. De ahí el auge del análisis contrastivo. Otros preferían ignorar el papel de la L1 centrándose en metodologías «directas». En ambos casos el método científico era simplemente «la convención de que la mente no existe» (Twaddell, 1935:57). Con el cambio de paradigma que Chomsky propicia en la década de los años sesenta la lengua materna adquiere un relieve

prominente que se pondrá de manifiesto en la búsqueda por universales lingüísticos. La psicología cognitiva, por su parte, vendrá a ratificar un mentalismo en el que el individuo cobra el máximo protagonismo que se plasmará en un cambio de enfoque en el que la vetusta cuestión de cómo se ha de enseñar lenguas dará paso a la no menos intrigante de cómo se aprenden. Ahora más que el «producto» (L1 o L2) interesará conocer los «procesos» intervinientes en el desarrollo de una competencia que, concebida como un todo, se empieza a ver ahora no solo en términos puramente lingüísticos sino también pragmáticos.

En los años setenta y ochenta empieza a ponerse de manifiesto la enorme complejidad que encierra todo acto comunicativo. El «input» (el aprendizaje), ya se trate de la lengua materna o de la adquisición de una L2, será objeto de planteamientos teóricos diversos en los que constructos tales como «procesos», «capacidades» o «estilos» se imbricarán en modelos cognitivos básicamente monosistémicos (e.g. McLaughlin, 1978) o bisistémicos (e.g. Krashen, 1976, 1981). Por otra parte, el interés que suscitan las estrategias de aprendizaje propiciará una búsqueda taxonómica más profunda si cabe que la achacada en su momento al estructuralismo americano. Por lo que respecta al «output», asistimos a una fragmentación tal del concepto de competencia, incluso dentro del ámbito lingüístico (cf Bachman, 1977), que corre serio peligro de llegar a resultar inoperante.

Una de las características esenciales de la *competencia comunicativa* es la fluidez verbal, que implica el dominio fonológico de la lengua objeto de estudio. Para conseguir tal dominio, se ha recurrido desde tiempo inmemorial a la imitación como medio más adecuado en un contexto natural, siendo extrapolada al marco escolar por las metodologías directas. Pero la concienciación del efecto de la L1 en el aprendizaje de una L2 en un marco formal como es el aula, necesitaba de una base más rigurosa. La creación del Alfabeto Internacional de Fonética a primeros de siglo debemos considerarla como un serio intento de obviar las dificultades con que se tropieza el aprendiz de lenguas (primeramente de inglés) en el plano fónico. Muy pronto, sin embargo, se aboga por un planteamiento más universalista, lo que llevaría a ampliar el elenco de segmentos inicial planteándose como uno de los objetivos fundamentales la enseñanza de la «pronunciación exacta de las lenguas extranjeras» (*Principios*, 3).

Sin duda han sido excesivas las expectativas puestas en este instrumento didáctico, pero su utilidad es innegable en un contexto de aprendizaje lingüístico por parte del adulto. Por ello no deja de llamar la atención que en el ámbito de la lingüística aplicada se pase por alto una contribución cuyos resultados prácticos son bien patentes. En el aprendizaje de la fonología del inglés por extranjeros, por ejemplo, el impacto del AFI ha sido sin lugar a dudas más profundo —al menos en un contexto europeo— que el que haya podido tener cualquier otro artefacto descriptivo empleado hasta la fecha.



De ámbito más globalizador, aunque en idéntico contexto de preocupación por el mejor modo de enseñar, encontramos el análisis contrastivo<sup>1</sup>, cuya metodología supuso, en otro sentido, una visión reduccionista del problema. Al considerar que todo aprendizaje de idiomas pasa inexorablemente por el filtro de una primera lengua, se perdía de vista todo comportamiento que no tuviese una base en la L1. Así, según Lado, pionero en este campo —si bien el estudio del papel de la transferencia se remonta a hace dos mil años (Gass. 1988)—, el grado de dominio de una L2 está en función directa de las ataduras que ejerza la propia lengua. De ahí que, como dijera Fries, (cito por Lado (1957:1): «los materiales más efectivos son aquéllos que están basados en la lengua objeto de aprendizaje cotejados con una descripción paralela de la lengua nativa del aprendiz». En aquellos casos de identidad formal se trataría simplemente de transferir tales igualdades, mientras que las discrepancias estarían mediatizadas (según grados) por el sistema L1. El supuesto básico de toda la ulteriormente denominada *hipótesis del análisis contrastivo* (CAH) se asienta de este modo en el principio de transferencia que afecta a las formas lingüísticas (fónicas y estructurales), a su distribución, a la semántica y a los patrones culturales<sup>2</sup>. La fuerza de la lengua materna se pondría de manifiesto en el grado de interferencia «fónica» término usado por Weinreich en 1953 y más explícitamente en 1957<sup>3</sup>, aunque el concepto se debe a la Escuela de Praga), tanto a nivel de producción como de percepción. En el primer caso tendríamos «distorsiones» (Lado no menciona el término «error»), mientras que perceptualmente la influencia se haría patente en la presencia de «puntos ciegos» (*blind spots*) causantes de no poder oír otros sonidos que no sean los propios. Esta criba fonológica» (Trubetzkoy, 1939) es particularmente observable en el adulto aprendiz de lenguas y sería la causa del «acento extranjero» a que ya hiciera referencia Weinreich (1957:1).

---

<sup>1</sup> Para una bibliografía hasta el año 1965 véase *A Bibliography of Contrastive Linguistics*, ed. por JAMMER J.H. y F.A. RICE. (C.A.L..Washington). Más extensa y actualizada es la compilada por DECHERT, H.W. BRUGGEMEIER. M. y FUTTERER (1984): *Transfer and Interference in Language. A Selected Bibliography*, J.BENJAMINS, Amsterdam.

<sup>2</sup> En palabras de LADO (1957:2):

... «El supuesto básico de este libro (*Linguistics Across Cultures*) es que los individuos tienden a transferir formas y significados y la distribución de tales formas y significados de su lengua nativa y cultura a la lengua y cultura extranjera, tanto a nivel productivo, al intentar expresarse o actuar en dicha cultura, como receptivo cuando intentan emplear y comprender la lengua y cultura al modo de los nativos».

Este supuesto ha sido una constante, pese a sus matizaciones, a lo largo de la historia de la lingüística aplicada. Así Flick, en su estudio de errores hechos por adultos hispanohablantes que aprenden inglés, reforzaba esta corriente de opinión al afirmar que «transfer is the most important factor in adult second language acquisition» (1979:71).

<sup>3</sup> Cf «On the Description of Phonic Interference», *Word*, 13, 1957.

La técnica de Lado de «comparar-predecir-describir» (Lado, 1957:11) gozó de gran predicamento durante la década de los años sesenta por entender que de este modo era posible neutralizar los efectos distorsionantes de la L1. Desde un ángulo fonológico, encontramos en este período diversos intentos de jerarquizar de un modo apriorístico las dificultades de una L2. La «Jerarquía de Dificultad» que Stockwell y Bowen (1965) establecieron para quienes desde el inglés estudian español, fue pronto imitada por Prator (1967) así como por Brière (1968). La de Prator trataba de captar en seis categorías fono-estructurales de carácter universal los grados de interferencia existente en cualquier aprendizaje lingüístico de una L2. Aunando los planteamientos contrastivos clásicos con los principios de la gramática universal, Ekman formula en 1977 una escala de marcaje universal (*hipótesis del marcaje* o Markedness Differential Hypothesis MDH) que se supone explicaría los niveles de resistencia que ofrece un determinado sistema a hablantes de otra lengua.

Aunque la predicción de una dificultad no tiene por qué resultar en dificultad en la práctica (en error), ni la no predicción puede tomarse como criterio descalificador de la hipótesis del análisis contrastivo, pronto lo predictivo fue dando paso a una visión más «interpretativa» de la realidad (lo que Wardhaugh denomina «versión atenuada de la CAH»). En términos de jerarquías este cambio de óptica supuso dejar el inicial apriorismo descriptivo en favor de una visión a posteriori de los hechos. Tal es el caso de la «Jerarquía de Dificultad» de Hammerly (1982), por ejemplo. La tendencia interpretativa comportó, sin embargo, un replanteamiento metodológico importante. En lugar de continuar con el cotejo sistemático de la lengua de partida y de la lengua objeto para así mejor neutralizar las distorsiones debidas a la influencia de la L1, tal como se planteara originariamente, se empieza a prestar atención creciente al «lenguaje» del aprendiz en sí, considerándolo en función de los errores lingüísticos que lo salpican, pues como señalara Corder (1973:256) «juzgamos el conocimiento que un extranjero tiene de nuestra lengua por el número y tipo de errores que comete»<sup>4</sup>.

De este modo tenemos que el *análisis de errores* pasa a convertirse en el criterio analítico por excelencia de lo que constituye dominio de una lengua<sup>5</sup>. El cambio de un modelo contrastivo a uno de análisis de errores supuso una ampliación en el margen y tipología del error: del marco particular de un determinado sistema como factor global determinante, se pasó a considerar el error independientemente de su proveniencia. En realidad la búsqueda de errores trataba de dar respuesta a nivel teórico a dos cuestiones básicas en el plano cognitivo: a) conocer cómo se estructura un sistema lingüístico en la mente del aprendiz a nivel categorial y relacional, y b) en-

---

<sup>4</sup> Es revelador en este sentido el título del cap. 11 de su libro *Introducing Applied Linguistics* (1973, Penguin): «El estudio de la lengua del aprendiz: *Análisis de Errores*» (subrayado nuestro).

<sup>5</sup> Para una tipología de errores, véase Dulay y Burt, 1974 y Dulay y otros, 1982.

tender los procesos intervinientes en todo acto comunicativo, tanto a nivel de captación de input como de uso (performance). Esto abonó sin duda el camino para justificar en un plano teórico las tesis de la jerarquización de dificultades a nivel interlingüístico.

Varias posturas cabe adoptar ante el error, que Corder define como «ruptura del código» (1973:258). Desde un planteamiento netamente conductista, el error es necesario extirparlo por cuanto que es un índice de desajuste en el proceso de creación de hábitos lingüísticos correctos. El generativismo, por el contrario, entiende que la producción errónea del aprendiz no es negativa, sino que más bien es reflejo del natural proceso de formación y testación de hipótesis que se supone rige toda adquisición lingüística. El problema estriba en establecer los límites de permisibilidad ante un determinado error.

Señalábamos más arriba que el error o falta sistemática había pasado a ser el distintivo cardinal de la producción del aprendiz cuando todavía no ha alcanzado una supuesta competencia comunicativa en una L2. De no existir traza de error alguno, sería ocioso hablar de un estadio intermedio de aprendizaje: estaríamos al final del proceso identificándose aprendiz y hablante nativo. Así pues, gracias al error en un «contexto significativo» podemos establecer el grado de evolución fonológica (y por extensión lingüística) de quien estudia una lengua extranjera. Pues bien, este estadio indeterminado fue operacionalmente etiquetado como «dialectos idiosincrásicos» por Corder (1967)<sup>6</sup> y «sistemas aproximativos» por Nemser (1969) (obsérvese la pluralización). Se generalizaría, sin embargo, el término de «*interlenguaje*» (IL) que propusiera Selinker en un influyente artículo publicado en 1972<sup>7</sup>. El marco teórico que subyace a la hipótesis del interlenguaje, se sustenta en dos supuestos básicos. Por una parte en el output del aprendiz, es decir, en el *producto*: el IL es para Selinker un «sistema (repárese en la singularización) distinto» tanto de la L1 como de la L2 y como tal acreedor a una denominación específica. Visto, sin embargo, desde una óptica L1 o L2 es lenguaje distorsionado o errático. Recalco lo de «distorsionado» porque es evidente que su existencia misma decansa en dicha distorsión, como antes señalara, y por la trascendencia que esto tiene a nivel interlingüístico, como veremos más adelante.

En un plano psicológico, el IL da pie para postular un modelo de procesamiento y de organización de la información distinto del que opera en la adquisición de una L1. Distingue Selinker dos *estructuras genéticas*: una

---

<sup>6</sup> La expresión fue empleada por Thome en 1965 para referirse al lenguaje específico —en ocasiones agramatical con respecto al estándar— que utilizan algunos poetas.

<sup>7</sup> El artículo, titulado «Interlanguage» apareció publicado en *IRAL*, vol. X/2 (1972). Sin embargo, Selinker había leído una comunicación sobre interlenguaje en el Segundo Congreso Internacional de Ling. Aplicada, celebrado en Cambridge en 1969. El término aparece ya en Weinreich (1953).

«estructura psicológica latente que se activaría cuando aprendemos una segunda lengua, y una «estructura lingüística latente». similar —no idéntica<sup>8</sup>— a la propuesta por Lenneberg (1967:374-377) para la L1 que solo sería activada en casos en que «...los adultos logran aprender una segunda lengua ...con competencia de hablantes nativos...» (1972:212). Como en los adultos (quienes han rebasado los 12 años) esto sólo ocurre en contados casos (un 5% en su opinión), el resto de los aprendices activa una estructura genética distinta: la «estructura psicológica latente». Centrales para activar esta estructura serían los procesos psicolingüísticos de 1) transferencia lingüística, 2) transferencia de adiestramiento, 3) estrategias de aprendizaje de L2, 4) estrategias comunicativas en L2, y 5) suprageneralización de formas de L2. También en la estructura psicológica latente sitúa Selinker el mecanismo de la *fosilización* (término ya usado por Jespersen), que define como:

... «ítems lingüísticos, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa tienden a mantener en su IL con respecto a una lengua objeto independientemente de la edad del aprendiz o la cantidad de exposición e instrucción que reciba en la lengua objeto». (1972:215).

Definido así el interlenguaje, veamos los problemas que plantea tanto a nivel ontológico como metodológico.

Decíamos antes que para Selinker el IL es un sistema lingüístico único<sup>9</sup>, a diferencia de otras terminologías similares que hablan de *sistemas aproximativos* (Nemser) o de *dialectos idiosincrásicos* (Corder) captando con más realismo los estadios diversos de logro fonológico por los que pasa el aprendiz de una L2. Podemos convenir, por consiguiente, en que cada uno de esos estadios evolutivos constituye un sistema aproximativo (que define Nemser como «deviant linguistic system» (1971:116), que es «idiosincrásico» (como define Corder) y que forma parte de un proceso evolutivo de acercamiento a la L2 indeterminado, variando de individuo a individuo.

Varios son los rasgos caracterizadores de este interlenguaje que por razones metodológicas es considerado como «sistema independiente» por diversos autores (Corder, 1967; Nemser, 1971, el propio Selinker, 1972, etc.). Por una parte, es *individual* caracterizándose este lenguaje *por los rasgos de variabilidad*, ya sea «cognitiva» que implica cambio en el conocimiento o «estilística» según el contexto, así como por el *backsliding*, término que usa

---

<sup>8</sup> La estructura lingüística latente de Lenneberg (1967) es la contrapartida biológica de la gramática universal que en el niño pasa de «latente» a «realizada» en un contexto de lengua de acuerdo con unos estadios madurativos. La que postula Selinker no es la contrapartida de la gramática universal, ni tiene una programación genética, y «no hay garantía de que esa estructura latente se realice en la estructura real de una lengua natural» (Selinker, 1972:21).

<sup>9</sup> Otros, como Ch. ADJEMIAN, prefieren hablar de «sistemas». Véase, por ejemplo, su artículo «On the nature of Interlanguage Systems», *Language Learning*, vol. 26, 2, 1976.

Selinker para referirse a un retroceso aleatorio en formas ya aprendidas<sup>10</sup>; pero, además, se caracterizaría por una *transitoriedad constante*, que habría que matizarla en el sentido de que lo es hasta el momento en que se estabiliza, bien por haberse logrado el objetivo propuesto (dominio de L2) o por *fosilización*.

Ahora bien, hablar de un sistema que es inestable dada su naturaleza cambiante y fugaz no es señuelo especialmente motivador para realizar una descripción del mismo; máxime cuando no existen garantías de que pueda efectuarse un cotejo entre individuos por encontrarse tal vez aquéllos en otros estadios evolutivos. Estaríamos abocados así a una descripción de «parole» o todo lo más a una «competencia transicional» (Corder, 1973) en cadena, de escaso significado lingüístico. Por otra parte, no podemos hablar de un sistema lingüístico en sentido estricto puesto que carece, además, del rasgo de autonomía. La variabilidad del IL choca llamativamente con otra característica que se le atribuye: la de ser *sistemático* (Adjemian, 1976; Ellis, 1985). Algunos (Tarone, 1983) hablan incluso de una «systematic variability» en el sentido de ser sistemático y variable a la vez. Este aparente contrasentido no lo es tanto si deslindamos claramente entre IL como producto lingüístico y como reflejo de unos determinados procesos subyacentes al aprendizaje de una L2, responsables de una cierta consistencia interna. En el primer caso, la variación es un hecho que la experiencia corrobora: en el segundo, cabría hablar en un plano más psicológico de la naturaleza sistemática de los procesos que intervienen en los distintos estadios siempre y cuando aquellos actúen de ese modo. Pero tal sistematicidad no puede darse todavía por axiomática.

La variación, por tanto, ya se trate en su vertiente lingüística o psicológica, plantea indudables problemas de descripción. De ahí lo arriesgado que resulte postular procesos o modelos de cuño universalista sobre bases tan endebles como el análisis esporádico de una L2 en fase evolutiva de aprendizaje de una L2. El diagnóstico puede muy bien reflejar una actuación (performance) coyuntural que deje de ser operativa horas más tarde. Más credibilidad tiene, a nuestro entender, realizar una descripción sobre bases más estables como las que puede ofrecer el fenómeno de la fosilización. Un fenómeno que, independiente de su carácter innato o no, algo que trataremos más adelante, suministra una plataforma descriptiva que permite el análisis tanto del denominado *acento extranjero* en un contexto de L2. como *del variantes sociológicas* tales como pidgins (cf Schumann.1974), dialectos o incluso lenguas cuyas fonologías reflejarían formas fosilizadas de otros sistemas primarios. Claro está que en este segundo caso nos vería-

---

<sup>10</sup> Este retroceso. de ser cierto, pondría en serias dificultades todo planteamiento, generativista o no, que toma por axiomático que una vez dominada una regla pasa a formar parte de la competencia del aprendiz, siendo tal regla inmune a cualquier proceso de erosión o distorsión.

mos abocados a replantearnos el concepto mismo de fosilización, puesto que si ésta afectara de modo similar a hablantes de una determinada L1 por efecto de la transferencia, cabría concluir que ciertas variantes lingüísticas son en última instancia formas fosilizadas. Así tendríamos que el inglés que se habla en la India, por ejemplo, es un interlenguaje cuya fonología se ha fosilizado antes de alcanzar el objetivo final: el modelo de pronunciación RP, pongamos por caso. Pero como este modelo tampoco es homogéneo, habría que tipificar muy claramente la variante que tomaríamos como modelo. En última instancia, desembocaríamos en un modelo fonológico individual, como el que refleja el *English Pronouncing Dictionary* de D. Jones, por ejemplo.

Hemos visto cómo el problema de la IL es un problema terminológico en no poca medida. Y que la fosilización, cuando es social, puede muy bien perder su carácter de *permeabilidad* que tuviese antaño constituyéndose como un ente autónomo, inmune en cierto modo al influjo lingüístico externo. Es innegable también que en una lengua con status de «extranjera» la norma fonológica implícita la impone el nativo, quien dictamina la existencia o no de acento y el grado del mismo, lo que no ocurre cuando los aprendices fraguan un determinado estadio que se desvincula por razones sociopolíticas del modelo primigenio. Pero puesto que nuestro objetivo es el estudiante adulto de lenguas extranjeras, veamos con más detenimiento el tema del interlenguaje fosilizado.

Una primera pregunta atañe a su carácter de «inevitabilidad» que Scovel (1965) le atribuyera. Apoyándose en Lenneberg (1967) y extrapolando sus datos a un contexto de aprendizaje de una L2, formula la «hipótesis del *período crítico*» según la cual el cerebro lateralizaría distintas funciones en cada hemisferio a medida que va madurando. El período previo de esa maduración bioprogramada sería óptimo («crítico») para la adquisición de cualquier lengua con competencia de nativo. Rebasado dicho período, se iría perdiendo esa facilidad progresivamente de modo que todo aprendizaje fonológico resultaría extranjerizante con variables grados de fosilización.

Lenneberg sitúa el período crítico entre los dos años y la pubertad, mientras que Krashen (1977), si bien discrepa en cuanto a la fecha de la lateralización cerebral (que sitúa en torno a los cinco años), está de acuerdo en que el período crítico termina hacia los once años. Esta fecha coincidiría con el comienzo de la etapa piagetiana de las operaciones formales. Scovel (1965) estima con cierta prudencia que la lateralización comenzaría a los cinco años culminando en la pubertad. Con anterioridad a todos, Penfield y Roberts (1959) presentaban pruebas clínicas que apoyaban la tesis de un período crítico en el cambio de plasticidad cerebral, período que situaban en torno a los diez años. Existe, pues, una corriente de opinión (cf Larew, 1961) que da por sentado que el factor edad es el causante principal de esta diferencia adquisitiva entre adultos y niños y, consiguientemente, que el aprendizaje de una lengua extranjera será más firme cuanto más temprana sea la edad de aprendizaje.

Aunque la tesis del período crítico parece tener fuerte base empírica, no está exenta de problemas. Uno, no precisamente menor, es el de explicar por qué algunos adultos adquieren un dominio fonológico de nativo de una L2. Neufeld (1977 y 1980) en experimentos efectuados con 25 informantes ingleses teniendo como L2 la fonología del japonés, del chino y del esquimal (lenguas consideradas distantes) encontró que los sujetos intervinientes «eran capaces de adquirir un dominio de nativo o de cuasi-nativo en los modelos fónicos de las nuevas lenguas»<sup>11</sup> (1987:330), aunque no se comprobó si tal dominio continuaba en un contexto comunicativo real. Snow y Hoefnagel-Hohle en experimentos con 51 sujetos ingleses de distintas edades estudiando holandés como L2, hallaron que cuatro pronunciaron espontáneamente con «un ligero acento» y cinco con pronunciación de nativo. (1987:97). En un trabajo anterior (1977), con igual L1 y L2, concluyeron que en cuanto a imitación se refiere, los niños no son mejores que los adultos, y que en un contexto natural los más jóvenes solo son superiores a los mayores a largo, pero no a corto plazo. Descartan, por tanto, la existencia de un período crítico neurológicamente determinado (1977:364). También Olson y Samuels tomando como informantes sesenta hablantes de inglés como L1 que estudiaban alemán como L2, hallaron que «los adultos son superiores a los niños en la pronunciación de una lengua extranjera» (1982:74). Pruebas más convincentes de una adquisición acentual de nativo por parte del adulto las ha aportado la antropóloga Jane Hill (1970), y es un hecho experiencial —aunque poco corriente— que ciertos adultos llegan a conseguir un sorprendente dominio fonológico de una L2.

Naturalmente, un número limitado de casos no es argumento suficiente para negar la existencia de un período específico para la adquisición fonológica. Período que bien pudiera darse sin necesidad de atribuirle ese papel decisivo en el comportamiento lingüístico del aprendiz. Ello explicaría por qué algunas personas adultas logran alcanzar pleno dominio de la fonología de una L2. Explicaría, igualmente, por qué muchos niños que estudian una lengua extranjera en el marco escolar no alcanzan una pronunciación de nativos. Por otra parte, no es incontrovertible la relación causal que estableciera Lenneberg entre lateralización cerebral y disminución de las capacidades lingüísticas; sobre todo en vista de la creciente opinión que entiende que ambos hemisferios cerebrales cumplen funciones cuasi-simétricas comportándose como un doble cerebro.

Otras razones aducidas hacen responsable de la diferencia entre niños y adultos al *dominio afectivo*, bien en su vertiente más personal —el «ego lingüístico» que postularan Guiora y cols. (1972) o la «hipótesis del filtro afec-

---

<sup>11</sup> Según NEUFELD («On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning»), «después de dieciocho horas de contacto, nueve sujetos lograron convencer a tres hablantes nativos de que el japonés era su primera lengua... (en el caso del chino), de veinte, ocho fueron tomados por hablantes nativos» (p. 330-331).

tivo» de Krashen, 1981— o desde una perspectiva sociocultural («hipótesis del período crítico cultural» de Brown, 1980). Los factores de personalidad tales como la motivación, la afectividad, el nivel cultural, la extroversión, la empatía, etc., han recibido creciente atención dentro de un contexto cognitivo. Ciertamente muchas diferencias lingüísticas entre individuos radican en el grado de intensidad con que intervienen estos y otros factores. El *ego* lingüístico —no olvidemos que la pronunciación es, según Guiora, su componente más esencial— es el resultado de los factores antedichos, plasmándose en una actuación que puede estar mediatizada, además, por la lealtad al propio sistema cuando no por simple solidaridad grupal o, como señala Christophersen (1972) por temor a perder su identidad individuo-cultural. El logro de una pronunciación de nativo supondría en el adulto una permeabilización de su ego, a lo que no siempre está dispuesto.

El *contexto cultural* de la L1, por su parte, deja una impronta indeleble en el comportamiento cognitivo y afectivo del individuo. Como dice Condon (1973) —cito por Brown, 1987:123— «El universo significativo que existe en cada ser humano no es una realidad universal, sino una «categoría de la realidad» consistente en rasgos selectivamente organizados considerados significativos por la sociedad en la que uno vive». La cultura viene a ser un modo de percibir la realidad circundante que, si es desconocida (caso de una L2), provoca una actitud más o menos estereotipada. La «hipótesis de la distancia social» propuesta por Schumann (1976) y matizada por Acton (1979) predice que a mayor distancia social entre dos culturas mayor dificultad experimentará el aprendiz en integrarse lingüísticamente. Indudablemente una cultura que se siente como inferior no incita al adulto a una integración en la misma medida que si la ve como superior. En este segundo caso, el dominio lingüístico iría parejo a un sentimiento de desarraigo o «anomia» (Lambert, 1967). Para Brown (1980) la razón de que un adulto no logre dominar la fonología de una L2 estribaría en una falta de sincronía entre el desarrollo lingüístico y el cultural. Su «hipótesis del período crítico cultural» contempla cuatro estadios de aculturación que conllevan un desarrollo lingüístico paralelo. La soltura verbal correspondería al tercer estadio denominado de «stress cultural. Pues bien, los adultos sortearían ese estadio tercero usando medios no lingüísticos, lo que resultaría en un número indebido de formas lingüísticas fosilizadas ya no recuperables. Habrían adquirido un determinado número de funciones sin adquirir las formas correctas.

Ahora bien, ¿cómo se explica que este dominio afectivo, complejo como es, tenga un efecto tan determinante en la fonología que ha de adquirir el adulto? Los modelos antes señalados de Schumann y Brown, y otros propuestos como los de Dulay y Burt (1977) o Seliger (1980) intentan calibrar tal efecto en función de la capacidad de input que permiten (efecto filtro) en términos tanto cualitativos como cuantitativos. En el caso de la len-



gua materna, sin duda existen factores de la personalidad que varían de individuo a individuo. Y en cuanto al entorno socio-cultural, está claro que el concepto de cultura es variable incluso dentro de una misma lengua. ¿Cómo es posible que, pese a ello, todos los niños adquieran plena competencia fonológica en su L1 y en cambio influyan estos factores de una manera tan decisiva en el aprendizaje de una L2? Como dice Felix (1982:298) «no conozco datos que demuestren que un niño a causa de una falta de motivación, falta de talento lingüístico o formación escolar o factores socioeconómicos mantenga un acento extranjero en la adquisición de la lengua materna». ¿Por qué habría de ser así en el caso de los adultos en un contexto de L2?

Es más razonable pensar en una diferencia, si de hecho existe, a nivel *cognitivo* que podría tener su reflejo —o incluso ser causada— por factores externos. En concreto por el tipo de input que propicia el contexto. No es este el lugar de hacer una valoración de las distintas teorías de aprendizaje ni de variables cognitivas tales como estilos y estrategias de aprendizaje por salirse de nuestros objetivos, pero sí es preciso mencionar aquellos modelos más directamente relacionados con el tema que nos ocupa. Arriba señalábamos la disyunción que Selinker (1972) establecía entre la estructura lingüística latente y la estructura psicológica latente, dicotomía que comportaba la activación de procesos psicológicos muy distintos. Recordemos que la psicológica (la utilizada por los sujetos abocados a la fosilización) dependía básicamente de procesos centrales de transferencia y estratégicos. Sin embargo, dejaba por explicar por qué tales procesos se activaban en unos individuos y no en otros y viceversa.

En el área del aprendizaje de lenguas las teorías y modelos que se han propuesto dan por sentado que existe una diferencia que vendría marcada por el efecto del *contexto* de aprendizaje. Los planteamientos han sido básicamente bisistémicos o biprocesuales. Krashen, por ejemplo, (1976, 1971) postula una doble competencia que estaría representada por dos sistemas cognitivos: uno «subconsciente», responsable de la adquisición, y otro «consciente» que subyacería al aprendizaje. El primero —primero también en aparecer— se activaría en un contexto natural y estaría regido por principios y estrategias universales. Ellos serían los responsables de interiorizar un determinado sistema lingüístico teniendo como condición que el input recibido sea *comprensible* (concepto muy similar al de «aprendizaje significativo» de Ausubel y a su idea de «habla deliberada» (deliberate speech) (1964). El sistema responsable del aprendizaje, que define Krashen como actividad consciente, entraría en operación en torno a la pubertad y se desarrollaría en un contexto formal. Serviría para captar un input no natural sino reglado, y su papel sería de monitor, pero nunca de responsable último del dominio fonológico. El adulto se enfrentaría a una L2 por la vía del aprendizaje formal, mientras que el niño lo haría por medio de la adquisición natural. La ecuación «aprendizaje = contexto for-

mal», «adquisición = contexto natural» la cimenta Krashen en el argumento de que un niño no necesita aprender gramática para hablar estándar<sup>12</sup>.

Selinker y Lamendella (1978,1981) han tomado el modelo de Krashen reformándolo en el sentido de hacerlo monosistémico. En lugar de la doble competencia, presentan un único sistema neurofuncional; eso sí, estableciendo dentro de él una división bimembre entre «jerarquías cognitivas» que se activarían en el aula (contexto formal) y serían responsables del aprendizaje, y «jerarquías comunicativas» que serían responsables de la adquisición lingüística y se activarían en un contexto natural. Mc Laughlin (1978) que también rechaza la dicotomía krasheniana propugnando un único sistema de procesamiento de la información, distingue entre «procedimientos» y «procesos». Éstos últimos se dividirían a su vez en «controlados» y «automáticos». Los primeros obedecerían a una situación de aprendizaje, mientras que los segundos serían responsables directos de la adquisición lingüística.

La idea del contexto de aprendizaje como moldeador o como factor espoleta de dos modos de procesar la información resulta atractiva y tiene bastante base empírica. La dicotomía contexto formal/contexto natural es fácilmente equiparable con la idea de «input global» vs «input incompleto»<sup>13</sup>. El primero estaría asociado a un contexto natural; en cambio el segundo sería típicamente representativo de un contexto formal. Hay varias razones que entiendo abonan esta apreciación dicotómica. En primer lugar, suministra una explicación bastante satisfactoria de por qué algunos niños que asisten al colegio en un país extranjero fosilizan la fonología de la lengua del país. En segundo lugar, no conozco ningún adulto que haya alcanzado un dominio fonológico de nativo en una lengua extranjera a base de pura instrucción formal, pues como ya dijera Chomsky (1969:68):

... «hay que reconocer que uno no aprende la estructura gramatical de una segunda lengua a través de «explicación e instrucción» más allá de los rudimentos más elementales; por la simple razón de que nadie tiene suficiente conocimiento explícito sobre dicha estructura para dar una explicación o instrucción.»

---

<sup>12</sup> Los términos «adquisición» y «aprendizaje» han sido ampliamente debatidos tras su deslinde por Krashen (1977, 1981,1982, etc.). Son muchos los que los usan de modo indistinto (Dulay y Burt (1982), Ellis (1985), etc. Inconscientemente, sin embargo, pueden aparecer empleados al modo de Krashen. Así Dulay y Burt definen «second language acquisition» como «the process of *learning* (subrayado nuestro) another language after the basics of the first have been *acquired*» (1982:10). Y Ellis la define como: «...the study of how learners *learn* an additional language after they have *acquired* their mother tongue» (1985:5).

<sup>13</sup> Por «input global» entiendo un input que presenta todos los rasgos linguo-contextuales necesarios para tener una «competencia básica» de la lengua (cf Monroy, 1986), resulte o no fragmentado en un momento dado. El input incompleto», en cambio, carecería de ese rasgo de totalidad (cf Steinberg (1982) para una descripción de las características de una situación planificada de lengua).

Ahora bien, esta afirmación es plenamente válida aplicada a la lengua como un todo. Sucede, no obstante, que el nivel fonológico, a diferencia de los otros niveles lingüísticos (morfosintáctico y semántico), se caracteriza por ser un componente finito de elementos y de reglas. Sorprende, por tanto, que un contexto de aprendizaje formal no propicie ese input global a que antes hiciera mención. Sin embargo, la experiencia es que no se propicia. A nivel formal se puede atender lo segmental o lo suprasegmental (en menor medida). El alumno estará expuesto más o menos sistemáticamente al habla de profesores —nativos incluso. Sin embargo, el contexto siempre será formal, entendiendo aquí por «formal» un input lingüístico que se caracterizará por una ausencia casi absoluta del lado afectivo del lenguaje, primando otras funciones como la referencial, la metalingüística, etc. El problema ahora consiste en explicar por qué entonces el adulto no adquiere la fonología en un contexto natural, pues es casi axiomático que pocos adultos aprenden una lengua extranjera en la calle y pocos niños la aprenden en la escuela.

El «modelo competitivo» de Félix (1981, 1985) intenta conseguir una mayor precisión descriptiva de estos hechos. Como Krashen, postula Félix dos tipos de estructuras cognitivas (dos sistemas): unas «específicamente lingüísticas» (LS Cognitive Structures), responsables de la adquisición lingüística natural, y otras que son en parte lingüísticas y en parte sirven para solventar problemas generales (PS Structures). Las primeras se caracterizarían por ser *inmunes* a factores externos o incluso de personalidad, y asimilarían de una manera automática solo input lingüístico. Son equivalentes a las «cognitive organizers» de Dulay y Burt (1977). En cambio los adultos asimilarían los datos lingüísticos gracias a las estructuras tanto lingüísticas como generales. Estas segundas serían *permeables* a los factores externos y de personalidad y actuarían consiguientemente como filtro». Parte de ese filtro sería el conocimiento de la L1, que también puede afectar a las estructuras LS como mecanismo reductor del input (de ahí el acento extranjero). Un dispositivo cognitivo se encargaría de interrelacionar el resultado de todos los procesos de aprendizaje configurando la competencia lingüística. El paso de la competencia a la actuación se realizaría mediante estrategias comunicativas —que se ocuparían de los contenidos— y mediante el monitor, que se ocuparía de las *formas lingüísticas*.

Pero este modelo, que Félix ve válido para explicar igualmente la adquisición de una L1, deja también varios interrogantes sin respuesta. En primer lugar, no queda claro por qué unas estructuras son afectadas por factores externos y otras en cambio no. Tampoco se menciona con qué criterios opera el filtro en los procesos de selección del input. Si bien se explica la diferencia adquisitiva entre niños y adultos en función de dos sistemas diferentes, y se da cabida al conocimiento de la L1 como componente autónomo, que —se nos dice— puede afectar directamente al mecanismo de asimilación de las estructuras de un L2, no se explicita cómo puede ser ese efecto directo. Por último, no sabemos cómo va el monitor a realizar su cometido de moldear las formas lingüísticas para su producción correcta.

Con un énfasis no tanto en la teoría o el modelo capaz de explicar la adquisición de una L2 por hablantes adultos cuanto en los *procesos*, asistimos en la actualidad a un auténtico renacimiento del antiguo interés por la L1 como factor clave explicativo del comportamiento fonológico del adulto. Solo que ahora en lugar de ver lo lingüístico como resultado de un único proceso de aprendizaje (el de transferencia), se tratará de desentrañar otros procesos fonológicos linguo-cognitivos, ahondando, al mismo tiempo, en el ámbito y peculiaridades de dicho proceso de transferencia.

Encontramos tres grandes líneas de investigación al respecto. Por una parte, están los defensores de la denominada por Wode (1974) «hipótesis de la identidad.» Esta hipótesis identifica los procesos fonológicos que operan en el aprendizaje de una L1 con los que se dan en el aprendizaje de una L2. Se trataría de procesos universales ( el «universal path» de que hablan Dulay y Burt aunque ellos lo aplican a un contexto de L1) idénticos para la adquisición de cualquier lengua que se aplicarían a una representación fonológica abstracta y que estarían gobernados por restricciones perceptuales y articulatorias<sup>14</sup>. Este sistema universal e innato de procesos fonológicos, que ya postulara Stamp (1969) en su «fonología natural», sufriría una diferenciación gradual en función de una jerarquía secuencial. El sistema fonológico de una lengua sería el «residuo» de aquellos aspectos del sistema innato que han quedado intactos tras sucesivas revisiones efectuadas por mecanismos de supresión, limitación y ordenamiento de los procesos.

Por su misma naturaleza, este planteamiento asume y explica «leyes escalográficas» («implicational laws») como las que encontramos en la «jerarquía de universales fonológicos» de Jakobson y Halle (1956, 1968), la «jerarquía de sonoridad» de Broselow (1987), la «jerarquía de precisión (accuracy)» de Amastae (1978), la «jerarquía de fuerza fonológica» de Herch y Mulford (1974) y la «hipótesis del marcaje diferencial» de Eckman (1977). La misma hipótesis de la «sílabas abierta» de Tarone (1972, 1984) —negada, por cierto, por Sato (1984)— forma parte en realidad de un escalograma de universales fonotácticos ya previstos en no poca medida en la hipótesis estructural de Jakobson.

Disintiendo de la hipótesis de la identidad encontramos todos aquellos para quienes el aprendizaje de una L1 y de una L2 sigue procesos fonológicos distintos. Dentro de este apartado cabría incluir tanto a los que asumen que *todos* los procesos difieren (caso de Dulay y Burt (1973) y, en general, los proponentes de modelos adquisitivos bisistémicos), como a quienes entienden que algunos al menos no son compartidos (e.g. Oller, 1974). Según

---

<sup>14</sup> Como señala Gass (1984:129):

«Language universals serve as an overall guiding principle in second language acquisition, interacting with the native language and the target language systems, at times resulting in violations of a proposed universal, at times being consistent with a given universal».

Oller, los procesos de supresión silábica que encontramos en la adquisición de una L1 (e.g. (ba) nana) no se detectan en un contexto de L2. Tampoco se observan procesos de reduplicación en el aprendizaje de una L2 por adultos. Por el contrario, siempre según el mismo autor —aunque este es un punto controvertido— no se registran procesos de epéntesis en el aprendizaje de una L1. Como procesos comunes a la L1 y a la L2 tendríamos los de sustitución, los de asimilación y los de reducción consonántica entre otros. Según Schachter (1988) existirían cuatro áreas sistemáticamente diferenciadas en el cotejo de L1 con L2: a) grado de competencia (siempre menor en el dominio de una L2), b) equipotencialidad (cada lengua supone un punto de partida distinto para el aprendiz, de manera que las lenguas más afines resultarían más fáciles de aprender), c) conocimiento previo con el cual se aborda el estudio de una lengua, y d) fosilización (que no existiría en el caso de la L1).

La tercera alternativa entiende que los procesos que intervienen en el dominio fonológico de una L2 son los mismos de la L1 que se reactivan y transfieren en su integridad. Hasta la fecha la más investigada es la denominada «hipótesis de la transferencia silábica» de Tarone (1980) confirmada por Greenberg (1983) Sato (1984) y Monroy (1990) entre otros.

Aunque menos conocida, la que pudiéramos denominar «hipótesis del anclaje» remacha el concepto de transferencia situándolo en un plano fisiológico. La idea esencial, expuesta por Honikhan por primera vez en 1964, es que cada sistema lingüístico se caracteriza por un marco articulatorio específico. Toda emisión en una L2 que se haga sin alterar el anclaje de la L1 resultará indefectiblemente en una fonología no nativa de la L2. Este planteamiento es más holístico que el que el efecto de trasvase de ciertos patrones lingüísticos, pues si bien es plausible el trasvase de un modelo silábico, habría que seguir postulando hipótesis para justificar la transferencia a otros niveles (acentuales, rítmicos o entonativos). Al no ser la producción lineal, sino multidimensional, el concepto de anclaje parece presentar mayor adecuación explicativa. Concepto que, por otra parte, no está muy distante de la tesis de la «inhabilidad psico-fisiológica», que considera que el adulto no podrá nunca adquirir una pronunciación de nativo en un contexto de L2 por estar sus capacidades de percepción y sus órganos de producción indeleblemente formateados por su L1.

El interrogante, una vez más, surgiría a la hora de explicar el éxito de algunos adultos que aprenden una L2 como sus hablantes nativos.

La respuesta es que, pese a las distintas posturas existentes y a los avances innegables en el conocimiento lingüístico, no existe una clara teoría fonológica de una L2. Quedan demasiadas dudas por resolver para poder afirmar de modo concluyente que el adulto esté inhabilitado para lograr una pronunciación de nativo en un lengua extranjera. En primer lugar, para conocer si un adulto es o no capaz de adquirir un dominio fonológico de una L2 como un nativo tendríamos que ponerlo en una situación medio-am-

biental idéntica a la que tienen los niños que la aprenden como L1. Y no nos referimos al marco escolar, que ya hemos visto que no es el adecuado para propiciar una adquisición «global» del sistema. Es más bien en un contexto lingüístico «natural» donde habría que ver los resultados. No hay que perder de vista que ese contexto propicia muchas horas de exposición a la lengua<sup>15</sup> y posibilita todo tipo de interacción verbal.

Esto nos lleva a considerar otra variable de la que nada hemos dicho hasta el momento, pero que puede explicar el porqué de ciertas diferencias: me refiero al factor *tiempo*. Aducía Jakovobits (1970) como uno de los argumentos para rechazar la noción del período crítico, que algunos adultos podían adquirir una pronunciación de nativos en mil horas de entrenamiento intensivo, cosa que desconocemos que él hiciera. Con anterioridad, el psicólogo Carroll (1963) había presentado un modelo conceptual basado precisamente en este factor. El aprendizaje, en su opinión, sería una función del tiempo de exposición por el tiempo requerido por cada individuo para llevarlo a cabo. O lo que es lo mismo, todo es aprendible con tal de que se le dedique el tiempo necesario. Ese tiempo estaría en función de las capacidades y de las aptitudes (en nuestro caso una muy a tener en cuenta sería la «capacidad de codificación fonética») de cada individuo.

Otro aspecto que reviste gran importancia es el carácter de las investigaciones. Las características de los datos que manejamos hace que debemos tomar los resultados obtenidos con mucha precaución y una gran dosis de escepticismo. En primer lugar, cabe decir que pese a la efervescencia investigadora en otras áreas de la lingüística aplicada, en la que nos atañe son bastante escasos (que tenga noticia, no rebasan los mil informantes). Pero es que ni son equivalentes en cuanto al tipo de investigación realizada (transversal/longitudinal), ni en cuanto a la tarea a realizar (lectura/habla espontánea/identificación/imitación), ni en cuanto al tiempo cronológico de actividad de aprendizaje, ni, en fin, en cuanto a los métodos estadísticos aplicados —correctamente, suponemos. La gran variación muestral es otro factor importante a la hora de interpretar los resultados. Que duda cabe que no puede atribuírsele idéntico nivel de predicción a una conclusión basada en 130 sujetos (Snow y Hoefnagel, 1975) que a una basada en seis casos (Tarone, 1980) o a una que hace un estudio de dos sujetos (Sato, 1984). A ello hay que añadir la imprecisión que a nivel terminológico se observa en conceptos clave tales como «acento extranjero», «dominio de nativo», «precisión fonológica» e incluso «fosilización»<sup>16</sup>. Tenemos, sí, un conocimiento intuitivo de estos términos, pero no siempre una definición operacionalmente válida como sería deseable a efectos comparativos.

---

<sup>15</sup> Klein (1986) estima que el niño durante los primeros cinco años de su existencia recibe más de nueve mil cien horas de exposición a su L1.

<sup>16</sup> Algunos como Selinker y Lamendella (1979) distinguen entre «fosilización» y «estabilización». Si bien la distinción es válida a nivel teórico, resulta imposible de deslindarla en la práctica.

Cabe concluir que quizá sea cierta la desventaja del adulto con respecto al niño en el aprendizaje de una L2. Quizá esa diferencia estribe en mecanismos cognitivos de índole diferente. Quizá haya que admitir como cierta la huella indeleble de la L1<sup>17</sup>. O quizá el fenómeno obedezca al cúmulo de razones apuntadas en las páginas precedentes y otras que todavía nos falta por conocer. El tema reviste importancia ya que si bien la competencia fonológica hasta un determinado nivel puede ser más que suficiente a efectos comunicativos, dicha competencia deberá progresar hasta la meta alcanzada por el nativo en un contexto donde la integración socio-cultural sea el objetivo final.

## Bibliografía

- ADJEMIAN, C. (1976). «On the Nature of Interlanguage Systems». *Language Learning*, 26, 297-320.
- AUSUBEL, D.P. (1961). «Adults vs Children in Second Language Learning: Psychological Considerations», *Modern Language Journal*, 48, 420-424.
- BACKMAN, N. (1977). «Intonation problems of eight Spanish-speaking adults learning English» (Ph.D. dissertation, Boston University).
- BEEBE, L. (1980). «Myths About Interlanguage Phonology». En *Interlanguage Phonology*, ed. por Ioup, G. y S.H. Weinberger (Newbury House), pp. 165-175.
- BEEBE, L. (ed. 1988). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* (Newbury House, Rowley).
- BROSELOW, E. (1987). «An investigation of transfer in second language phonology». En Ioup y Weinberger, pp. 261-278.
- BROWN, H.D. (1980). «The optimal distance model of second language acquisition». *TESOL Quarterly*, 14, 157-164.
- BROWN, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. (Prentice-Hall, N.J.).
- CONDON, E.C. (1973). *Introduction to Cross-Cultural Communication* (Rutgers Univ. N.J.).
- CORDER, P. (1973). *Introduction to Applied Linguistics* (Penguin, London).
- CORDER, P. (1976). «The Study of Interlanguage». *Proc. of the Fourth Intern. Congress of Applied Linguistics*. (Hochschulverlag, München).
- DILLER, K. (1981). *Individual Differences: Universals in Language Learning Aptitude* (Newbury House, Rowley).
- DULAY, H., M. BURT & S.D. KRASHEN (1982). *Language Two* (O.U.P. New York).
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition* (O.U.P.).

---

<sup>17</sup> Una confirmación empírica de la influencia decisiva de la L1 en la adquisición de una L2 apoyaría la observación generalizada de que hablantes de una idéntica L1 presentan rasgos fonológicos fosilizados *comunes* al hablar determinada lengua extranjera.

- ECKMAN, F.R. (1977). «Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis», *Language Learning*, 27, 315-330.
- FÉLIX, S.W. (ed. 1980). *Second Language Development. Trends and Issues*. (Gunther Narr, Tübingen).
- FÉLIX, S.W. (1982). Aspectos psicolingüísticos en la adquisición de una L2. Tübingen.
- FLEDGE, J.E. (1987). «A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages?». *Applied Linguistics*, 8/2, 162-177.
- GASS, S. et al. (1990). *Variation in Interlanguage: Psycholinguistic Issues* (Multilingual Matters, Clevedon).
- HECHT, B.F. y R. MULFORD (1979). «The Acquisition of a Second Language Phonology: Interaction of Transfer and Developmental Factors». En Ioup y Weinberger, pp. 213 y ss.
- HILL, J. (1970). «Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance Revisited», *Language Learning*, 20, 237-248.
- IOUP, J. y S.H. WEINBERGER (eds., 1987) *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. Newbury House.
- JORDENS, P. (1980). «Interlanguage Research: Interpretation or Explanation?», *Language Learning*, 30, 195-207.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition* (C.U.P.).
- KRASHEN, S. (1976). «Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning», *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Pergamon, Oxford).
- KRASHEN, S.D., M. LONG & R.C. SCARCELLA (eds., 1979). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (Newbury House, Rowley, M.A.).
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. (Ann Arbor. The Univ. of Michigan Press).
- MCLAUGHLIN, B. (1978). «The monitor model: Some methodological considerations», *Language Learning*, 28, 309-332.
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning* (E. Arnold, Londres).
- MONROY, R. (1986/7). «Interiorización y dominio de la lengua materna. Competencia, contexto y marco educativo». *Actas del VI Congreso Nacional de Ling. Aplicada*. Santander.
- MONROY, R. (1990). «Language background and phonological transfer in adult foreign language learning» Comunicación leída en el *VIII World Congress of Applied Linguistics*. Grecia.
- NEUFELD, G. (1977). «Language learning ability in adults: A study on the acquisition of prosodic and articulatory features». *Working Papers on Bilingualism*, 12.
- OLSON, L. & S.J. SAMUELS (1973). «The Relationship between Age and Accuracy of Foreign Language Pronunciation», *Journal of Educational Research*, 66, 263-267.



- OYAMA, S. (1978). «The Sensitive Period and Comprehension of Speech», *Working Papers on Bilingualism*, 16, 1-17.
- RINGBOM, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning* (Multilingual Matters, Clevedon).
- SCHUMANN, J. (1976). «Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis», *Language Learning*, 26, 391-408.
- SCOVEL, T. (1969). «Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance», *Language Learning*, 19, 245-253.
- SELIGER, H. (1980). «Strategy and tactic in second language acquisition». Paper presented at Los Angeles Second Lang, Research Forum.
- SELINKER, L. (1972). «Interlanguage», *IRAL*, 10, 209-231.
- SELINKER, L. y J. LAMENDELLA (1978). «Two perspectives on fossilization in interlanguage learning», *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- SATO, C.J. (1984). «Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure». *Language Learning*, 34/4, 43-57.
- SNOW, C.E. & M. HOEFNAGEL-HÖHLE (1978). «The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 114-128.
- STAMPE, D. (1969). «The acquisition of phonetic representation. *Papers from the Fifth Regional Meeting*, Chicago Linguistics Society, 5, 443-454.
- STOCKWELL, R., J.D. Bowen (1965). *The Sounds of English and Spanish* (The Univ. of Chicago Press).
- TARONE, E. (1978). «The phonology of interlanguage». En *Interlanguage Phonology, The Acquisition of a Second Language Sound System*. Ed. por Ioup, G. y S.H. Weinberger (1978), pp. 70-85.
- TARONE, E. (1980). «Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology», *IRAL*, 18, 139-152.
- TARONE, E. (1988). *Variation in Interlanguage* (Ed. Arnold, London).
- VAN PATTEN, B y J.F .LEE (1990). *Second Language Acquisition-Foreign Language Learning* (Multilingual Matters, Clevedon).
- WEINREICH, U. (1968). *Languages in Contact* (The Hague, Mouton).
- WODE, H. (1981). *Learning a Second Language 1/2 An Integrated View of Language Acquisition* (Gunter Narr Verlag, Tübingen).



# CONSENSUS AND CONFLICT PERSPECTIVES ON LANGUAGE USE IN BILINGUAL CONTEXTS

Eddie Williams

Centre for Applied Language Studies, University of Reading

The purpose of this paper is to question the validity of the dominant paradigm in British and North American sociolinguistics. «Paradigm» here refers to a particular research tradition which governs the way an academic community views its discipline, in terms of defining concepts, specifying methods and identifying problems that «while the paradigm is taken for granted, can be assumed to have solutions. To a great extent, these are the only problems that the community will admit as scientific... A paradigm can... even insulate the community from these socially important problems that are not reducible to puzzle forms in terms of the conceptual... tools the paradigm supplies (Kuhn, 1970; 37). The dominant paradigm in British and North American sociolinguistics and bilingual education in recent times has been the consensus paradigm, and this paper suggests that this has resulted in defective theories of language use, and misguided policies in bilingual education. There is sufficient evidence to warrant serious consideration of an alternative paradigm, the conflict paradigm, which has had considerable influence in sociology, but has been relatively neglected by those working in sociolinguistics and bilingual education (among the exceptions are Brent-Palmer, 1979 and Paulston, 1980).

## **The Consensus Paradigm**

Social scientists in a consensus paradigm see society as an aggregate operating on the basis of agreement between its constituent elements. The best-known of the consensus oriented theories is structural-functionalism (hereafter S-F). Briefly put, S-F sees society as a system of institutions which are mutually supportive and where each contributes to the system as a whole, thus maintaining it in a state of equilibrium. Its most ardent proponent in Britain was the social anthropologist Radcliffe-Brown (eg. 1952). While in North America it has been exemplified in the work of Parsons (eg. 1951).

Structural-functionalists were particularly given to comparing society to a living organism (of Radcliffe-Brown, 1952; 12) where heart, lungs, etc. are the components, each serving a particular function, and each contributing to the maintenance of the organism as a whole. The function of culture in society, according to Radcliffe-Brown, is to unite individuals into stable systems of groups determining and regulating the relation of these individuals to one another, and providing such external adaptation to the physical environment, and such internal adaptation between the component individuals or groups, as to make possible an ordered social life» (1931; 13).

Two criticisms can be made of S-F theory. First, the functions for social institutions and usages are attributed on an ad hoc basis. Fishman for example, says «no society needs or has two languages for the same function» (1976: 110). So if a society does have two languages, sociolinguists working within a consensus paradigm find two different functions for them (typically the functions adduced are concerned with marking formality or the lack of it). Likewise diglossia as a social institution would be functionally explained as promoting group solidarity through the overt realization of shared norms for language use.

The second criticism is that strict S-F cannot account for social change if a society is in a state of equilibrium then where is the motivation for change? Change in the S-F view is seen as the accommodation of dysfunctional elements, originating outside the system, leading to a renewed condition of equilibrium by the system. Periods when a society lacks consensus are seen as temporary. Fishman, for example, says that «bilingualism without diglossia tends to be transitional» (1970: 87). In short, the normal condition of society is seen as one of stability deriving from consensus.

## **The Conflict Paradigm**

Variant theories in the conflict paradigm see the S-F concept of society as a system of mutually supportive elements in equilibrium as a fundamental misrepresentation. Classical marxist theory considers that conflict occurs in terms of socio-economic class; neo-marxist theory expands this to conflict of groups in terms of cultural values (cf. Williams, 1982; Paulston, 1982). Society in a conflict paradigm is viewed not as a whole in a state of equilibrium with disequilibrium as a pathological condition, but as a system where conflict and contradiction is inherent. The metaphor is not that of a living organism, but rather of a stage where conflict is endlessly played out.

Ninyoles (1979: 19) distinguishes three meanings of social conflict: (i) in terms of opposition of interest; (ii) in terms of opposing action; (iii) in terms of violent and opposing action. The first meaning —opposition of interest— is a sufficient condition for the existence of conflict in society. Such hidden or structural conflict does not necessarily imply overt aggression or rebellion;

these would be simply manifestations of opposing interests. Structural conflict can therefore be present in a society without members of the groups concerned being aware of it. This will typically be the case for dominant group members who may be surprised or perplexed when violent minority group action occurs.

The view to be put forward here is that theories in a conflict paradigm are more powerful than those in a consensus paradigm in that they account more comprehensively for observed phenomena in language use.

## **Language Use**

One of the most widely propagated theories for the alternate use of two languages in society is that of diglossia, used here to refer to the occurrence of «functionally differentiated varieties of whatever kind» (Fishman, 1970: 74). The theory is clearly a structural-functional one, within the consensus paradigm. It says that there will be social consensus in the form of shared norms for use, so that all members of the society will know who speaks what to whom, where and when (cf. Fishman, 1965). By following the norms, members of society are contributing to social solidarity.

If a group begins to break the norms, this is seen as a new development, rather than as the realisation of a conflict that was always present. as Blanc and Hamers point out (1983: 212); «a minority group is defined as such by the majority group... and is characterised by the fact that it lacks the power of decision over its own fate» (my translation). The minority or dominated group (I use the term here without distinction) is powerless as regards language choice in cross group communication. Its language will tend to occur in domains where majority group members are absent, typically domains involving minority in group transactions (cf. Brent-Palmer, 1979: 186). The norms for use, in effect, are dictated by the majority group.

Obedience to norms, however, should not be mistaken for consensus though it is so mistaken, particularly if maintained over a long period of time. When the relative socio-economic status of groups begins to change however (cf. Bourhis et al. 1979: 163 for Belgium, Heller, 1982: 109, for Québec), then the dominated group may reject the dominant group's language norms. Faced with this, the dominant group member may be puzzled. Thus Heller (1972: 108) claims that «Something strange is going on in Montreal. Every encounter between strangers has become a political act... the fact that conversation often halts and negotiations often have to be made in explicit terms is evidence, I think, of the necessity of shared social knowledge and norms of language use in order for conversations to take place». One sees her point. The question is, which group is to have the legitimising power over the norms? Which group in other words, is to make the rules?

In similar vein Lambert (1979: 186) regards it as one of the «puzzling features of the world» that a new form of xenophobia has taken root, making it uncomfortable if not impossible for certain ethnolinguistic groups to live together harmoniously within a common social system... the underlying logic of this seems to be: we have our own unique culture and language and these give us distinctive styles of personality and distinctive modes of thought. Today there is a warning attached to trespassers or potential eroders, beware. Without being explicitly stated, notions of consensus underlie these sentiments. Lambert confesses himself puzzled and uncomfortable. But, one might ask, has everyone been comfortable up to now?

One connotation of «comfort» is familiarity, originating in the absence of change. Diglossia, claims Ninyoles (1972: 54) is basically a conservative theory: «diglossic ideologies aim to stabilise as an ideal a situation which, in our view, lacks stability or equilibrium... Diglossic ideologies are, in our view, strictly conservative. They aim to perpetuate the status quo, and ignore, or categorically deny, the real disjunction: the dilemma between language shift or normalisation» (my translation). The dilemma referred to is between a «language shift» to Castilian or «normalisation» through use of Catalan in all domains in the Catalan areas. Far from being evidence of consensus, a diglossic situation is in fact an indicator of structural conflict, though it is only when this manifests itself as contrary action that majority group members become aware of it and feel puzzled and uncomfortable.

## **Education in Bilingual Contexts**

It is well known that the role of languages in educational programmes set in bilingual contexts varies from one situation to another. At one extreme, the educational programme pay no attention to the child's home language (cf. Zambia where English is used as the medium of Instruction from the outset of primary school). Programmes that are more child-centered may use the child's home language as the medium of instruction in the initial stages of education (cf. Kenya where local languages are used for the first three years of primary school). Other programmes again may use the child's home language for certain subjects, or for certain parts of the day, or may even allow teachers to alternate languages in a subjective manner (cf. Gaarder, 1978:37).

The role that is allocated to the minority and majority languages is of course, a key issue. Fishman (1976:109) suggests organising the programme to reflect the fact that «languages are not functionally equal» adding that «the sociology of bilingual education must be concerned with the power differentials of language in the real world». The purpose of bilingual education for Fishman however, is not simply to reflect social differences in

the school, but to promote understanding. His view is that «no society, not even those where bilingualism has been most widespread and most stable, raises its children with two mother tongues. There is always an «other» tongue... Nevertheless, the other tongue need not connote things foreign and fearful; indeed, given sufficient societal commitment in that direction, bilingual education can be a powerful assisting force on behalf of diverting the «other» tongue and the «other» group of its foreignness. That is exactly what bilingual education at its best is all about» (1976:111). Fishman's plea for tolerance here is laudable, but his position takes for granted the maintenance of existing power relationships between groups.

Whatever the characteristics of particular programmes, one highly consistent finding from the considerable body of research that has been carried out (see Cummins, 1984) is that a home-school language switch results in «high levels of functional bilingualism and academic achievement in middle class majority language children yet leads to inadequate command of both first and second language and poor academic achievement in many minority children (Cummins, 1978 cited in Poulston, 1980; b: see also Cummins, 1965:22). In the case of minority group children, their participation in a bilingual programme for a monolingual submersion programme) is generally not a matter of choice, but rather one of «obligatory bilingualism» (cf. Gaarder, 1978:34). Such is the situation of Finns in Sweden (Skutnabb-Kangas, 1978), Hispanic students in Texas (Ortiz and Yates, 1983) and Franco-Ontarians in Canada (Cummins, 1984). In all cases the groups demonstrate a relative lack of academic success.

One might attempt to explain these results by putting forward various linguistically oriented reasons: that pupils have had insufficient exposure to the target language; that they are competent, but in non-standard contact varieties (cf. Brent-Palmer, 1979); that development in second language competence depends on previously attained competence in the first language (cf. Cummins, 1979).

While there is doubtless an element of truth in these views, it is clear that they are based upon notions of deficiency in standard language, and the implied remedy is more instruction. However, research on Mexican-American and Puerto Rican students suggests that compensatory education is not successful with minority group students (Cummins, 1986: 18). Some educationalists claim that factors to do with culture specific pedagogy rather than simply «language» may account for the relative lack of academic success of minority students. Thus Philips (1972) points out that the classroom teaching and learning styles expected by «ordinary» American teachers differ from those of their Oglala Sioux students, to the detriment of the latter, even though they are apparently fluent in English.

The issue that appears to be insufficiently acknowledged in these language or culture oriented explanations is that of the power and status relations obtaining between the groups concerned. Clearly the dominant

group, which by definition controls institutions, will reflect its own preoccupations and legitimise its own values and practices within the formal education system in terms of content and method of teaching and of assessment. Educational systems are obviously concerned with cultural reproduction, but the culture they reproduce is that of the dominant group, not the culture of society as a whole. This will be the case whether we are talking in terms of social classes (cf. Bourdieu 1977), ethnic groups, or linguistic groups. Clearly children from the dominant group, or whose culture is close to the dominant group's, are at an advantage. Children from dominated groups, on the other hand, have to acquire a new variety of language, and new ways of behaving with that language, if they are to succeed. In other words they must assimilate to some extent, or fail. One of the results claimed for this is that children from the dominated groups internalise the inferior status attributed to them by the dominant group (cf. Cummins, 1986; Blanc and Hamers, 1982) and perform accordingly within the educational system.

Cummins (1986) suggests that this negative self-image can be corrected if practices in the school «reverse» those that obtain in the society at large. Elements in such school practices would include incorporation of minority pupils' culture and language, participation of minority parents in the education of their children, and assessment procedures that do not «blame» the learners. The type of educational programme envisaged by Cummins deliberately attempts not to reflect the power and status relations by society, for otherwise «schools will continue to reproduce... the power relations that characterise the wider society» (1988: 33).

Programmes of this kind are characterised not by notions of standard language or culture deficiency but rather by the notion of valorisation deficiency. Valorisation is concerned with demonstrating value through consistent and all-embracing use (see Blanc and Hamers, 1982). Cummins proposes that the education system should compensate for the inequality of society through practices (linguistic and cultural) that derive from the minority group. There are severe problems in such attempts. These include:

- (i) the supply, of appropriate teachers and materials, an acute problem in situations where the minority group are small in number
- (ii) the reserves of commitment and sincerity required from these teachers (children quickly identify «folkloric tokenism» —lessons on how to make «chapatis» may be acutely embarrassing to Asian children);
- (iii) the treatment of majority group children who happen to be in the class and may feel themselves discriminated against.

However, if «valorisation deficiency» the proposals made by Cummins are restricted to the school domain, it is difficult to see how they will affect



the dominant/dominated power relationships, in any serious way, far less «transform society by empowering minority students rather than reflect society by disabling them» (1986; 34). Cummins perceives social inequities, but does not seem to regard society as a scene of inherent conflict. In the conflict paradigm it is axiomatic that dominant groups will not permit change that threaten their own interests. Valorising minority languages and cultures within the school system does not represent a real threat, for the changes will be local, and confined to certain schools.

Furthermore, even if programmes that valorise minority languages and cultures are locally successful then paradoxically the students emerging from them may be disempowered in a more subtle way. Tajfel (1970, cited in Lewis, 1981: 216) suggests that education channelled towards ethnicity facilitates ethnocentrism. True, such students have not been «taught their place» (Paulston, 1971: 413), nor taught that «the stigma is deserved» (Hymes, 1971; 3). Quite the contrary, they have, assuming the success of the programme, attached a value to their language and culture that the wider society does not share. In such cases, there is a disjunction between the students' educational experience and the practices and values of the «real world».

The responses to this disjunction between school and the «real world» are manifested in different ways. One response is for minority group members to detach themselves from the mainstream of society and pursue an independent existence in quasi-autonomous groups (cf. Cummins, 1986: 22). Such groups are of course subject to tolerance from the majority group. Another response is to come to terms with the discrepancy between their school experience and the «real world», and assimilate into the majority group (there is anecdotal evidence that this is the case for some students who have passed through Welsh-medium education). A third, more confrontational response is for individuals to resort to opposing action, which might be non-violent (eg using the minority language in majority language domains) or violent (eg rebellion or uprising).

Reasons as to why the third violent response is not an inevitable concurrence are various: the dominated group may perceive itself as too weak: it may favour assimilation; above all, and especially in modern urban societies, the relative absence of sustained and coherent group violence is to do with the problematic question, «when is a group a group?» Without entering into detail, we may note that groups are rarely separated from each other along all possible lines of cleavage (language, ethnicity, religion, occupation, location of residence etc). Individuals within the dominated group will have relationships with individuals from the dominant group which cross-cut the lines of group cleavage. This may affect the ethnolinguistic vitality (see Giles et al, 1977; Johnson et al, 1983) of the dominated group, and also the intensity of the individual's allegiance to the group. An individual's interest as a member of a dominated group is balanced against their interest in the

dominant group. It is not realistic to expect members of dominated groups to maintain their cultural boundaries at the price of socio-economic mobility (cf. Fishman, 1983). Such networking tends to work towards the assimilation of dominated groups.

## **Conclusion**

If we accept that groups as a whole do not consent to practices contrary to their own interest, then the consensus based structural-functional theory of society is untenable. Powerless groups may have to accept that their language will be excluded from prestigious social domains and used less significantly in schooling. However, acceptance or acquiescence do not constitute consent. To the extent that consent occurs, they do indicate willingness to assimilate, and assimilation is no more than a response to conflict.

It follows that if we reject the consensus-based structural-functional theory of society, then the view that schools can fulfill a function in the social structure to maintain consensus is patently baseless. If schools reflect inter-group power relations in their language practices then the minority language will be accorded an insignificant role which will accelerate its rate of disuse; on the other hand, if schools reverse inter-group power relations, then they risk exacerbating conflict. In effect, schools can do no more than the dominant group will allow—they can perpetuate structural conflict, or promote assimilation. These are both eventualities that powerful dominant groups can face with equanimity. What schools alone cannot do, expressed in the starkest terms, is to transform dominated groups into dominant groups (they can of course enhance an individual's capacity for mobility from one group into another). A failure to appreciate the limited possibilities of educational systems to affect inter-group power relations can give rise to impossible expectations of educational policies.

Faced with language and educational practices which are in conflict with their own, the courses open to dominated groups are to attempt one (or a combination of) the following: self-imposed segregation; assimilation; replacing the dominant group and becoming dominant themselves. The utopia of a society composed of groups with differential power coexisting in an integrated fashion without conflict is precluded, dominant groups do not act counter to their own interest, and the education system can only be expected to perpetuate their hegemony.

This bleak conclusion is one that I take no pleasure in. However, I see no ready solution. Solutions, after all, are for problems. We have been considering conflicts, and for conflicts there are no solutions, but simply outcomes.

## References

- BLANC M. and HAMERS, J. (1982): «Towards a Social Psychological Model of Bilingual Development» *Language and Ethnicity* mimeo Linguistic Minorities Project/BAAL.
- BLANC, M. and HAMERS, J. (1983): *Bilingualité et Bilinguisme* Brussels, Pierre Mardaga.
- BOURDIEU, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice* Cambridge CUP.
- BOURHIS R. Y., GILES, H., LEYENS, J. P., and TAJFEL, H. (1979): «Psycholinguistic Distinctiveness: Language Divergence in Belgium» in Giles and St. Clair (eds.).
- BRENT-PALMER, C. (1978): «A Sociolinguistic Assessment of the Notion Immigrant Semilingualism» five *Working Papers in Bilingualism* 17: 135-80.
- CUMMINS, J. (1979): «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children» *Review of Educational Research*, 49: 222-51.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy* Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1986): «Empowering Minority Students: A Framework for Intervention» *Harvard Educational Review* 56, 1: 18-36.
- FISHMAN, J. (1965): «Who Speaks What Language to Whom When» *Le Linguistique* 2: 67-88.
- FISHMAN, J. (1970): *Sociolinguistics* Nowley, Newbury House.
- FISHMAN, J. (ed.) (1976): *Bilingual Education: an International Sociological Perspective* Rowley, Newbury House.
- FISHMAN, J. (1983): «The Rise and Fall of the “Ethnic Revival” in the USA» *Journal of Intercultural Studies* 4: 5-46.
- GAARDER, A. (1978): «Bilingual Education: Central Questions and Concerns» *Bilingual Education* Lafontaine, H. Peraky, B. and Golubchick, L. (eds.) Wayne New Jersey. Avery Publishing.
- GILES, M., BOURHIS, R. Y., and TAYLOR, D. M. (1977): «Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations» *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Giles, H. (ed.) London, Academic Press.
- GILES, M. and St. CLAIR, R. N. (eds.) (1979): *Language and Social Psychology*. Oxford, Blackwell.
- HELLER, M. S. (1982): «Negotiations of Language Choice in Montréal» *Language and Social Identity* Gumperz, J. (ed.) Cambridge CUP.
- HYMES, D. (1971): «Preface» *Pidginization and Creolization of Languages* Cambridge CUP.
- JOHNSON, P., GILES, H. and BOURHIS, R. Y. (1983): «The Viability of Ethnolinguistic Vitality: A Reply» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 4, 4: 255-69.

- KUHN, T. S. (1970): *The Structure of Scientific Revelations* Chicago, University of Chicago Press.
- LAMBERT, W. E. (1979): «Language as a Factor in Intergroup Relations» In Giles and St. Clair (eds.).
- LEWIS, E. C. (1981): *Bilingualism and Bilingual Education* Oxford, Pergamon.
- NINYOLES, R. LI. (1972): *Idioma y Poder Social* Madrid. Editorial Tecnos.
- ORTIZ, M. and YATES, J. R. (1983): «Incidence of exceptionality among Hispanics. Implications for Manpower Planning» *NABE Journal* 7: 41-54.
- PARSONS, T. (1951-printing 1964) *The Social System* London, Routledge and Kegan Paul.
- PAULSTON, C. B. (1971): «On the Moral dilemma of the Sociolinguistic» *Language Learning* 21: 175-81.
- PAULSTON, C. B. (1980): *Bilingual Education Theories and Issues*, Rowley, Newbury House.
- PAULSTON, C. B. (1962): «Introduction» *Issues in International Bilingual Education* Hartford, B. and Valdman, A. (eds.) New York and London, Plenum Press.
- PHILIPS, S. U. (1972): «Participant Structures and Communicative Competence» *Functions of Language in the Classroom* Cazden, C., John, V. and Hymes, D. (eds.) New York. Teachers College Press.
- RADCLIFFE-BROWN, A .R. (1931): «The Social Organisation of Australian Tribes» *Oceans Monographs* 1 Melbourne.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1952, reprinted 1968) *Structure and Function in Primitive Society* London, Cohen and West.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1976): «Semilingualism and the Education of Migrant Children as a Means of Reproducing the Caste of Assembly Line Workers» *Papers from the First Scandinavian-German Symposium of the Language of Immigrant Workers and their Children* 221-51. Roskilde Universitets Center.
- WILLIAMS, G. (1982): «Functional Problematics and Discursive Practice in Sociolinguistics» *Language and Ethnicity*, mimeo Linguistic Minorities Project/BAAL.

# COMUNICACIONES



# **ESTUDIO DE LAS RESPUESTAS SOCIALES-INSTITUCIONALES A LA SITUACION DE BILINGÜISMO-DIGLOSA QUE SE VERIFICA EN GALICIA**

José Ramón ALBERTE CASTIÑEIRAS  
Facultad de F.<sup>ª</sup> y Ciencias de la Educación de Santiago

## **I. INTRODUCCION**

Existe cierta controversia en cuanto a la relación entre bilingüismo y función cognitiva. Unos argumentan que el bilingüismo tiene un efecto negativo sobre el desarrollo cognitivo por cuanto el tener dos etiquetas para cada concepto provocará confusiones y retrasará el desarrollo conceptual. Otros por el contrario, piensan que este mismo fenómeno ayudará a un más pleno desarrollo cognitivo. En suma, el tener dos etiquetas obligará a separar las palabras de su referente. Esta separación de forma lingüística y significado, dicen, conducirá a una inclinación analítica del lenguaje y, así a un desarrollo conceptual más rico.

Para autores como Barik y Swain (1978); Oller (1981); Peal y Lambert (1962) y Posner (1973) los niños bilingües tienen un nivel superior de inteligencia verbal y no verbal que los niños monolingües. Una hipótesis que intenta explicar este hecho es que el niño bilingüe se encuentra expuesto a una gama de experiencias más amplia debido a la mayor interacción social necesaria para la adquisición de dos lenguas.

Los programas de inmersión en francés (Canadá) son un ejemplo de lo que resulta la educación bilingüe para hablantes de la lengua mayoritaria. Los alumnos que se inscriben en estos programas pertenecen al grupo dominante social y, por consiguiente su participación y asimilación en otro grupo lingüístico o cultural es una cuestión de libre elección y no por causas políticas o económicas. Además, como su lengua sigue dominando, la misma sigue desarrollándose al mismo tiempo que está aprendiendo la segunda lengua. Esto se denomina «bilingüismo añadido» dado que se añade a una segunda lengua el repertorio lingüístico del alumno sin ninguna pérdida de la primera lengua. Esta situación contrasta con la de diglosia en la que se pueden encontrar los ciudadanos de una comunidad cuando su lengua no es la de prestigio o, cuando menos la utilizada en el comercio o en los medios

de comunicación. En esta situación los ciudadanos tienden a no utilizar (pierden) su primera lengua en dicha sociedad.

Se suele argumentar que si el niño de lengua minoritaria o de no prestigio social (B) es deficiente en la dominante (A), necesita más exposición de la lengua (A) y, no debe recibir enseñanza en (B). Sin embargo, otros opinan que la primera lengua del niño tiene un papel fundamental en todos los aspectos de su desarrollo. La lengua del hogar debe desarrollarse suficientemente antes de asumir una segunda lengua, al menos esa es la opinión de diversos expertos. La lengua primera aparece como fundamental para el bienestar emocional y académico del niño y, su desarrollo parece debe tener prioridad durante los primeros años de enseñanza oficial.

De hecho y, de eso tenemos como profesionales suficientes experiencias al respecto, si a un niño se le dice que la lengua de su casa, padres y amigos no es válida en el colegio y/o en la sociedad, esto puede conllevar respuestas negativas y peligrosas:

- el niño puede aceptar este juicio y rechazar a su familia y la escala de valores propia,
- puede sentirse frustrado y marginado,
- puede provocarle una actitud agresiva general, en particular hacia los hablantes de la «otra lengua»,
- provocar sentimientos ambivalentes hacia su propia lengua y personalidad.

El aceptar la lengua del hogar se revela entonces fundamental para crear un ambiente de autoestima y confianza, en el cual el aprendizaje pueda tener lugar. La primera lengua ( $L_1$ ) puede (y debe) pues usarse como medio de instrucción y, así se le da importancia, aumentando al mismo tiempo la comprensión del alumno.

## II. LA SITUACION IDIOMATICA EN GALICIA

### 2.1. Aspectos referenciales

La Constitución Española de 1978 en su artículo 3.<sup>º</sup> indica que «todos los españoles tienen el deber de conocer la lengua castellana, oficial del Estado, y el derecho de usarla».

La enseñanza de la lengua gallega ha sido incorporada al sistema educativo de Galicia por el Real Decreto 1.981/1979 de 20 de julio en donde se indica textualmente en el artículo 3.2. que «en los centros docentes estatales y no estatales a partir del curso 1979-80 se podrán desenvolver programas en lengua castellana o gallega en atención a la lengua materna de la población escolar, las opciones manifestadas por los padres de los alumnos a los que afecta y, a los medios de que se disponga». Dicha disposición desarro-



llada por la Orden Ministerial de 1 de agosto de 1979 fue derogada al atribuírsele a la Comunidad Autónoma Gallega la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, en los términos establecidos en el artículo 31 del Estatuto de Galicia, reconociéndose en el Real Decreto 1.763/1982 de 24 de julio la competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma Gallega de este aspecto con referencia a la lengua gallega.

Por parte del Parlamento gallego se aprobó la Ley de Normalización Lingüística el 15 de junio de 1983. En dicha ley se declaran oficiales los dos idiomas, castellano y gallego y, se dispone el derecho de los niños a recibir la primera enseñanza en su lengua materna, sin que se determine cual sea esta, reconociendo asimismo, el derecho de profesores y alumnos en el nivel universitario, a emplear la lengua oficial de su preferencia. Es sin embargo, ambigua o equívoca la normativa que dispone que la lengua gallega es materia de estudio obligatorio en todos los niveles educativos no universitarios y, que se garantizará el uso efectivo de este derecho en todos los centros públicos y privados.

Respecto al «deber» de conocer el gallego que en un principio figuraba en el texto aprobado por el Parlamento fue declarado contrario a la Constitución en virtud de una sentencia del Tribunal Constitucional del día 26 de junio de 1986.

Según lo anterior y, de acuerdo con la normativa vigente el español aparece a los ojos de la Ley como idioma oficial de enseñanza y aprendizaje obligatorios, siendo las demás lenguas (del Estado español) obligatoria su enseñanza por parte de los correspondientes organismos oficiales autonómicos, pero su aprendizaje pasa a ser voluntario para quien desee adquirir su conocimiento. De este modo el gallego, como el vasco o el catalán, siguen siendo lenguas españolas, pero con un rango inferior, limitado a sus respectivos territorios.

La mencionada Ley de Normalización Lingüística en su Título III, artículo 13, apartado 1, dice (textualmente): «os nenos teñen dereito a recibirlo primeiro ensino na súa lingua materna».

Por su parte, en el artículo 14 de la Orden del 31 de agosto se indica «nos niveis de Bacharelato, COU e Formación Profesional, todo os alumnos recibirán o ensino en galego, alomenos, de dúas disciplinas», señalándose a continuación, de qué disciplinas se trata.

Por Real Decreto 1.056/87 de 17 de julio, publicado en el Diario Oficial de Galicia (D.O.G.) del día 15 de septiembre, se introduce la lengua gallega en las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de Galicia.

En virtud del referido Real Decreto a partir del curso 87-88 los alumnos que habiendo estudiado la asignatura de lengua gallega en los tres cursos de bachillerato y, en el curso de orientación universitaria, en los centros docentes de Galicia, tanto públicos como privados, se presentan a las pruebas de

aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de Galicia, habrán de acreditar en dichas pruebas el conocimiento de la lengua gallega. Indica asimismo que la prueba de lengua gallega se calificará en el mismo bloque que la filosofía, la lengua extranjera y la lengua castellana. La nota de este bloque será la media aritmética resultante de la calificación obtenida en filosofía, en lengua extranjera y de la calificación media obtenida en las lenguas castellana y gallega.

Quedarán exentos de acreditar los conocimientos a que se refiere el artículo primero de este Real Decreto los alumnos que no hubieran cursado íntegramente los tres cursos de bachillerato y el curso de orientación universitaria en centros docentes de Galicia, tanto públicos como privados.

En todo caso, los alumnos que habiendo estudiado los tres cursos de bachillerato y el curso de orientación universitaria en centros docentes de Galicia, no hayan cursado por exención expresa alguno de los cursos de lengua gallega, tanto en el bachillerato como en el curso de orientación universitaria, quedarán igualmente exentos de acreditar los conocimientos a que se refiere el artículo primero de este Real Decreto.

## 2.1. Propuestas de Integración y Normalización

2.2.1. El Bloque Nacionalista Galego defiende un modelo *social* y no individual ni biologicista, combatiendo la validez de conceptos como el de la lengua materna.

Por otro lado estiman que es un aspecto fundamental de cualquier modelo el definir la competencia lingüística de los estudiantes gallegos rechazando la enseñanza como una isla separada del entorno social y, aún más como principal o único productor lingüístico. En este sentido para el Bloque la galleguización de la enseñanza es una responsabilidad de los poderes públicos.

En cuanto a aspectos concretos o modelo de normalización, establece distintos criterios de enseñanza en gallego, por edades tomando como etapas los ocho y diez años y, dedicando un especial apartado a la Formación Profesional (FP) y al Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP). Mientras en la etapa hasta los ocho años, la enseñanza se desenvolvería entre los alumnos matriculados en cada curso, de los ocho a los diez se establecerían marcos de equiparación entre los alumnos escolarizados en gallego o español. Por lo que se refiere a la última etapa, a partir de los diez años, la enseñanza será vehiculizada en lengua gallega con el español como asignatura y, al margen de la lengua que sea ambiental o familiarmente dominada por el alumno.

Para la Universidad el modelo que se sugiere recoge la inmediata galleguización de toda la burocracia administrativa, el conocimiento de la lengua

gallega como mérito preferente, como mínimo del cincuenta por ciento de las publicaciones en gallego y la facilitación a los alumnos de la posibilidad de acceder a cursos de lengua gallega gratuitos.

En todo caso la idea de los dirigentes del Bloque es la de llegar, a un acuerdo sobre esta cuestión con todas las partes interesadas.

2.2.2. El Partido Nacionalista Gallego-Partido Galleguista (PNG-PG) partido que pasó de tener representación parlamentaria a quedarse fuera en la actual legislatura, por boca del que fue su líder (Pablo González Mariñas) en una conferencia en el Club Nacionalista Alen Nos (3 de febrero de 1989) se decanta por la total normalización lingüística y cultural del país «sen nengunha caste de bilingüismo equilibrado».

2.2.3. La Mesa para la Normalización Lingüística. Su constitución se produjo en Abril de 1986 en Compostela, como una de las conclusiones a las que llegaron los más de 500 participantes en unos Encuentros que tenían como objetivo analizar la situación por la que atravesaba el gallego.

La Mesa pretende:

1. La incorporación de nuestra lengua a la enseñanza.
2. La aparición de medios de comunicación públicos íntegramente en gallego.
3. La utilización del gallego como lengua normal de relación en diferentes sectores de la administración.
4. La introducción de nuestra lengua en ámbitos y sectores de los que tradicionalmente estuvo proscrita (banca, comercio,...).
5. La consolidación de un marco legal que a pesar de resultar insuficiente posibilita seguir avanzando en la normalización del gallego.

2.2.4. La Asociación Gallega para la Libertad del Idioma (AGLI) aparece en 1988. Los simpatizantes de AGLI son partidarios de la *libertad de opción* lingüística en contraposición a lo que denominan teoría intocable, dogmática, patrioter y fundamentalista de que sólo se puede ser buen gallego si se habla sólo en gallego.

Igualmente indican que a los inquisidores de la nueva religión lingüístico-normalizadora no les interesa en absoluto que se hable de libertad lingüística, porque la libertad siempre se contradice con los dogmas.

Ellos mismos, indican que su aparición es un síntoma de la incapacidad de las instituciones y de los principales partidos para hablar clara, serena y de forma objetiva sobre la galleguización lingüística. Afirman:

1. Que no están en contra de la enseñanza de la lengua gallega.
2. Que apoyan su enseñanza y uso social.
3. Que el empleo o aprendizaje sea una opción voluntaria.

2.2.5. Del análisis de los resultados de una *encuesta* aplicada el 27 y 28 de noviembre de 1990 y realizada por IMOSA en base a una encuesta a 673 personas entrevistadas mediante un cuestionario estructurado y a una población

de 18 años o más residentes en cualquier núcleo de población no diseminada de la Comunidad Autónoma Gallega (en el diario *La Voz de Galicia*, del día 27-1-1991, p. 19) se extrae la conclusión de que la utilización simultánea de ambas lenguas en los organismos de la Xunta y de la Administración Pública en general, es la fórmula preferida por el 58,4% de los entrevistados, porcentaje que se repite respecto a las instituciones sanitarias. En Educación el 61,1% de los gallegos creen que lo mejor es usar los dos idiomas, proporción que en el caso de la Administración de Justicia, se sitúa en el 57,2%. Para algo más del 25% de las personas entrevistadas, el uso del gallego en la Administración, especialmente en la autonómica debe ser exclusivo, mientras que el 15,3% estima que sólo se debe utilizar el castellano. Dentro del mismo grupo, casi el 30% de los encuestados estiman que tanto en Sanidad como en el aparato judicial debería utilizarse con preferencia el gallego, aunque para el ámbito educativo esta consideración desciende hasta el 24%.

Se adjuntan los cuadros siguientes en los que se hace mención a las opiniones teniendo en cuenta la edad, los estudios y las ideologías:

### Qué idioma debería utilizarse en la Xunta y en la Administración Pública en General? (Por edades)

Edad	Gallego	Castellano	Gallego y Castellano	N/C
De 18 a 25 años	33,6	7,2	57,6	1,6
De 26 a 35 años	27,9	12,1	60,0	—
De 36 a 45 años	28,2	14,8	55,6	1,4
De 46 a 55 años	16,0	20,0	63,2	0,8
Más de 55 años	19,9	22,0	56,0	2,1

### ¿Qué idioma debería utilizarse en la Xunta y en la Administración Pública en General? (Por estudios)

Estudios	Gallego	Gallego y Castellano	Castellano	N/C
Universitarios	25,3	10,8	62,4	1,5
BUP	29,4	13,6	57,1	—
EGB	26,4	14,9	57,5	1,1
Primarios	20,3	21,5	56,5	1,7
Sin estudios	24,3	16,2	56,8	2,7

## ¿Qué idioma debería utilizarse en la Xunta y en la Administración Pública en General? (Por ideologías)

Ideología	Gallego	Gallego y Castellano	Castellano	N/C
Izquierda	37,6	4,7	57,1	0,6
Centro-Izquierda	29,0	8,1	62,9	—
Centro	23,9	16,9	59,2	—
Centro-Derecha	14,3	14,3	71,4	—
Derecha	16,7	25,4	57,0	0,9

Las personas jóvenes y de ideología de izquierdas se destacan del resto de los grupos de opinión por su decidido apoyo al uso exclusivo del gallego.

2.2.6. Como resultado de unas Jornadas sobre *Modelos de Ensino Bilingüe* celebradas en La Coruña entre el 28 de octubre y el 4 de noviembre de 1988 en una de cuyas sesiones intervinieron los representantes de los siguientes sindicatos, CSIF, ANPE, CCOO, UXT, CXTG, UGSTE, INTG, Confederación Provincial Galega de APAS de La Coruña y Mesa por la Normalización Lingüística, figurando el que suscribe como moderador de dicha mesa, las propuestas que se formularían en síntesis fueron las siguientes (aparecen recogidas en el libro coordinado por José Cajide, *Modelos de ensino bilingüe axeitado a realidade galega* publicado por la Xunta):

1. Los sindicatos son partidarios de la normalización y defensa de la lengua gallega.
2. Más que decantarse por un modelo, son partidarios de una normalización.
3. Algunos portavoces criticaron el pretender lograr un bilingüismo, entendido como igualdad de trato para ambas lenguas, conduciría a una discriminación de la lengua gallega, pues el estatus y punto de partida de una y otra son diferentes.
4. La resolución del problema de la normalización tiene que ser parte de un proyecto que abarque a toda la sociedad, por lo cual su limitación al campo educativo significaría limitar la solución al problema.
5. Para algunos sindicatos de lo que se trataría sería el no dar saltos irracionales ni tomar medidas drásticas, para lo cual defienden una revitalización de la lengua propia en base a proyectos racionales y sistemáticos sin forzar las libertades y el deseo de la mayoría del pueblo gallego.
6. Prácticamente ningún sindicato está de acuerdo con lo realizado hasta la fecha de cara a la vitalización del gallego. Critican errores de planificación, así como escasez de medios e incluso de carencias legislativas.

### 2.2.7. Otros modelos que se proponen:

- a) Según los resultados de una investigación dirigida por José Cajide y, a la que se hizo mención anteriormente, *los profesores* rechazan un modelo de galleguización total, así como el modelo asignatura, defendiendo un modelo diferenciado en el que se tenga en cuenta: tipo de alumnos, ubicación del centro, formación del profesorado, actitudes de los padres y resultados científicos. De igual modo rechazan el criterio temporal de emplear una lengua por la mañana y otra por la tarde, prefiriendo el criterio de emplear la lengua por materias.
- b) Para Ricardo Carballo Calero, el que un pueblo emplee indiscriminadamente dos lenguas es una anomalía que tiene que ocasionar perturbaciones inevitables, como no se discipline en diglosia esa arbitrariedad. Estima, en síntesis, que tratar con estricta igualdad ambas lenguas sería tanto como favorecer la persistencia de la desigualdad.
- c) Para Antón Costa Rico el modelo más apropiado sería el de inmersión. Se trataría de introducir a los niños cuanto antes en la lengua propia de la comunidad, cuando la suya familiar es otra. De esta manera la enseñanza lingüística no se haría sobre la base del idioma materno.
- d) El profesor Alonso Montero no se decanta por un modelo concreto (a tenor de lo manifestado en las Jornadas sobre Modelos de Ensino Bilingüe Axeitado a Realidade Galega). Juzga que el monolingüismo es muy comprometido para los partidos que lo pusiesen en práctica por lo menos a corto plazo y, del bilingüismo dice que es «lingüicida» para la lengua gallega.

### 2.2.8. A modo de conclusión:

Los temas lingüísticos suscitan en este momento mucho interés y motivos no le faltan. En estos momentos en los que existe un empeño serio, a distintos niveles de cara a una normalización del gallego, para no pocos se estaría en una situación de bilingüismo. ¿Pero es en definitiva el bilingüismo bueno o malo?. Desde una postura posiblemente aséptica tendríamos seguramente que reconocer que no es en absoluto negativo para el individuo, máxime cuando en el contexto de «aldea global» en el que parece que nos encontramos, las personas que sólo conocen una lengua vendrían a ser los nuevos parias, los marginados.

Sin duda que el niño que sepa expresarse bien en gallego y en castellano estará más preparado para dominar otras lenguas que si sólo sabe una.

Por último, indicar que el rescate y potenciación del gallego debe hacerse teniendo claro un programa de enseñanza en gallego, en el que se tenga en cuenta tanto el idioma familiar como la propia capacidad intelectual del sujeto o sus propias limitaciones.

## **Bibliografía**

- BARIK, H. y SWAIN, M. (1978), «Evaluation of a bilingual education program in Canada: the Elgin study through grade six», *Bulletin CILA*, 27: 31-58.
- CAJIDE, J. y otros (1990). *Modelos de ensino bilingue axeitado a realidade galega* Xunta de Galicia.
- CUMMINS, J. y GULUTSAN, M. (1974), «Some effects of bilingualism on cognitive functioning», en CAREY, S. *Bilingualism, biculturalism and education*. University of Albertra.
- OLLER, J. (1981), *Language tests at school: a pragmatic approach*, Longman.
- PEAL, E. y LAMBER, W. (1962), «The relation bilingualism to intelligence», *Psychological Monograph*, 76: 1-23.
- POSNER, M. (1973), *Cognition: an introduction*, Scott Foresman, Chicago.





# LA ANSIEDAD EN LA ADQUISICION DE LA L2: SU EXPRESION POR MEDIO DE LA ESCALA F.L.C.A.S.

Por D. F. ALCANTARA

I. B. Camargo

## Introducción

Se suele definir la ansiedad general como un «afecto desagradable que consiste en manifestaciones psicofísicas como respuesta a un conflicto intrapsíquico»<sup>1</sup> que tiene una naturaleza personal y subjetiva<sup>2</sup>. Nuestro interés por la ansiedad no es de tipo psicológico, sino estrictamente didáctico; y circunscrito a la enseñanza de la L2. Con ello queremos decir que nos mueve a considerar las manifestaciones ansiosas por lo que las mismas puedan tener de síntoma de una predisposición negativa, o deficiente, de lo que suelen considerarse las variables personales o internas al alumno que concurren al proceso de adquisición de la L2.

El principal problema que ocupa a aquellos que investigan sobre la ansiedad en este campo consiste, a nuestro entender, en fijar los criterios con los que se apreciarán esas «manifestaciones psicofísicas» para, posteriormente, intentar establecer el grado de correlación entre ciertas manifestaciones ansiosas y los logros conseguidos en la adquisición de una nueva lengua. La determinación del grado de ansiedad y su correlación con un cierto nivel adquisitivo parece estar hoy muy lejana, pues no solamente la relación entre aprendizaje y ansiedad no tiene una vinculación precisa, sino que la propia solidez del concepto de ansiedad, como elaboración teórica, está aún por establecerse con precisión<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Freedman (1981:826).

<sup>2</sup> [...] «the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system». (Spielberger, 1983).

<sup>3</sup> Las palabras de Scovel (1978:134) nos parecen de plena vigencia cuando manifiesta que:  
«[...] anxiety can be viewed, not as a simple unitary construct, but as a cluster of affective states, influenced by factors which are intrinsic and extrinsic to the foreign language learner [...] It is perhaps premature to relate it to the global and comprehensive task of language acquisition».

Aunque existe un elevado número de publicaciones sobre la ansiedad, no existe un nivel similar de desarrollo de los conocimientos con respecto a su influencia en la adquisición de la L2; y poco puede concluirse de los mismos, aparte de que la denominada ansiedad debilitadora<sup>4</sup> aparece como un síntoma psíquico fuertemente vinculado al fracaso en la adquisición de una lengua.

En cuanto a la influencia de la ansiedad sobre la producción verbal en el aula, parece ser que niveles moderados de la misma pueden tener una repercusión sobre el tipo de expresiones verbales utilizadas. Daly y Miller (1975) informan sobre la simplificación gramatical que puede observarse en la producción escrita en la L1. Más significativo es el trabajo de Steinberg<sup>5</sup>, en el que se muestra una correlación entre las condiciones ansiógenas y la tendencia del alumno a usar expresiones concretas —en oposición al tipo de expresión que usan en situaciones de relax. Bailey (1983) cita el estudio de Gardner y otros (1976) como el primer trabajo de investigación sobre la ansiedad específica a la L2— en este caso sobre la lengua francesa. Sin embargo, el estudio estaba orientado a delimitar los componentes de la motivación integradora con respecto a esta lengua. En el conjunto de las baterías de preguntas se incluían cinco elementos orientados a medir la ansiedad, encontrándose una correlación negativa débil con los resultados de los exámenes de lengua.

En 1986 Horwitz y otros publican su «Foreign Language Classroom Anxiety Scale» (F.L.C.A.S.). Su trabajo, a nuestro entender, constituye un sólido intento de caracterización de las «manifestaciones psicofísicas» a las que ya hemos hecho mención.

El interés del estudio de Horwitz reside, a nuestro criterio, en su intento de relacionar la ansiedad específica a la clase de idiomas con las manifestaciones ansiosas de la planificación y la ejecución verbal en un contexto socio-académico.

Al planificar el presente trabajo, consideramos que la utilización de la F.L.C.A.S. nos permitiría recoger manifestaciones ansiosas derivadas de tres aspectos relacionados con el aprendizaje institucionalizado de una nueva lengua. El primero tiene relación con la aprensión comunicativa, en cuanto relación interpersonal<sup>6</sup>. La dificultad de actuar verbalmente en conjunción

---

<sup>4</sup> Hay que tener en cuenta que unos niveles bajos de ansiedad pueden actuar como potenciadores del aprendizaje, por lo que algunos autores distinguen dos tipos de ansiedad: aquella que puede predisponer a un rendimiento mayor y, por el contrario la que inhibe, o debilita la capacidad operativa.

Bailey (1983) en relación con la diferencia entre la ansiedad debilitadora y la facilitadora de una determinada tarea cita el trabajo de Chastain (1975) sobre la correlación entre los resultados de exámenes de lengua y la ansiedad. Según este último autor un grado moderado de ansiedad puede ser beneficioso, mientras que, por el contrario, cuando es excesivo es perjudicial

<sup>5</sup> Steinberg y Horwitz (1986)

<sup>6</sup> No olvidemos que el propio Sullivan introdujo el concepto de ansiedad considerándola como un fenómeno interpersonal, describiéndola como la «respuesta a los sentimientos de desaprobación de un adulto importante» (Freeman, 1981).

con la opinión del «otro», implícita en todo acto verbal, varía de un sujeto a otro y en función de las circunstancias. Es fácil comprender que, cuando se emplea una lengua nueva, el grado de dificultad aumente, pudiéndose convertir en un elemento ansiógeno. Por dos motivos fundamentalmente. Por la nueva forma de autorepresentación personal que usar una forma distinta de expresión supone; y por el grado limitado de competencia con el que normalmente se tiene que acometer esa empresa<sup>7</sup>.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta la relación que el temor a la evaluación negativa puede tener con una reacción ansiosa. Aunque esté también relacionado este aspecto con el que antes hemos mencionado, se trata ahora, sin embargo, de considerar específicamente la sensación de ser evaluado como alumno. Esto es, de considerar los efectos que pueden derivarse del hecho de sentir el alumno analizada su capacidad de desarrollar el papel social dentro del grupo y de la institución educativa. Esto puede poner en cuestión la valía del alumno como «sujeto de aprendizaje»; y llegar a producir la correspondiente reacción ansiosa por temor a un posible fracaso. Lo que hace de la L2 una disciplina marcadamente singular con respecto al resto, es precisamente la *constante* evaluación a la que el alumno se siente sometido; tanto por el resto de los compañeros como, fundamentalmente, por el profesor quien tiene asignado, además, el papel social de considerar suficiente —o no— su ejecución verbal.

Ese sentimiento de constante evaluación adquiere, sin duda, su punto álgido en los exámenes —que es el tercer aspecto que recoge el cuestionario F.L.C.A.S. Es también una manifestación que nace del temor a una ejecución verbal deficiente. Teniendo la clase de idiomas una frecuencia alta de actividades orales que explicitan el nivel de competencia del alumno, es importante dar a este extremo la debida consideración en un cuestionario destinado a apreciar la ansiedad en el aula de la L2. Por lo demás el fenómeno es lo suficientemente conocido como agente ansiógeno para no ser necesario abundar en él.

## La ansiedad específica de la L2

La consideración de los aspectos anteriormente indicados nos lleva a sopesar la proposición de Horwitz sobre la existencia de una ansiedad específica al aula de idiomas y derivada de la peculiaridad del proceso de aprendizaje de otra lengua<sup>8</sup>. No cabe duda de que las peculiaridades de la

---

<sup>7</sup> «People who typically have trouble speaking in groups are likely to experiment even greater difficulty speaking in a foreign language class where they have little control of the communicative situation and their performance is constantly monitored. Moreover, in addition to all the usual concerns about oral communication, the foreign language class requires the student to communicate via a medium in which only limited facility is possessed». (Horwitz y otros, *op.cit.*:127)

<sup>8</sup> «[...] we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors, related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process» (Horwitz, 1986:120)

actividad que en el aula de idiomas se produce y los requerimientos de tipo psicológico que son deseables en sus alumnos, nos predisponen a tener una elevada sensibilidad al respecto; a sospechar que tal aprendizaje puede ser, en sí mismo, generador de ansiedad. Sin embargo, nuestra propuesta va encaminada con una orientación de carácter menos fenomenológico. Nos gustaría poder entender la ansiedad incardinada dentro de la significación que cualquier actividad tiene para el sujeto que la ejecuta. Si ello fuese así, sería la «semantización» de una determinada actividad orientada a la asimilación de la lengua la que, por su naturaleza —no por su objetivo— podría producir a ciertos alumnos manifestaciones ansiosas; y no el proceso de adquisición de la L2 —el aprendizaje en sí mismo.

Esto puede parecer obvio o, simplemente, una sutileza formal; no lo es tanto si tenemos en cuenta la consideración que se ha dado a variables personales tales como la aptitud para el aprendizaje de idiomas, entendida ésta como valor consustancial y permanente del sujeto. Sin embargo, como es bien sabido, mientras no tengamos evidencias suficientes para poder descartar la denominada «null hypothesis», según la cual el camino para asimilar la L2 es similar al seguido para la L1, teóricamente todo sujeto que tenga una competencia verbal en su L1 ha de suponérsele, en principio, la capacidad para similares logros en la L2<sup>9</sup>. Cabe pensar, pues, que a través del concepto de ansiedad del aula de idiomas podremos quizás aportar evidencias que expliquen mejor el fracaso, de aquellos que se «consideran negados para los idiomas»; y quizás sugerir maneras de paliarlo. Para ello convendría aportar información que evidenciara si la perspectiva de adquirir una nueva forma de expresión verbal es, o puede ser, como sostiene Guiora (1982), un proyecto perturbador de la estabilidad personal. O si, por el contrario, es la práctica habitual orientada a la asimilación de esa nueva forma de expresarse la que produce inquietud o ansiedad.

La idea que pretendemos bosquejar aquí se apoya sobre las bases de la importancia de la «semantización» de la actividad concreta de una clase. La significación que la misma tiene para el sujeto de actividad está influida y es, a la vez, inductora de una determinada configuración de los factores internos o personales del alumno de la L2<sup>10</sup>, lo que facilitará o perturbará la adquisición de la nueva lengua. De tal forma, la ansiedad se manifestaría así en tanto sentimiento perturbador, o emoción inquietante, indirectamente asociada por el sujeto a un objeto determinado: el aprendizaje de la lengua. En términos similares expresa Guiora la manifestación psicósomática de la resistencia a aceptar lo que este autor denomina la «hipótesis alternativa». Esto es, la resistencia a asumir los riesgos que implica para el alumno el hacer suya una forma nueva —y fuertemente restringida— de expresión ver-

---

<sup>9</sup> Otro aspecto diferente será el de encontrar la forma y el ritmo característico a sus peculiaridades personales para que la asimilación de la nueva lengua se produzca satisfactoriamente.

<sup>10</sup> Cf. Ellis 1987 para una visión panorámica del asunto.

bal, de auto-representación ante los demás, arrojando el juicio que pueda merecerles; no solo en cuanto al fondo, sino también en la forma en que esta representación se puede llevar a cabo. Sin embargo, nuestra propuesta sugiere que, a pesar de que el sujeto no distinga entre la manifestación interna que produce el aprendizaje y la que causa la actividad encaminada a conseguirlo, los valores de ansiedad que pueden apreciarse mediante el uso de la F.L.C.A.S. recogen fundamentalmente el hecho de que la actividad del aula de idiomas tiene generalmente un carácter ansiógeno, fundamentalmente por la fuerte implicación que la persona tiene en la misma.

De ahí que, cuando se trata de alumnos adultos, el proyecto de adquirir una nueva lengua es empresa hartamente difícil ya que, al estar afirmada en este caso la forma personal de autopercepción —lo que Guiora entiende por consolidación de los límites del ego, las posibilidades de una buena autorepresentación en un nuevo medio expresivo disminuyen drásticamente. La limitada capacidad de significar, de comunicar afectos, produce una disparidad entre el ser autopercebido por el hablante y el que es capaz de transmitir.

Pero, en el caso de adolescentes es fácil comprender que la dificultad no deja de ser menor, pues es característico de esta edad un cierto grado de disconformidad con la imagen que tienen de ellos mismos; la nueva situación, por regla general, no les permite reflejar una imagen mejor.

Ahora bien, no cabe duda, que el grado de dificultad final estará en función de las circunstancias en las que el aprendizaje se lleve a cabo; principalmente, de la forma en que se articule actividad inter-personal. De manera que, cuando el alumno se encuentre arropado en un grupo adecuado y con un tipo de instrucción conveniente a sus necesidades, es de suponer que la dificultad del aprendizaje será menor. De ahí la conveniencia de la estimulación de los «vínculos sugestivos» de los que nos habla Lozanov<sup>11</sup>, así como de la disipación de las «sugestiones negativas» y la creación de un ambiente distendido y agradable cuya semantización produzca la debida configuración interna —lo intra-sujeto. En suma, la enseñanza de enfoque sugestopédico parece, en principio, un procedimiento didáctico especialmente indicado para disminuir el grado de ansiedad específico a la asimilación de una nueva lengua.

En los primeros niveles de aprendizaje, sin embargo, cuando difícilmente se puede llamar comunicación a lo que no es mucho más que el intercambio de algunas frases en un orden de interacción marcadamente establecido, cabría suponer que el grado de ansiedad prácticamente desapareciera al no darse, en rigor, las causas que hemos indicado anteriormente. Esto no parece ser así; lo que hace única la asignatura de idioma no es solo lo que respecta a la auto-representación personal a través de la comunicación en la nueva lengua; también radica en el hecho de que el alumno se siente permanentemente evaluado

---

<sup>11</sup> Cf. Lozanov (1987).

—fundamentalmente por el profesor— pero, también, por sus compañeros, que pueden apreciar sus errores de ejecución en aspectos que el alumno considera que «debía saber» y que con harta frecuencia su conducta verbal demuestra lo contrario. Las carencias en el recuerdo de términos léxicos, los errores sintácticos, morfológicos, fonéticos, etc, se hacen manifiestos desde los primeros niveles, contribuyendo ya, desde ese momento, a hacer de esta asignatura una disciplina única dentro del conjunto de las que cursa; y también a generar ansiedad porque, aunque no sea la imagen general del alumno como persona la que se siente distorsionada, sí la del alumno en cuanto «alumno», quien aparece con una torpeza que puede producir irritación y frustración<sup>12</sup>.

Al planificar el trabajo experimental, cuyos resultados comentamos a continuación, nos pareció que un enfoque sugestopédico de la enseñanza de la L2 podría demostrar un carácter instrumental en la investigación de la ansiedad del aula de idiomas, por su pretendida eficacia en la reducción de tensiones y buen coadyuvante de una apropiada configuración de los factores internos. Si mediante la enseñanza sugestopédica se conseguía unas reacciones al aprendizaje de la L2 con escasas manifestaciones de ansiedad y niveles significativos de aprendizaje y, si los valores obtenidos por la F.L.C.A.S. no mostraban variación, la ansiedad como manifestación de una mala configuración de los factores internos, cabría entenderla vinculada a la forma de perseguir el aprendizaje; y no al aprendizaje de la nueva lengua. Sería pues la manera en que se presenta la «hipótesis alternativa» de Guiora la principal responsable de la ansiedad; no la hipótesis misma.

## Método

Este experimento formó parte de otro más amplio que buscaba evaluar el enfoque sugestopédico en su totalidad. Se escogió exclusivamente a alumnos de B.U.P. que tenían una dificultad manifiesta con la asignatura de inglés, al

---

<sup>12</sup> Como ilustración, sirvan unas pocas citas sacadas de unos diarios sobre esta experiencia escritos por especialistas en la adquisición de la lengua y a los que cabe presumir capacidad de introspección. Del diario de Lynch (1979):

One of the drills I was called upon for included «trabajo» and «hijas» [...] At first I did produce the fricative quite well, surprising myself, and I sensed a reaction from the students around me—just recognition, not good or bad—but I was immediately selfconscious and struggled between wanting to produce the correct form and not wanting to sound funny.

In class, where you are performing and being judged by instructor and classmates, there is much more tenseness and I became very much afraid of making mistakes. (En Bailey, 1983:81-82)

O estas de Liechman (1977:2-4, *op. cit.*):

When in class I still have the fear of being called on. I was afraid that I would fumble on the material I had worked so hard to learn. Each time I did fumble, I became a little less confident. On the other hand, each time I understood what was being said, I felt better [...] In almost every class hour I would fluctuate between feelings of success or failure.

I just kept thinking that there was no point in learning the vocabulary since I would only fail again.

tenerla pendiente de cursos anteriores. Se formó un grupo experimental, que quedó reducido a 13 sujetos. El grupo de control terminó con 41 alumnos<sup>13</sup>. Al grupo experimental se le impartió un curso sugestopédico de inglés básico. En el transcurso y, sobre todo, al final del mismo se realizaron numerosas observaciones de tipo cualitativo; tales como confección de diarios, encuestas semi-estructuradas, entrevistas en profundidad, puestas en común, etc. A través de todas ellas, y de forma más fehaciente, por medio de los diarios personales, se pudo constatar la práctica inexistencia de ansiedad durante las sesiones sugestopédicas. Los cambios de actitud se hicieron también evidentes y los resultados del test de lengua inglesa realizado conjuntamente mostró una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ) a favor de los componentes del grupo experimental, en contraste con los del grupo de control. Cabía, pues, suponer que de alguna manera se había conseguido una configuración interna del alumno más apropiada para el aprendizaje, lo que se evidenciaba con unas calificaciones superiores y la ausencia de ansiedad durante las sesiones.

Unos momentos antes del test de lengua inglesa se administró conjuntamente y simultáneamente a los dos grupos la F.L.C.A.S.

Se formuló la hipótesis nula ( $H_0$ ) según la cual se produciría una diferencia significativa en los valores otorgados por el grupo experimental que indicaría un nivel menor de ansiedad con respecto al grupo de control.

## Resultados

La distribución de los valores medios obtenidos con cada cuestión mostraron un grado de dispersión sensiblemente normal y una línea de regresión positiva ( $r = 0,8481$ ), con una desviación estándar de 1,75, para el grupo de experimental, y de 1,93, para el de control.

Los valores obtenidos, se muestran en las figuras 1, 2 y 3. Una comparación hecha entre estos valores y los que arrojaron el grupo estudiado por Horwitz (*op.cit.*) nos dieron unos valores marcadamente superiores para nuestros dos grupos. Los valores del grupo experimental y el de control no presentan, sin embargo, una diferencia suficientemente significativa para poder descartar la  $H_0$ .

## Conclusiones

En primer lugar parece razonable concluir que, a la vista de la buena correlación de los valores obtenidos, el grado de operatividad de la F.L.C.A.S. resultó satisfactorio. Sin embargo la ansiedad apreciada por esta escala no re-

---

<sup>13</sup> Como es sabido, uno de los requerimientos de un curso sugestopédico es la asistencia constante e ininterrumpida. Problemas de salud, fundamentalmente, hicieron variar el número de sujetos que al principio constituían cada grupo.

sultó sensible a los efectos producidos por el curso sugestopédico. Ello nos permite mantener nuestra hipótesis de que la ansiedad, como concepto que engloba un conjunto no determinado de reacciones negativas del alumno, cabe entenderla directamente vinculada al tipo de actividad que se realiza para conseguir el aprendizaje de la L2. Si hay algo que está fuera de dudas con respecto al enfoque sugestopédico es su drástica diferencia operativa en relación con la actividad de una aula de idiomas estándar. La actividad realizada en las sesiones sugestopédicas con el grupo experimental no generaron ansiedad, produjeron una configuración interna apropiada en el alumno, como demuestra las diferencias significativas del aprendizaje conseguido; sin embargo, cuando estos mismos alumnos valoran sus sentimientos con respecto a la actividad didáctica regular, ésta se muestra semantizada sensiblemente igual a como lo hacen aquellos que formaron el grupo de control.

Estimamos que los valores obtenidos por medio de la F.L.C.A.S. son producto de una introspección por parte de sujeto y por lo tanto nos parecen más apropiados para la generación de hipótesis que para la validación de las mismas. Teniendo presente los inconvenientes que toda observación del fenómeno amplio y difuso que llamamos ansiedad del aula de idiomas tiene hoy que afrontar, sería conveniente, a pesar de todo, que el carácter de las cuestiones consideradas en la escala mantuvieran la misma dirección. Se evitaría de esta forma el tener que recurrir a las escalas de Likert para representar los valores de forma menos dispersa y se mantendría más consistentemente el nivel de intervalo de los valores obtenidos.



**Figura 1**

**GRUPO DE CONTROL**  
Distribución de valores asignados

N	FA	A	N	D	FD
1	18.00	14.00	8.00	.00	1.00
2	2.00	4.00	7.00	7.00	21.00
3	6.00	8.00	2.00	2.00	20.00
4	12.00	12.00	7.00	1.00	8.00
5	14.00	7.00	7.00	4.00	8.00
6	11.00	12.00	7.00	4.00	7.00
7	15.00	7.00	9.00	4.00	6.00
8	1.00	2.00	9.00	9.00	20.00
9	13.00	15.00	7.00	3.00	3.00
10	30.00	5.00	2.00	1.00	3.00
11	3.00	4.00	6.00	4.00	24.00
12	13.00	9.00	11.00	3.00	5.00
13	17.00	5.00	10.00	4.00	5.00
14	7.00	4.00	8.00	4.00	18.00
15	14.00	11.00	5.00	3.00	8.00
16	12.00	9.00	11.00	4.00	5.00
17	14.00	3.00	7.00	1.00	16.00
18	2.00	1.00	4.00	7.00	27.00
19	11.00	6.00	4.00	8.00	12.00
20	12.00	11.00	9.00	1.00	8.00
21	18.00	6.00	6.00	3.00	8.00
22	8.00	11.00	12.00	4.00	6.00
23	18.00	11.00	5.00	3.00	4.00
24	10.00	9.00	11.00	3.00	8.00
25	11.00	8.00	12.00	2.00	8.00
26	20.00	7.00	7.00	2.00	5.00
27	15.00	12.00	8.00	3.00	3.00
28	1.00	1.00	3.00	3.00	33.00
29	14.00	6.00	10.00	4.00	7.00
30	8.00	10.00	11.00	7.00	5.0
31	7.00	9.00	7.00	5.00	13.00
32	8.00	4.00	11.00	8.00	10.00
33	16.00	11.00	8.00	2.00	4.00

N = número de término; FA = fuente acuerdo; A = de acuerdo; N = posición neutra;  
D = desacuerdo; FD = fuerte desacuerdo

**Figura 2****GRUPO EXPERIMENTAL**  
Distribución de valores asignados

N	FA	A	N	D	FD
1	5.00	5.00	2.00	.00	1.00
2	1.00	2.00	1.00	2.00	7.00
3	1.00	1.00	.00	1.00	10.00
4	1.00	3.00	2.00	1.00	6.00
5	5.00	1.00	2.00	2.00	3.00
6	4.00	4.00	3.00	2.00	.00
7	2.00	4.00	3.00	1.00	3.00
8	.00	.00	3.00	3.00	7.00
9	4.00	5.00	2.00	1.00	.00
10	10.00	3.00	.00	.00	.00
11	.00	1.00	2.00	.00	10.00
12	4.00	3.00	3.00	2.00	1.00
13	6.00	2.00	4.00	1.00	.00
14	2.00	1.00	2.00	2.00	6.00
15	5.00	2.00	2.00	1.00	4.00
16	5.00	.00	2.00	1.00	3.00
17	2.00	.00	.00	.00	9.00
18	1.00	3.00	.00	2.00	10.00
19	4.00	4.00	3.00	2.00	4.00
20	2.00	1.00	3.00	.00	4.00
21	3.00	2.00	6.00	2.00	4.00
22	4.00	4.00	2.00	1.00	2.00
23	2.00	4.00	2.00	1.00	2.00
24	4.00	3.00	3.00	2.00	3.00
25	4.00	2.00	3.00	1.00	2.00
26	20.00	5.00	2.00	.00	4.00
27	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00
28	1.00	2.00	1.00	1.00	9.00
29	3.00	2.00	6.00	.00	2.00
30	2.00	4.00	5.00	3.00	1.0
31	1.00	9.00	1.00	3.00	4.00
32	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00
33	3.00	1.00	5.00	1.00	1.00

N = número de término; FA = fuente acuerdo; A = de acuerdo; N = posición neutra;  
D =desacuerdo; FD = fuerte desacuerdo

## Bibliografía

- BAILEY, K. M. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning. En SELINGER, H. y LONG, M. H. (eds.). *Classroom Oriented Reseach*. Newbury House, Londres.
- CHASTAIN, K. 1975. «Affective and ability factors in second language acquisition». *Language Learning*, 3.
- DALY, J. A. y MILLER, M. D. 1985. «Apprehension of writing as a predictor of message intensity». En *Journal of Psychology*, 3.
- ELLIS, R. 1987. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- FREEMAN, A. M. KAPLAN, H. I. y SADOCK, B. J. 1981. *Compendio de Psiquiatría*. Salvat, Barcelona.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. 1976. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Nexbury House, Rowley.
- GUIORA, A. Z. 1982. «Language, personality and cultures: Or the Whorfian hypothesis revised». En *On Tensol' 81*. Whasington. D. C. .
- GUIORA, A. Z. 1983. «The dialectic of language acquisition». *Language Learning*. 5.
- HORWITZ, E. K. , HORWITZ, M. B. y COPE, J. 1986. «Foreign language classroom anxiety». En *The Modern Language Journal*. 2.
- LIECHMAN, H. A. 1977. *A diary of one person's aquisition of Indonesian*. University of California, los Angeles.
- LOZANOV, G. 1987. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Gordon & Breach, Londres.
- SCOVEL, T. 1978. «The affect of affect; a review of the ansiety literature». *El Language learning*, 28.
- SPIELBERGER, C. D. 1983. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologist Press. Palo Alto. C. A.



# ANÁLISIS DE ERRORES DE HABLANTES BILINGÜES Y MONOLINGÜES: ESTUDIO COMPARATIVO INGLÉS/ESPAÑOL

Gloria ALVAREZ BENITO  
M.<sup>a</sup> del Mar TORREBLANCA LOPEZ  
Universidad de Sevilla

## Introducción

Antes de comenzar cualquier estudio referente a este tema, es necesario definir lo que entendemos por bilingüismo, pues en cierta medida toda la valoración y validez del análisis posterior dependen de esta definición.

Este fenómeno ha sido eje central de muchas investigaciones y por tanto su delimitación varía según las circunstancias en las que lo estudiemos y dependiendo de cada autor. Según Dulay *et alii* (1982):

«bilingual acquisition is the acquisition of two languages simultaneously from infancy. Apparently, when a young child learns two languages at the same time the principles which govern monolingual first language acquisition apply to the acquisition of both languages.»

Nuestra concepción de bilingüismo es menos restringida que la de estos autores, ya que consideramos bilingües a aquellos hablantes que han sido expuestos a dos lenguas desde la infancia, aunque no necesariamente de forma simultánea, y a pesar de que su grado de adquisición de las mismas varíe por condicionamientos de tipo ambiental y de entorno, provocando la supremacía de una de las dos lenguas.

Partiendo de esta definición, hemos diseñado un trabajo para analizar los errores cometidos en español por hablantes bilingües inglés/español y monolingües de inglés que tienen español como segunda lengua (L2).

Nuestra hipótesis de trabajo es que hablantes que han estado sometidos a dos lenguas simultáneamente y que están acostumbrados a cambiar de código a menudo, podrían tener interferencias o transferencias negativas de una a otra de sus dos lenguas maternas. Por el contrario, los monolingües, que poseen un código ampliamente asentado antes de aprender otro nuevo, no presentan problemas de transferencias sino de errores gramaticales propios de hablantes no nativos cuando aprenden una L2.

Partiendo de esa base, buscamos un marco apropiado para desarrollar un estudio en el que tuviésemos acceso a hablantes bilingües (claro está, con distinto grado de bilingüismo) y los sometimos a unas pruebas para analizar los resultados.

## **Experimento**

### *Informantes*

Los informantes seleccionados para esta prueba fueron un grupo de 20 alumnos de nacionalidad estadounidense, matriculados en un curso de un programa bilingüe que se impartió en Sevilla durante el trimestre de otoño de 1990 en el Columbus College, centro asociado a diversas universidades americanas. Sus edades estaban comprendidas entre los 18 y los 23 años.

Las asignaturas que cursaban los informantes eran requisito imprescindible para su graduación. Estas, habían sido elegidas previamente por sus profesores tutores desde EEUU y abarcaban materias tan variadas como Política de España, Economía, Literatura Española, Astronomía, «Business» (Empresa), Contabilidad, Marketing, Literatura Americana, Historia de España y, por supuesto Español, que a diferencia de las anteriores, que eran optativas, era obligatorio para todos y constituía el requisito de lengua extranjera necesario para graduarse.

Las asignaturas mencionadas, fueron impartidas algunas en inglés y otras en español con lo cual la exposición a las dos lenguas por parte de los hablantes estaba garantizada al menos durante el período de realización de las pruebas.

Los datos utilizados para esta investigación, fueron obtenidos de exámenes y ejercicios realizados en sus clases de español (nivel intermedio).

## **Método**

Teniendo en cuenta que el propósito de este estudio es comparar el tipo de errores cometidos en español por hablantes bilingües (inglés-español) con los realizados por hablantes monolingües de inglés americano, como paso previo, distribuimos a nuestros informantes unos cuestionarios para atestiguar la existencia o no de bilingüismo y para, en caso positivo, valorar su alcance y ámbito de desarrollo del mismo (ver Apéndice I).

El tipo de preguntas efectuadas, abarcaba diversos aspectos sobre el grado de contacto con el español así como la causa u origen de esa relación con dicha lengua, además de la actitud propia y de las personas de su entorno con respecto a esa lengua y cultura.

En el cuestionario intentamos también valorar si, independientemente de existir un lazo fuerte de unión con el español, había cualquier otra razón que los obligase de alguna forma, bien en el colegio, el barrio etc., a mantener y preservar esa relación. Es decir, atestiguamos, en primer lugar, el origen de contacto con el español (pregunta 1), en segundo lugar los ámbitos de utilización de esa lengua —hogar, barrio, colegio— (preguntas 2, 3, 5, 6, 7) y por último, las motivaciones de tipo social, profesional o personal (preguntas 9 y 10) para adquirir o conservar esa L2 o segunda lengua materna respectivamente.

Una vez realizadas las encuestas y tras un análisis detallado de las mismas, consideramos que en el grupo de informantes sometido a estudio existían 6 hablantes bilingües, aunque por supuesto, su grado de bilingüismo variaba en algunos aspectos.

Para todos ellos el lugar primordial de exposición al español era el seno familiar aunque en algunos casos todos los familiares eran de origen hispano y en otros sólo algunos de ellos.

A estos seis hablantes nos referiremos como grupo experimental (Grupo A) y al grupo restante de monolingües que tienen el español como L2 lo denominaremos grupo control (Grupo B).

El siguiente paso, fue someter a los informantes a dos tipos distintos de pruebas de español que pueden englobarse en «Cloze Tests» y ejercicios gramaticales.

## **Tipos de pruebas**

La razón para utilizar estos dos tipos de pruebas tan diferentes es que la primera de ellas, Cloze test, es un tipo de «proficiency test» que da fe del nivel de dominio general de una lengua y abarca por tanto todas las destrezas (comprensión, poder para intuir el término necesario, uso de la preposición justa, el giro idiomático, el vocablo adecuado y, obviamente, la categoría gramatical necesaria), mientras que el segundo tipo de pruebas, es decir los ejercicios gramaticales, constituye un «achievement test» y por tanto son indicadores del grado de aprendizaje «learning» de una serie de estructuras y reglas gramaticales, sobre las cuales se ha trabajado en clase y se han estudiado pormenorizadamente.

Según Oller (1973), la forma más adecuada para medir el grado de adquisición de una segunda lengua es el «cloze test», por ser el que mejor se correlata con los resultados que se obtienen mediante la realización de un examen de amplio espectro que abarque todas las destrezas lingüísticas (listening, reading, writing, speaking, etc).

El «cloze test» consiste en un párrafo en el que se han suprimido algunas palabras y que el alumno tiene que completar. Las palabras suprimidas no pertenecen todas a la misma categoría gramatical, sino que unas veces

hemos ido buscando si el alumno conocía por el contexto el vocablo adecuado, o la preposición necesaria, tiempo verbal, etc. Nunca han aparecido dos espacios en blanco seguidos y todos los textos mantenían sus primeras líneas completas para que los estudiantes se pudieran centrar en el contexto del párrafo utilizado (ver Apéndice II).

En lo que se refiere a los ejercicios gramaticales, contenían preguntas sobre el uso de las preposiciones, tiempos verbales, oraciones condicionales y acentuación (ver Apéndice II).

## **Resultados y análisis de datos**

Los datos obtenidos fueron computados y ordenados en gráficos para ser cotejados.

A simple vista, se observa una notable diferencia entre los resultados obtenidos en los Cloze Tests y los ejercicios gramaticales en ambos grupos de informantes. El grupo de bilingües presenta un nivel más alto de respuestas positivas en las pruebas de tipo Cloze que en las de ejercicios gramaticales. Por el contrario, el grupo de monolingües obtiene más respuestas positivas en los ejercicios gramaticales.

No debemos olvidar que los informantes bilingües en los Cloze, además de presentar menos errores, los cometen de otra índole. En concreto, muchas de las respuestas erróneas estaban encuadradas en las categorías gramaticales correctas, con lo cual el error es menos grave y la capacidad de predicción de los alumnos es mayor. Según la teoría de Oller (1973), estos resultados vienen a confirmar que nuestros informantes bilingües poseen un conocimiento general del español mucho más profundo.

No obstante, este conocimiento general de la lengua no se ve reflejado en los ejercicios gramaticales en los que los monolingües obtienen unos resultados mejores. Esto es debido a que los bilingües se confían en su conocimiento general del español, mientras que los monolingües, que son conscientes de sus limitaciones en la segunda lengua, estudian y preparan con precisión las estructuras vistas en clase. Por ese motivo, el cómputo de respuestas acertadas por los monolingües es más elevado en esta clase de ejercicios, aunque esto no es muestra de que conozcan mejor la lengua.

## **Conclusión**

La hipótesis sobre la potenciación de las transferencias negativas en hablantes bilingües se ve confirmada por los datos obtenidos en este estudio. El número de errores provocados por calcos de estructuras inglesas es mucho mayor en el grupo de bilingües. Los resultados de las pruebas realizadas evidencian también la distinta idiosincrasia de los ejercicios gramaticales.



les y los Cloze. Estos son diametralmente opuestos. Un alumno puede realizar un Cloze con un mínimo grado de desviaciones y al mismo tiempo efectuar unos ejercicios gramaticales con múltiples errores, pues los últimos examinan exclusivamente aspectos particulares o concretos de la L1 y esto está al alcance de cualquier alumno con actitudes académicas adecuadas, sea bilingüe o monolingüe.

### **Bibliografía**

- DULAY, H. *et alii* (1982) *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- OLLER, J. W. Jr. (1973) «Discrete-point tests versus tests of integrative skills». In J. W. OLLER & J. RICHARDS (eds.) *Focus on the Learner: Pragmatic Perspective for the Language Teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House, (1844-99).

## APENDICE I

### Cuestionario

(Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a la realidad. Da explicaciones suplementarias si lo estimas conveniente)

1. ¿Qué personas de tu familia hablan español como lengua materna?
  - A. madre
  - B. padre
  - C. abuelos u otros familiares más lejanos
2. En casa, cuando hablabas con él/ella/ellos ¿qué lengua utilizaba este familiar?
  - A. español normalmente
  - B. inglés normalmente
  - C. ambas indistintamente
3. ¿Y tú? ¿En qué lengua contestabas?
  - A. español normalmente
  - B. inglés normalmente
  - C. ambas indistintamente
4. ¿Qué actitud recibías en casa cuando hablabas español?
  - A. positiva, a tu familia le gustaba
  - B. negativa, a tu familia no le gustaba
  - C. indiferente, a tu familia le daba igual
5. Con tus hermanos o amigos en el colegio hablabas español
  - A. a menudo
  - B. nunca
  - C. alguna vez
6. En el colegio, ¿has recibido alguna vez enseñanza en programas bilingües?
  - A. siempre
  - B. nunca
  - C. alguna vez (especifica)

7. En el barrio en que vivías se hablaba español
- A. a menudo, con otros bilingües
  - B. nunca
  - C. a veces, con otros bilingües
8. ¿Qué actitud tienes hacia la cultura y las costumbres hispánicas?
- A. en general positiva
  - B. en general negativa
  - C. indiferente
9. Piensas que dominar el español a la hora de encontrar trabajo
- A. es una ventaja
  - B. puede ayudar
  - C. no influye
10. Te interesa conservar y estudiar el español porque
- A. es una herencia que no quieres perder
  - B. siempre es útil saber otras lenguas
  - C. me lo exigen para graduarme.

## APENDICE II

### (A) «Cloze tests»

#### 1. *El Turismo*

España, por su historia, cultura y situación geográfica, es punto casi obligado de una gran parte del turismo europeo. No hay . . . . . olvidar, . . . . . embargo, el nivel de vida español, inferior a la media de los países industrializados del occidente, lo que hace más asequible su desplazamiento a España.

El despliegue del . . . . . hacia España tiene lugar en los . . . . . sesenta atraído, en su mayoría, por el sol, es decir, las playas. Es, pues, un turismo que busca el sol y se dirige . . . . . litoral.

Los lugares más solicitados . . . . . la costa Brava, la costa Blanca y la costa del Sol. El turismo español de élite burguesa había preferido y sigue . . . . ., por las fechas veraniegas, el Norte: San Sebastián y Santander.

No hay que olvidar la belleza natural y el clima de las Baleares y las Canarias, que con sus características bien diferenciadas son dos extraordinarios focos . . . . . atracción veraniega e invernal a escala nacional . . . . internacional.

Pero, indudablemente, esta visión sería incompleta si no . . . . . refiriéramos al turismo que busca su recreación en aspectos históricos y artísticos. España, en . . . . . sentido, además . . . . . arte visigótico, románico, gótico, renacentista, etc., ofrece aspectos muy singulares, fruto de las tres culturas que conforman nuestra idiosincrasia: la cristiana, la judaica y la árabe. Córdoba, Granada, Sevilla, Segovia, Toledo, Avila, Burgos, Soria, León, Salamanca, Cáceres, Santiago de Compostela, pueden ser algunas muestras de nuestras ciudades historico-artísticas; Madrid y Barcelona añaden su vitalidad cultural y sus excelentes museos.

Por fin, . . . . . montaña. Los Pirineos, el sistema Central y Sierra Nevada cuentan con excelentes condiciones para desarrollar los deportes de . . . . .

## 2. Hispanoamérica

Dejando aparte el hecho, muy probable, de que con anterioridad a Colón hubiesen llegado a las costas americanas otros navegantes, como los vikingos o los vascos, es innegable que fueron . . . . . españoles los que a . . . . . de la aventura colombina pusieron el Nuevo Mundo en contacto y al alcance de los europeos. Y del descubrimiento y conquista de . . . . . hay un hecho que ha sumido en la perplejidad a cuantos lo han estudiado: el arrojo y la temeridad de los conquistadores. Debemos tener en cuenta que Cortés acabó . . . . . el imperio de Moctezuma con un ejército de seiscientos . . . . . y que Pizarro, para someter a los Incas, contó sólo con ciento ochenta hombres. El carácter de estos hombres y, sobre todo, el predominio de los hidalgos en la dirección de las expediciones dejaron una huella particular en todo el proceso de la conquista. Traían consigo desde Castilla las ambiciones, los prejuicios, los hábitos y los valores que . . . . . adquirido en su patria. En primer . . . . . y ante todo, eran soldados profesionales, adiestrados . . . . . las dificultades y la guerra. Tenían también una mentalidad tremendamente legalista y extendían siempre documentos, incluso en los lugares y situaciones más inverosímiles, para determinar con exactitud los derechos y los deberes de cada miembro de la expedición. Poseían, asimismo, . . . . . capacidad infinita de asombro ante el extraño mundo que surgía . . . . . sus ojos e interpretaban sus misterios tanto a partir de su caudal de imaginación como a partir de su experiencia pasada. La dedicación requería, sin embargo, una causa y el sacrificio, una recompensa. Ambos aspectos fueron descritos con una franqueza extraordinaria . . . . . un fiel compañero . . . . . Cortés, el historiador Bernal Díaz del Castillo: Vinimos aquí «por servir a Dios Su Majestad y también por haber riquezas». Los conquistadores . . . . . al Nuevo . . . . . en busca de riquezas, honor y gloria.

### (B) Ejercicio gramatical

#### 1. Escribe el pretérito indefinido de los siguientes verbos

Andar/Caber/Conducir/Decir/Estar/Haber/Ir/Ser/Poder/Poner/Querer/Traer/Tener/Venir.

#### 2. Utiliza las preposiciones PARA/POR según convenga

- He oído la noticia . . . . . la radio.
- Nos vendió su coche . . . . . 350.000 pesetas.
- Necesito una mesa grande . . . . . mi despacho.
- El ha viajado . . . . . todo el mundo.
- Perdonen, pero tengo que llamar . . . . . teléfono.
- El tiene mucho dinero, trabajo sólo . . . . . placer.

3. *Escribe la preposición apropiada*

- Mi hermano es muy aficionado ..... música clásica.
- El médico esta muy preocupado ..... mi hermano.
- El trabajo es muy malo ..... la salud.
- Estas mercancías están libres ..... impuestos.
- Esta región es muy rica ..... carbón.
- El es siempre fiel ..... sus ideas.
- Le estoy muy agradecido ..... su ayuda.
- No estamos acostumbrados ..... este clima.

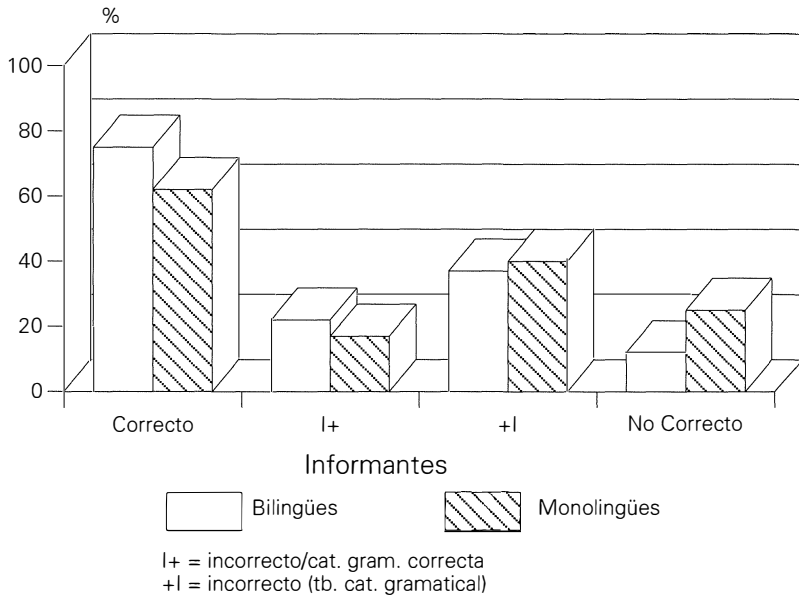
4. *Escribe el pretérito imperfecto del subjuntivo de los siguientes verbos*

Caber/Decir/Hacer/Haber/Poder/Poner/Querer/Tener/Valer/Venir.

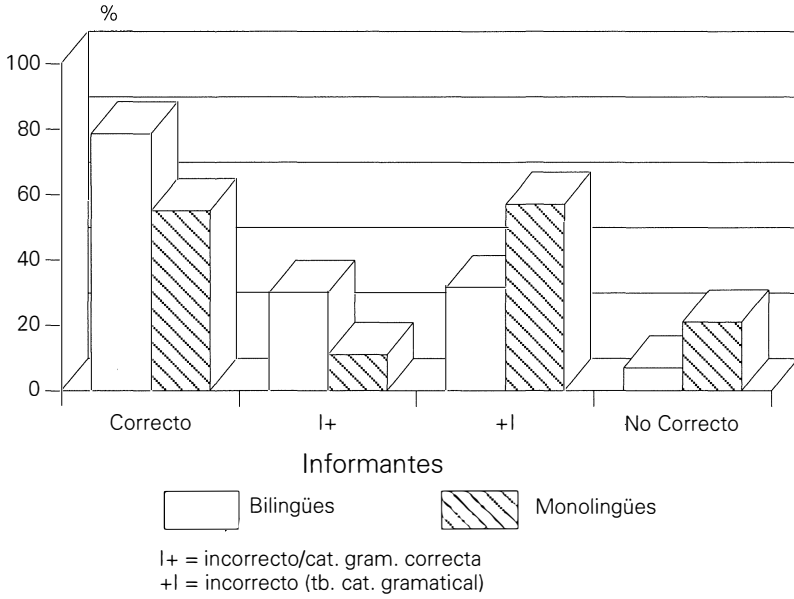
5. *Completa las siguientes oraciones condicionales*

- Si no ..... (hacer) tan mal tiempo, iríamos a la playa.
- Si Ud. no ..... (comprender) algo, pregúntemelo.
- Si ella no ..... (fumar) tanto, se sentiría mucho mejor.
- Si le ..... (ver), dile que le estoy esperando.
- Si ..... (llover), no saldremos.
- Si no ..... (portarse) bien, no te llevo al circo.

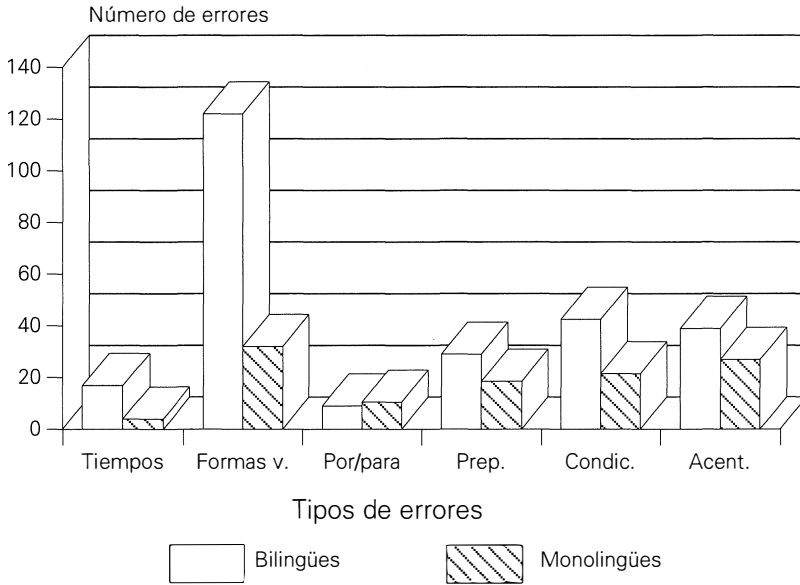
Resultados «Cloze test» 1



### Resultados «Cloze test» 2



### Errores en ejercicios gramaticales







# ASPECTOS PSICOSOCIOLINGÜÍSTICOS PARA UNA PLANIFICACIÓN DEL PLURILINGÜISMO EN LA ESCUELA

María José AZURMENDI

Prfa. de Psicosociolingüística de la Universidad del País Vasco/EHU

Nuestro principal interés en esta comunicación, dentro del contexto de este Congreso de AESLA, es tratar sobre algunos de los «aspectos psicosociolingüísticos» importantes relacionados con la «planificación» del «plurilingüismo» «en la escuela», ambientándolos suficientemente para aplicarlos a la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), y para terminar atreviéndonos a ofrecer unas proposiciones al respecto.

Para ello vamos a recorrer un triple camino que confluirán finalmente entre sí: 1) el del conocimiento de la situación de los marcos geopolíticos y jurídicos de referencia en la actualidad, a modo de escenarios para la planificación y la actuación de las instituciones públicas (y no-públicas) respecto del plurilingüismo en la escuela; 2) el del conocimiento de la realidad psicosociolingüística que caracteriza actualmente a la CAV, en relación tanto con el Euskara y las lenguas extranjeras como con el sistema de la enseñanza; y 3) el del conocimiento de lo que las distintas disciplinas (socio-psicolingüística, etc.) nos enseñan actualmente respecto de dicho plurilingüismo. En los tres casos, solo señalaremos algunos de los aspectos a-tener en cuenta y que queremos especialmente enfatizar aquí, en el contexto de este Congreso; éstos van a ser sobre todo en relación con los dos primeros apartados, por ser los que menos van a tratarse en este Congreso (por los títulos de las exposiciones), y lo haremos basándonos en los datos recientes de que disponemos hoy.

No cabe duda de que actualmente nos encontramos en la CAV (y en general) en una situación de revisión y de reforma de la mayoría de los temas o aspectos que ahora nos conviene tener en cuenta, como son: 1) los marcos geopolíticos y jurídicos de referencia para el actuar de las instituciones; 2) las características de la planificación del actuar de las instituciones; 3) el sistema educativo, o de la enseñanza, sobre todo en las etapas obligatorias; 4) la ciencia, y la ideología, referentes al «plurilingüismo» y al «pluriculturalismo» en el mundo actual; 5) la pluridimensionalidad y pluridisciplinariedad en el trata-

miento de casi todos los temas de estudio sociales, como el del lenguaje, y más concretamente el de la adquisición de las lenguas; etc. De algunas de estas cuestiones trataremos a continuación.

### **1. En relación con los marcos geopolíticos y jurídicos de referencia para la planificación y la actuación respecto del plurilingüismo en la escuela**

Respecto de los marcos geopolíticos y jurídicos de referencia para la planificación y la actuación de las instituciones públicas (y no públicas) en todos los dominios, sigue manteniéndose como marco de referencia predominante y más poderoso el del Estado, en el caso de la CAV el marco del Estado Español (EEsp). Esto lo es también para las políticas y cuestiones tanto lingüísticas como educativas. Pero a pesar de ello, existe también una imbricación creciente, todavía demasiado ambigua, entre éste y otros dos marcos que se solapan: uno mayor, que es el de la Comunidad Europea (CE) y otro menor, que es el de las Comunidades Autónomas, como la propia CAV. En cada uno de estos tres marcos se dan hoy novedades, que creemos importante señalar, en relación con nuevas posibilidades y esperanzas respecto del tratamiento lingüístico, sobre todo aplicado a la enseñanza, que se nos abren en nuestra CAV.

1) *Respecto del marco estatal* (1), y en relación con el sistema educativo, nos encontramos con la novedad de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) que se implantará próximamente, tras su desarrollo en distintos Decretos de aspectos como: las enseñanzas mínimas comunes para todos los alumnos a lo largo de la educación obligatoria, los requisitos que habrán de cumplir los centros para adaptarse a la reordenación del sistema y el calendario de la reforma. Parece que el Ministerio de Educación y Ciencia ha alcanzado un acuerdo (?) con las Comunidades Autónomas con competencias en materia de enseñanza (la Vasca, Navarra, Gallega, Catalana, Valenciana, Andaluza y Canaria) sobre las enseñanzas mínimas que deberán de impartirse en los niveles de educación primaria (de 6 a 12 años) y secundaria (de 12 a 16 años) obligatorias, y que supondrán hasta el 55% curricular en las Comunidades Autónomas con otra lengua oficial además del Español o Castellano, como pasa con la CAV (en las restantes Comunidades Autónomas supondrán el 65% curricular). A esto se añaden otros datos, como: el del aumento horario semanal para la educación secundaria obligatoria de hasta 28-30 horas; el adelanto a los 8 años del estudio de una lengua extranjera, cuando ahora es a los 11 años; la oferta de otra lengua extranjera a los 12 años; etc.

Este es un dato que ha dado y dará mucho de qué hablar. Pero lo que importa ahora señalar es que esto abre unas expectativas de nuevas posibilidades y esperanzas respecto del tratamiento lingüístico en nuestra CAV, que convendría aprovechar.

2) *Respecto del marco mayor al del Estado, el de la CE* en la que estaremos plenamente en el 93, se están dando también novedades que conviene conocer y tener en cuenta:

—Desde el punto de vista jurídico, es muy escaso lo legislado por ahora en relación con lo lingüístico, lo educativo o lo cultural. Lo que creemos más importante es la resolución adoptada por el Parlamento Europeo (PE) sobre la oficialidad y uso de las lenguas en dicha institución, de la que destacamos: que es el único organismo comunitario que ha adoptado el principio del «multilingüismo integral», que supone que (con excepción del luxemburgués y del irlandés), las diez lenguas que tienen el estatuto de lengua oficial en todo el territorio de un Estado miembro son también oficiales en el PE; que, a pesar de que «por lo que respecta a los Estados miembros en los que existen diversas lenguas oficiales, el uso de la lengua debe determinarse, a solicitud del Estado interesado, según las reglas generales de la legislación de este estado», y a pesar de que el EEsp no solicitó la inclusión del Catalán como una lengua oficial más en el PE, en 1990 dicho PE concedió al Catalán dicho estatuto de lengua oficial, a petición de los Parlamentos Catalán y Balear (cuando, paradójicamente, dicha lengua catalana no es lengua oficial en el Parlamento Español)(2).

—Desde otros puntos de vista, se podrían destacar hechos como:

- los estudios realizados sobre la situación de las minorías lingüísticas en la CE, en 1986 y 1988(3), aprovechados en el proyecto de una «Carta de las Lenguas en la Comunidad Europea» desde 1990, en el que se dice que «para todas las lenguas practicadas en el territorio de un Estado, el proyecto de Carta fija objetivos y principios que deben ser los objetivos a largo plazo en la política de los Estados. Entre estos principios y objetivos conviene citar, sobre todo, el reconocimiento de la lengua regional o minoritaria como atributo de una comunidad, el respeto del área geográfica de cada lengua, la supresión de toda discriminación respecto del empleo de una lengua regional o minoritaria, la cuestión del uso oral y escrito de estas lenguas en la vida pública, social y económica, así como la enseñanza y el estudio de estas lenguas a todos los niveles»(4);
- la institucionalización del «programa de acción comunitario LINGUA, para mejorar el conocimiento de las lenguas para promover la movilidad y la comunicación entre los ciudadanos de la Comunidad Europea» en 1989, dentro del marco del «primer programa de acción en el dominio de la educación, en el que la enseñanza de las lenguas se encontraba en el centro de las preocupaciones de los Ministros de Educación» en 1976(5);

- el lugar que ocupa la «enseñanza de lenguas y comunicación intercultural» en el documento sobre «la educación y la formación en el horizonte del 92», elaborado en 1990(6). Algunas de las expresiones que encontramos son: «La perspectiva de una Europa sin fronteras hace más necesario que nunca el aprendizaje de lenguas y la promoción de una dimensión europea en la enseñanza»; «un programa de cooperación para las lenguas y las culturas menos extendidas se centra en los intercambios educativos... El aprendizaje de las lenguas constituye a la vez un instrumento de adquisición y un componente de las capacidades necesarias para la vida y para la comunicación intercultural... de tal forma que integren una dimensión europea centrada en la mutua comprensión y en los valores democráticos comunes a la civilización europea...»;
- la ideología que en las distintas instituciones comunitarias se está formando en torno a las lenguas, como cuando se dice: que «la noción de “lengua oficial” está vinculada a la de “lengua de trabajo”»; que «mediante el recurso extensivo a la práctica del “multilingüismo integral” el Parlamento Europeo pretende subrayar la dignidad que reconoce a las lenguas, reflejo y expresión de las culturas de los pueblos y que, en cualquier caso, los efectos positivos de esta práctica son evidentes puesto que permite examinar los textos sometidos al Parlamento, y en especial los textos de las propuestas de medidas comunitarias que tienen valor legislativo, en las lenguas de todos los países en cuyos sistemas jurídicos estas medidas deberán integrarse»; «en el marco del presente informe, hay que poner especialmente de relieve una práctica naciente en el seno de determinadas organizaciones internacionales: junto con las lenguas oficiales, pueden utilizarse otras lenguas —por lo menos oralmente— en determinadas condiciones»; «... el Parlamento Europeo, representante de los pueblos de la Comunidad, pretende así poner de relieve su compromiso con la diversidad cultural de los pueblos que componen nuestra Europa, lo que constituye la fuerza y el orgullo de la Comunidad»; «resulta útil analizar la práctica seguida en las instituciones comunitarias por lo que respecta a la utilización de las lenguas. El artículo 6 del Reglamento n.º 1 de 1958, por el que se fija el régimen lingüístico de las Instituciones, concede a cada una de ellas la posibilidad de “determinar las modalidades de aplicación de este régimen lingüístico en sus reglamentos internos”»(2); etc.

3) *Y respecto del marco de referencia menor al del Estado*, en el EEsp tenemos las Comunidades Autónomas, a las que se les han transferido parte de los poderes del Estado. *Concretamente en la CAV*, se puede legislar y actuar parcialmente en ambas materias: la lingüística y la educacional.

En este contexto, también nos encontramos ahora con una novedad importante: la reciente constitución del nuevo Gobierno Vasco, y de la Consejería de Educación, para los próximos cuatro años. Creemos que un buen indicador de la importancia social que se le concede a esta Consejería de Educación en la CAV puede ser el grado de resonancia que sus manifestaciones tienen en la prensa.

Pues bien, estas manifestaciones todavía escasas y poco explícitas son las que más reacciones y comentarios en la prensa han provocado, entre el conjunto de manifestaciones y comentarios producidos en torno al nuevo Ejecutivo. 1) Entre las reacciones, destacaremos ahora la petición de una «comisión parlamentaria de control de la euskaldunización» por parte del PSE-PSOE, justo después de su salida del Gobierno Vasco tras cuatro años de presencia en la Consejería de Educación del Ejecutivo anterior, petición que ha sido rechazada por el actual Ejecutivo tripartito. 2) Y respecto de las manifestaciones y comentarios en la prensa, éstos se han referido sobre todo a los aspectos «lingüístico-culturales» en la «enseñanza obligatoria»(6); es decir que, también entre nosotros, lo lingüístico es considerado como algo imbricado con lo socio-cultural y que, para su adecuado tratamiento, la actuación en la etapa de la enseñanza obligatoria es sentida como lo más importante.

Respecto de la imbricación de lo lingüístico con lo sociocultural, a tener en cuenta especialmente por parte de las instituciones responsables de su planificación, se trata: tanto de reconocer el pluralismo socio-lingüístico-cultural en la CAV, como de planificar e intervenir para su normalización, entendiendo por «normalización», por ejemplo:

- La necesidad de una democratización, integración y cohesión sociales internamente que, en nuestro caso concreto, debe hacerse en parte a través de la recuperación y generalización sociales del Euskara, nuestra lengua actualmente en desventaja;
- Y la necesidad de una modernización interna, y de una puesta a punto ante el reto de nuestra integración en la CE, también de un modo generalizado, en parte a través de la enseñanza-adquisición de varias de las lenguas comunitarias; esto es también necesario para hacer posible la integración social comunitaria y la movilidad socio-económico-cultural en igualdad de condiciones en la CE, tal y como las instituciones comunitarias postulan desde su principio llamado del «multilingüismo integral», pero que en realidad lo es a la vez respecto del «multilingüismo y multiculturalismo integrales».

Por todo ello, el objetivo de la consecución del «plurilingüismo y pluriculturalismo integrales», perseguido ya desde los marcos político-jurídicos de la CAV y de la CE, pero todavía no suficientemente desde el marco del EEsp, va a ser también el objetivo principal a lograr que inspira nuestra intervención en este Congreso.

En este contexto, lo importante ahora es señalar que, a la vez que en este marco político-jurídico de referencia, que es la CAV, se están dando suficientes novedades que es necesario observar y saber aprovechar en relación con la planificación del plurilingüismo en la escuela, se dan también cambios desde otros marcos de referencia mayores, pero que implican a la CAV, y que favorecen también la posibilidad de un tratamiento nuevo de dicho plurilingüismo.

## 2. En relación con el conocimiento de las realidades psicosociolingüística y educativa actuales en la CAV

1) *Desde el punto de vista del conocimiento de las dos lenguas oficiales: el Euskara y el Español en la CAV, podemos destacar:*

—La situación poblacional desigual en cuanto al conocimiento de las dos lenguas oficiales, el Euskara (lengua «propia», además de oficial) y el Español (lengua oficial), en el conjunto poblacional de la CAV, ya que de los 2.136.100 «habitantes de derecho» en la CAV, según los datos del padrón recogidos en 1986(7), son:

- Respecto del conocimiento del Euskara: Euskaldunes (buenos conocedores del Euskara): el 24,66%; Cuasi-euskaldunes (conocen parcialmente el Euskara): el 17,49%; Erdaldunes (desconocedores del Euskara): el 57,86%.
- Y respecto del conocimiento del Español: prácticamente el 100%.

Teniendo en cuenta que el punto de partida lingüístico de esta población, según cuál fue su «lengua-materna», o «lengua-primera» (L-1), es:

euskara: para el 20,35%;

las dos (Euskara y Español): para el 3,97%;

castellano o Español: para el 73,96%,

esto significa que:

- Mientras el 20,35% de lengua-primera el Euskara (L-1-Euskara) han adquirido el Español como lengua-segunda (L-2-Español) en su totalidad y, además, no necesariamente a través del sistema formal-planificado de la escuela sino a través del modo informal-natural (que es el típico de la adquisición de la L-1),
- El 73,96% de L1-Español solo han llegado a conocer el Euskara, y sobre todo solo parcialmente, el 16,10% (= 73,96%-57,86), y lo han hecho fundamentalmente a través de la escuela, y por eso se manifiesta sobre todo en la población más joven de la CAV (en los menores de 20 años).

Es decir, que: 1) mientras que la adquisición del Español como L-2 está actualmente garantizada en la CAV, sin necesidad de una planifi-

cación o actuación institucionales; 2) la adquisición del Euskara como L-2 necesita de una fuerte planificación y actuación institucionales, sobre todo a través de la enseñanza obligatoria, para garantizar así su generalización poblacional.

—Porque la recuperación del Euskara se da fundamentalmente a través de la escuela, se manifiesta de modo especial en las edades más jóvenes. El conocimiento del Euskara por grupos de edad en la juventud de la CAV (de 15 a 29 años), en 1990(8), es:

Años	15-17 18,8%	18-20 23,6%	21-24 25,8%	25-29 31,8%
<i>—Según el nivel de conocimiento del Euskara:</i>				
No lo entiende	22,5	30,3	39,3	46,1%
Lo entiende	17,3	19,7	15,7	16,0
Entiende y lee	11,8	10,4	9,8	5,8
Entiende y habla	3,2	3,3	2,5	2,8
Entiende, habla y lee	3,0	3,3	2,9	4,2
Habla, lee y escribe	41,7	32,0	29,2	24,0
Lo entiende bien en la ETBI	43,2	32,5	34,4	32,5
<i>—Según cuándo aprendieron a hablar en Euskara:</i>				
Antes de los 3 años	30,2	21,1	24,2	22,3%
De los 3 a los 10 años	21,6	11,0	6,3	4,3
De los 10 a los 20 años	20,7	31,9	21,5	11,5
Después de los 20 años	—	0,2	4,4	11,1

Esto significa, entre otras conclusiones, las siguientes:

- Que es fundamentalmente por la presencia del Euskara en la enseñanza pre-escolar y en la obligatoria de la EGB, como se está recuperando esta lengua en la CAV, ya que por ejemplo a los 15-17 años: de ser solo el 30,2% los que han adquirido el Euskara antes de los 3 años, han llegado a conocerlo muy bien (porque lo pueden hablar, leer y escribir) hasta el 41,7%; a conocerlo oralmente bien (pero que no lo escriben) otro 6,2% (llegando así hasta el 47,9% de los que lo pueden hablar bien); lo pueden leer otro 11,8%, (llegando así hasta el 54,0% de los que lo pueden leer bien); solo lo entienden oralmente el 17,3%; y lo siguen desconociendo completamente solamente el 22,5%.
- Que sigue siendo todavía importante la presencia del Euskara en las etapas posteriores de la enseñanza: media (BUP, FP, REM, etc.) y universitaria, aunque en grado cada vez menor, pero que puede compensarse por la enseñanza-adquisición del Euskara en los cur-

sos para adultos (desde los 16 años). Así, según estos datos de 1990(8): la adquisición del Euskara de los 10 a los 20 años, se manifiesta sobre todo entre los jóvenes de 18 a 24 años; y la tendencia a adquirirlo después de los 20 años va descendiendo desde los 29 años y tiende a desaparecer.

—La evolución de la presencia del Euskara en la enseñanza es, como lo hemos anunciado ya, la principal causa de la recuperación actual del euskara en la CAV, de modo que tiende a convertirse en el principal transmisor-cuantitativamente de dicha lengua. Así, para explicarse esto, podemos recurrir a los datos administrados por el EUSTAT(9), entre los que destacamos ahora:

	Curso 82-83	84-85	86-87	87-88
<i>—Total poblacional</i>	523.622	519.869	508.520	499.154
Modelo-A (10)	317.761	365.690	354.829	339.405
Modelo-B	44.458	47.383	59.036	64.821
Modelo-D	63.699	79.030	88.843	90.628
Sin enseñanza del Euskara	97.704	27.766	5.812	4.300
<i>—En Pre-escolar:</i>				
Total de alumnos	83.046	76.656	70.970	68.735
Modelo-A	29.991	36.020	27.910	24.911
Modelo-B	19.069	18.109	21.852	23.207
Modelo-D	19.193	21.576	20.361	19.887
Sin enseñanza del Euskara	14.793	951	847	730
<i>—En EGB:</i>				
Total de alumnos	313.123	309.442	293.322	281.790
Modelo-A	192.753	217.644	201.198	184.709
Modelo-B	22.201	25.763	35.322	40.171
Modelo-D	39.558	49.802	54.534	55.030
Sin enseñanza del Euskara	58.611	16.233	2.168	1.880
<i>—En BUP+COU:</i>				
Total de alumnos	76.651	79.778	81.527	82.537
Modelo-A	57.494	67.288	70.473	71.049
Modelo-B	2.564	2.153	800	761
Modelo-D	4.353	6.571	9.924	10.704
Sin enseñanza del Euskara	12.240	3.766	330	23
<i>—En FP:</i>				
Total de alumnos	50.802	53.993	50.694	51.466
Modelo-A	37.523	44.738	46.283	48.261
Modelo-B	624	1.358	605	131
Modelo-D	595	1.081	1.339	1.452
Sin enseñanza del Euskara	12.060	6.816	2.467	1.667

(Omitimos todos los datos de REM, que suponen 14.626 alumnos en el curso 1987-88: en el Modelo-A: 10.520; en el Modelo-B: 551; en el Modelo-D: 3.551).



Es decir, a grandes rasgos la tendencia (aunque débil) es hacia una presencia del Euskara en la enseñanza cada vez mayor, también más allá de la etapa de enseñanza obligatoria de la EGB.

2) *Desde el punto de vista del grado de satisfacción por la capacitación en el Euskara a través de la escolarización.*

En el mismo trabajo sobre los jóvenes de la CAV (de 15 a 29 años) realizado en 1990 y señalado ya(8), se estudió el «grado de satisfacción» de estos jóvenes en relación con los siguientes aspectos de su escolarización recibida: los compañeros, los profesores, como capacitación para el trabajo, como formación cultural, como capacitación en el Euskara, como capacitación en alguna lengua-extranjera, en cuanto a los programas y las materias, respecto de los métodos de enseñanza y respecto del reglamento de centro. El resultado más importante obtenido es que:

- Mientras respecto del resto de aspectos, los jóvenes se sentían mayoritariamente «bastante satisfechos»,
- Respecto de su capacitación en el Euskara, y de su capacitación en alguna lengua-extranjera, se sentían mayoritariamente o «poco satisfechos» o «nada satisfechos».

Es decir, que se podría interpretar este dato a modo de evaluación de la enseñanza actual en nuestra CAV por parte de sus usuarios, y como una petición a las instituciones responsables de la enseñanza de una revisión y reforma precisamente de estos dos aspectos: la enseñanza-adquisición tanto del Euskara, como de alguna o algunas lenguas-extranjeras.

Refiriéndonos ahora sólo a los «jóvenes-estudiantes» de la CAV, que suponen el 47,6% de los jóvenes de 15 a 29 años(8):

—*Respecto del grado de conocimiento del Euskara de estos jóvenes-estudiantes de la CAV:*

	No entiende 26,5%	Entiende 18,9%	Entiende lee 11,7%	Entiende habla 2,5%	Habla lee 3,4%	Lee escribe 36,5%
Muy satisfecho (11,2%)	2,6	5,3	8,8	15,8	7,8	21,4
Bastante satisfecho (19,2%)	13,3	16,1	12,9	18,4	26,3	26,6
Poco satisfecho (34,3%)	29,9	38,1	52,1	41,6	35,4	29,1
Nada satisfecho (29,5%)	45,8	32,3	21,3	21,7	23,1	19,9
NS/NC. (5,9%)	8,6	8,2	4,9	2,5	7,3	3,1

Puede decirse, de modo general: 1) que cuanto mayor conocimiento del Euskara tengan los jóvenes estudiados, mayor grado de satisfacción tienen en cuanto a su capacitación en Euskara recibida en la escolarización; 2) que los que conocen bien el euskara (porque lo hablan, leen y escriben), se sien-

ten sobre todo poco-satisfechos y, después, bastante-satisfechos, siendo los muy satisfechos sólo el 21,4%; 3) y que los que desconocen el Euskara completamente, porque ni lo entienden, se sienten fundamentalmente nada-satisfechos (hasta el 45,8%). Es decir, que estos datos todavía enfatizan más la interpretación que dábamos más arriba en el sentido de que nuestros jóvenes piden a las instituciones responsables de la enseñanza una revisión y reforma profundas en relación con la presencia y la adquisición del Euskara en la enseñanza.

—Y respecto de la edad de adquisición del Euskara en relación con la escolarización:

	Antes de 3 24,0%	3 a 10 9,7%	10 a 20 20,6%	Después de 20 4,7%
Muy satisfecho (11,2%)	20,8	15,2	8,8	27,7
Bastante satisfecho (19,2%)	29,0	18,0	18,6	5,9
Poco satisfecho (34,3%)	24,5	48,0	38,5	15,0
Nada satisfecho (29,5%)	22,2	14,7	30,3	20,2
NS/NC (5,9%)	3,5	4,0	3,8	31,2

Es decir, que: 1) aquellos que han adquirido el Euskara en la enseñanza generalizada actualmente en la CAV (de los 3 a los 16 o más años, más allá pues de la etapa obligatoria de la EGB) se sienten fundamentalmente o poco o nada-satisfechos en cuanto a su capacitación en Euskara a través de la enseñanza; 2) los que lo han adquirido antes de los 3 años, y por tanto antes de su escolarización, se reparten de modo parecido entre los distintos grados de satisfacción distinguidos; esto podría interpretarse como lo poco que la escuela ha intervenido en el cultivo y aumento de su conocimiento del Euskara; 3) entre los que han intentado adquirirlo después de los 20 años, o no lo han conseguido, o están muy-satisfechos, o nada y poco-satisfechos.

No vamos a referirnos ahora a otros estudios en relación con las actitudes, las motivaciones, las valoraciones, lo que se desea, las expectativas futuras, etc. respecto del Euskara, cuyos datos son muy favorables al hecho de garantizar para todos la buena adquisición del Euskara en la enseñanza para la gran mayoría poblacional(11). Sólo una mención especial a los distintos resultados conseguidos en la escuela, según se hayan seguido o el Modelo-A, o el Modelo-B, o el Modelo-D, como se desprende de las evaluaciones realizadas y publicadas por el Gobierno Vasco en *EIFE-1, 2 y 3* (1986, 1989 y 1990)(12), de entre los que destacamos el escaso resultado logrado con el Modelo-A tal y como está configurado actualmente, y que pueden sugerir también una remodelación y reforma de dichos Modelos lingüísticos.

### 3. En relación con el conocimiento que las distintas disciplinas (lingüística, sociología, psicología, pedagogía, etc.) nos transmiten hoy respecto del plurilingüismo en la educación

Este es el apartado que no vamos a tratar de desarrollar aquí, ya que esta cuestión del conocimiento pluridisciplinario sobre el plurilingüismo en la escuela es de lo que más sabemos todos los asistentes a este Congreso, y de la que más va a hablarse en estos días. De entre la amplia bibliografía importante sobre el tema, en parte producida también por los participantes en este Congreso, vamos a referirnos ahora sólo a una de las publicaciones más conocidas entre nosotros por tratarse de un número monográfico de *Infancia y Aprendizaje* sobre *La segunda lengua en la escuela: investigación y práctica de los programas bilingües* de 1986(13), y más concretamente al primero de los trabajos: «La educación bilingüe: sus características y principios generales» de M.<sup>ª</sup> P. Sánchez y N.E. de Tembleque, por su intención de darnos resumidamente cuál es el estado de la cuestión en relación con el bilingüismo (y el plurilingüismo) y la educación (aunque no estamos de acuerdo con algunas de sus consideraciones y de sus conclusiones). En este trabajo se recojen e interrelacionan en suficiente medida: tanto la multidimensionalidad e interdisciplinariedad que caracterizan el estudio de este tema que nos ocupa ahora, como muchas de las conclusiones a las que se ha llegado en dicho estudio, y que en parte tenemos en cuenta en esta exposición.

### 4. Propositiones finales

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, sugerimos las siguientes proposiciones:

- Proposición-primer (P-1): En relación con los marcos políticos-jurídicos de referencia para la planificación y la actuación respecto del tratamiento lingüístico en la enseñanza en la CAV, fundamentalmente por parte de las instituciones públicas responsables de ello, *habría que aprovechar la coyuntura favorable actual* para la implantación del plurilingüismo escolar, de modo que se garantice: 1.<sup>º</sup> la recuperación generalizada del Euskara, a través sobre todo de las primeras etapas de la educación pre-escolar (desde los 3 años), y siguiendo después en las restantes etapas (en la de la enseñanza obligatoria fundamentalmente), como corresponde por tratarse de la lengua oficial y propia de la CAV, de modo que se haga posible su normalización social; 2.<sup>º</sup> la adquisición de dos L-2-extranjeras, desde la etapa de la enseñanza obligatoria (de los 6 a los 16 años, próximamente), iniciándose con la primera a los 8 años y con la segunda a los 12 años, tal y como se prevee también en la LOGSE.

- Proposición-segunda (P-2): En relación con la situación psicosociolingüística de la CAV, *se debería de satisfacer adecuadamente la necesidad*: 1.º) de la buena euskaldunización generalizada a través de la enseñanza, reiteradamente expresada de distintos modos por la gran mayoría poblacional de la CAV, y sobre todo por la población más implicada que es la población más joven; 2.º) la necesidad creciente expresada hoy, también de distintos modos (basta con recordar el número de alumnos que cursan idiomas extraescolarmente, a pesar de lo caro que esto resulta), de que la escuela garantice la adquisición buena de otras dos L-2 extranjeras.
- Proposición-tercera (P-3): En relación tanto con los conocimientos pluridisciplinarios que la ciencia actual nos ofrece, como con nuestras posibilidades de intervenir favorablemente *desde nuestra situación de «profesionales del lenguaje y de las lenguas», deberíamos de ser capaces de estimular y de contribuir en el deseable proceso de la «plurilingüización generalizada»* de nuestras poblaciones respectivas, en nuestro caso respecto de la Comunidad Vasca (incluida la CAV): 1.º) haciendo que realmente el Euskara se convierta en «lengua-propia» de cada individuo, de modo parecido a como el Español lo es ya para la mayoría poblacional, a través, por lo menos: tanto de su adquisición muy temprana en la escuela (desde los 3 años aproximadamente), como de su adquisición del modo más natural posible y más parecido a como se da la adquisición de la L-1, recurriendo por tanto a los sistemas de «inmersión total o parcial», de modo que se pueda preveer que en el futuro próximo el Euskara se transmita como L-1, y se garantice así la «normalización del euskara» social e individualmente; 2.º) posibilitando la buena adquisición de otras dos L-2, ahora L-2-extranjeras, a través de la «inmersión parcial o de la enseñanza intensiva» en la escuela, garantizando así «el plurilingüismo y el pluriculturalismo integrales generalizados» de nuestras poblaciones correspondientes en la CE.

# MODELO TEORICO-PRACTICO DE LA PEDAGOGIA DE LA INTERPRETACION PARA ALUMNOS BILINGÜES

Por Dña. Ana BALLESTER CASADO

Dña. Catalina JIMENEZ HURTADO

Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes  
Universidad de Granada

## 0. INTRODUCCION

El objetivo de este trabajo es proponer un modelo pedagógico teórico-práctico que sirva como introducción a la enseñanza de la interpretación para estudiantes bilingües.

Los profesores de Interpretación de la EUTI de Granada generalmente dedicamos parte del primer curso de esta asignatura a la enseñanza de una de las tres fases que para Seleskovitch (1968) forman parte del proceso de la interpretación: la comprensión. Uno de los principales problemas con los que nos enfrentamos en esta etapa es el escaso conocimiento del mundo que poseen nuestros estudiantes. Al tratarse de adolescentes de edades comprendidas entre los 17 y los 20 años, su capacidad de aproximación y comprensión global de un texto es inadecuada, por lo que les resulta muy difícil distanciarse de la palabra. Esto, a su vez, les impide realizar un análisis apropiado de un texto dado a partir del cual construir un discurso coherente. Esta situación, y el hecho de que todos los teóricos de la interpretación coincidan en señalar la importancia del papel que la memoria y la capacidad de análisis juegan en la interpretación, nos ha llevado a reflexionar sobre la posibilidad de proporcionar a nuestros estudiantes algunas estrategias nemónico-analíticas que de algún modo palien el enfoque erróneo que de la técnica de la interpretación tienen nuestros estudiantes y les permitan hacer un uso adecuado de estas dos facultades. Esbozaremos, por tanto, a continuación estas estrategias no sin antes efectuar una serie de consideraciones teóricas al respecto.

## 1. ANALISIS: EL SENTIDO DEL TEXTO

Según Vázquez Ayora (1977),

la experiencia nos ha demostrado que los errores más comunes de traducción se deben a la falta de análisis. Sin análisis previo de un texto no se puede traducir. (Vázquez Ayora 1977: 8).

Esta misma afirmación es, a nuestro juicio, perfectamente aplicable a la interpretación. Ahora bien, ¿qué debe analizar el intérprete? Vázquez Ayora (1977) afirma a continuación que

...la palabra no puede servir de base para el análisis y por ello, en su lugar, se adopta la unidad de pensamiento. (Vázquez Ayora, 1977: 8).

Del mismo modo, para Nida,

...Translating means translating meaning... (Nida 1985).

Por otra parte, Coseriu (1977), junto con García Yebra, distingue tres aspectos en el contenido de un texto: significado, designación y sentido<sup>1</sup>. García Yebra afirma que «el traductor debe traducir ante todo el sentido; en segundo lugar, la designación y, en último término, si es posible, los significados» (García Yebra 1982: 38). El caso de la interpretación es distinto. Su carácter fugaz («scripta manent, verba volant») obliga al intérprete a centrarse única —y exclusivamente en el sentido.

Por tanto, cuando hablamos de análisis del discurso, nos referimos a la percepción de su sentido, del que las palabras no son más que una correa de transmisión. Enseñar al alumno a distanciarse de las palabras debe ser, por consiguiente, uno de los primeros objetivos que todo pedagogo de la interpretación debe cubrir. Ahora bien, ¿qué entendemos por el término «analizar»? Si examinamos una de las acepciones que María Moliner nos ofrece de él:

«Aplicar a un caso particular un conocimiento o ley general que lo comprende».

Vemos que analizar implica percibir relaciones entre lo particular y lo general o entre lo concreto y lo abstracto. Por otra parte, la definición que la lógica hace del término relación como «el orden de una cosa respecto a otra» sugiere otro concepto importante, el de orden. Es decir, analizar implica construir un sistema organizado de relaciones dentro de una jerarquía que va de lo particular o concreto a lo general o abstracto. Hechas estas consideraciones, pasaremos a analizar otro de los instrumentos básicos de la interpretación: la memoria.

## 2. LA MEMORIA

### 2.a. Las unidades de sentido

Aunque tratados por separado en este trabajo, la memoria y el análisis son dos aspectos indisociables de la comprensión, en cuanto que la memoria

---

<sup>1</sup> Por significante el autor entiende «*el sonido o conjunto de sonidos que, en el lenguaje oral, producen una imagen acústica*»; por significado del texto, «el contenido lingüístico actualizado en cada caso por el habla, por designación, «la referencia de los significados actualizados por el texto a las realidades extralingüísticas» y finalmente, por sentido, «su contenido conceptual, en la medida en que no coincide ni con el significado ni con la designación, es decir, lo que el texto quiere decir».

que nos interesa no es la textual sino la de sentido y, como tal, no es más que el resultado del análisis.

Al mismo tiempo que el estudiante escucha el mensaje, y antes de almacenarlo en su memoria, ha de organizarlo en unidades de sentido. Estas serán las que proporcionarán la claves para la recuperación de las unidades estructuradas ya en forma de discurso.

Hasta ahora, se ha venido exigiendo al alumno un uso de la memoria correcto e inteligente, es decir, se le ha pedido que capte el sentido del texto, que separe las unidades de sentido, que las organice, que no incluya en su reproducción interpretativa sino lo que considere esencial, y todo esto dentro de una realización que posea una coherencia lógica y una cohesión lingüística perfectas. Sin embargo, no se le ha conducido en esta tarea en la medida en que no se le ha dicho cómo ha de hacerlo.

El método que intuitivamente el alumno sigue es intentar retener tanto cuanto pueda, utilizando unas estrategias que, si bien les son transitoriamente válidas, a la larga se convierten en las claves de su «*déformation professionnelle*». Este no concibe la interpretación como un acto comunicativo sino como un acto de reproducción de textos.

## 2.b. La base psicolingüística

De estas consideraciones se desprende que para poder reflexionar sobre el papel de la memoria en la enseñanza de la interpretación es absolutamente imprescindible recurrir a los trabajos de investigación psicolingüística realizados al respecto. En general, coinciden en señalar que en el proceso de la interpretación existe una primera fase que consiste en escuchar, analizar, codificar y sintetizar el mensaje. Un enfoque más centralizado y específico defiende la existencia de un proceso cognitivo intermedio, por medio del cual se conectan las fases de análisis y síntesis (Bühler 1985). Es aquí donde los términos lingüísticos, i.e., las palabras del texto original, son desechados automáticamente y sólo el mensaje, i.e., el sentido, es almacenado en la memoria a corto plazo (Seleskovitch/ Lederer 1984). Bühler (1985) también comenta la necesidad de un programa de investigación que, partiendo de la psicología experimental cognitiva, estudie un modelo de comprensión del lenguaje que sería de gran utilidad para describir las necesidades del intérprete.

Estos estudios, sin embargo, resultan insuficientes, ya que aunque constatan la eficacia de la aplicación de estructuras mentales a la interpretación no aportan soluciones concretas.

No es nuestra intención hacer aquí una revisión de todas las aportaciones que la psicolingüística puede efectuar a este respecto. Baste señalar que existen ya una serie de trabajos que nos pueden orientar en nuestra tarea de formar un esqueleto cognitivo que le ayude al alumno en sus primeros intentos de memorización del sentido de un texto oral.

Ya a principios de los '80, el centro de atención de algunos psicolingüistas venía siendo el problema de la relación entre *organización, memoria y estructura mental*. Numerosos trabajos al respecto coincidían en señalar la existencia de una serie de estructuras mentales que operaban según los diferentes inputs. Estas operaciones dependían de las expectativas del output, por un lado, y de la estructura misma del input, por otro (cfr. Mandler 1979).

De aquí se infiere que las estructuras mentales procesan la información dependiendo del tipo de claves que se proporcionen y de su organización, así como de las necesidades de reproducción que existan. Por decirlo de otra manera, las expectativas de las condiciones del output afectan de forma decisiva las condiciones de almacenamiento y éstas, a su vez, las diferentes posibilidades de recuperación. Así, Voss (1979) indica que las palabras no son unidades básicas de recuperación. Para ello se basa en trabajos cuyos resultados señalan que cuando individuos en estudio intentan recuperar de la memoria una oración dada, las unidades léxicas son sustituidas generalmente por sinónimos sin que el sentido del texto se vea afectado. Una serie de autores (Spilich et al. 1979; J. M. Mandler 1979; Krutsch y van Dijk 1978; y Thorndyke 1977) hacen hincapié en la necesidad de comprender el papel que juegan el conocimiento y las estructuras previas a la hora de procesar nueva información. Si esta estructura previa no existe, el individuo ha de construirla cada vez que analiza un texto, lo que entorpecería enormemente el proceso de asimilación de información. Lo cierto es que el individuo aprende rápidamente a captar la información nueva y distinguirla de la ya existente, y emplea mucho más tiempo en procesar textos en los que ambas informaciones están entremezcladas y no claramente delimitadas.

Resumimos, pues, estas consideraciones para poderlas así poner al servicio de nuestro objetivo como sigue:

1. El individuo codifica los textos que recibe en un formato jerárquicamente organizado.
2. Aquellos individuos que poseen unas estructuras némicas previamente creadas tienen mayor facilidad para la recuperación de cualquier tipo de discurso (Kintsch and Green 1978).
3. La comprensión del discurso se suele ver afectada por la estructura de la memoria que se mantiene activa durante todo el proceso. Es decir, no sólo la comprensión del texto puede cambiar la estructura némica sino que ésta puede determinar el curso de la comprensión (Foss and Hakes 1978. p. 150.). En palabras de Dooling y Lachman 1971:

...activating the appropriate information in memory is necessary for good comprehension...and activating an appropriate memory in to which the input can be integrated has a large effect on the immediate comprehension of the input sentences. (Dooling and Lachman 1971).



### 3. PEDAGOGIA DEL ANALISIS: DOS ASPECTOS

Como pedagogas de la interpretación, Seleskovitch/Lederer (1989) consideran uno de sus objetivos enseñar al alumno lo que ellas denominan «l'écoute du sens» con la ayuda de una serie de mecanismos de asociación: creando imágenes visuales a partir del discurso, reaccionando ante la información que se recibe y relacionándola a conocimientos previos.

Estos mecanismos no sólo hacen posible la percepción del sentido, en cuanto que permiten ir más allá de la palabra, sino que facilitan su memorización. Evidentemente, hasta que esta fase no sea superada, los estudiantes no estarán preparados para interpretar. A partir de aquí, el esquema de la metodología de Seleskovitch/Lederer es básicamente el mismo: ofrecer un discurso a los estudiantes y pedir su restitución en algunos casos, una síntesis en otros y/o la diferenciación entre ideas básicas y adyacentes, aunque cada etapa tenga unas dificultades y una finalidad distintas. Es lo que ellas denominan «consecutiva sin notas».

A nuestro juicio, este enfoque es de una gran utilidad. Sin embargo, la experiencia nos demuestra que es insuficiente y que por lo general los estudiantes tienen grandes dificultades para aprehender el contenido de un texto.

Así, si tenemos en cuenta que nuestra capacidad analítica funciona con mayor eficacia en la medida en que las demandas del output son más específicas, consideramos que la textolingüística nos puede ofrecer claves muy interesantes para el análisis de un texto a partir de dos conceptos básicos: la coherencia y la cohesión. La textolingüística nos interesa en cuanto que considera el discurso no simplemente como una unidad gramatical más amplia que la oración sino como una unidad semántica o de significado.

#### 3.a. La Cohesión

Halliday/Hasan (1976) definen cohesión como el conjunto de recursos lingüísticos que permiten relacionar una unidad de sentido con todo lo que la precede<sup>2</sup>. De todos los recursos cohesivos con los que cuenta el lenguaje, a los pedagogos de la interpretación nos interesa especialmente la conjunción porque es el único que no hace referencia a un elemento concreto del discurso sino que establece relaciones abstractas entre sus partes, determinando de qué modo lo que la precede está conectado con lo que la sigue. A diferencia de los demás recursos cohesivos, esta relación no es estructural sino puramente semántica. Por estas dos razones, es decir, su grado de abstracción y su carácter no estructural, las conjunciones plantean una dificultad especial al intérprete. De ahí que, si tenemos en cuenta la función tan esencial que los conec-

---

<sup>2</sup> Halliday/Hasan clasifican este concepto en dos categorías: cohesión léxica y cohesión gramatical, y ésta última a su vez en cuatro: sustitución, elipsis, referencia y conjunción.

tores juegan en el discurso, la clasificación que Halliday/Hasan nos ofrecen de ellas (aditivas, adversativas, causales, temporales y continuativas) puede sernos enormemente útil en la pedagogía del análisis. De hecho es útil en la medida en que conocer los distintos tipos de relaciones que de forma abstracta pueden darse entre las unidades de sentido de un discurso constituye uno de los esqueletos cognitivos a partir de los cuales puede analizarse un discurso.

### 3.a.2. *Coherencia*

Aunque el límite entre los conceptos de coherencia y cohesión no está muy definido, por coherencia entendemos la unidad lógico-semántica de un discurso mientras que cohesión no es más que el conjunto de sus manifestaciones gramaticales. Un aspecto clave de la coherencia de un discurso es su estructura, en la medida en que analizarla permite al alumno construir un esqueleto mental a partir del cual codificar la información en amplios bloques, lo cual, a su vez, facilita el acceso a su unidad semántica. De acuerdo con Newmark 1988, las estructuras discursivas más frecuentes son las siguientes:

- A. Tesis, antítesis, síntesis.
- B. Introducción, planteamiento, aspectos y ejemplos, conclusión.
- C. Contexto, trama, desenlace, evaluación.
- D: Argumentación del título, pros, contras, conclusión.
- E: Construcción, climax y desenlace.
- F: Análisis retrospectivo, exposición y perspectivas.

(Newmark, 1988: 56)

El propio Newmark señala el carácter incompleto de este esquema y sugiere que el alumno busque las desviaciones que puedan darse a partir de él.

Los conceptos de coherencia y cohesión evidentemente no permiten interpretar un discurso. Sin embargo, proporcionan una explicación de su funcionamiento y, en este sentido, constituyen un instrumento útil para analizarlo.

## 4. EJERCICIOS. METODOLOGIA PASO A PASO

A partir de esta información acerca del funcionamiento de las estructuras de la memoria y las claves de análisis arriba mencionadas, hemos confeccionado una serie de ejercicios que habrían de realizarse en las clases de introducción a la interpretación.

### 4.a. **Ejercicios de activación némica**

Son ejercicios para potenciar los reflejos lingüísticos (sinonimia, antonimia, estructuración léxica) y estrategias básicas de construcción textual (definiciones y parafraseo).

#### 4.b. Ejercicios de conexión

4.b.1. Ejercicios en los que se ofrece al alumno una serie de oraciones sueltas con unidades de sentido contradictorias. El alumno ha de relacionarlas con diversos conectores (semánticos, sintácticos y textuales).

#### 4.c. Ejercicios de análisis

4.c.1. En una primera fase, el alumno ha de analizar las relaciones cohesivas entre las unidades de sentido de un texto escrito, para lo cual se le ha proporcionado un esquema teórico. (cfr. apartado 3.a.1.)

4.c.2. Seguidamente, se trabaja tanto con textos periodísticos escritos, como con discursos orales. Se trata de que el alumno aprenda a percibir las estructuras básicas del texto a partir de las claves que se le han proporcionado para su análisis. (cfr. apartado 3.a.2.).

### 5. CONCLUSION

La experiencia nos ha demostrado que el alumno, en este primer curso de interpretación, necesita una orientación muy precisa de lo que se pretende que realice. De ahí que una información teórica básica, puntual y organizada sea absolutamente necesaria. En este trabajo, sin embargo, desarrollamos exclusivamente dos aspectos concretos de lo que consideramos ha de ser la pedagogía de la interpretación para estudiantes bilingües. Esperamos, no obstante, que de algún modo contribuyan a las investigaciones llevadas a cabo en este terreno en el que queda tanto por hacer.

### BIBLIOGRAFIA

- BÜHLER, H. «Language and Translation: Translating and Interpreting as a Profession». En: *Annual Review of Applied Linguistics*. 1989.
- COSERIU, E. «Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción». En: *El Hombre y su Lengua*. Gredos. Madrid 1977. Pp. 215-239.
- FOSS, D./ HAWKES, T. H. *Psycholinguistics*. Prentice-Hall. New Jersey, 1978.
- GARCÍA YEBRA, V. *Teoría y Práctica de la Traducción*. Gredos. Madrid 1982.
- HALLIDAY, M. A. K./Hasan, R. *Cohesion in English*. Longman, Londres 1976.
- NEWMARK, P. *A Textbook of Translation*. Prentice Hall. Londres 1988.
- NIDA, E. A. «Translating means Translating Meaning: A sociosemantic approach to translating». En: *Xth. World Congress of FIT Proceedings: Translators and their Position in Society*. Vienna. Braumüller, 1985. Pp. 119-125.

- SELESKOVITCH, D. *Langages, Langue et Memoire*. Hachette. Paris 1975.
- SELESKOVITCH, D. *L'interprete dans les Conferences*. Lettres Modernes. Paris 1968.
- SELESKOVITCH, D./ LEDERER, M. *Pedagogie Raisonnée de l'Interpretation*. Didier Erudition. Bruselas-Luxemburgo 1989.
- THOMAS, N./ TOWELL, R. *Interpreting as a language teaching technique*. Centre for Information on Language Teaching and Research. 1985.
- VÁZQUEZ AYORA, G. *Introducción a la Traductología*. Georgetown University Press. Washington D. C. 1977.

# LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA L2 EN LA EDAD TEMPRANA: PROFESIONALIZACION DEL DOCENTE

Por D. Nicola BOLTON PEARSON  
Departamento Filología Universidad de Cantabria

## Introducción

### 1.1.

En la actualidad son muy numerosos los países, tanto de la Comunidad Europea como de los países antes llamados del «Este», que buscan soluciones para lograr una enseñanza/ aprendizaje eficaz del inglés como L2 en la edad temprana, dada la importancia de este idioma como lengua «franca» en Europa. En esta comunicación se revisan los interrogantes en torno a este tema, al mismo tiempo que se hace referencia a la naturaleza y al alcance de los cambios necesarios para elaborar un diseño curricular de la L2, que posibilite implantar modelos didácticos adecuados para la realización de una labor eficaz en esta edad.

Tras una presentación breve de las necesidades y problemas con los que se enfrentan tanto los profesores en formación permanente como el profesional que les asesora, se formulan algunas de las pautas que sirvieron de guía en la elaboración de un proyecto de trabajo en grupo. Se describen, sucintamente, los objetivos generales de la experiencia, las aportaciones más pertinentes de los componentes del grupo y las primeras conclusiones que se alcanzaron tras la experiencia.

Se ofrecen, asimismo, dos modelos alternativos para el desarrollo e integración en su ámbito profesional de los profesores «noveles», por medio de las técnicas de «coaching» propuestas por Neubert y Bratton (1987) y por Schön (1987), como solución posible que adoptar en la búsqueda de estrategias viables para la profesionalización del docente de la L2 en la edad temprana.

### 1.2.

El desarrollo del lenguaje infantil plantea a los investigadores múltiples interrogantes y aún más surgen en torno al estudio de la adquisición de la L2. De especial importancia, dado el aumento del interés por el proceso de ense-

ñanza/aprendizaje de la L2 en la edad temprana, derivado de su inclusión obligatoria en el currículum de los alumnos españoles a partir de los ocho años, es la cuestión de cómo el factor «edad» se relaciona con una enseñanza/aprendizaje eficaz<sup>1</sup>. Muchos autores han tratado de clarificar los problemas<sup>2</sup>; las conclusiones de *Harley* (1986) son de relevancia para los profesores de idiomas implicados en la Reforma<sup>3</sup>. Tras examinar un gran número de investigaciones referentes a la relación edad/adquisición de L2, Harley concluye que:

«it is clear that although most theorists would agree that there is some potential advantage to an early start in childhood, there is little consensus on the precise nature of such an advantage, or its fundamental causes, and some would even deny that it exists»<sup>4</sup>.

Otro problema se plantea en torno al aprendizaje del sistema lingüístico y su relación con el contexto social en el cual aprende el niño. Halliday señala la ausencia de datos empíricos sobre estas cuestiones, observando que, cuando la investigación se centra en el niño que aprende su lengua materna, no se debe separar el sistema del uso que el niño hace de él, ni el significado del contexto social. La importancia del contexto no puede menospreciarse. Un niño, dice Halliday, aprende a través del lenguaje y «los intercambios microsemióticos a lo largo de su vida con su familia y con su grupo contienen en sí mismo índices de los modelos semióticos más persuasivos de la cultura»<sup>5</sup>. Estas condiciones de aprendizaje son implantadas mediante el de-

---

<sup>1</sup> Véase GOMPF, Gundi (1986) «The early start of English-Recent trends and new directions in the Federal Republic of Germany» artículo en *International Review of Education* N.º 32 (1986) Vol. 1, pp. 3-22; KENWORTHY, Joanne (1987): *Teaching English Pronunciation* Longman, UK. pp. 4-6; HARLEY, Birgit (1986) «Age in Second Language Acquisition» *Multilingual Matters*, 22. Clevedon, Avon. U.K. y *FIPLV World News* N.º 52: un informe del Centro de Información para Investigación sobre el aprendizaje de la L2 de la Universidad de Marburg, Alemania, (enero 1990), «Foreign Language Teaching and Learning in Primary Education in Western Europe», pp.1-4.

<sup>2</sup> Véase STERN, H. H. (1976) «Optimal age: myth or reality?» en *The Canadian Modern Language Review*, 32. pp.283-94; ROSANSKY, E. J. (1975) «The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations» en *Working Papers on Bilingualism* N.º 6. pp. 92-102; SCARCELLA, R. C. y HIGA, C. A. (1982): «Input and age differences in second language acquisition» en S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M. H. Long (eds.) «*Child-adult Differences in Second Language Acquisition*» Rowley, Mass. Newbury House; LEWIS, E. G. y MAS-SAD, C. E. (1975) *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries: An Empirical Study* Stockholm: Almqvist & Wiksell/ New York: John Wiley.

<sup>3</sup> L.O.G.S.E. Capítulo II: Artículo 13: «La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: (b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera». B.O.E. 4 oct. 1990, p.28.931.

<sup>4</sup> HARLEY (1986) (*op. cit.*) p. 22.

<sup>5</sup> HALLIDAY, M. A. K. (1975) «*Learning How to Mean-Explorations in the Development of Language.*» p.80-81.:

«All linguistic interaction comes to be mediated through these two functions; [ideational and interpersonal] and since they are not just aspects of the use of

sarrollo de técnicas de «inmersión» total. Sin embargo, los resultados solamente revelan una mejoría cautelosa:

«Although there are temporary lags in some groups on tests involving literacy skills (especially in early total immersion), the long-run trend is for immersion groups to perform as well as, or better than comparison groups on both standardized and non-standardized tasks»<sup>6</sup>.

### 1.3.

Un breve análisis de la tipología de técnicas y estrategias adecuadas para la enseñanza/aprendizaje de un idioma en la edad temprana pone de manifiesto la contradicción implícita en la profesionalización del docente. El «maestro» es el que tiene que prestar sus servicios en esta etapa, y a partir de los doce años, el licenciado (LOGSE Capítulo III, Artículo 24). Sin embargo, la docencia en este primer nivel, con niños de siete-ocho años requiere un dominio total del lenguaje hablado, una «competencia» lingüística y una ejecución perfecta para que los niños aprendan lúdicamente el segundo idioma, ya que el conocimiento del sistema gráfico del lenguaje en cuestión, inglés en este caso, no les ayudará a entender ni a formular mensajes sencillos, sino, todo lo contrario, entorpecerá el dominio del sistema fonológico y no les aportará ningún tipo de ventaja, si no es a través de actividades controladas con excepcional esmero por el profesor, tales como las que se detallan en un artículo de Allen (1979). Este autor enumera las ventajas de una metodología activa en la enseñanza /aprendizaje de la L2 en la edad temprana, donde se da prioridad a las habilidades de comunicación. La enseñanza de la lectura, según Allen, se puede lograr mediante la utilización de técnicas orales, basadas en la comprensión previa de mensajes, y una previa habilidad comunicativa, en conversaciones sencillas<sup>7</sup>:

«experience with oral work gives the learner a set of expectations, a sense of confidence, and a feeling for the syntax and intonation of the target language. Oral activities also expand the learner's vocabulary. That is why most foreign-language teachers approach reading through speaking and listening».

---

language, but are at the base of the system itself, every actual instance of linguistic interaction has meaning not only in particular but also in general, as an expression of the social system and of the child's place in it, in other words, it is related to the context of culture as well to the context of the situation. This explains how in the course of learning language a child is also all the time learning through language; how the microsemiotic exchanges of family and peer group life contain within themselves indices of the most persuasive semiotic patterns of the culture».

<sup>6</sup> SWAIN & LAPKIN (1982) *Evaluating Bilingual Education: A Canadian case study* Multilingual Matters, Clevedon, Avon, U.K. p.41.

<sup>7</sup> ALLEN, Virginia F. (1979:53) «If reading, how?» en Reinhold Freudenstein (ed.) *Teaching Foreign Languages to the Very Young* Pergamon, Oxford. pp. 53-60.

Se está intentando llevar a cabo, en estos años de la Reforma, una especialización del docente, para que la enseñanza/aprendizaje del idioma logre tales fines comunicativos. Sin embargo, queda mucho camino que recorrer antes de que el profesor se encuentre con todos los recursos a su disposición, aunque se le aconseja no menospreciar la ardua tarea que un dominio lingüístico implica para cualquier docente sea cual fuere el nivel del sistema educativo. Para paliar en los profesores de lenguas los sentimientos de frustración, incapacidad y falta de confianza en la metodología favorecida, cabe señalar la valoración otorgada por Sweet (1899) a la conversación. El proponía la utilización de ejemplos de «conversación» solamente con aprendices avanzados. Su rechazo del uso de «diálogos» para el aprendizaje en los primeros niveles era debido a que, según Sweet, éstos presentan los problemas lingüísticos más complejos: verbos modales, formas de preguntas y respuestas, etc<sup>8</sup>.

#### 1.4.

Como profesionales dedicados a la formación de futuros profesores de la L2 en la edad temprana e implicados en la formación permanente de profesores en activo, nos conviene adoptar una actitud positiva e imaginativa y buscar soluciones concretas para el diseño de actividades curriculares idóneas, con la esperanza de que las investigaciones en el campo de la lingüística aplicada nos proporcionen adecuadas respuestas a los problemas que se plantean en torno a estas cuestiones. Si aceptamos retos más inmediatos, como el de conseguir el éxito en la enseñanza/aprendizaje de nuestros alumnos en todos los niveles y en todas las edades, con independencia de su potencial competencia lingüística, debemos optar por estrategias que favorezcan un «aprendizaje social»<sup>9</sup> ya que cada alumno, en una situación de clase, demuestra por sus actitudes hacia la L2 sus propios conceptos de lo que constituye una enseñanza/aprendizaje relevante.

Esta preocupación por un modelo didáctico efectivo y coherente para esta edad y durante la Enseñanza Primaria y Secundaria se refleja en las directrices del Diseño Curricular Base. Su propósito no es otro que orientar a los equipos de especialistas en cada materia y etapa en el momento de plantear la programación de sus proyectos curriculares. Sin embargo, el profesor ha de tener una preparación crítico-reflexiva acerca del importante papel que esto le asigna. Medina y Domínguez (1989) revelan la auténtica naturaleza de la tarea que le espera:

---

<sup>8</sup> Véase HOWATT, A. P. R. (1984) *A History of English Language Teaching* Oxford University Press, U.K. pp.186-7, por la referencia a la obra de Henry SWEET, (1899/1964) *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. Dent, London. Reimpresión en 1964 por Oxford University Press, ed. R. Mackin.

<sup>9</sup> Ver JEREMÍAS J. M. y ORO CABANAS, J. M. (1988) «Adquisición-aprendizaje: interacción de ambos procesos para una competencia lingüística en lenguas añadidas» en *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Santander, 13/16 abril, 1988. pp. 577-581.



«El profesor no puede reducirse a aplicar o seguir rígidamente los diseños curriculares elaborados por otros expertos o instancias (cursiva de los autores), sino que ha de plantearse la construcción junto con sus compañeros del proyecto curricular que orienta y da sentido a su trabajo en las aulas»<sup>10</sup>.

Otra expectativa subyacente que se deja entrever, por lo tanto, es que, en la formación inicial del profesor, se debería dar prioridad a un aprendizaje social, activo, con una consideración hacia el trabajo en equipo, un trabajo creativo y fructífero, si queremos formar a nuestros profesores para el reto de la Reforma. Cuando se trata de formación permanente, se deben establecer contactos a través de sus colectivos para especificar las áreas de interés, si pretendemos que nuestra labor les proporcione ayuda eficaz y profesional<sup>11</sup>.

## 2.1.

Al llevar a cabo una experiencia docente en la formación permanente de profesores de inglés, se tuvieron en cuenta, al programar los objetivos y contenidos, los resultados obtenidos en dos experiencias anteriores, realizadas en cursos de una semana de duración cada uno, en las cuales las opiniones de los profesores asistentes sobre la utilidad e innovación de contenidos, metodología, etc. fueron recogidas en entrevistas informales y en dos estudios inéditos de la Universidad de Cantabria<sup>12</sup>.

El tema de las sesiones («Phonetics for fun and fluency»: utilización de métodos lúdicos para el aprendizaje del inglés en la edad temprana, y la relevancia de un estudio del sistema fonológico inglés para tal fin) fue seleccionado por algunos componentes de un grupo de profesores de Cantabria, los cuales habían asistido a los dos cursos anteriores. Así, seguimos el criterio de Dubin y Wong (1990)<sup>13</sup>, quienes aconsejan la previa evaluación de las necesidades de los docentes en la formación permanente y la implantación del siguiente modelo de acción:

1. Evaluar las necesidades del grupo.
2. Determinar los objetivos de la formación permanente.

---

<sup>10</sup> MEDINA RIVILLA, Antonio, y DOMINGUEZ GARRIDO, M<sup>ª</sup> Concepción (1989) *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica* Cincel, Madrid. p.132.

<sup>11</sup> Véase EDGE, Julian (1990). Ponencia presentada en la Universidad de Brasilia, noviembre de 1989 (en prensa) citada por Sarah Walker en su artículo «Using Games in Teacher Training» (1990:19-20): «la dicotomía de autoridad entre los que aprenden y los que enseñan se resuelve cuando el profesor o formador de profesores proporciona «un espacio estructurado dentro del cual el que aprende o futuro profesor puede desenvolverse y desarrollarse». *The Teacher Trainer* Vol.4 N.º 3, Pilgrims, Canterbury, U.K. Autumn 1990.

<sup>12</sup> Dos estudios inéditos «Evaluación de los cursos del ICE, 1988-1989, 1989-90...» del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cantabria.

<sup>13</sup> DUBIN, Fraida y WONG, Rita. (1990) «An ethnographic approach to inservice preparation: the Hungary file» pp.282-292 en Jack C. Richards y David Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education* Cambridge University Press.

3. Diseñar los contenidos.
4. Escoger métodos de presentación.
5. Evaluar la efectividad de la enseñanza/aprendizaje recibida por los profesores.
6. Proporcionar una vía de retroacción.

## 2.2.

Al determinar los objetivos de la experiencia, se partió de la hipótesis de que la mayoría de los asistentes tendrían algunas nociones básicas del sistema fonológico inglés, sin haber estudiado en profundidad la utilización de transcripción fonética para el aprendizaje de la pronunciación, ni experimentado la necesidad de impartir conocimientos sencillos acerca de este sistema a sus alumnos. Se postuló también que una eficaz presentación de técnicas adecuadas en la enseñanza de estos conocimientos sería útil para la temprana edad.

Los objetivos se plantearon de esta manera:

1. Identificar los problemas en la lectura de los símbolos fonéticos de la A.F.I. (International Phonetic Association) mediante un juego interactivo.
2. Analizar el sistema vócalico y consonántico inglés a fin de comprender las dificultades del mismo.
3. Escoger y analizar en pequeños grupos estrategias que emplear con niños principiantes de 7-8 años.
4. Evaluar técnicas para la enseñanza del sistema fonológico inglés.
5. Determinar los conceptos implicados en la enseñanza del ritmo y entonación ingleses.
6. Lograr una aceptación de la utilidad de la transcripción fonética para una mejoría en la pronunciación R.P. por parte de los mismos profesionales.

## 2.3.

Al término de las sesiones, se procedió al análisis de las aportaciones más relevantes:

1. Los símbolos se pueden utilizar de forma progresiva, incorporando un reducido número de ellos para una enseñanza más eficaz de la pronunciación, incluso con principiantes en la edad temprana. Se elaboró un esquema de símbolos relevantes.
2. La transcripción sirve de guía al profesional, tanto en el reconocimiento de posibles errores de pronunciación como en el análisis de grupos rítmicos. Se debe prever un tiempo dedicado a su mayor conocimiento y valoración en la formación permanente.
3. Al tratarse de un sistema vocálico mucho más extenso que el español, prácticas de ejercicios de discriminación auditiva se pueden repetir siempre y cuando se programen para espacios cortos de tiempo.

4. Las canciones y rimas inglesas proporcionan materiales lúdicos y sugestivos para la incorporación de actividades de expresión corporal en la enseñanza del inglés en la edad temprana.
5. La elaboración de actividades para la enseñanza de la pronunciación inglesa con juegos, materiales auténticos y canciones se puede llevar a cabo en grupos de trabajo, según la edad de los alumnos, con materiales apropiados para cada etapa.

Aunque las conclusiones que sacamos fueron mayoritariamente secundadas, queda pendiente una sesión de trabajo en la cual se pondrán de relieve las aportaciones de los profesores tras la puesta en marcha de un plan opcional de trabajo en grupo para formular las estrategias que se deben seguir, valorar los resultados de la primera presentación de las técnicas nuevas y prever los cambios necesarios para su posterior implantación en las aulas.

De esta forma se ha intentado:

1. Preparar a los profesores para asumir roles nuevos y más amplios, como profesionales reflexivos y críticos de su formación.
2. Ofrecer más oportunidades para poner de manifiesto los problemas que surgen con la aplicación de estrategias previamente desconocidas.
3. Discutir qué criterios se adoptan a la hora de diseñar el currículum de la L2 en esta etapa.
4. Evaluar posteriormente el éxito/fracaso de las técnicas escogidas como idóneas tras la realización de la experiencia.

### 3.0.

Como actividad complementaria, cabe destacar la grabación de un vídeo de una clase, donde la profesora se entrenó con las estrategias propuestas en las sesiones citadas. Se prestó a colaborar en la experiencia utilizando los mismos materiales que proporcionamos a los profesores en formación permanente. El vídeo serviría como fuente de debate para los profesores en formación inicial y permanente, al emplear el sistema de «protocolo» descrito por Marcelo<sup>14</sup>. Estos materiales de «protocolo» pueden ser grabaciones en audio o vídeo que presentan segmentos de la realidad y que ofrecen información para entrenar a los profesores a tomar decisiones. Las grabaciones pueden referirse bien a modelos para imitar, bien a situaciones problemáticas, cuyo valor consiste en esta característica. Marcelo habla de la figura del «mentor», cuyo rol es el de entablar una discusión entre los docentes/ futuros profesores. Lo explica de esta forma<sup>15</sup>:

---

<sup>14</sup> MARCELO GARCÍA, Carlos (1989) *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. N.º114.

<sup>15</sup> *Ibidem*. p.142.

«el entrenamiento de profesores en toma de decisiones tiene varias fases. En la primera, se pide a los profesores que identifiquen los momentos críticos de la grabación. En segundo lugar y para cada uno de estos momentos, se pide que piensen en las posibles alternativas de acción. En tercer lugar, se ha de reducir el tiempo permitido a cada sujeto para tomar una decisión. En cuarto lugar, se pueden presentar vídeos ramificados en los que la selección del estudiante por una de las distintas opciones que se le plantean desemboca en diferentes situaciones de enseñanza».

#### 4.0.

En conclusión proponemos unas reflexiones acerca de la correcta integración de los futuros profesores de idiomas en la edad temprana, con la evaluación de los modelos de «coaching» de Schön (1987) y de Neubert y Bratton (1987). Este tipo de «counselling» o «entrenamiento» puede no adaptarse a las posibilidades de nuestros profesionales; por lo tanto, los profesores de las Escuelas de Magisterio debemos sentirnos implicados en esta labor de orientación.

«Coaching» o supervisión de compañeros, en la propuesta de Schön, es de una «experimentación conjunta» en la cual el supervisor explora «junto con el profesor principiante un determinado método alternativo para resolver una situación problemática que haya sido detectada por el principiante»<sup>16</sup>. En la propuesta de Neubert y Bratton, se define el «coaching» como una actividad cuyo fin consiste en «proporcionar apoyo personal y asistencia técnica a los profesores en su lugar de trabajo»<sup>17</sup>.

Si aceptamos el reto de las nuevas tendencias en la enseñanza/ aprendizaje del inglés como medio de instrucción en la edad temprana, debemos reconocer la importancia de esta vía de acción y ayuda a los profesionales en los centros, donde nuestra labor se realizaría en un clima de intercambio, de diálogo constructivo, de reflexión crítica y sensibilidad hacia los que impulsan una enseñanza/ aprendizaje nuevo en una de las áreas de más complejidad en la enseñanza actual.

---

<sup>16</sup> SCHÖN, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner* New York Jossey-Bass. Citado por Marcelo (1989:117-120) Véase nota (14).

<sup>17</sup> NEUBERT G. Y BRATTON, E. (1987) «Team coaching: staff development side by side», artículo en *Educational Leadership* Vol.44. N.º 5. pp. 29-33, citado por Marcelo (1989:118). Véase nota (14).

# EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Por D. Antonio BUENO GONZALEZ

Universidad de Granada  
Facultad de Humanidades de Jaén

## 1. Introducción

El Análisis Contrastivo tuvo su raíz en la necesidad práctica de enseñar una segunda lengua de la manera más efectiva posible. Robert Lado (1957:9), uno de los principales impulsores, aclara:

«The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them.»

Se puede decir, pues, que los orígenes de esta disciplina fueron pedagógicos y surgieron en un clima estructuralista y behaviorista que dominó casi toda la década de los sesenta. Partiendo de un estudio del error «a priori» y sobre la base de que los estímulos crean hábitos, se pensó que el aprendizaje de una lengua extranjera consistía en cambiar los hábitos que se han adquirido en la lengua materna.

En su versión radical se le asigna un papel determinante en la producción de errores, lo que llevó a casi prohibir o anatemizar su uso en el aula. A esto hay que añadir que estas mismas teorías aportaban un concepto totalmente negativo del error, que había de evitarse a toda costa porque creaba estímulos negativos.

Al comprobarse que muchos de los errores predichos no aparecían, mientras que había otros que no había sido posible predecir, hubo una serie de intentos para dar validez a la hipótesis del Análisis Contrastivo. Se cuestionó la importancia de la interferencia de la lengua materna y autores como Corder, Richards, y, en fecha más reciente, Celce-Murcia y Allwright, entre otros, expresaron sus reservas frente a la Lingüística Contrastiva, que cayó en crisis. Pueden, no obstante, salvarse algunos de los puntos que preconizaba, en especial en lo que se ha dado en llamar «versión moderada», que insiste en la evidencia de la interferencia de la lengua materna.

Abbott (1983) en «El otro Lado —or come back Robert, nearly all is forgiven» reconsidera las críticas a las opiniones de Lado y señala que los que le acusan de adoptar una postura predictiva-omnisciente deberían recordar que la lista de problemas que resultan de la comparación de la lengua materna y la término es sólo hipotética, pendiente de validarse posteriormente, como el propio Lado expresó. Se afirma así la utilidad pedagógica del Análisis Contrastivo y, en cierta forma, se libera al profesor de esa losa prohibitiva en cuanto al uso de la lengua materna en el aula. Paralelamente se empieza a pensar que la interferencia no ha de ser siempre negativa, es decir, existe la posibilidad de una transferencia positiva.

No sería exacto no citar aquí la influencia de las aportaciones del Análisis de Errores, que propone un estudio del error «post facto» y dentro de una explicación global en torno al proceso de adquisición de una lengua extranjera, donde hay que considerar las diferencias individuales y las estrategias que se utilizan. A ello hay que unir un concepto positivo del error, como síntoma de que el alumno está en un proceso de aprendizaje, o, en palabras de Bell (1981:182) «*a signpost he —the learner— is setting up as he maps his way across the alien terrain.*»

Además, las actividades del aula así como los roles de profesor y alumno gozan de un nuevo enfoque que prima la comunicación (escrita y oral) por encima de todo y que puede muy bien propiciar el uso de la lengua materna en el aula.

Estamos con Mary Spratt (1985:199) en que, si bien en la época behaviorista resultaba claro que no se debía usar la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera, ahora frecuentes dudas asaltan al profesor en cuanto a la conveniencia o no de su uso y, en caso afirmativo, las ocasiones en que ha de usarse. Partimos de una respuesta afirmativa a la primera cuestión y trataremos de sintetizar la gama de posibilidades y momentos.

## 2. Concepto de «transferencia positiva»

A nadie se le oculta que, salvo en situaciones de bilingüismo donde desde edad temprana se aprenden dos lenguas al mismo tiempo, cuando se aprende una lengua extranjera no se parte de cero, se tiene ya un bagaje en la propia lengua del que no se puede —y nos atreveríamos a decir «no se debe»— prescindir (cfr. Bestard Monroig 1989:111-112).

Con frecuencia se ha pensado que este bagaje influye negativamente. Se dejan aquí sentir las teorías behavioristas que antes comentábamos y se interpreta que la transferencia es negativa, pues supone una fuente de error.

Admitamos que hay parte de razón en ello. Sabemos que las lenguas funcionan de manera distinta. De ahí su dificultad para el extranjero y, por qué no decirlo, su encanto, ya que reflejan una cultura diferente, propia de

un pueblo determinado que expresa con la lengua lo que lleva dentro: sentimientos, tradiciones y recuerdos de sus ancestros.

Pero, al mismo tiempo, no puede olvidarse que, al no partir de cero, se lleva un camino recorrido bastante útil y es ahí donde situamos el concepto de «*transferencia positiva*». Entendemos por tal la estrategia que permite a quien aprende una lengua extranjera (el alumnado en nuestro caso) hacer uso de elementos de su propia lengua para progresar en el conocimiento de la lengua término. En este sentido la transferencia positiva se concreta en los siguientes hechos (más intensos cuanto mayor conocimiento tenga el sujeto de su propia lengua por edad, experiencia o estudios):

- a) Se tiene asimilado el papel que una lengua juega en la vida diaria, su importancia para la comunicación, la distinción «oral / escrita» y las peculiaridades de los diferentes registros.
- b) Se entiende que la lengua es la institución social por excelencia, que permite relacionarse a la gente.
- c) Se conocen las piezas básicas con las que funciona: sonidos, letras, sílabas, palabras, sintagmas, oraciones simples, oraciones compuestas, períodos sintácticos, párrafos y textos.
- d) Se tiene un conocimiento —al menos básico— de las distintas clases de palabras, partes del discurso o categorías gramaticales, es decir, se sabe lo que es un nombre, un verbo, etc.
- e) Se tiene constancia de los procesos que afectan a la oración, tales como negación, interrogación, transformación pasiva y énfasis.
- f) Se sabe —quizá de manera inconsciente, pero no es difícil caer en la cuenta— que hay un esqueleto que sustenta nuestro uso de la lengua, que se establecen referencias tanto en el discurso oral como escrito, que existen elementos de enlace y estrategias para evitar repeticiones innecesarias.

No puede negarse que se trata de un camino ya recorrido, evidente en mayor medida en el contexto en el que con más frecuencia muchos de los profesores de lenguas extranjeras desarrollamos nuestra labor didáctica: enseñanza primaria, secundaria o universitaria.

En repetidas ocasiones se ha dudado si el no empezar desde cero es positivo o negativo. Nuestro punto de vista es que se trata de lo primero y lo decimos con el conocimiento de que la interferencia de la lengua materna puede ser en muchos casos contraproducente (no en vano nuestro actual interés por el Análisis de Errores empezó por una inmersión en la Lingüística Contrastiva). Lo que propugnamos es que el alumnado —en nuestro caso— ha de hacer un esfuerzo de abstracción, imprescindible en cualquier proceso de aprendizaje, por deslindar lo útil de lo que estorba al transferir sus conocimientos previos. Nosotros, como profesores, si es que compartimos su lengua materna, podemos ayudarle bastante. En ningún momento —pensamos— deben prescindir de algo que, por caminos en parte iguales en parte

distintos a los que sigue en la lengua extranjera, le costó trabajo aprender. Es aquí donde situamos el uso de la lengua materna y las referencias a ella en el aprendizaje de una lengua extranjera.

### 3. La lengua materna en el aula

Tomamos como punto de partida unos supuestos básicos (cfr. Carver 1983:88):

- Que la lengua materna no esté prohibida por las autoridades.
- Que profesor y alumnos la compartan.
- Que sea la única lengua materna presente en el aula.
- Que el alumnado esté formado académicamente en ella.

A partir de aquí observemos lo que ocurre en el aula (cfr. Spratt 1985:199-202). Con frecuencia los alumnos hacen uso de la lengua materna:

- cuando se encuentran perdidos y no dan con el término, la expresión o estructura precisa en la lengua extranjera,
- cuando no están muy seguros al principio de una actividad de lo que tienen que hacer o no entienden las instrucciones,
- cuando quieren relajarse y sentirse más cómodos.

En este sentido, hemos observado cómo acuden con frecuencia a la lengua materna cuando trabajan en grupo o por parejas, no ya por problemas concretos con el tema en sí sino por cuestiones lingüísticas relacionadas con lo que se ha dado en llamar «*task management*», es decir, comentar los distintos pasos de la actividad, lo que hay que hacer, pedir turno para hablar, cedérselo a otro, etc. Como más adelante señalaremos, desde nuestro punto de vista no resulta descabellado que se utilice la lengua propia para estos menesteres.

La misma observación del aula nos presenta al profesor que con frecuencia utiliza la lengua materna en las siguientes ocasiones:

- para dar instrucciones generales de clase o particulares de una actividad,
- para explicaciones, sobre todo gramaticales,
- para transmitir el significado concreto o comprobar la comprensión de algún aspecto.

Lo dicho nos ofrece una realidad con la que, en mayor o menor medida, podemos estar de acuerdo. Nos proponemos a continuación singularizar el posible uso de la lengua materna, tanto por parte del profesor como del alumno en situaciones concretas del aula:

1. Con alumnos de nivel elemental conviene hacer la explicación de las reglas gramaticales en la lengua materna por la sencilla razón de que resulta más fácil comprenderlas. Una vez entendidas llegará el mo-



mento de utilizar la lengua extranjera en la práctica de las mismas. En ningún momento el uso de la lengua materna podría exceder los límites de la presentación ni suplir la práctica en la lengua término.

2. De igual manera, y en beneficio del éxito de una actividad concreta que los alumnos realizan individualmente, por parejas o en grupo, pueden darse las instrucciones en la lengua materna ya que el resultado de la actividad dependerá de la comprensión de lo que han de hacer. Una vez cubierto este estadio la actividad se lleva a cabo en la lengua extranjera.
3. Hay una serie de cuestiones lingüísticas que requieren una comparación explícita con la lengua materna. En este sentido concedemos una cierta validez a la hipótesis contrastiva ya que nos consta que la interferencia es una de las principales causas de error. Resulta casi obligado el uso de la lengua materna en estas ocasiones. Difícilmente podríamos pretender que nuestros alumnos asimilasen cuestiones como las equivalencias inglesas para el subjuntivo español o la distinta distribución de la voz pasiva en ambas lenguas sin una referencia y un uso concreto de la lengua materna.
4. Muchos autores coinciden en su utilidad en la preparación y desarrollo de actividades relacionadas de manera concreta con las distintas destrezas:
  - a) Carver (1983:89) propone su uso como preparación para la *expresión escrita* en el sentido de subsanar la frustración que, sobre todo en adultos, supone el no poder expresar nada más que cosas simples, casi infantiles, en la lengua extranjera. Con un período previo de preparación oral en la lengua materna surgirán muchas ideas que después pueden incluirse en la redacción. La motivación es mayor y será labor del profesor ayudar a los alumnos a expresar algunas de esas ideas en la lengua extranjera. El proceso puede resultar criticable dado que establece un estadio intermedio antes del uso directo de la lengua término pero si ayuda a nuestros alumnos a aprender podemos darlo por válido.
  - b) En el terreno de la *comprensión lectora* con frecuencia nos encontramos que el tópico ejercicio de preguntas sobre un texto resulta ineficaz porque el alumno puede literalmente «calcar» las respuestas a partir del texto original, sin entender incluso lo que significan. Si las preguntas se formulan en la lengua materna el riesgo se elimina. Carver (1983:89) sugiere, asimismo, la validez de textos de lectura bilingües que no sólo ahorran tiempo al lector, sino que le permiten tener el texto íntegro, y no simplificado, y aprender de las equivalencias y diferencias entre ambas lenguas.
  - c) Urgese (1987:39-40) se refiere al papel esencial que la lengua materna puede tener en la enseñanza de la *comprensión oral*.

Como suele presentarse normalmente se requiere que el alumno diga o escriba en la lengua extranjera lo que ha entendido. Sin embargo, muchos alumnos comprenden lo que escuchan pero no saben hablar o escribir lo suficientemente bien como para expresarse con exactitud. El problema se resuelve si les permitimos que se expresen en su propia lengua. Se consigue el objetivo de la comprensión, que es el que se pretendía, y, además, podemos estar seguros de juzgar adecuadamente la información que han retenido. Con idéntico propósito sugiere Urgese la traducción de dictados, enfatizando que no se trata de traducción literal, sino de expresar las principales ideas que se contienen en el texto.

- d) Aunque estamos convencidos de que la *expresión oral* ha de fomentarse en la lengua término, hay quien ha sugerido la posibilidad de intercalar alguna ayuda en la lengua materna. Así, Carver (1983:90) se refiere al tipo de diálogos en los que se da lo que dice uno de los personajes y el alumno ha de crear lo que dice el otro. La sugerencia es proporcionarle pistas en la lengua materna sobre lo que tiene que decir.
5. Un uso muy frecuente ha sido para presentar el vocabulario. Aunque preferimos otros medios (ayuda visual, asociación con lugares o momentos, definición en la lengua extranjera) no podemos negar que en más de una ocasión, sobre todo por razones de tiempo, resulta más rápido dar la traducción de la palabra. Para obtener ideas sobre la presentación de vocabulario recomendamos la lectura del libro de J. Morgan y M. Rinvolucrí (1986).
6. Para evaluar a nuestros alumnos, sobre todo en lo referente a comprensión oral y lectora. Véase a este respecto Matthews-Brevsky (1972).
7. En lo que se ha dado en llamar «*intercambio*», en el supuesto de hablantes con lenguas maternas distintas y capaces de entenderse recíprocamente hablando cada uno la suya propia. Se parte de una premisa lógica y es que con frecuencia somos capaces de entender una lengua extranjera aunque nos resulta difícil expresarnos en ella, problema que no existe en la propia.
8. En lo que se denomina «*language switching*» que en su acepción más general se refiere a situaciones de bilingüismo en las que el hablante cambia de una lengua a otra casi inconscientemente. Encontramos casos parecidos en el aula cuando el alumno se encuentra perdido en una palabra o estructura concreta y echa mano de la lengua materna para después seguir en la lengua extranjera. Aunque puede no resultar lo más académico, no podemos negar que la estrategia referida le permite continuar expresándose de manera fluida.

#### 4. La traducción como estrategia y como actividad

En lo que precede el uso de la lengua materna está relacionado en muchos casos con la traducción, bien como estrategia que el alumno utiliza «para salir del paso» o como actividad que tiene su sitio en el aula. De ahí que nos refiramos a ella, si bien de manera concisa.

El reemplazar un texto de una lengua por otro equivalente en otra supone aprehender los matices no sólo semánticos, sino también emocionales y estéticos, por lo que el dominio de su técnica puede considerarse un arte.

En la historia de la enseñanza de una lengua extranjera la traducción ha sufrido diversos avatares, desde el papel clave que tuvo en el método «*Grammar-Translation*» hasta los ataques por parte de los defensores de los métodos directos. En nuestra opinión, sin asignarle el papel exclusivo que pareció tener en el método «*Grammar-Translation*», resulta útil desde un punto de vista didáctico por dos razones:

- Refleja en parte el funcionamiento de la mente de quien está aprendiendo una lengua extranjera; se convierte así en una estrategia que ayuda al aprendizaje. Hoy en día, que tanto se enfatiza el «proceso» y no el «producto», sería injusto negarle su papel.
- Constituye una actividad concreta posible en el aula en los diferentes casos analizados en el apartado anterior.

Ante la objeción de que establece un proceso intermedio entre el concepto y la forma de una lengua extranjera, lo que impide pensar directamente en esa lengua, puede argumentarse que a veces la traducción intermedia resulta inevitable incluso en métodos directos, sobre todo en las primeras etapas. Una vez más, y atendiendo al contexto en el que se desarrolla gran parte de la enseñanza del inglés en España (no se trata de una situación de bilingüismo) no podemos cerrar los ojos a la realidad, sino aprovechar el uso que de la traducción puede hacerse.

#### 5. Conclusión

En ningún momento las consideraciones precedentes pretenden sustituir el uso real de la lengua término como vehículo de comunicación, sino más bien ser un elemento importante en su aprendizaje. Obviamente, no estamos tampoco abogando por una vuelta al método «Gramática-Traducción». El objetivo, en palabras de Carver (1983:92) ha sido:

«...to suggest to teachers that the mother tongue may have a useful, though limited, part to play in teaching a foreign language. Clearly the assumption is that these teachers make extensive use of the foreign language in the foreign-language class. This is as it should be, and any use of the mother tongue should be kept to a minimum.»

Asimismo, señalaremos que está en manos de cada profesor determinar su uso en el aula, por lo que las ideas expuestas pueden interpretarse como posibles modificaciones a un método puramente comunicativo, estructural o directo. A este respecto mencionaremos algunos factores que pueden ayudar al profesor a decidir la presencia o no de la lengua materna en su aula (cfr. Spratt 1985:202):

- Determinar el papel afectivo y cultural que tiene en nuestros alumnos así como valorar la importancia de ese papel afectivo.
- Distinguir actividades que tienen como objetivo principal la expresión (escrita u oral) en la lengua extranjera de aquellas en que se persiguen otros objetivos para los que la lengua materna puede ser una ayuda (e.g. expresar en español lo que se ha comprendido de un texto escuchado en inglés).
- Delimitar las situaciones en que el alumno normalmente utiliza la lengua materna y decidir si es imprescindible que en esas ocasiones utilice la lengua extranjera.
- Sopesar los objetivos y las cuestiones físico-materiales, tales como el tiempo, la innecesaria complicación de algunos aspectos, el ritmo de la clase, etc.
- Tener en mente el futuro uso que el alumno va a hacer de la lengua extranjera (e.g. la importancia de la traducción en carreras técnicas).
- Ser consecuentes con el enfoque metodológico que se profesa.

## Bibliografía

- ABBOT, G. (1983). «El otro Lado —or come back, Robert, nearly all is forgiven.» *World Language English* 2/2: 93-96.
- ALLWRIGHT, R. L. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Longman.
- BECHER COSTA, S. B. A. (1988). «Adding variety in translation courses». *FORUM* 26/1: 9-12.
- BELL, R. T. (1981). *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching*. Batsford Academic and Educational Ltd.
- BESTARD MONROIG, J. (1989). «El sistema aproximativo del hablante español en el aprendizaje de la lengua inglesa» en *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Editadas por F. Garrudo Carabias y J. Comesaña Rincón.
- CARVER, D. (1983). «The mother tongue and English language teaching». *World Language English* 2/2: 88-92.
- CELCE MURCIA, M. & B. HAWKINS. (1985). «Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage Analysis» en Celce-Murcia, M. (ed.). (1985). *Beyond Basics. Issues and Research in TESOL*. Rowley Mass.: Newbury House.

- CORDER, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: O.U.P.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- MATTHEWS-BRESKY (1972). «Translation as a testing device» *English Language Teaching Journal*, 27: 58 y ss.
- MORGAN, J. & M. RINVOLUCRI (1986). *Vocabulary*. Oxford: O.U.P.
- RICHARDS, J.C. (1971). «Error analysis and second language strategies». *Language Sciences* 17:12-22.
- SPRATT, M. (1985). «Should we use L1 in the monolingual FL classroom?» en Matthews, A., M. Spratt & L. Dangerfield (eds.) (1985). *At the Chalface. Practical Techniques in Language Teaching*. Edward Arnold.
- URGESE, T. (1987). «L1 as a useful tool in teaching foreign languages». *FORUM* 25/3: 39-40.
- VÁZQUEZ GARCÍA, C. (1988). «La traducción técnica: el alumno y las distancias culturales y lingüísticas» en *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Editadas por T. Labrador Gutiérrez, R. M<sup>a</sup> Sainz de la Maza y R. Viejo García.



# UNA INVESTIGACION EN SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA AL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA (ASL)

Por N. CARPINTERO SANTAMARIA  
M. P. VILA DE LA CRUZ

Departamento de filología inglesa aplicada a la ciencia y a la tecnología  
E.T.S. de Ingenieros industriales  
Universidad Politécnica de Madrid

## Introducción

Esta investigación se ha llevado a cabo conjuntamente con el Departamento de Inglés de la Universidad Politécnica de Manchester (Reino Unido), como iniciativa para llevar a cabo estudios interdisciplinares en sociolingüística. Para ello hemos tenido en cuenta la gran expansión de la lingüística aplicada y dentro de ella, el importante papel que ocupa la sociolingüística en lo que respecta a la interacción del lenguaje y su contexto social.

El objetivo principal de este proyecto ha sido estudiar y observar la forma en la que ciertos comportamientos lingüísticos y culturales conducen a diferentes resultados lingüísticos, debido a la interacción del proceso del lenguaje. Hemos hecho una encuesta a 25 estudiantes, en edades comprendidas entre los 23 y 25 años, con diferentes niveles de conocimiento en inglés entre los cuales hemos seleccionado 8, 4 mujeres y 4 varones. Todos ellos son estudiantes de ingeniería industrial de la Escuela Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid. Estos alumnos tienen sobradas razones para adquirir un buen nivel de inglés técnico, ya que su aprendizaje en dicha lengua es una respuesta a unas necesidades comunicativas profesionales (producción/receptividad). El presente estudio se ha llevado a cabo analizando las respuestas basadas en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué edad tenía usted cuando empezó a estudiar inglés?
2. ¿Cuánto tiempo ha estudiado inglés?
3. ¿Habla otros idiomas? ¿Cuáles?

Las cuales nos han servido de apoyo teórico para el análisis de los resultados prácticos obtenidos en la realización de estas pruebas:

1. Lectura de un texto técnico sobre ciencias computacionales del cual se han seleccionado dos palabras específicas en las cuales puede

apreciarse con más claridad la influencia de la lengua materna del alumno.

2. Lectura de las siguientes palabras: Good - Wood - Hat - Hut - Leave - Live - Thermometer - Multilingual - Software. Estos vocablos se han seleccionado por presentar algunas dificultades fonéticas para los hablantes españoles.

Los veinticinco alumnos entrevistados han estudiado Inglés para Fines Específicos (IFE) durante un año académico. El tiempo total de estudio del inglés aplicado a la ciencia y a la tecnología es de dos años. Hemos evaluado en particular aquellos problemas relacionados con materias como el idiolecto, competencia y clase social.

**Alumno n.º 1. Caso estudiado: CONEXION ENTRE EL LENGUAJE FAMILIAR Y EL DE LA ESCUELA. HOMOFONIA.**

Sexo: Femenino

Edad: 24

Comenzó a estudiar inglés cuando tenía 9 años. Habla francés.

*Lectura de palabras:* Se aprecian algunas dificultades de pronunciación en las palabras «wood» y «good», debido a que el fonema /w/ no existe en la fonética española. Esta pronunciación particular puede causar problemas de comprensión porque la confusión de los fonemas /w/ y /g/ produce un caso de homofonía. Tampoco se produce distinción fonética cuando pronuncia hat /hæt/ y hut/hʌt/. Las palabras leave /li:v/ y live /liv/ ella pronuncia ambas como /liv/.

*Técnica de lectura del texto:* Apreciamos en esta alumna un caso corriente de conexión entre el lenguaje familiar y el de la escuela debido a su formación técnica y al uso habitual del lenguaje técnico en la Escuela. La palabra «software» la ha pronunciado con precisión. En la pronunciación de la palabra «multilingual» se detecta una fuerte influencia de la lengua materna, al pronunciar el fonema /ʌ/ como /n/.

**Alumno n.º 2. Caso estudiado: EDAD.**

Sexo: Masculino

Edad: 24

Comenzó a estudiar inglés cuando tenía 11 años hasta los 17. No habla otros idiomas.

Este alumno es un buen punto de partida para entender la variedad en el proceso de aprendizaje. No hay duda en la importancia que la edad tiene en la adquisición y dominio de una segunda lengua. Los estudiantes de idiomas siempre buscan situaciones que les faciliten el refuerzo de sus conocimientos generales mediante el vocabulario y lectura, gramática y pronunciación. La edad se considera un factor natural en el aprendizaje que presenta una gran complejidad.



A la hora de examinar la influencia de la edad, es necesario dividir los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de una segunda lengua a partir del nivel de éxito en la misma, teniendo en cuenta la correlación existente entre la edad, tiempo de aprendizaje y el dominio alcanzado en la L2. Este alumno, un adulto de 24 años, no tiene dificultad en aprender fonemas como la tienen otros estudiantes de su edad. Ello es debido al hecho de que no ha interrumpido sus estudios en la L2. Hoefnagel-Höle y Snow afirman en su análisis que la edad es un factor importante en relación con la fonética y la pronunciación y, por nuestra parte, compartimos los principios del Profesor Rod Ellis cuando dice «*as far as success in pronunciation is concerned younger learners do better*».

*Lectura de palabras:* No hemos apreciado ningún acento especial ni dificultades en su lectura. Este estudiante pronuncia y acentúa correctamente debido a su formación lingüística.

*Técnica de lectura del texto:* Presenta algunas imprecisiones en la unión de palabras y emisión de sonidos, especialmente en el segundo párrafo del texto. Por otro lado, este alumno está muy familiarizado con el tema del texto porque estudia ingeniería electrónica. Esto es un hecho importante a tener en cuenta puesto que representa para él un tipo de reto. Ha pronunciado correctamente las palabras «multilingüal» y «software».

**Alumno n.º 3.** Caso estudiado: SOCIOLECTO (variedad del lenguaje relacionado con la clase social).

Sexo: Masculino

Edad: 26

Ha estudiado inglés durante un año. Habla francés con fluidez.

En este caso hemos analizado la interferencia del origen geográfico andaluz unida a la procedencia social. Hemos visto que el uso indebido de la L2 se debe a la interacción entre el uso inapropiado que hace de la L1 que en algunos casos influye en su actitud lingüística, tal vez debido a que su padre, jornalero en un cortijo andaluz, se ha visto privado de una debida formación en ese sentido.

*Lectura de palabras:* Presenta algunos casos naturales de aspiración por su origen. Ha pronunciado «good» y «wood» /guz/; «hat» y «hut» como /hat/ y /hat/ respectivamente. Y «leave» y «live» como /li:v/.

*Técnica de lectura del texto:* Se aprecia un fuerte acento español. Las palabras «multilingüal» y «software» las lee como /multi-/ y /so:w /.

**Alumno n.º 4.** Caso estudiado: MOTIVACION INSTRUMENTAL Y ROTICIDAD

Sexo: Femenino

Edad: 23

Esta alumna comenzó a estudiar inglés americano en el colegio cuando tenía 12 años hasta COU. Habla bien francés.

Es una alumna muy brillante y presenta un caso específico de motivación. Comenzó a estudiar inglés porque quería ser ingeniera. En este caso podemos hablar de motivación instrumental puesto que su objetivo es funcional: conseguir una beca y de este modo, mejorar su situación profesional. A pesar de que no ha estudiado inglés durante mucho tiempo es muy competente, entre otras razones podríamos decir que debido a su motivación personal en aprender la L2. Lo que acabamos de mencionar demuestra que la motivación, en este caso, no es sólo lingüística.

*Lectura de palabras:* Apreciamos un marcado acento americano cuando pronuncia los fonemas /æ/ y /ʌ/ con una alargamiento vocálico. No hay interferencias del francés. «Good» y «wood» los lee correctamente, así como «hat» y «hut», y «leave» y «live».

*Técnica de lectura del texto:* La palabra «multilingüal» la ha pronunciado con una fuerte lateralidad del fonema /l/. La palabra «software» la ha leído como /'softweə/ destacando el estilo del inglés americano, como se demuestra por la roticidad en su pronunciación de la palabra «software».

#### **Alumno n.º 5.** Caso estudiado: CONTACTO Y ERROR INTERLINGÜÍSTICO

Sexo: Femenino

Edad: 26

Empezó a estudiar inglés cuando tenía 18 años. Estudió francés en su colegio.

Esta alumna presenta un caso de contacto interlingüístico debido a que en sus expresiones manifiesta la presencia de otra lengua: en su caso, el francés. Esta influencia se debe a su competencia en escribir y hablar francés y afecta sobre todo a la lectura de los fonemas y a las estrategias comunicativas. También apreciamos un caso de error interlingüístico originado por una transferencia incorrecta de las estructuras de la gramática francesa.

*Lectura de palabras:* No se producen diferencias fonéticas entre las palabras «good» y «wood». Pronuncia ambas palabras /gud/. «Hat» y «hut» las pronuncia /hʌd/ y /hʌd/ respectivamente. «Leave» y «live» las pronuncia /li:v/.

*Técnica de lectura del texto:* La palabra «multilingüal» la pronuncia con una fuerte influencia fonética española /multi-/ en vez de /mʌlti/. «Software» es pronunciada como /soft'weə/, hay errores en la entonación.

#### **Alumno n.º 6.** Caso estudiado: TEORIA DE KRASHEN

Sexo: Masculino

Edad: 26

Comenzó a estudiar inglés en octubre de 1990 en la Universidad Politécnica de Madrid. Estudió francés en el colegio y tiene un buen nivel en este idioma.

Este alumno nos sirve para comparar los diferentes problemas que surgen debido principalmente a las interferencias de la L1 durante el proceso de aprendizaje de la L2, siguiendo la teoría propuesta por Krashen, el cual distingue dos procesos diferentes en el uso de una segunda lengua. El primer proceso llamado «acquisition» es un proceso subconsciente que conduce a un desarrollo de la «competence». Este conocimiento adquirido no es independiente del segundo proceso llamado «learning» el cual es puramente cognitivo y consciente. En este alumno el problema se debe principalmente a las interferencias que se producen por su formación lingüística francesa. Estas intrusiones en el proceso de adquisición de la L2 se convierten en una carga a la hora de hacer más fácil su aprendizaje, produciéndole un retraso en su adquisición inconsciente del lenguaje.

*Lectura de palabras:* «Good» y «wood» las pronuncia mal. Ha pronunciado ambas como /gu:z/. El fonema dental /d/ lo ha pronunciado como un fonema interdental / ð/. Observamos dos características principales, el uso del fonema dental en vez del sonido alveolar y el uso de /θ/ en vez de /d/ al terminar las palabras, lo cual es muy corriente entre las personas nacidas en Castilla que asimismo pronuncian palabras españolas que terminan en /d/ como /z/; por ejemplo, Madrid /madrid/ que se pronuncia generalmente /madriz/. «Hat» y «hut» las ha pronunciado como /hʌt/ y «leave» y «live», como /lip/.

*Técnica de lectura del texto:* Se produce una fuerte emisión de sonidos y una inadecuada unión entre las palabras en la lectura. Carece de estrategias para la misma y asimismo adolece de mala acentuación. Ambas palabras «multilingual» y «software» han sido pronunciadas de forma incorrecta.

#### **Alumno n.º 7. Caso estudiado: SEXO**

Sexo: Femenino

Edad: 23

Comenzó a estudiar inglés cuando tenía 9 años, desde entonces no ha interrumpido estos estudios. Tiene el título de la Escuela Oficial de Idiomas. Ha vivido en Inglaterra durante un año y mantiene un contacto lingüístico en inglés con jóvenes americanos y británicos.

Si bien el sexo no se ha considerado como un factor de importancia primordial en los estudios sociolingüísticos, muchas de las características que se muestran en los procesos de aprendizaje del idioma se deben al hecho de que los alumnos de sexo masculino y femenino presentan diferencias básicas en su capacidad para aprender una lengua. La mayoría de los estudios se han centrado en los aspectos sintácticos del lenguaje (Harrell, Templin, Menyuk, Sampson, McCarthy, Mata), los cuales llegaron a la conclusión de que las mujeres mostraban más precisión que los hombres.

Tras nuestra investigación podemos decir que las estudiantes que hemos analizado poseen una habilidad natural más acusada para los idiomas que los alumnos.

*Lectura de palabras:* Las palabras «good» y «wood» las ha pronunciado correctamente. «Hat» y «hut» también pronunciadas correctamente. «Leave» y «live» las pronunció igual /li:v/.

*Técnica de lectura del texto:* Realizó una lectura correcta con un ligero acento de la lengua materna.

**Alumno n.º 8.** Caso estudiado: INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA DEL PADRE OR «FATHERESSE».

Sexo: Masculino

Edad: 23

Este alumno es bilingüe alemán-español. Su lengua materna es el español y la paterna el alemán.

Con este alumno no debemos usar el término lingüístico *motheresse* sino «fatheresse» y en todo caso «care-taker speech» ya que la lengua materna de su padre es el alemán. Podemos decir que surge un posible obstáculo en la adquisición de la L2 debido a que este «caretaker speech» ha incidido en una adecuación social, en vez de una corrección formal. Su buen conocimiento de una tercera lengua le ha hecho desarrollar una destreza natural para percibir los significados y, de esta manera, aprender más rápida y fácilmente, simplificando la percepción natural para intercambiar significados y estructuras lingüísticas. En este caso, a pesar de la estructura compleja del idioma alemán, la influencia de la lengua materna del padre no es «negativa». Este alumno justifica que la influencia de la lengua materna del padre sea positiva. ¿Por qué no llamarlo pues *fatheresse*?

*Lectura de palabras:* Cuando pronuncia «good» y «wood» abrevia el fonema /n:/ probablemente debido a su formación lingüística germánica.

*Técnica de lectura del texto:* Se aprecia un ligero acento alemán que denota el predominio de la lengua paterna sobre la materna, aún cuando este alumno ha vivido y estudia en Madrid. Las palabras «multilingual» y «software» las ha leído correctamente.

## Conclusiones

Es de sobra conocido entre los especialistas del lenguaje que la Sociolingüística es un tema polémico que incluye el análisis de un gran número de hechos específicos. No obstante su estudio y aplicación puede dar una información muy útil al profesor que, de este modo, puede adquirir un mayor co-

nocimiento de sus alumnos, y éste debe ser un objetivo importante a tener en cuenta.

Los datos obtenidos se pueden aplicar directamente a la enseñanza de la L2 y ayudar a mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos en la misma. La encuesta ha sido la herramienta lingüística utilizada que nos ha permitido clasificar los resultados expuestos en este trabajo. La sistematización de los datos nos ha mostrado la falta de uniformidad existente entre nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje de la L2, donde se han apreciado los siguientes fenómenos:

- \* Presencia común de interferencias de la lengua materna.
- \* Emisiones de sonidos naturales y errores entre los alumnos con nivel de inglés más bajo.
- \* Pronunciación de los fonemas /æ/ y /ʌ/ como /ʌ/ por parte de aquellos alumnos con menor nivel de inglés.

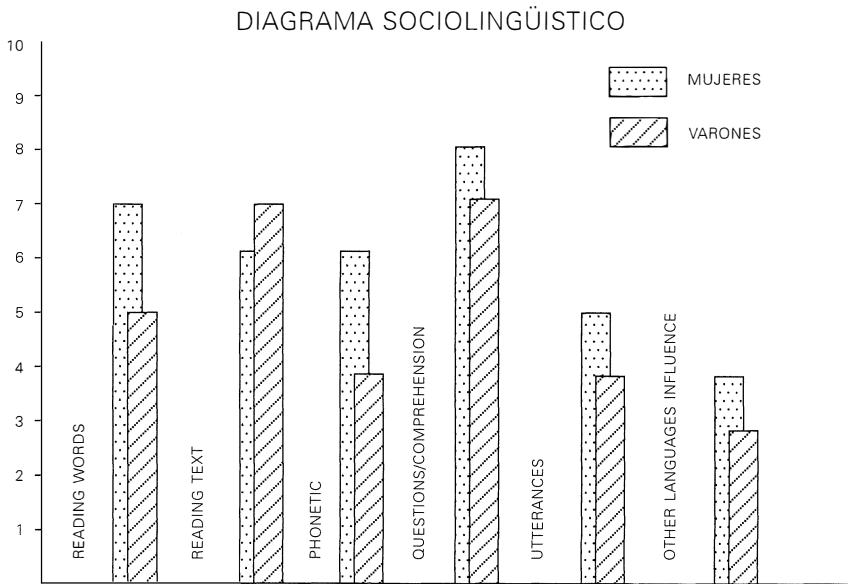
La influencia de la lengua materna está claramente presente en la pronunciación de las palabras con un índice de dificultad determinado. Exceptuando al alumno cuya lengua paterna es el alemán, el resto ha dejado notar en general la influencia de su L1.

El objetivo de este trabajo ha sido clarificar algunos de los problemas que surgen en la adquisición de una segunda lengua, especialmente entre los alumnos de la ETS de Ingenieros Industriales. Nos gustaría que el mismo ayude a continuar el camino marcado en esta línea de investigación.

## Bibliografía

- TRUDGILL P. *A Social differentiation of English in Norwich*. Cambridge University Press. 1974.
- J. MCH. SINCLAIR and R. M. COULTHARD *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. O.I.P. 1975.
- P. TRUDGILL *An Introduction to language and society*. Penmguin. Harmondsworth. 1983.
- M. STUBBS *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Blackwell. 1983.
- M. STUBBS *Educational linguistics in Trudgill Peter (ed) Applied sociolinguistics*. Academic Press. 1984.
- W: DOWNEF *Language and Society*. Fontana. London. 1984.
- R. WARDHAUGH *An Introduction to Sociolinguistics*. Blackwell. Oxford. 1986.
- H. BAETENS BEARDSMORE *Bilingualism: Basic Principles* (second edition). Multilingual Matters Ltd. Avon. England. 1986.
- F. SALVADOR MATA «Variables de diseño en la investigación psicolingüística de la sintaxis infantil». *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol. 4. 1988.

- R. PRESTON *Sociolinguistics second language acquisition*. Blackwell. Oxford. 1989.
- H. LÓPEZ MORALES *Sociolingüística*. Editorial Gredos. Madrid. 1989.
- T. ODLIN *Language Transfer*. Cambridge University Press. 1989.
- S. R. ANDERSON *La fonología en el siglo xx*. Traducción de Elena de Miguel. Visor. Madrid. 1990.



Una investigación en sociolingüística aplicada al aprendizaje de una segunda lengua

# LA MODIFICACION ADJETIVA DE SUSTANTIVOS DEVERBALES EN INGLES: HACIA UNA TIPOLOGIA TRANSITIVA DE LOS ADJETIVOS

Por D. Joaquín COMESAÑA RINCON  
Universidad de Sevilla

## 0. Introducción

Es ya costumbre en las gramáticas más actualizadas dedicadas a la descripción de la lengua inglesa (tal es el caso, por ejemplo, de los estudios hechos por HUDDLESTON (1984), (1988), QUIRK *et alii* (1985), DE LA CRUZ y TRAINOR (1989) o SINCLAIR (1990)) definir el comportamiento sintáctico de los adjetivos en inglés atendiendo a sus dos posiciones o funciones «mayores» (*vid.* QUIRK *et alii* (1985:416 y ss.)) o más preeminentes: (a) la posición *atributiva* o «prenominal» y (b) la *predicativa*, quedando en segundo término la denominada posición *postpositiva* —llamada también por algunos autores «postnominal» o «postadjuntiva»—. En todas ellas hay una coincidencia: hay adjetivos que funcionan central o dualmente, es decir, admiten una bifuncionalidad atributivo-predicativa:

- (1) a **Peter is a tall boy**  
b **The boy is tall**

Otros, por el contrario, se alejan de dicha centralidad y no aceptan esa redistribución sintagmática por razones de inherencia sintáctica:

- (2) a **Peter is asleep**  
ai **\*Peter is an asleep boy**  
b **That's the main reason**  
bi **\*The reason is main,**

y son denominados «adjetivos periféricos».

Sin embargo, en estas gramáticas no se hace demasiado hincapié (a excepción quizá de la última obra de QUIRK *et alii* (1985)) en el hecho de

que hay formas adjetivas que, aun admitiendo dicha redistribución, pueden provocar lecturas semánticas *divergentes de acuerdo con la posición* sintáctica adoptada si van modificando un sustantivo de verbal. Dicho de otra manera, puede haber, entre otras cosas, coincidencia de formas homónimas, distantes en sus respectivas lecturas semánticas según la situación (atributiva o predicativa)<sup>1</sup> que ocupen:

- (3) a **She is a *beautiful* dancer**  
 ai **The dancer is *beautiful***  
 b **Peter is a *fine* boy**  
 bi **The boy is *fine***  
 c **She is a *poor* singer**  
 ci **The singer is *poor***

Todo ello debe ser esbozado metodológica y correctamente, para que haya una adecuación entre la descripción científica y la intuición del hablante nativo de la lengua inglesa, mediante la distinción de toda una serie de variables intervinientes que provocan en muchas ocasiones la no equipolencia sintáctico-semántica de las dos posiciones, la atributiva y la predicativa, de ciertas formas adjetivas.

Este comportamiento, tan aparentemente peculiar, ya fue tenido en cuenta en la minuciosa obra germinal de BOLINGER (1967) y posteriormente en los trabajos de LEVI (1973) y (1978). Por ello, no voy a redundar en la manida discusión de cuál es la posición sintáctica primaria y cuál la secundaria, sino que mi estudio va a girar alrededor de ciertas construcciones adjetivo-nominales, cuyas peculiaridades van a residir en: (a) la característica de verbal del nombre; (b) la imposibilidad de reorganización predicativa de ciertas formas adjetivas prenominales aisladamente, sin pérdida semántica cualitativa o coincidencia entre formas adjetivas homónimas (a menos que una determinación o especificación en el contexto situacional provea de los elementos necesarios para que dicha reorganización sea plausible); (c) la posibilidad de reorganización predicativa de dichas formas mediante estructura preposicional completa.

---

<sup>1</sup> Ciertas formas adjetivas en posición atributiva pueden también ser idénticas a otras que sólo pueden funcionar postpositivamente. Un intercambio de posiciones provoca, asimismo, una alteración semántica:

- a **The *concerned* (= worried) parents were waiting for their children**  
 a' **The parents *concerned* (= interested) enjoyed their visit to the museum**  
 b **The *present* (= current) political affairs were not advisable for the people *present* (= in the place in question)**  
 c **The *responsible* (= trustworthy) man can always be trusted**  
 c' **Who is the man *responsible* (= to be blamed) for all this mess in the garden?**



## 1. La posición atributiva de los adjetivos y su redistribución predicativa en ADJETIVO + GRUPO PREPOSICIONAL completo

Es interesante observar cómo VENDLER en su obra *Adjectives and Nominalizations* (1968:88-89), partiendo de los axiomas transformacionalistas basados en los primeros modelos chomskyanos de que las transformaciones preservan el significado y de que la posición atributiva de los adjetivos proviene de una estructura predicativa, concretamente relativa, acomete una taxonomía adjetiva a partir de un ejemplo muy repetido, al mismo tiempo que socorrido, en los análisis gramaticales, *beautiful dancer*, diferenciando en él dos lecturas semánticas que le darán pie a teorizar sobre la procedencia de los adjetivos prenominales:

«It is quite clear that the phrase is ambiguous. One sense is exhibited by a straight application of (A')<sup>2</sup>:

beautiful dancer →  
dancer who is beautiful.

The other sense, however, can be made explicit by the following derivation:  
beautiful dancer →  
dancer who dances beautifully.

Both paths of derivation are obviously productive. Phrases like *red balloon*, *running water*, *broken pot*, *sad face*, and so forth require the former path, while others like *fast runner*, *slow dancer*, *good dancer*, and so on, follow the second. Thus we get the transformations:

(I) AN - NWh ... is A  
which marks the first way, and  
(III') ANv - Nv wh ... VDa  
which is the second.»

Por tanto, VENDLER asume en un primer paso —transformación (I)— que los adjetivos prenominales proceden de una cláusula de relativo y, en segundo lugar, —transformación (II)— que ciertas estructuras con adjetivos prenominales admiten una transformación adverbial. Lo más importante para el estudio que propongo es la consideración hecha a raíz de esta doble distinción, (VENDLER (1968:91)), en donde se incluye otra posibilidad de derivación para los adjetivos en posición prenominal:

«There is another transformation to be mentioned here  
He is a good dancer ~ He is good at dancing  
He is a careful observer ~ he is careful in observing  
ie  
N is A<sub>3</sub> Nv → N is A<sub>3</sub> at/in Ving.»

---

<sup>2</sup> Esta es una de las fórmulas utilizadas por VENDLER (1968:87) en la que se hace referencia a la relación existente entre un adjetivo prenominal y su derivación transformacional mediante cláusula de relativo. Simbólicamente:

«(A'): AN → Nwh ... is A»

Según esto, se puede afirmar que las configuraciones donde se hallan adjetivos en posición prenominal, modificando sustantivos deverbales, parecen derivar cuatro posibilidades de paráfrasis sintáctica:

(A)<sub>1</sub> Adjetivos cuya incidencia de modificación sobre el sustantivo verbal es directa. Es decir, hay una caracterización del referente extralingüístico propiamente. Esto es apreciable a través del desarrollo de la estructura nominal en otra que contenga una cláusula de relativo:

- (4) a **A *black* singer**
- ai **A *singer* who is *black***
- b **A *bulky* weight-lifter**
- bi **A *weight-lifter* who is *bulky***
- c **A *good* teacher**
- ci **A *teacher* who is (a) *good* (person)**<sup>3</sup>
- d **A *poor* student**
- di **A *student* who is *poor***<sup>4</sup>

(B)<sub>2</sub> Adjetivos en relación intensiva con grupo nominal abstracto:

- (5) a **A *slow* dancer**
- ai **His *dancing* is *slow***
- b **A *beautiful* dancer**
- bi **His *dancing* is *beautiful***

(B)<sub>3</sub> Adjetivos, complementos de sujeto, más grupo preposicional, que incluye una forma verbal en *-ing* como complemento.

- (6) a **A *good* dancer**
- ai **He is *good* at *dancing***
- b **A *poor* actor**
- bi **He is *poor* at *acting***

---

<sup>3</sup> Obsérvese que, dado cierto contexto, este ejemplo podría corresponder en castellano a:  
(i) El es un profesor bueno (con sus alumnos), donde la «bondad» va más allá de las funciones de la enseñanza, y «profesor» se refiere al individuo, al profesor como persona.

O, por el contrario, a:  
(ii) El es un buen profesor (explica todo muy bien), donde la «bondad» se establece en tanto en cuanto es profesor, no en tanto en cuanto es individuo.

Con respecto a la influencia de la situación contextual en el tipo de referencia y las posibilidades de funcionamiento atributivo o predicativo, véase el apartado 6 «*establishment in discourse*» en BOLINGER (1967:24-27).

<sup>4</sup> *Poor* es contrastable con *rich* en (4)di, al igual que lo es en el siguiente ejemplo:

**That student is very *poor* but his cousins are very *rich*.**

Por el contrario, en (4)d no es posible encontrar tal posibilidad, a menos que se haya pre-establecido un contexto apropiado para ello, como apuntaba anteriormente (véase nota 3) con el ejemplo 4c/ci.

(B)<sub>4</sub> Adjetivos con implicación típicamente adverbial:

- (7) a **A fast runner**  
ai **He runs fast**

Con esta sistematización se establece una clara diferencia funcional entre (A) y (B). El primer apartado, (A), remite, como hemos visto, a la caracterización directa del referente, no al proceso verbal denotado por el sustantivo deverbal. Por el contrario, el segundo apartado, (B), se adscribe al proceso, vía sustantivo deverbal.

Esta distinción implica en última instancia que hay formas adjetivas —las pertenecientes al apartado (A)— que, aparte de hacer referencia a la caracterización directa del referente, expresado por el sustantivo deverbal, están perfiladas en sus rasgos sintácticos de subcategorización estricta como formas adjetivas sin ningún tipo de complementación:

- (8) a **The dancer is old +  $\emptyset$**   
b **The dancer is long-haired +  $\emptyset$**

Por el contrario, las cualidades adjetivas que pueden encontrarse representadas por las formas adjetivas en el segundo apartado, (B), no se adscriben al referente *per se*, sino en tanto en cuanto están en relación con algo. Es decir, tienen una proyección semántica exterior que, además, en algunos casos, coexiste sintácticamente con una extensión completiva. Esta delimitación completiva hace posible una distinción posterior: formas adjetivas que concurren con sustantivos deverbales y con capacidad de funcionar atributiva y predicativamente con complementación —tal es el caso de los ejemplos en (3)c/ci, (4)c/ci y (4)d/di— pueden derivar lecturas semánticas distantes en las dos funciones reseñadas. Por lo cual, cabe la posibilidad de estar ante una relación entre homónimos, cada uno con sus rasgos sintáctico-semánticos particulares.

## 2. Hacia una tipología transitiva de adjetivos atributivos

Siguiendo el hilo de lo que estamos analizando, hay que tener en cuenta el artículo de BREKLE (1968), donde dicho autor estudia los adjetivos que concurren en posición prenominal con nombres agentivos. BREKLE (1968:21) distingue al respecto tres tipos de adjetivos, los cuales se acoplan correspondientemente a un cuestionario tripartito que aquí reproduzco para mayor claridad:

- «1.1.1 Which class of adjectives occurs only in attributive position and what are the defining syntactic conditions?

1.1.2 Which class of adjectives occurs attributively as well as predicatively but does not result in a semantic paraphrase in the two positions?

1.1.3 Which class of adjectives may be used both attributively and predicatively resulting at the same time in a semantic paraphrase in the two positions?»

Son precisamente las formas adjetivas encasilladas en la respuesta a la segunda pregunta las que van a entrar en el presente estudio bajo la consideración de homónimos, con valores sintáctico-semánticos distintos.

Todo ello nos da pie a relacionar los siguientes ejemplos:

- |        |                                   |                         |
|--------|-----------------------------------|-------------------------|
| (9) a  | <b>Peter is a good boy</b>        | (absoluto) <sup>5</sup> |
| b      | <b>Peter is good</b>              | (absoluto)              |
| c      | <b>*Peter is good qua boy</b>     | (relativo)              |
| (10) a | <b>Peter is a good student</b>    | (relativo)              |
| b      | <b>Peter is good qua student</b>  | (relativo)              |
| c      | <b>*Peter is good</b>             | (absoluto)              |
| (11) a | <b>Peter is good at studying</b>  | (relativo)              |
| b      | <b>Peter is good qua student</b>  | (relativo)              |
| c      | <b>*Peter is good at studying</b> | (absoluto)              |

Como puede apreciarse, hay una división clara entre (9) y (10)-(11). En la lectura de (9) observamos que *Peter* es un muchacho y que, además, es bueno. De ello deducimos su bondad en términos generales o absolutos; en (10) y (11), por el contrario, la «bondad» está en proporción a la actividad intelectual de *Peter*. Es decir, «bueno» en cuanto a su competencia intelectual. En (10) y (11), por tanto, el adjetivo se extiende semánticamente mediante un apoyo completivo, por lo que la irreversibilidad sintáctica

«atributivo/predicativo +  $\emptyset$   
← / / →  
atributivo/predicativo + GRUPO PREPOSICIONAL»

---

<sup>5</sup> Los conceptos «absoluto» y «relativo» están tomados de SIEGEL (1980:2 y ss.). Según la tesis de este autor, el adjetivo no es una unidad atómica, semánticamente hablando. Como él mismo afirma y desarrolla, el papel desempeñado por la categoría adjetivo es semánticamente dual:

«The semantic duality for adjectives can be stated this way: The property that an adjective represents may be bound to the meaning of a common noun it modifies in some way, or it may be free, a simple predicate. A fairly clear example of this distinction appears in (1)

(1) Marya is a beautiful dancer

The reading of (1) where the meaning of *beautiful* is bound to that of *dancer* means that Marya is beautiful as a dancer. She dances beautifully, although she may not be beautiful to look at. The other reading of (1) means that Marya is beautiful and a dancer. She is a member of the intersection of the set of beautiful things and dancers, and consequently must be beautiful in general.»

es paralela a la semántica

«absoluto»  
← // →  
«relativo»

(9) es absoluto y no admite una lectura relativa de la forma adjetiva, (9)c; (10) y (11), por otro lado, tienen una lectura relativa, pero no absoluta, (10)c y (11)c. Por tanto, aquellas formas adjetivas con capacidad de adoptar lecturas semánticas relativas son capaces de funcionar con complementación de GRUPO PREPOSICIONAL, como es el caso de (11)<sup>6</sup>.

Eso implica que estamos ante dos entidades léxicas funcionalmente diferentes, por lo que deben ser consideradas como dos entradas léxicas también diferentes, que es el análisis que propongo. BREKEL (1968:28) apunta a esto cuando dice:

“With this class of adjectives we have simply to do with functional polysemy of one and the same form on the surface structure *or* that there are two homophone forms having each a special grammatical function made explicit in the deep structure of the kernel sentence. Thus *weak* in *he is a weak student* in one of its readings derives from adverbial position in the (paraphrased) kernel sentence *He fulfills his function as a student in a weak manner*, whereas *weak* (a base form) in *the student is weak* would normally refer to some physical state of a person denoted by a student.»

Habida cuenta de lo expuesto hasta aquí, es obvio que las posiciones atributiva y predicativa no son siempre libremente intercambiables con aquellas formas adjetivas que modifican sustantivos deverbales. Las lecturas semánticas que se pueden desprender de dichas posiciones —«absoluta/relativa» en el caso de *good* en (9), (10) y (11)— y su manifestación sintáctica —atributiva/predicativa sin complementación preposicional; atributiva/predicativa con complementación preposicional— pueden redundar en una relación de homónimos.

## 2.1

El análisis hasta aquí realizado prevé una distinción de ciertas formas adjetivas que, aun pudiendo funcionar atributivamente con sustantivos deverbales, se subcategorizan como formas que admiten una estructura completiva preposicional:

---

<sup>6</sup> Esto se corresponde también con la distinción semántica hecha por BOLINGER (1972:239) entre *essence* y *accident* que los adjetivos tienen, y es este último carácter el que correspondería a una sintaxis completiva.

- (12) a **She is a *bad* student**
- ai **She is *bad* at studying**
- b **He was a *terrible* worker**
- bi **He was *terrible* at work**
- c **Sean was an *experienced* translator**
- ci **Sean was *experienced* in translation**

Algunas de ellas, además, son formalmente idénticas a otras que carecen de ese rasgo inherente de complementación preposicional:

- (13) aii **She is *bad*  $\emptyset$**
- bii **He was *terrible*  $\emptyset$**

Por otra parte, este hecho sintáctico parece estar en estrecha correlación con el ámbito conceptual, semántico del sustantivo deverbal. Es decir, dentro de una posible tipología que pudiera existir para *worker* es factible la distinción entre *bad*, *clever*, *experienced*, *good*, *hopeless*, *terrible*, etc. Sin embargo, una forma adjetiva que no encajara en esas expectativas tipológicas: (a) sería de dudosa utilización en posición atributiva:

- (13) a **?They are *mistaken* workers;**

(b) su reordenación predicativa derivada de (13)a más complementación preposicional sería impensable:

- (13) ai **\*They are *mistaken* in working;**

(c) su reordenación predicativa más complementación preposicional sería admisible en otros casos, pero la lectura semántica que se obtiene es absolutamente dispar:

- (14) a **They are *fond* workers**
- ai **They are *fond* of work**
- b **He was a *conscious* borrower of other men's ideas**
- bi **The borrower was *conscious* of other men's ideas**
- c **She is a *keen* student**
- ci **She is *keen* on studying**

Sin embargo, sería erróneo derivar del análisis propuesto que todas las formas adjetivas con potencialidad de modificar sustantivos verbales son susceptibles del tal análisis:

- (15) a **Sean is an *electrical* worker**
- ai **\*Sean is *electrical* in/at working**
- b **Mary is a *heavy* smoker**

- bi **\*Mary is *heavy* in/at smoking**
- c **Sheena is a *big* eater**
- ci **\*Sheena is *big* in/at eating**
- d **Pat was a *romantic* painter**
- di **\*Pat was *romantic* in/at painting**

Las formas recogidas en (15), si bien modifican un sustantivo deverbal y, además, entran dentro de su ámbito semántico, no tienen una idiosincrasia completiva. Son, digamos, adjetivos *intransitivos*<sup>7</sup>.

Por el contrario, las formas adjetivas registradas en (12) admiten dicha redistribución temática y dejan entrever, gracias a ella, cuál es su verdadera idiosincrasia sintáctica: son formas adjetivas cuyos rasgos inherentes de funcionamiento sintáctico-semántico vienen delimitados por un grupo preposicional. De ahí su índole *transitiva*. Aún más, podría decirse que son adjetivos que, aunque con capacidad de funcionar atributivamente, dejan entrever sus rasgos de subcategorización estricta gracias a su combinación con sustantivos deverbales<sup>8</sup>.

Finalmente, y puesto que en toda descripción de una lengua se intenta delimitar la capacidad de distribución sistemática que sus elementos puedan tener, no es posible sustraerse al hecho de que estas formas adjetivas premodificadoras de sustantivos deverbales y con capacidad de funcionar predicativamente más una estructura preposicional completiva, sin alteraciones semánticas en estas dos posiciones, son proclives a premodificar a otro tipo de sustantivos que no tienen un origen morfológico verbal:

- (16) a **He is a *good* pianist**
- ai **He is *good* at playing the piano**
- b **She was an *accomplished* secretary**
- bi **She was *accomplished* at working as a secretary**
- c **J. J. was an *excellent* author**
- ci **J. J. was *excellent* at writing books**

---

<sup>7</sup> Para un estudio más exhaustivo del concepto de «transitividad» con los adjetivos véase COMESAÑA (próximo).

<sup>8</sup> Obsérvese que el concepto semántico de *syncategorematic adjective* utilizado por KATZ (1964:761) con respecto al adjetivo *good* (es decir, este adjetivo se llena de contenido al combinarse con el contenido de otras palabras) es paralelo al hecho de que ciertas formas adjetivas se realizan sintácticamente no sólo en posición predicativa donde sus rasgos completivos son palpables, sino también atributivamente, donde la alineación inmediata de adjetivo + sustantivo deverbal ayuda a definir sus rasgos sintácticos y, claro está, semánticos. Por tanto, el contenido sintáctico-semántico de ciertas formas adjetivas dependerá del contenido semántico de los sustantivos con los que se alinee:

- (i) **He is a good boy**  
**\*He is good at/in... ???!**
- (ii) **He is an expert worker**  
**He is an expert in/at working...**

### 3. Consideraciones finales

La capacidad de complementación de los adjetivos aquí analizados, según se desprende de nuestro estudio, no debe restringirse a la aparición de dichos adjetivos en posición predicativa —QUIRK *et alii* (1985:1220), por ejemplo, limitan la aparición de los adjetivos con capacidad de complementación a su función de Complemento de Sujeto, predicativa—, donde relajadamente explicitan su potencial de complementación. La idiosincrasia transitiva de los adjetivos, visible en posición predicativa, permanece inalterable y puede extenderse a su posición atributiva<sup>9</sup>.

### 4. Bibliografía

- BOLINGER, D. (1967) «Adjectives in English: Attribution and predication», *Lingua* 18, 1-34.
- BOLINGER, D. (1972) *Degree Words*, The Hague: Mouton.
- BREKLE, H.E. (1968) «On the syntax of adjectives determining agent nouns in Present-day English», en Brekel, H. E. & L. Lipka (eds.) *Wortbildung Syntax und Morphologie. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Marchand*, The Hague: Mouton, 1-31.
- COMESAÑA, J. (próximo) «Notas a una pseudo-conversión sintáctica en inglés. Adjetivos pseudo(-in-)transitivos».
- DE LA CRUZ, J. & P. TRAINOR (1989) *Gramática inglesa*, Madrid: Cátedra.
- HUDDLESTON, R. (1984) *Introduction to the Grammar of English*, Cambridge: University Press.
- HUDDLESTON, R. (1988) *English Grammar. An Outline*, Cambridge: University Press.
- KATZ, J. (1964) «Semantic theory and the meaning of *good*», *Journal of Philosophy* 61, 739-66.
- LEVI, J. (1973) «Where do all those other adjectives come from?», *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 332-345.
- LEVI, J. (1978) *The Syntax and Semantics of Complex Nominals*, New York: Academic Press.
- MCCONNELL-GINET, S. (1979) «On the deep (and surface) adjective *good*», en WAUGH, L. & F. VAN COETSEM *Contributions to Grammatical Studies. Semantics and Syntax*, The Netherlands: Leiden E. J. Brill.

---

<sup>9</sup> MCCONNELL-GINET (1979:146), al elaborar un lexicón parcial del adjetivo *good*, subcategoriza dicho adjetivo, en una de sus entradas sintáctico-semánticas, con el grupo preposicional *at*, si *good* va acompañado de un sustantivo agentivo. Esto es extensible a todos los adjetivos que aquí hemos venido analizando, ya que, sin bien alguno de ellos admitiría otro tipo de preposición completiva (*expert in*), todos son hipónimos de *good*.



- QUIRK *et alii* (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, New York: Longman.
- SIEGEL, M. E. A. (1980) *Capturing the Adjective*, en Hankamer, J. (ed.) *Outstanding Dissertations in Linguistics*, New York: Garland Publishing Inc.
- SINCLAIR, J. (1990) (ed.) *Collins COBUILD English Grammar*, London: Collins.
- VENDLER, Z. (1968) *Adjectives and Nominalizations*, The Hague: Mouton.



# PROCESOS DE LECTURA EN UNA L2: EL USO DE ESTRATEGIAS DE INFERENCIA

Juan Camilo CONDE SILVESTRE

Rosa María MANCHON RUIZ

Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Murcia

## I. INTRODUCCION

La presente ponencia se engloba en el campo de las llamadas Estrategias de Aprendizaje (EA), uno de los aspectos cognitivos más relevantes del aprendizaje de lenguas. Nos centramos en el análisis de un grupo concreto de ellas, las Estrategias de Inferencia (EI), en su relación con el desarrollo de los procesos de comprensión lectora. Los datos que aportaremos proceden de un estudio experimental realizado con aprendices de español como L2. Antes de exponer los detalles del estudio llevado a cabo, ofrecemos en esta introducción un breve marco teórico en que englobarlo.

Dentro del modelo cognitivo del aprendizaje de lenguas, se considera que la interiorización de una L2 es un complejo fenómeno caracterizado por una continua automatización y reestructuración de las representaciones lingüísticas. Se afirma también que el aprendiz debe conseguir un control de los mecanismos que le permitan procesar los datos lingüísticos con los que está en contacto para su adquisición y uso. Estos mecanismos reciben el nombre de estrategias, distinguiéndose normalmente entre estrategias de aprendizaje y de uso, estando las segundas subdivididas a su vez en estrategias de producción/recepción y comunicación respectivamente.

Las EA se han definido como «ciertas acciones que lleva a cabo el aprendiz para que la tarea de aprendizaje sea más fácil, rápida, agradable, eficaz y más transferible a nuevas situaciones» (Oxford 1990:8). Otras definiciones explicitan que las EA están orientadas a la solución de un problema de aprendizaje, coincidiendo entonces con la conceptualización del término en psicología cognitiva donde dicho problema de aprendizaje se operacionaliza en términos de adquisición, retención, recuperación y uso de información (Wenden & Rubin 1987).

Un importante número de trabajos han intentado analizar las EA utilizadas por el buen aprendiz (Rubin 1975, 1981, Stern 1975, 1983, Naiman et al 1978). De ellos se han derivado propuestas metodológicas para potenciar en el aula el uso de dichas EA por el aprendiz entrenándolo para ello.

De entre las EA utilizadas por el buen aprendiz, las de inferencia ocupan un papel relevante. Las EI han sido caracterizadas como el uso de información de que ya se dispone con el fin de derivar hipótesis lingüísticas explícitas (Bialystok 1983). Esta información puede ser conocimiento lingüístico procedente de la L1 del aprendiz, de la L2 o de cualquier otra L3 que conozca. Puede ser también información extraída del contexto lingüístico o de otras fuentes, tales como su conocimiento general del mundo.

En uno de los más relevantes trabajos sobre EA se afirma que las EI son los procesos más importantes en un aprendizaje de lenguas exitoso (Rubin 1981:122). Diez años antes de la publicación de este trabajo ya insistía Carton en la conveniencia de potenciar el uso de las EI en la clase aduciendo que con ello se contribuiría a que el alumno fuese más creativo e independiente en su proceso de aprendizaje (Carton 1971:57). La importancia de las EI en tareas de comprensión lectora también ha sido enfatizada por los estudiosos. Desde un planteamiento derivado de recientes teorías psicolingüísticas sobre la lectura, se postula (Bialystok 1983) que el lector tiene una responsabilidad fundamental y un papel activo en la interpretación del significado de un texto. Este significado es el resultado de la interacción entre la lengua representada por símbolos gráficos y las capacidades de procesamiento cognitivo que posee el lector. Este consigue entender el texto mediante un proceso de formación de hipótesis, para lo que es esencial la utilización de información textual o extratextual, lo cual justifica que se sugiera que el aprendiz de una L2 podría mejorar sus habilidades de comprensión lectora mediante el uso consciente de EI. Convendría resaltar también que la importancia pedagógica asignada al uso de EI en tareas de comprensión lectora es paralela al papel que esta destreza lingüística ha adquirido en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos veinte años. Así, el papel de las EI se ve revalorizado por el objetivo moderno de un programa de preparación a la lectura encaminado a conseguir la autonomía del alumno. Como afirma Nuttall (1982:8), se perseguiría que el estudiante pudiese leer textos auténticos, con los que no está familiarizado, a velocidad correcta, en silencio y consiguiendo entenderlos de forma adecuada. Se pretendería también que el alumno evolucionase desde un estadio inicial de lectura intensiva guiada por el profesor, a otro avanzado en que la lectura tenga lugar fuera del aula de forma extensiva. Para motivar y acelerar esta evolución se ha de enseñar a evitar el uso continuo del diccionario, primándose en el ciclo inicial intensivo la preparación del alumno en el uso de ciertas técnicas encaminadas a tal fin, encontrando aquí su lugar el entrenamiento en el uso de EI.

Con este marco teórico de fondo, varios profesores de la Universidad de Murcia estamos llevando a cabo el estudio experimental anunciado a comienzos de esta introducción. Por limitaciones de tiempo sólo nos es posible presentar datos preliminares correspondientes a una parte del trabajo, si bien ofrecemos a continuación una visión general de la filosofía y diseño del estudio en su conjunto.

## II. EL ESTUDIO

### II.1. Proyecto global

Los *objetivos* del trabajo eran tres. En primer lugar, realizar un estudio descriptivo de las preferencias estratégicas de aprendices de español como L2 en tareas de lectura. En segundo lugar, analizar el uso de EI, sus diversas manifestaciones y las variables que determinan su uso. Finalmente, con los resultados de los dos puntos anteriores, pretendíamos llegar a conclusiones de orden pedagógico que incluirían propuestas sobre técnicas y ejercicios encaminados a potenciar el uso de EI en la clase de lengua extranjera.

Los *sujetos* del estudio fueron 24 estudiantes de español como L2 divididos en dos niveles (medio y superior) a partir de la realización de un examen clasificatorio previo (Sánchez & Simón 1980). Estos informantes poseían distintas L1 y experiencia de aprendizaje.

Los *datos* del trabajo proceden de 4 fuentes diferentes:

- a) *cuestionario*: que incluía preguntas sobre datos personales de los encuestados (edad, L1, estudios realizados, tiempo de aprendizaje de español como L2) e información sobre sus hábitos de comprensión lectora en L1 y L2.
- b) *test 1*: fue una prueba de introspección en que el informante tenía que reflexionar sobre sus técnicas globales de comprensión lectora y sobre el uso de EI<sup>1</sup>.
- c) *test 2*: prueba de comprensión lectora en que los informantes hubieron de resumir 8 textos cortos en los que aparecían abundantes elementos de vocabulario desconocidos por ellos.
- d) *test 3*: consistió en un test de introspección sobre lo realizado por los sujetos en el test 2.

En lo que resta ofrecemos los datos preliminares del análisis de resultados correspondientes al test 3.

### II.2. Test 3

#### II.2.a. Informantes

En esta parte del proyecto participaron 13 informantes, 7 del nivel medio y 6 del superior, existiendo equilibrio en cuanto al sexo de los encuestados. Sus L1 se repartían casi equitativamente entre inglés, francés y alemán.

---

<sup>1</sup> Los datos de esta parte del estudio se recogen en Manchón Ruiz et al 1990.

## II.2.b. *Materiales y Procedimiento*

Este test constaba de 20 preguntas estructuradas en varios grupos de acuerdo con su contenido:

- a) Preguntas 1-4: Técnicas generales de lectura.
- b) Preguntas 5-7: Identificación y caracterización de problemas de comprensión experimentados por los informantes en el test 2.
- c) Preguntas 8-19: Uso de EI: tipos y variables.
- d) Pregunta 20: Dificultad en la realización de este test 3 por estar escrito en español.

## II.2.c. *Resultados*

### 1) PREGUNTAS 1-7: TÉCNICAS GENERALES DE LECTURA Y DETECCIÓN DE PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN

Existe mucha coincidencia en las respuestas dadas por los dos grupos de informantes sobre las técnicas globales de comprensión que utilizan: en general tienden a usar cualquier acercamiento al texto excepto la traducción a la lengua materna, hecho que puede estar relacionado bien con su nivel en la L2 (intermedio y avanzado) o con el entrenamiento y experiencia previa en tareas de comprensión lectora. En este sentido, la mayoría de los informantes afirman leer el texto varias veces hasta conseguir entenderlo, o bien hacer una lectura general seguida de otra u otras más detalladas. Hay que hacer notar también que los sujetos del estudio afirman utilizar estas mismas técnicas al leer en su L1, lo cual puede interpretarse como una prueba de la existencia de transferencia de hábitos de lectura de L1 a L2, hecho que, de ser cierto, tendría importantes implicaciones pedagógicas.

Existe también coincidencia entre los encuestados en lo que respecta a los textos del test 2 que más dificultades de comprensión les presentaron. Según las respuestas dadas, se trató de textos sobre temas con los que el alumno podía no estar muy familiarizado, o bien le eran poco atractivos. Los más problemáticos versaban sobre la bolsa y los toros. Algún problema plantearon también otros textos, lo cual pudo deberse no tanto a la falta de familiaridad con el tema (turismo, alojamiento y cocina murciana) como a la presencia en los mismos de multitud de vocablos difíciles cuyo conocimiento era esencial para comprender el texto. La opinión de los propios informantes sobre el tipo de dificultad planteada en los diversos textos fue que aquella era de naturaleza léxica, aunque informantes de ambos grupos aluden también secundariamente a problemas de sintaxis o derivados de la propia estructura del texto. Existe también mucha coincidencia en los vocablos concretos que plantearon problemas, no encontrándose relación tampoco con la variable L1 en este sentido.

A la hora de resolver los problemas de comprensión planteados en los distintos textos, los informantes de ambos niveles afirman que, si se les hu-

biese permitido, habrían utilizado fuentes directas de información, tales como el diccionario. Los sujetos afirman optar por la utilización del diccionario para conseguir entender palabras claves de algunos textos cuyo desconocimiento podía dificultar la comprensión global de los mismos. Sólo un informante del nivel avanzado afirma que el uso del diccionario haría más rápida la tarea de comprensión, mientras que este factor de «comodidad» predomina entre las respuestas de los de nivel intermedio. La razón puede adscribirse una vez más a las propias diferencias de nivel, aunque no cabe descartar tampoco el tipo de aprendizaje que los informantes hayan tenido.

Otro dato es que según las respuestas de los encuestados, las técnicas que utilizaron no habrían cambiado si el propósito del ejercicio hubiese sido diferente. Este hecho puede explicarse, tal vez, aduciendo que los informantes intentaron entender los textos en sí mismos, sin tener en cuenta qué se pretendía que hiciesen a continuación. Se nos ocurre que este podría ser un punto a tener en cuenta a la hora de explotar los recursos de comprensión lectora del aprendiz de una L2, ya que las técnicas globales (sean o no de inferencia) podrían ser ligeramente diferentes dependiendo de la meta perseguida a la hora de enfrentarse a un texto.

## 2) PREGUNTAS 8-19: USO DE EI: TIPOS Y VARIABLES

### 2.1. *Preguntas 8-9-10: Necesidad de utilizar EI y visión del alumno de posible fuentes de inferencia*

La condición principal que determina la necesidad de averiguar el significado de las palabras desconocidas es, para la mayoría de los informantes de ambos grupos, no entender el significado global del texto. Por otro lado, las respuestas de los informantes de nivel avanzado hacen patente que son conscientes de la inferencia interlingüística e intralingüística, mientras que entre los de nivel intermedio hay una conciencia generalizada del primer tipo de inferencia, y sólo algunos informantes reconocen las otras dos posibilidades: inferencia intralingüística y extralingüística. Resulta interesante comprobar que informantes alemanes del nivel avanzado apuntan los riesgos que puede conllevar la inferencia interlingüística, ya que en su caso el alemán y el español son lenguas no emparentadas. En este sentido puede hallarse evidencia de la llamada «equivalencia percibida» (Ringbom 1983) o «distancia psicológica» (Kellerman 1977) a la hora de juzgar la viabilidad del recurso a la transferencia, en este caso en tareas de comprensión lectora<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En la revisión del concepto de transferencia planteado desde un enfoque cognitivo del aprendizaje de L2, una de las cuestiones que se han intentado resolver es saber qué es transferible. Los autores mencionados postulan que lo que el aprendiz selecciona como transferible tiene más que ver con su propia percepción de las diferencias y semejanzas entre L1 y L2 que con las verdaderas diferencias lingüísticas entre ambas (tesis central de las teorías contrastivistas).

## 2.2. Preguntas 11-14: Uso de estrategias de inferencia

### a) Inferencia interlingüística

El primer hecho que se observa es la diferencia de frecuencia en el recurso a la inferencia interlingüística en los sujetos del nivel avanzado según las distintas lenguas maternas. Así, mientras que los alemanes afirman recurrir a este tipo de inferencia «raramente» o «nunca», la informante francesa afirma hacerlo «siempre» y el inglés «a menudo». Este hecho creemos que debe interpretarse de nuevo a la luz de las teorías de Ringbom y Kellerman antes mencionadas. Los informantes del nivel avanzado aplican EI interlingüística apoyándose principalmente en la similitud formal —escrita o de pronunciación— entre el elemento léxico problemático y otro de su L1; los de nivel intermedio, sin embargo, se decantan en su mayoría por la similitud en la forma escrita, sin tener en cuenta la posible incidencia de la pronunciación.

### b) Inferencia intralingüística

Los datos cuantitativos relativos a la frecuencia de uso de este tipo de inferencia muestran que los informantes de nivel intermedio suelen hacer uso de ella en menos ocasiones que los de nivel avanzado. Las respuestas sobre las diferentes formas que puede tomar este recurso permiten distinguir dos factores principales: por un lado el propio conocimiento de la L2 por parte del alumno; en este caso, los informantes de nivel intermedio siguen recurriendo más a la forma escrita que a la pronunciación, mientras que las respuestas de los informantes de nivel avanzado incluyen referencias a aspectos como la pronunciación o la morfología y sintaxis de la palabra desconocida. Por otro lado, todos los sujetos de ambos niveles afirman haberse servido del propio texto a la hora de inferir el significado de vocablos desconocidos. No obstante, parece haber una preferencia por el contexto en sentido amplio más que por el contexto inmediato de la oración en la que aparecía el elemento problemático.

### c) Inferencia extralingüística

La mayoría de los sujetos afirma haberse servido de las distintas fuentes de inferencia extralingüística que se mencionaban en el test: conocimiento previo del tema y haber leído antes textos similares; sin embargo, entre los informantes del grupo intermedio predomina ligeramente la primera opción sobre las otras, obviamente limitados, en este caso, por su nivel de conocimientos de L2.

## 2.3. Preguntas 15-19: Variables que determinan el recurso a las EI

De las variables mencionadas en esta parte del test como factores que determinan el recurso a las EI, sólo el papel del título no es reconocido ple-



namente por los informantes de ambos niveles; pensamos, con todo, que estas respuestas pueden estar condicionadas por el hecho de que, en el test 2, el título no respondiera siempre correctamente al contenido del texto, o fuera una palabra desconocida para ellos. La claridad de la estructura del texto condiciona y facilita enormemente la tarea de inferir para los informantes de ambos niveles, tanto porque permite entender el significado global, posibilitando así el recurso a la inferencia intralingüística basada en el contexto, como porque facilita acudir explícitamente a la información morfosintáctica, convirtiéndose así en un factor que favorece la aplicación de la inferencia intralingüística basada en la interlengua.

### III. CONCLUSIONES

Los datos presentados son preliminares y corresponden a una parte del estudio global; es, por tanto, prematuro aventurar conclusiones definitivas en relación a los objetivos del proyecto. Sin embargo, ya contamos con cierta información sobre las posibles implicaciones pedagógicas de nuestro trabajo y sobre lo que el mismo pueda arrojar de luz en el esclarecimiento del uso de EI. Con respecto al primer punto, se apunta la potenciación en el aula de hábitos de lectura en L1 que puedan ser transferibles a la comprensión lectora en L2 para facilitar el uso de EI. En segundo lugar, los datos permiten aventurar una correlación entre diferentes variables y el uso de distintos tipos de EI.

### Bibliografía

- BIALYSTOCK, E. (1983), «Inferencing: Testing the “Hypothesis-Testing” Hypothesis», en Selinger & Long (eds) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House.
- CARTON, A.S. (1971), «Inferencing: A Process in Learning and Using a Language», en Pimsleur & Quim (eds) *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge University Press.
- KELLERMAN, E. (1977) «Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning», *Interlanguage Studies Bulletin*, Vol. 2, n.º 1, pp. 58-146.
- MANCHON, R. et al, «El uso de estrategias de inferencia en tareas de comprensión lectora: una experiencia didáctica en la clase de español como lengua extranjera», ponencia presentada en las *I Jornadas de la Asociación para la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla, diciembre 1990.
- NAIMAN, N. et al (1978) *The Good Language Learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- NUTTALL, C. (1982), *Teaching reading skills in a Foreign Language*, London: Heinemann.
- OXFORD, R.L. (1980), *Language Learning Strategies*, Rowley: Newbury House.
- RINGBOM, H. (1983) «On the Distinctions of Item vs. System Learning and Receptive Competence vs. Productive Competence in Relation to the Role of L1 in Foreign Language Learning» en RINGBOM (ed) *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*, Abo: Abo Akademi.
- RUBIN, J. (1975), «What the Good Language Learner Can Teach Us», *TESOL Quarterly*, Vol. 9, n.º 1, pp. 41-51.
- RUBIN, J. (1981) «Study of Cognitive Processes in Second Language Learning», *Applied Linguistics*, Vol. 11, n.º 2, pp. 117-131.
- SANCHEZ, A. y T. SIMON (1980), *Examen clasificatorio. Español para extranjeros*, Madrid: SGEL.
- STERN, H. (1975) «What Can we Learn from the Good Language Learner?», *Canadian Modern Language Review*, Vol. 31, pp. 304-318.
- STERN, H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- WENDEN, A. & J. RUBIN (Eds) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice Hall.

# LENGUA DE ESPECIALIDAD EMPRESARIAL: PUNTOS DE DIFICULTAD ESPECIFICA PARA SU APRENDIZAJE

Por Dña. M.<sup>a</sup> Carmen CUELLAR SERRANO

## INTRODUCCION

La enseñanza de una segunda lengua —L2—, en un ámbito de especialidad complejo, como es el correspondiente al de la empresa, entraña dificultades específicas que requieren una cuidadosa selección y delimitación, tanto de los objetivos de contenido y operativos cuanto de las estrategias docente/discentes y de la selección de materiales y recursos pedagógicos.

La lengua científica en general<sup>1</sup> se caracteriza por su simplificación, por el despojo progresivo de la variedad morfológica y sintáctica propia de las lenguas naturales, por la normalización de su terminología, entre otros rasgos; pero en el campo de conocimiento relativo al ámbito de la empresa, compuesto por varias disciplinas, los soportes lingüísticos de cada una de ellas, contribuyen a que el conjunto del idioma empresarial sea multivariado, al estar integrado por varias familias lexicales.

Dada esta complejidad de contenido y las características del marco en que se inserta la docencia de las lenguas de especialidad en general —centros académicos de tipo técnico— y, en nuestro caso, la E.U. de Empresariales de Valencia, se impone una cuidada y, a nuestro juicio, selectiva investigación, con el fin de detectar los núcleos de dificultad específica a fin de, una vez diagnosticados, establecer los métodos y procedimientos didácticos adecuados para su enseñanza y aprendizaje.

El presente trabajo pretende, de forma muy resumida por razones obvias de espacio, señalar ciertos puntos de dificultad notable que se dan en el soporte lingüístico de las áreas de conocimiento integrantes de la especialidad empresarial.

---

<sup>1</sup> KOCOUREK, R. (1982): *La Langue Française de la Technique et de la Science*, p. 44. La Documentation Française, Paris.

## METODOLOGIA

Para establecer nuestros asertos, hemos efectuado un cuidadoso análisis de determinadas fuentes lingüísticas específicas —textos y documentos económico-comerciales—, contrastando los resultados con los de los trabajos realizados por los alumnos, tras haber sido sometidos a un recuento porcentual de errores<sup>2</sup>. Computada su frecuencia, pasamos a enumerarlos y comentarlos brevemente.

En el listado de puntos gramaticales que proponemos incluimos algunos de los que suponen dificultad objetiva y otros que, aunque no sean obstáculo para la comprensión del discurso de especialidad, sí lo constituyen en la expresión y en la versión.

Como el campo es ilimitado, ha prevalecido en nuestro trabajo la directriz de búsqueda de términos que presentan dificultad objetiva de comprensión, de expresión o de traducción, aspectos no siempre equiparables.

A partir de los resultados, hemos establecido unos puntos de referencia para nuestro estudio, si bien el contenido que constituye el corpus del presente trabajo no es sino una parcela reducida del material recabado.

## UNITES DE LIAISON

La coherencia entre las frases del texto depende en gran medida del empleo de las **unités de liaison**, es decir, de las conjunciones, adverbios y locuciones o sintagmas que contribuyen a enlazar el contenido de una frase con el de la que la precede o la sigue. Estas unidades de relación del discurso de especialidad facilitan y acompañan las enumeraciones y descripciones, la inducción y la deducción, la argumentación y la comparación, la hipótesis y la afirmación, el rechazo y la aceptación, etc., en resumen, el pensamiento de este campo de especialidad expresado en su soporte lingüístico.

Para mostrar el empleo de estas **unités de liaison**, presentamos por orden alfabético y situados en textos que corresponden a los distintos ámbitos temáticos de las disciplinas que integran la especialidad empresarial, una serie de adverbios, conjunciones y locuciones aparecidas en el análisis textual llevado a cabo. Los ejemplos aportados pueden parecer distorsionados si no se tiene en cuenta el contexto de donde proceden; ante la imposibilidad de reproducirlo, conviene intentar imaginarlo, con el fin de captar lo que sería, en el texto íntegro, la frase a la que remite la **unité de liaison**.

---

<sup>2</sup> No incluimos estos datos por estimar que, además de modificar la estructura del trabajo, entorpecería su lectura.

## Adverbes et conjonctions

Nos permitimos hacer notar que, en los ejemplos que proponemos a continuación, el interés no se encuentra, o al menos no es ese el objetivo en el que pretendemos incidir, en las **unités de liaison** y su función, sino en la riqueza y variedad de las frases de contenido empresarial.

AUSSI: (avec inversion) *Le projet est risqué; **aussi** faut-il rester prudent.*

AVANT: *Je doute que les créanciers soient remboursés **avant** la fin de l'année prochaine.*

CI-APRES: *Nous avons le plaisir de vous communiquer **ci-après** les renseignements concernant les terrains industriels de Tournan-en Brie.*

CI-DESSOUS: *Le Gouvernement encourage les exportations, parce que cela améliore la balance commerciale; les chiffres **ci-dessous** sont les résultats de l'exercice 1990.*

CI-DESSUS: *Nous mettons immédiatement à l'étude un devis correspondant à une enquête suivant les lignes **ci-dessus**.*

CI-CONTRE: *Pour bien comprendre la formation et la répartition de la valeur ajoutée vous pouvez en suivre le processus à l'aide du schéma **ci-contre**.*

CI-JOINT: *Je vous prie de trouver **ci-joint** notre rapport vous exposant les raisons qui nous font préconiser la région de l'Allier pour l'établissement de votre unité de production.*

GUERE: *Les résultats du bilan ne sont **guère** satisfaisants.*

PLUTOT: En los cuestionarios, sondeos, es frecuente la expresión: *Voici (...), l'estimez-vous **plutôt** ... ou **plutôt** pas.*

POURTANT: *Nous avons parié que le dollar augmenterait, **pourtant** nos concurrents, eux, ont parié sur la baisse.*

## Adverbes et conjonctions

ALORS QUE: *Vous empruntez aux banques **alors que** nous, nous finançons nos investissements nous-mêmes.*

AU CAS OU: ***Au cas où** cela pourrait t'intéresser, j'ai une proposition à te faire.*

A UNE EXCEPTION PRES: En inicio de frase o de párrafo: ***A une exception près**, l'épicerie traditionnelle a regagné un peu de terrain perdu.*

ATTENDU QUE: *Le fabricant a dû augmenter le prix de ses articles, **attendu que** l'acier subissait une hausse importante.*

PAR SUITE DE: ***Par suite de** la dévaluation de la monnaie, les prix risquent d'augmenter.*

QUAND MEME: *Il est interdit de post-dater des chèques, mais je le ferai **quand même**.*

## PREPOSITIONS ET LOCUTIONS

La categoría preposición, en un enfoque contrastivo, presenta aspectos muy interesantes. A este respecto, nos parece oportuno aludir a las orientaciones del Conseil de la Coopération Culturelle, sobre la didáctica de las Lenguas de Especialidad, a nivel universitario, para los estudiantes no especialistas en idiomas.

«Du point de vue du contenu, la nécessité de faire des études contrastives décrivant l'emploi des langues de spécialité dans certains secteurs professionnels a été soulignée»<sup>3</sup>.

Estimamos, según nuestra experiencia, que este aspecto constituye un nudo de dificultad para la progresión lingüística y, desde luego, para nuestros alumnos supone un serio obstáculo en el aprendizaje. Vamos a tratarlo con cierta amplitud indicando el campo especializado de referencia.

A: con traducción de o con, en TYPES DE SOCIÉTÉ: *Le régime à Directeur, un type de société d'après la loi de 1966; Société à but lucratif (ou non lucratif)*. Con traducción en: *Acheter au noir*. El alumno tiende a emplear dans en traducción y redacción. En ENTREPRISE: *Il exerce des responsabilités au sein de l'entreprise*. En el campo de la BANQUE, *Acheter ou coter à la criée, «en pública subasta», «directamente»*. En el ámbito de EMPLOI, *Prétendre à une augmentation* equivale a «pretender, reclamar o exigir un aumento de salario». La ausencia de preposición en español dificulta su utilización en francés. Con traducción par: *Travailler à son compte*. «Trabajar por cuenta propia». En el campo des P & T, la dificultad se manifiesta en los valores para à de a, con, para: en expresiones como *Lettre enveloppe préaffranchi vendue au tarif unique, «con», a tarifa única; A la date, «con fecha», «en fecha»: —Je vous ai passé une commande dernièrement—A quelle date?*

AUPRES DE: *Vous avez déposé une réclamation auprès du transporteur*. De difícil uso para nuestros alumnos, incluso en traducción directa.

CHEZ: *Il est allé chez son fournisseur. Pour toute marchandise sortant de chez-nous il faut établir des pièces comptables*, en el área del COMERCIO. *On a trouvé chez les banquiers de très bonnes dispositions*, en BANCA. Los dos últimos ejemplos presentan gran dificultad de asimilación en los alumnos.

DE: en unités lexicales brachygraphiques, como los porcentajes, ofrecen dificultad ya que no se incluyen modificadores delante de la cifra: *Le volume des PTT a augmenté de 14'18%*. En SOCIÉTÉS: *Il faut prendre une participation majoritaire: plus de 50%*. El alumno tiende a utilizarlos: un, el, del.

DE TROP: Asimismo, en este tipo de unités lexicales, pero pospuesta a la cifra, aparece esta locución: *Donc, nous aurions livré dix de trop*.

... <sup>3</sup> TRIM, J. L. M. (1982): *Projet «Langues Vivantes» 1971-1981*, p. 71. Conseil de la Coopération Culturelle. Strasbourg.

DES: *Ces articles vous seront expédiés dès le debut de la semaine prochaine.*

HORS: Prix **hors** taxes, en comercio, contabilidad.

SUR: equivaliendo a en: En un transcodage el alumno utiliza *dans*. En BOURSE, *émettre, emprunter sur le marché: L'entreprise émet ses obligations sur le marché boursier; c'est l'emprunt obligataire. La société emprunte de l'argent sur le marché financier.* Igual ocurre en el capítulo VENTE ET DISTRIBUTION: **sur** se traduciría por en o no se emplearía preposición en la lengua destino: *percer sur un marché*, «introducirse en un mercado», «abrir un mercado». En BANQUE, *Les agents de change prélèvent une commission sur chaque transaction.* En EMPLOI: *Actuellement, sur le marché de l'emploi, les plus touchés par le chômage sont les femmes et les jeunes.* En INDUSTRIE, *Faire un prélèvement sur le lait*, la preposición de no se identifica. «extraer una muestra de leche». Equivaliendo a mediante, mediando, a través, *Le catalogue vous sera adressé sur demande.* En EMPLOI, **sur** interfiere con las preposiciones a y en o la locución en función de: *Indexer sur le coût de la vie*: «Ajustar a la variación del nivel o coste de la vida».

## FORMULAS Y EXPRESIONES

El discurso relativo al ámbito empresarial posee un considerable caudal de fórmulas, muy características y bastante fijas en la carta comercial<sup>4</sup>, y más imprecisas en otros textos. La heterogeneidad de las mismas dificulta su clasificación. Hay que tener en cuenta que todas ellas permiten variaciones por parte de los diversos redactores y que, por consiguiente, su número es inmenso.

### Modalidades de sintagmas

#### \* Preposición + nombre

EN SURPLUS: en el dominio de LA VENTA es el «stock invendible que tiende a hacer bajar la circulación de la mercancía, del dinero»: *Cette caisse restera donc en surplus.*

SUR PLACE: *Il a accepté votre réclamation sur place.* = En el acto, al momento, en el lugar.

#### \* Preposición + nombre + adjetivo

EN PORT DU: en el campo de la VENTE et DISTRIBUTION, equivale a *le port n'est pas inclus* y se opone a *en port payé* o *être inclus dans le montant de la facture.*

---

<sup>4</sup> Cfr. nuestro trabajo *Análisis Normativo-Descriptivo de la «Lettre Commerciale»*. VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Sevilla, 1989.

\* *Verbo + nombre*

FAIRE LA PLACE: *le placier, lui, fait la place*. Es decir, *va chez les divers commerçants d'une place pour leur proposer des marchandises*.

PORTER UN EFFORT: *dirigir los esfuerzos, centrarlos*. *Ce dossier nous aidera à déterminer sur quels réseaux nous devons faire porter les efforts de notre force de vente l'année prochaine*.

METTRE SUR LE MARCHÉ: *equivale a assurer la distribution*; el matiz del verbo «assurer» en este contexto no es captado fácilmente por los alumnos. *Cette nouvelle gamme de produits mise sur le marché semble plaire les ménages*.

METTRE SUR PIED: con el sentido de «organizar» en el ámbito de la PUBLICIDAD, *Nous avons mis sur pied une campagne d'information choc*.

SAVOIR GRE: *Nous vous saurions gré*.

\* *Verbo + adjectif*

AVOIR BEAU: *Ce banquier a beau faire de la publicité, son crédit se trouve très ébranlé*.

\* *Nombre + syntagma complemento nominal*

LA FONCTION DE GROS: *al por mayor, consiste à acheter des marchandises au producteur, généralement par quantités importantes, à les stocker et à assurer l'approvisionnement régulier des commerçants, détaillants ou des utilisateurs professionnels*. El opuesto, la función de détail.

PARITE A CREMAILLERE: *en el campo de la BOURSE es le régime dans lequel les parités de change sont susceptibles d'être révisées par une succession de modifications de faible amplitude*.

LA RUPTURE DE STOK: *Les stoks ne doivent être ni trop importants pour éviter les immobilisations du capital ni trop bas pour éviter une rupture de stok*. Es una «carencia de reservas» o «existencias agotadas».

\* *Adjectif + nombre*

PAISIBLE JOUISSANCE: es una expresión que indica tranquilidad en la posesión de un bien: *paisible possession d'une terre*. En el campo del DERECHO: «fait d'user d'une chose et d'en percevoir les fruits»: *le breveté s'engage à garantir au licencié la paisible jouissance du brevet*. (Es decir, Obligation de l'inventeur —le breveté— de poursuivre les contre-facteurs).

\* *Conjunción/adverbio + participio:*

COMME PREVU: *Si je vous téléphone aujourd'hui c'est que j'ai été livré comme prévu la semaine dernière*.



\* *Verbe + adjectif + syntagme nominal*

ETRE PASIBLE D'AMENDE: En IMPOTS y otros campos temáticos *être pasible d'amende* presenta la dificultad de crear una nueva modalidad expresiva: incurrir en delito punible; ser multado.

## CONCLUSION

Vemos, pues, que para un perfeccionamiento en este ámbito, hay que tener en cuenta, entre otros elementos, los que han sido objeto de nuestro análisis. Bien es cierto que el aporte es por demás limitado, pero es una muestra de los múltiples aspectos que el francés de especialidad brinda a diversos tipos de profesionales, especialmente lingüistas y lexicólogos, y cómo no, profesores. El francés de especialidad posee particularidades léxicas y gráficas, textuales y sintáxicas. Sólomente el componente cuantitativo constituye ya un elemento muy importante. No hemos entrado en este capítulo, aunque sí hemos aludido a él. Pero no sólo sus propiedades hacen atractivo el idioma de especialidad de la empresa; también el volumen de textos contribuyen a que su estudio tenga todas las garantías de utilidad, actualidad y pragmatismo.

Los datos que hemos obtenido y expuesto no pretenden, en modo alguno, ser concluyentes, pero sí estimamos que pueden constituir un punto de referencia en la praxis de la didáctica de las **lenguas para fines académicos y profesionales**, en la línea de los **Language for specific purposes** y de su problemática.

## ANEXO

### *Artículos de Revistas Especializadas*

- DELANGLADE, S. *Le case-tête de Fauroux*, L'Express, 27 Mai 1988.
- GHERARDI, S. *Pourquoi les investisseurs traînent les pieds*, L'Expansion, 19 Février / 3 Mars 1988
- GURVIEZ, J. J. *Les patrons broient du noir*. L'Expansion, 2 / 12 Février 1988
- JACQUILLAT, B. *Une nouvelle secousse est possible*. L'Expansion, 2 / 22 Novembre 1989.
- LEFOURNIER, Ph. *Gare au déficit extérieur*. L'Expansion, 2/22 Novembre 1989.
- PIERRET, Ch. *Deux idées pour aider les entreprises à investir*, Le Monde, 19 Novembre 1987.
- REILLER, Ph. *Les cadres, connaissent-ils leur langue?*, L'Expansion, 7/20 Février 1986.
- SUEMATSU, K. *Financiers sans frontières*. L'Expansion, 2/22 Novembre 1989.
- VILLARD, N. *Plus-Values: le drôle de marchandage*. L'Expansion, 2/22 Novembre 1989.

## BIBLIOGRAFIA

- BAULT, D. **Quand le sens n'est pas toujours dans les mots.** *Le Français dans le Monde*, n.º 234,
- DANILO, M. & TAUZIN, B. (1990): **Le Français de l'Entreprise.** Clé International, Paris.
- DARBELET, L. (1989): **L'Economie d'entreprise.** T. I,II. Foucher, Paris.
- FAYET, M. & IMBERT, A. (1990): **Le Français Commercial.** Bordas, Paris.
- LARRAMENDY, J. L. **Parier sur le Français Fonctionnel.** *Le Français dans le Monde*, n.º 234, pp. 66-70. Août-Septembre 1990.
- MERK, V. **Négocié: une affaire de culture.** *Le Français dans le Monde*, n.º 227, pp. 56-60.
- RESEAU INTERNATIONAL DE NEOLOGIE ET DE TERMINOLOGIE (RINT) (1989) **Terminologies Nouvelles: la formation en Terminologie.** Belgique.
- VAN DETH, J. P. **La terminologie, outil et/ou objet pédagogique.** *Le Français dans le Monde*, n.º 236, pp. 66-69.

# USO DE LENGUA MATERNA EN AULAS DE LENGUA EXTRANJERA DE BACHILLERATO

Por Dña. M.<sup>a</sup> Paz DE LA SERNA POZAS

Universidad Autónoma de Madrid

## 1. Objetivo

El objetivo del estudio es hallar la correlación entre las observaciones de clase, realizadas por la autora, del uso de la lengua materna ( $L_1$ ) en el aula de lengua extranjera ( $L_2$ ) y las predicciones, obtenidas de una encuesta a los profesores, y los resultados de un cuestionario hecho a los alumnos.

## 2. Sujetos del estudio

Los sujetos del estudio, realizado en el curso 1988-89, son cuatro grupos de alumnos, de 1.<sup>º</sup>, 2.<sup>º</sup> y 3.<sup>º</sup> de BUP y de COU respectivamente, de un instituto de bachillerato y sus correspondientes profesores de lengua extranjera.

## 3. Recogida de datos

En este estudio se han utilizado tres instrumentos de recogida de datos: un cuestionario, administrado a los alumnos (Anexo A); una encuesta realizada a los profesores (Anexo B) y un instrumento de observación (Anexo C).

Se han empleado dichos instrumentos para averiguar el uso de la lengua materna que hacen profesores y alumnos en el aula de lengua extranjera.

Se observaron cuatro clases, una de cada curso, de 45 minutos de duración, anotándose en el instrumento de observación, cada 30 segundos, los actos de habla de profesores y alumnos en lengua materna así como la no interacción (silencio o audición de cinta), grabándose simultáneamente.

Las anotaciones se efectúan cada 30 segundos para permitir al observador concentrarse en las actividades de clase de forma más natural que con períodos de tiempo más cortos.

El instrumento de observación consta de cuatro áreas (habla del profesor, habla del alumno, materiales usados y ambiente en el aula) y 12 subáreas.

#### 4. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la recogida de datos.

El cuadro 1 corresponde a las contestaciones dadas por los profesores a las preguntas 1 y 2 de la encuesta, es decir, el porcentaje del tiempo de clase durante el cual utilizan la lengua materna ellos y sus alumnos.

**Cuadro 1**  
Predicciones (encuesta)

<i>Porcentajes predichos</i>	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
Profesores	40	54	10	15
Alumnos	16	40	25	5
Lengua materna (L1)	56	94	35	20
Lengua extranjera (L2)	44	6	65	80
Silencio/audición cinta	0	0	0	0

El cuadro 2 deriva del cuadro 4 y muestra el porcentaje real del tiempo de clase durante el cual, según la observación, han utilizado la lengua materna los profesores y alumnos.

**Cuadro 2**  
Medición (observación)

<i>Porcentajes observados</i>	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
Profesores	21,4	25,7	8,8	22,7
Alumnos	31,2	65,1	22,4	1,3
Lengua materna (L1)	53,5	90,8	31,2	24,0
Lengua extranjera (L2)	39,7	4,8	62,2	73,8
Silencio/audición cinta	6,8	4,4	6,6	2,2

**Cuadro 3**  
Cuestionario (alumnos)

Porcentajes	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
L1 alumnos				
Mucho	67,6	76,9	52,6	9,5
Regular	32,4	18,2	47,4	90,5
Poco	0,0	3,9	0,0	0,0
L1 profesor				
Mucho	6,0	26,9	5,4	0,0
Regular	44,0	65,3	15,7	61,9
Poco	50,0	7,8	78,9	38,1
L2 capacidad de alumnos				
Sí	29,0	7,6	47,4	67,1
No	71,0	92,4	52,6	32,9
L2 preferencia alumnos				
Sí	88,2	69,3	89,5	85,7
No	11,8	30,7	10,5	14,3

El cuadro 3 recoge las respuestas de los alumnos a las preguntas 1, 3, 5 y 6 del cuestionario.

En el cuadro 4 se desglosa el uso del L<sub>1</sub>, en las áreas 1 (Habla del profesor) y 2 (Habla del alumno), con diversas subáreas o actividades en cada una de ellas, y de L<sub>2</sub>, en la audición de cinta. Se registra también el silencio. Asimismo, se anota la duración en minutos de cada actividad.

**Cuadro 4**  
Observación del uso de L1 (áreas 1 y 2) y audición de L2 (área 3)

Minutos	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
1. <i>Habla el profesor:</i>	(9,6)	(15,6)	(4,0)	(9,3)
Organización alumnos	1,5	2,5	1,3	6,1
Pregunta al alumno	0,6	4,0	0,2	0,3
Contesta al alumno	0,0	0,0	0,0	0,1
Explicaciones gramaticales	7,0	9,0	2,0	2,1
Traducción a lengua materna	0,5	0,1	0,5	0,7

Minutos	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
2. <i>Habla del alumno:</i>	(13,5)	(29,1)	(10,2)	(0,7)
Pregunta al profesor	0,2	0,6	0,1	0,2
Contesta al profesor	0,1	0,2	0,1	0,5
Discusión con otro alumno				
• relativa a la tarea	13,1	17,5	4,0	0,0
• ajena a la tarea	0,1	10,8	6,0	0,0
3. <i>Materiales usados</i>				
Magnetofón y cinta	3,1	0,0	2,0	0,0
4. <i>Ambiente en el aula</i>				
Silencio	0,0	2,0	1,0	1,0
Confusión				

## 5. Análisis

### 5.1. Comparación encuesta-observación

La comparación entre los porcentajes predichos en la encuesta y los medidos en la observación para la  $L_1$  y la  $L_2$  mediante el índice de correlación de Spearman ( $r$ ) son:

Para  $L_1$  :  $r = 0,995$

Para  $L_2$  :  $r = 0,999$

Ambos son significativos al 95% para  $N = 4$  grupos, ya que para dos grados de libertad  $df = N - 2 = 2$  y un nivel de decisión  $\alpha = 0,05$ , se tiene un valor umbral del índice de correlación  $r = 0,95$ , inferior a los valores obtenidos para  $L_1$  y  $L_2$ .

En cuanto a las respuestas al punto 3 de la encuesta, los profesores utilizan la  $L_1$  en clase de inglés en los siguientes casos:

- a) Para explicar gramática.
- b) Para traducir.
- c) Para organizar a los alumnos
- d) Para discutir aspectos culturales de la lengua

Según los profesores, de acuerdo al punto 4 de la encuesta, los alumnos utilizan la  $L_1$  en clase de inglés en los siguientes casos:

- a) Para traducir.
- b) Para comunicarse entre ellos

- c) Para preguntar al profesor
- d) Para contestar al profesor

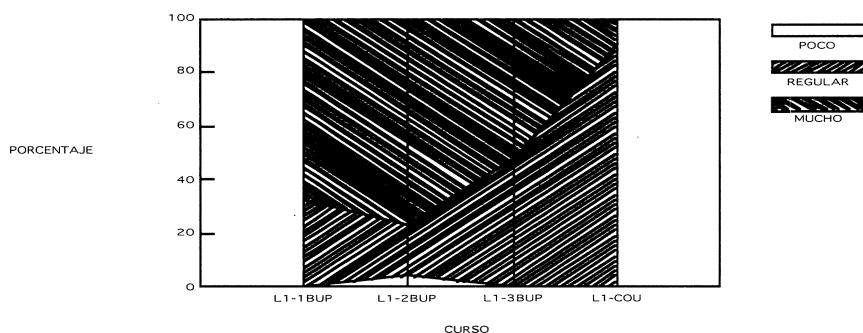
## 5.2. Cuestionario

El cuestionario fue aplicado a los alumnos. Algunas de sus respuestas se resumen en gráficos.

La pregunta 1, relativa al uso de español de los alumnos en la clase de inglés se resume en la figura 1.

**Fig. 1**

Porcentaje de uso de lengua materna por los alumnos de los distintos cursos



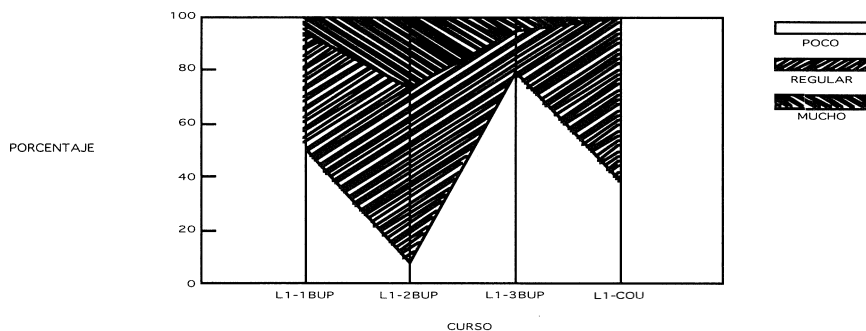
La pregunta 2, relativa al motivo de la utilización del español por los alumnos en la clase de inglés se resume a continuación en la tabla siguiente.

	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
Para comunicarse	47,0%	46,1%	62,6%	61,9%
Por ser más fácil que la L <sub>2</sub>	14,7%	7,6%	10,5%	23,8%
Por poco dominio de L <sub>2</sub>	32,3%			14,3%
Poco estímulo del profesor	6,0%		6,0%	
Porque no les gusta la L <sub>2</sub>		31,0%	15,7%	
No contestan				

La pregunta 3, relativa al uso de español por el profesor en la clase de inglés se resume en la figura 2.

**Fig. 2**

Porcentaje de uso de lengua materna por los profesores de los distintos cursos



La pregunta 4, relativa al motivo de la utilización del español por el profesor la clase de inglés se resume a continuación en la tabla siguiente.

	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
Para comunicarse	79,9%	88,4%	31,5%	33,3%
Para explicar gramática	8,8%	3,8%	30,3%	57,7%
No contestan	11,3%	7,8%	38,2%	9,0%

Los valores ponderados del uso de lengua materna por profesor y alumnos deducidos de las preguntas 1 y 3 se resumen en la tabla siguiente y se representan en la figura 3. Se han cuantificado de acuerdo a la siguiente escala: Poco (0 a 25%), Regular (25 a 75%) y Mucho (75 a 100%).

	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
Alumnos	75,3%	77,8%	69,7%	53,6%
Profesor	39,7%	58,1%	32,3%	40,5%

La correlación entre el uso ponderado de lengua materna, deducido del cuestionario, y el observado (Cuadro 2), da los siguientes índices, que pueden considerarse bastante altos:

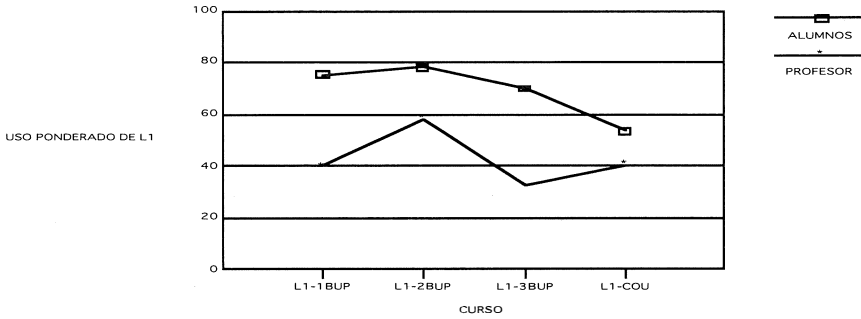


Profesores :  $r = 0,793$

Alumnos :  $r = 0,875$

**Fig. 3**

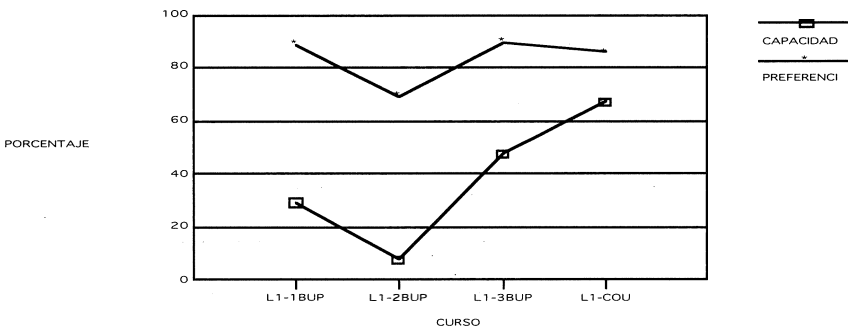
Valor ponderado del uso de lengua materna por profesores y alumnos de los distintos cursos



Las respuestas de los alumnos de los distintos cursos a las preguntas 5 y 6, relativas a su capacidad y preferencia de uso de lengua extranjera, se representan en la figura 4.

**Fig. 4**

Capacidad y preferencia de uso de lengua extranjera por los alumnos de los distintos cursos



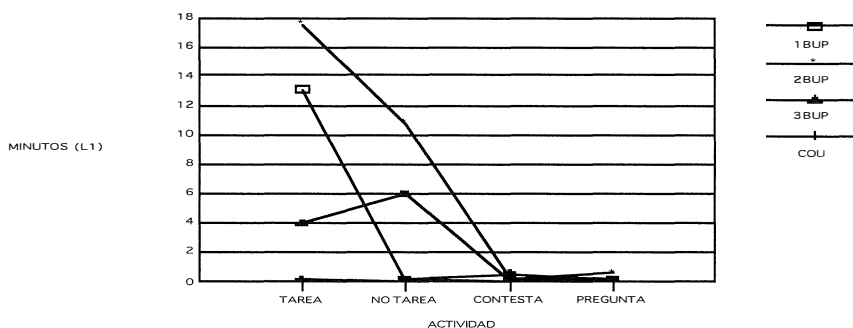
Los valores de preferencia del inglés y la capacidad de utilizarlo presentan una correlación moderada:  $r = 0,71$ .

### 5.3. Observación del uso de $L_1$

Los resultados de la observación (Cuadro 4) se representan seguidamente. La figura 5 refleja el habla del alumno (área 2), desglosada en actividades y cursos.

**Fig. 5**

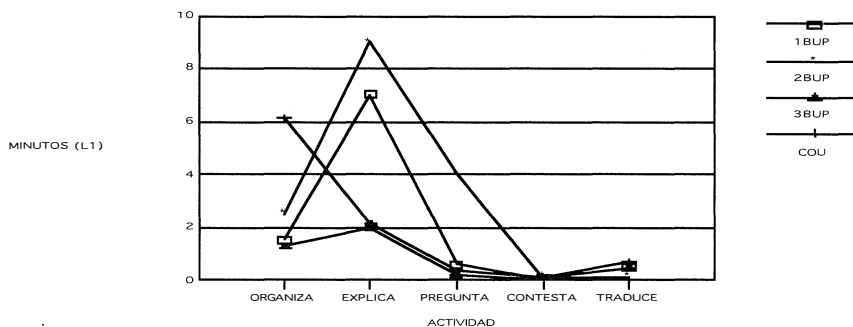
Tiempo de uso de lengua materna por los alumnos de los distintos cursos según actividades



La figura 6 refleja de modo similar el habla del profesor (área 1).

**Fig. 6**

Tiempo de uso de lengua materna por los profesores de los distintos cursos según actividades



## 6. Conclusiones

Del análisis de los resultados se puede concluir:

1. Existe correlación entre las predicciones, hechas por los profesores, del uso de  $L_1$  en el aula de  $L_2$  y los resultados obtenidos a través de las observaciones de clase.
  - a) En cuanto al curso: Cuanto más alto es el curso, menor es el uso de  $L_1$  (a excepción de 2º de BUP).
  - b) En cuanto a la finalidad del uso de  $L_1$  por parte de los profesores: Organización de alumnos y explicaciones gramaticales.
  - c) En cuanto a la finalidad del uso de  $L_1$  por parte de los alumnos: Comunicación entre ellos y con el profesor.
2. Existe correlación entre las opiniones expresadas por los alumnos sobre el uso de  $L_1$  por parte de profesores y alumnos en el aula de  $L_2$  y los resultados obtenidos a través de las observaciones de clase.
  - a) En cuanto al curso: Cuanto más alto es el curso, menor es el uso de  $L_1$  (a excepción de 2º de BUP).
  - b) En cuanto a la finalidad del uso de  $L_1$  por parte de los profesores (comunicación y explicaciones gramaticales) y de los alumnos (comunicación entre ellos y con el profesor).
3. Según las respuestas de los alumnos al cuestionario, se deduce:
  - a) La capacidad de utilización de  $L_2$  en clase de los alumnos aumenta con el nivel del curso (a excepción de 2º de BUP).
  - b) La preferencia de utilización de  $L_2$  por parte de los alumnos está estrechamente asociada a su capacidad declarada de uso de lengua extranjera.

## Anexo A

### Cuestionario

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Centro: \_\_\_\_\_

*Por favor, contesta a las siguientes preguntas sobre la utilización del español en las clases de inglés. Tienes 10 minutos para hacerlo. Cuando termines, devuelve el cuestionario a tu profesora.*

1. ¿Cuánto español utilizas en la clase de inglés?  
Mucho [ ] Regular [ ] Poco [ ]
2. ¿Por qué utilizas español en la clase de inglés?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cuánto español utiliza tu profesor/a en la clase de inglés?  
Mucho [ ] Regular [ ] Poco [ ]
4. ¿Por qué utiliza español tu profesor/a en la clase de inglés?  
\_\_\_\_\_
5. ¿Serías capaz de utilizar siempre inglés en clase? Sí [ ] No [ ]
6. ¿Te gustaría utilizar siempre inglés en clase? Sí [ ] No [ ]

## Anexo B

### Encuesta

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Centro: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué porcentaje de lengua materna utilizas en clase de inglés? \_\_\_\_\_ %
2. ¿Qué porcentaje de lengua materna usan tus alumnos en clase de inglés? \_\_\_\_\_ %
3. ¿Para qué usas la lengua materna en clase de inglés?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Para qué utilizan tus alumnos la lengua materna en clase de inglés?  
\_\_\_\_\_

## Anexo C

### Instrumento de observación

Profesor \_\_\_\_\_ Centro \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_  
 Fecha \_\_\_\_\_ Hora comienzo \_\_\_\_\_ Hora fin \_\_\_\_\_

Mínutos	1/2	1		2		3		4		5		6		7
1. <i>Habla del profesor:</i> Organización alumnos Pregunta al alumno Contesta al alumno Explicaciones gramaticales Traducción a lengua materna														
2. <i>Habla del alumno:</i> Pregunta al profesor Contesta al profesor Discusión con otro alumno <ul style="list-style-type: none"> <li>• relativa a la tarea</li> <li>• ajena a la tarea</li> </ul>														
3. <i>Materiales usados:</i> Magnetofón y cinta														
4. <i>Ambiente en el aula</i> Silencio Confusión														

# **MODELOS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA- -APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS: LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL SISTEMA FONOLOGICO DEL INGLES EN HISPANOHABLANTES**

Por Dña. Marion EDWARDS  
Universidad de Málaga

Ante la importancia de la comunicación a nivel nacional, europeo e intercontinental, se hace obvia la necesidad del bilingüismo o polilingüismo. En ese sentido hoy día nuestra labor como profesores de lenguas extranjeras tiene un papel cada vez más relevante. El inglés destaca sobre todo ya que ha pasado a funcionar como «lingua franca» en el mundo entero.

Dada la amplitud que supone el término «enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas», aquí nos centraremos en un aspecto tan fundamental como el sistema fonológico y en el caso concreto de los hispanohablantes. Aunque en algunos casos y en un principio sea suficiente el acceso a información en inglés a través de textos escritos, casi todo el mundo, o bien por razones profesionales o razones más personales, se encuentra con la necesidad de entender y hablar este idioma. Dada la diferencia que existe entre la forma escrita y la forma hablada en inglés, el español, cuya lengua es conocida por la buena relación modo escrito-modo hablado, se encuentra ante unas dificultades conocidas por todo profesor experimentado.

En este trabajo ofrecemos un resumen de la problemática de la enseñanza-aprendizaje del sistema fonológico del inglés en hispanohablantes basado principalmente en nuestras experiencias con estudiantes de Filología en la Universidad de Málaga, pero opinamos que la problemática y la realidad que se reflejan en este centro son parecidas a las de muchos centros de España y esperamos que sea un trabajo útil en ese sentido.

La importancia de la enseñanza-aprendizaje del sistema fonológico de una lengua extranjera es innegable. Desde el principio de los estudios serios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la segunda mitad del siglo diecinueve y la fundación de la I.P.A. (International Phonetic Association) en 1886, es significativo como algunos, lingüistas como Henry Sweet y Otto Jespersen u otros, como H.E. Palmer ante todo enseñantes, hacen hincapié en la importancia de la fonética y fonología y a la hora de especificar metas a conseguir en la enseñanza de lenguas extranjeras es el



aprendizaje de una correcta pronunciación lo que encabeza las listas de prioridades<sup>1</sup>.

Dentro de los estudios fonológicos aplicados a la enseñanza de la lengua inglesa, tenemos que hacer referencia a los trabajos de los británicos Daniel Jones y A. C. Gimson ya que sus publicaciones sobre la descripción de la pronunciación del inglés y el diccionario de pronunciación *English Pronouncing Dictionary* son libros de referencia fundamentales<sup>2</sup>.

Entre los años 1950 y 1979 la mayoría de los filólogos ingleses recibieron una formación en fonética y fonología, sobre todo en los elementos segmentales. Esta instrucción con evidentes influencias del estructuralismo, se basaba principalmente en la enseñanza de fonemas apoyándose en ejercicios con pares mínimos, transcripción de palabras y frases, y más tarde, sesiones en el laboratorio de idiomas.

Ahora bien, es significativo que hasta este punto nos hemos referido únicamente a un aspecto de lo que puede significar el estudio fonológico de la lengua inglesa. Solamente hemos tocado la vertiente «producción» o «pronunciación», hecho reflejado en los títulos de los libros previamente citados y otros muchos que aparecieron en los años 60 y 70<sup>3</sup>. Queda por lo tanto evidente que en esta época la enseñanza de la fonología tenía la finalidad de enseñar una pronunciación correcta y así supuestamente el estudiante llegaría también a la comprensión de la lengua hablada. La filosofía que hay detrás es la siguiente: se creía que el ser humano entendía el lenguaje oral identificando los mensajes elemento por elemento y así llegaba a identificar fonemas, palabras, plurales, tiempos de verbo etc. y frases. Este proceso de ir del elemento más pequeño hacia el grande se conoce hoy como «bottom-up processing» y se contrasta con el proceso inverso «top-down processing», proceso que parte del contexto y de los conocimientos comunes de una situación o mensaje y que luego va a lo más específico.

Cualquier persona con sensibilidad lingüística se da cuenta que los ejercicios con palabras sueltas aunque útiles para ciertos fines, son injustos ya que el oyente no suele oír una palabra aislada, sino una serie de palabras en

---

<sup>1</sup> TITONE, R. (1968) *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press. pp. 41-70.

<sup>2</sup> JONES, D. (1986/56/09) *The Pronunciation of English*. Cambridge: C. U.P. La edición de 1909 fue revisada y ampliada en 1956.

JONES, D. (1984/17) *English Pronouncing Dictionary*. Londres: J. M. Dent & Sons Ltd. Desde 1964 las ediciones son de A. C. Gimson.

GIMSON, A. C. (1981/62) *An Introduction to the Pronunciation of English*. Londres: Edward Arnold.

GIMSON, A. C. (1982/75) *A Practical Course of English Pronunciation: a Perceptual Approach*. Londres: Edward Arnold.

GIMSON, A. C. & ARNOLD, G. F. (1987/65) *English Pronunciation Practice*. Londres: Hodder & Stoughton.

<sup>3</sup> O'CONNOR, J. D. (1985/67) *Better English Pronunciation*. Cambridge: C.U.P.

BYRNE, D & WALSH, G. (1979/73) *Pronunciation Practice*. Londres: Longman.



un contexto concreto. Para descodificar un mensaje no es necesario entender todos los elementos segmentales o sonidos discretos dado que la comunicación no es unilateral y el oyente no es un ser pasivo. Este oyente recibe información en un contexto definido y de sus propios conocimientos de ese contexto, a base de inferencias e intuición, proporciona un significado a lo que oye. Por lo tanto la cuestión de la fonología en su vertiente comprensión estaba bastante olvidada.

A partir de los años 80, debido a la investigación en campos lingüísticos como la pragmática, análisis del discurso y trabajos dentro de la teoría de la información sobre la redundancia en la comunicación, se aprecia que no es necesario identificar todos los sonidos discretos y se pasa al otro extremo. Los profesores salen sin preparación en fonética y el aprendizaje del inglés oral se centra en la vertiente comprensión con la lectura de textos enteros donde el alumno tiene que escuchar y luego contestar una serie de preguntas sobre lo que oye. Es evidente que la metodología empleada aquí muestra una influencia directa de las técnicas desarrolladas para la comprensión lectora. Sin embargo, son dos destrezas muy distintas y resulta que a veces se pide información al estudiante no nativo que incluso a un nativo le puede resultar difícil contestar. Desde luego, es fundamental en este tipo de prueba que el alumno haya visto las preguntas que tiene que contestar antes de oír el texto ya que necesita saber qué información es importante. Se pasa por lo tanto de un extremo a otro y como pasa tan a menudo cuando se cambia de un paradigma a otro, junto con el rechazo se descartan elementos positivos.

En nuestra opinión, es necesario tener en cuenta los dos tipos de procedimientos y por supuesto todo lo que queda entre estos dos extremos. Por lo tanto seremos eclécticos en nuestro enfoque a la enseñanza de la fonología.

Ahora bien, aquí queremos defender nuestra decisión de dedicar un curso académico al estudio fonológico. Aunque algunos consideran que es más interesante no aislar los componentes lingüísticos en la enseñanza de lenguas e integrarlos dentro de un curso globalizado, opinamos que nuestros alumnos pueden conseguir un mayor rendimiento con este tipo de curso. Cuando llegan a la universidad, la gran mayoría ha estudiado inglés hasta COU y esto significa que llevan como mínimo 4 años estudiándolo, y, de hecho, según los datos recogidos en nuestra encuesta más del 90% llevan 8 años o más<sup>4</sup>. Teniendo en cuenta en primer lugar que algunos alumnos llevan menos de 5 años y otros más de 10 aprendiendo inglés y que el aprovechamiento varía considerablemente de alumno a alumno, es obvio que puede haber un gran desnivel en la clase. En segundo lugar nos parece muy importante el efecto psicológico que pueda surgir en alumnos que llevan tantos años de inglés y no se sienten satisfechos con sus progresos. Aquí es necesario hablar del «fenómeno de desgaste» y en relación con esto, citamos a Strevens:

---

<sup>4</sup> Vid. Apéndice I, apartado 1.

«it seems to be a common observation of school language courses that extension beyond three or four years of overall duration is not usually accompanied by proportional increases in terminal achievement. Many people believe that a time/achievement relationship exists which ceases to be linear after a certain point and may change from positive (ie. improvement) to negative (ie. decline).»<sup>5</sup>

Mackay y Mountford (1978) también hacen referencia al efecto psicológico negativo de repetir contenidos y apuntan la importancia de tener en cuenta las necesidades del alumno como ser adulto, así como futuro profesional, como vemos en la cita siguiente:

«... where the language courses at the tertiary level merely repeat the content and techniques of those at secondary level (...) the results are unlikely to be any more effective than they were before. Moreover students become disillusioned with the value of such instruction and increasingly sceptical of their capacity to learn the language. (...) little adjustment is made to the nature of the learning materials or the teaching method to accomodate the particular cognitive skills and learning abilities of adults: (...) little attempt is made to relate the teaching materials to either the communicative requirement or the learners' subject specialisation.»<sup>6</sup>

Nos parece fundamental por lo tanto que el curso que preparamos sea distinto de los anteriores que han recibido y que esté relacionado con las necesidades que los mismos alumnos sienten. Se ha hablado del peligro en estos casos de confundir «análisis de necesidades» con «análisis de deseos», sin embargo nos parece relevante a la hora de analizar y evaluar nuestro curso, tener en cuenta las opiniones del alumnado y las autoevaluaciones que han hecho de su dominio oral y escrito de la lengua inglesa<sup>7</sup> De la encuesta realizada queda evidente que la mayoría de nuestro alumnado considera que su dominio del inglés oral está por debajo del nivel del inglés escrito, por lo tanto en este sentido nuestro curso responde a las necesidades que sienten los alumnos. Otro factor a tener en cuenta es que la mayoría de nuestro alumnos se dedicará en el futuro a la enseñanza del inglés y estos conocimientos son fundamentales para su futuro profesional.

Nos parece lógico por lo tanto que se incluyan dentro de los estudios universitarios estos cursos de contenido y no más cursos de tipo lengua instrumental. Las ventajas son múltiples: el alumno de nivel avanzado no se aburre ya que el contenido es nuevo y sirve para sistematizar y completar unos conocimientos ya adquiridos. Al alumno medio le proporciona una sistematización de conocimientos lingüísticos que le ayuda a progresar. En el

---

<sup>5</sup> STREVS, P. (1977) «Special Purpose Language Learning: A Perspective» *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* Vol. 10.

<sup>6</sup> MACKAY, R. & MOUNTFORD, A. (Eds.) (1978) *English for Specific Purposes*. Londres: Longman. pp.3-4.

<sup>7</sup> *Vid.* Apéndice I, apartado 3.

caso de los alumnos peor preparados se les ofrece la posibilidad de ir aprendiendo de nuevo elementos básicos. En nuestro caso tiene la oportunidad de aprender los sonidos del inglés, incluso a nivel de palabra. Muchas veces el estudiante no se da cuenta de los problemas que tiene con la pronunciación del inglés hasta el momento de corregir las transcripciones que ha realizado basadas en su propia pronunciación y los malos hábitos adquiridos y reafirmados durante años salen a la luz. Es difícil para estos alumnos con pronunciación deficiente ya que a veces les quita confianza, pero es necesario que se den cuenta donde estriban sus problemas. Es importante insistir en que éstos trabajen por su cuenta empleando diccionarios y textos escritos con estos fines<sup>8</sup> y que acudan a las horas de tutoría para pedir ayuda o aclaraciones al profesor.

Para mantener el inglés a nivel instrumental, empleamos un libro de texto del nivel de Cambridge First Certificate centrado en la destreza de lectura que incluye también unos ejercicios de tipo gramatical, de léxico, etc. y una vez por semana tienen una clase práctica para comentar un texto literario que el alumno debe leer por su cuenta.

Dado el número de alumnos en clase, unos 120, es evidente que al profesor le es imposible pretender corregir ejercicios o entrar en conversación con los alumnos individualmente. Nos vemos obligados a centrarnos en el profesor como foco donde realmente es él quien tiene que hablar y la única manera de que el alumnado participe activamente es dando trabajos prácticos y variados para que no haya pasividad. Después de una breve explicación teórica pasamos a los trabajos prácticos correspondientes. Nos parece importante que existan ejercicios muy variados y con distintos fines —algunos bien fáciles de discriminación de pares mínimos, otros de transcripción de palabras sueltas y de frases, donde todos los alumnos deben participar activamente y, de forma parecida, se hacen dictados semanalmente que el mismo alumno corrige. Por lo tanto, el alumno viene a clase a trabajar activamente, sabiendo que tiene la obligación de realizar y corregir sus ejercicios. Se aprovechan los cinco o diez últimos minutos de la clase para actividades donde tienen que solicitar información o contestar acertijos. En este tipo de ejercicio lo que importa es la comprensión global, aspecto que conviene para que el alumno no se obsesione con los sonidos individuales. Aparte de las actividades de clase relacionadas con la fonología y como complemento a las mismas, el alumno trabaja una vez por semana en el laboratorio de idiomas.

Para facilitar la explicación del contenido teórico, nos apoyamos en textos algunos ya clásicos dentro de la enseñanza de la pronunciación del inglés<sup>9</sup>. Un factor importante a la hora de recomendar bibliografía al alumnado

---

<sup>8</sup> MORRIS-WILSON, Ian (1984) *English Phonemic Transcription*. Oxford: Basil Blackwell.

WELLS, J. C. (1990) *Longman Pronunciation Dictionary*. Londres: Longman.

<sup>9</sup> Vid notas 2, 3 y 8.

ROACH, P. (1985/83) *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge: C.U.P.

es el tipo de transcripción empleado. Bastantes problemas tienen ya con los fonemas de vocales y diptongos para que encima se les recomiende textos que emplean símbolos distintos de los que empleamos en la clase. Teniendo en cuenta el gran número de alumnos que tenemos y la imposibilidad de una atención individual nos parece fundamental escoger un libro de texto que resulte efectivo a la hora de presentar el contenido teórico y que esté al alcance del alumnado, que en nuestro caso es un grupo de segundo de filología. Por esta razón nos parece más interesante un texto escrito especialmente para españoles ya que trata con mayor énfasis los problemas específicos del hispanohablante y al ser escrito en español resulta más efectivo en el momento de ofrecer la teoría.

El profesor debe ser consciente de los problemas que tiene el hispanohablante a la hora de aprender la pronunciación del inglés. Aparte de los conocimientos fruto de sus propias experiencias, debe preocuparse por los estudios realizados por especialistas y relacionados con la adquisición y el aprendizaje de la fonología de una segunda lengua<sup>10</sup>.

Este no es el lugar para entrar en gran detalle sobre los problemas específicos que tiene el hispanohablante a la hora de aprender inglés. Me limitaré aquí a apuntar algunos problemas básicos. En primer lugar, al sólo tener cinco fonemas vocálicos el español, el hispanohablante no suele distinguir o disponer de los doce del inglés y en este sentido, el punto más importante es la falta de conocimiento del «schwa», tema interrelacionado con la acentuación de palabras y frases y el ritmo en la cadena hablada. A la hora de referirnos a las consonantes y sin entrar en detalles de tipo fonético, existen problemas fonémicos o bien por la diferenciación en el punto de la articulación, la falta de existencia en español, o fonemas ingleses que son alófonos en español y por lo tanto surgen problemas con la distribución en la cadena hablada. También debemos hacer hincapié en que los alumnos pronuncien las consonantes finales y que sepan articular los grupos consonánticos. ¿Cuántas veces piensan que han pronunciado una palabra bien y en realidad para un inglés lo que dicen es inteligible? Cambian el sonido vocálico, omiten las consonantes finales. ¿Cómo les van a entender?

Por esta razón, las transcripciones son importantísimas ya que a todos les enseña algo: se puede aprovechar la transcripción de palabras sueltas

---

ALCARAZ VARO, E. (1984) *Fonética inglesa para españoles*. Alcoy: Editorial Marfil.

MONROY CASAS, R. (1979) *La pronunciación del inglés R.P. para hablantes de español*. Madrid: Paraninfo.

FINCH, D. ORTIZ LIRA, H. (1982) *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Londres: Heinemann.

<sup>10</sup> IOUP, G. & WEINBERGER (1987) *Interlanguage Phonology: the Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge: Newbury House Publishers.

MAIRS, J. L. «Stress assignment in interlanguage phonology: an analysis of the stress system of Spanish speakers learning English», in Gass, S.M. & Schachter, J. (1989) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.

para ampliar vocabulario, introducir homófonos o presentar palabras de representación gráfica muy irregular. A nivel de frase, enseñamos el uso de la «r» de enlace y la «r intrusa», la juntura, la elisión, las formas débiles y fuertes, etc. Relacionado con este último punto es la necesidad de hablar desde el principio sobre el ritmo y acento en inglés ya que es fundamental tanto para la reproducción de sonidos como para la comprensión. Se les puede ofrecer lecturas de poemas, rimas, «limericks», insertando y omitiendo palabras para que vean cómo funciona de forma tan diferente la métrica en inglés.

Debemos aprovechar una área muy productiva que es la que nos ofrece la morfología en relación con la fonología. Muchas veces el alumno pide algunas reglas y aquí sí podemos hablar de ellas. Por una parte se les puede facilitar reglas para la pronunciación de los morfemas de plural y de genitivo sajón de los sustantivos y de la tercera persona singular del presente y el morfema de pasado de los verbos. También conviene darles una relación de prefijos y sufijos y los efectos que actúan sobre el lexema. Especialmente interesantes son los numerosos sufijos que no afectan el acento original y así evitaremos barbaridades como /Inte'restIŋ /, /k^mf: 'teibl /, /p: 'teibl /. Esta es una fuente riquísima de léxico y todos suelen interesarse a la hora de discutir este tema. Si pensamos en las posibilidades de una palabra como «hope» *hopeful*, *hopeless*, *hopefulness* *hopelessness*, o en los colores *-green-greenish-greenness*, etc.

De forma parecida se les puede ofrecer una relación de las palabras que llevan el acento en la primera o segunda sílaba, dependiendo de su clasificación gramatical. No solo es importante reconocer el acento para la hora de producción sino ayuda a la hora de comprensión ya que las sílabas o los elementos acentuados son los más estables del inglés y las más significativas a la hora de la comunicación.

A nivel de entonación tenemos que orientarles haciendo mayor hincapié en donde estriban las diferencias entre los dos idiomas. Es interesante y productivo hacer comparaciones entre el sistema fonológico español y el inglés a todos los niveles. Frecuentemente no saben de forma consciente o a nivel teórico cómo funciona el sistema fonológico español.

El aprendizaje de una segunda lengua a esta edad es muy distinto a la adquisición de la lengua materna o en el caso de los bilingües las dos primeras lenguas durante la infancia. La enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua significa la creación de un sistema fonológico paralelo a uno ya existente adquirido de forma inconsciente que a veces puede coincidir en ciertos elementos pero que más veces difiere. Podemos aprovechar esos elementos que coinciden y dedicar más tiempo a la explicación y práctica de los que ofrecen mayores dificultades.

Nuestra finalidad al enseñar esta asignatura es, a través de una enseñanza teórica y práctica, mejorar el inglés de nuestros alumnos en lo que se refiere a la fonología en sus dos vertientes —pronunciación-comprensión para así

facilitar la comunicación. La comunicación no se limita simplemente a una serie de palabras bien pronunciadas, sino hay que tener en cuenta otros factores de tipo pragmático. Hay que insistir en el ritmo del inglés, la entonación que es más variable que el español, el tono al hablar, etc. El español hablando inglés da muchas veces la impresión de agresivo y contundente. El inglés hablando español en cambio puede parecer poco convincente. Somos conscientes de que existen además elementos no verbales relacionados con la paralingüística, kinésica y la proxémica y que todo influye a la hora de la comunicación. Pero cada persona consigue comunicarse en medida distinta en una lengua extranjera así como en la suya propia.

Para evaluar la efectividad de nuestro curso, nos ha parecido interesante y necesario realizar una encuesta a los alumnos con la finalidad de recabar información al respecto. El cuestionario se distribuyó únicamente a los alumnos de filología inglesa ya que nos parecía que si incluíamos a los alumnos del grupo que piensan hacer filología española, podría distorsionar el resultado<sup>11</sup>.

En primer lugar preguntamos el número de años que llevan aprendiendo el inglés, dónde lo han aprendido y les pedimos que hicieran una valoración de su inglés, información a la cual hemos hecho referencia ya en esta comunicación y que vemos en la transparencia<sup>12</sup>.

En segundo lugar, pedimos información sobre actividades en inglés fuera del aula y como verán la mayoría del alumnado no dedica mucho tiempo fuera del aula a actividades relacionadas con el inglés. Es significativo también que en una ciudad como Málaga donde hay mucho turismo, muchos residentes y estudiantes ingleses, el 80% contestan «a veces» y el 26% dicen que no hablan nunca con ingleses. Conviene por lo tanto subrayar la importancia de aprovechar oportunidades para ver videos y películas, escuchar la radio y entrar en conversación con hablantes nativos.

En último lugar, pedimos sus opiniones acerca del curso que ofrecemos y aquí hay que tener en cuenta que se realizó en el mes de febrero y que por lo tanto aquí se refiere a las actividades correspondientes a la mitad de nuestro curso. El 94% opinan que la fonología es útil aunque la mayoría sólo hace referencia a su utilidad para la pronunciación y no a nivel de comprensión.

En cuanto a las actividades en clase y el orden de preferencias, en líneas generales podemos apuntar que las actividades valoradas como más positivas son las sesiones en el laboratorio, las transcripciones de palabras sueltas y de frases y los dictados. Las menos estimadas son por lo tanto las explicaciones teóricas y los ejercicios de pares mínimos. En cuanto a los últimos apartados, observamos que más del 68% de los alumnos consideran su rendimiento como aceptable o bueno. Por lo tanto pensamos que vamos

---

<sup>11</sup> De los 123 matriculados en la asignatura, 104 hacen Filología Inglesa y 19 Filología Española.

por buen camino, aunque reconocemos que tendremos que averiguar por qué el 28% consideran su rendimiento como regular y el 4% como deficiente.

Terminamos este trabajo con las palabras alentadoras de uno de nuestros alumnos. Este alumno —o alumna— se negó a poner en orden de preferencia las actividades realizadas en clase. Dice textualmente «No hay ningún orden, no se puede discriminar ninguna de ellas porque forman un conjunto, pero todos tienen un fin: mejorar la pronunciación y la comprensión.»

### 1. ¿Cuántos años llevas aprendiendo el inglés?

4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 +	NC
2%	4%	2%	2%	38%	34%	10%	2%	2%	4%	—

### 2. ¿Donde? Instituto, colegio privado, academia

Instit. Colegi. Academ.	Instit. y Colegi.	Instit. y Academ.	Colegi. y Academ.	Instit.	Colegi. privado	Academ.	NC
8%	10%	6%	2%	52%	14%	2%	6%

Nota: No se aprecia mejor autoevaluación por estar en un recuadro u otro. Es interesante notar que la mayoría de nuestros alumnos proviene de institutos y que el 52% no han tenido otra enseñanza. También es interesante el caso del alumno que sólo ha estudiado el inglés en una academia y corresponde además al primer casillero del punto 1.

### 3. Autoevaluación. (3) = Muy Bien, (2) = Bien, (1) = Regular.

(a) ¿Lees el inglés? (b) ¿Escribes el inglés? (c) ¿Entiendes al nativo? (d) ¿Hablas el inglés?

a) Lees...			b) Escribes...			c) Entiendes...			d) Hablas...		
3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
10%	56%	34%	4%	62%	34%	10%	40%	50%	4%	34%	62%

Nota: Es curioso apuntar aquí que varios opinaban que escribían el inglés mejor de lo que lo leían.

#### 4. Actividades fuera del aula

(3) = A menudo, (2) = Regularmente, (1) = A veces.

(a) ¿Lees libros en inglés?, (b) ¿Lees revistas en inglés?,

(c) ¿Escuchas inglés en la radio?, (d) ¿Ves videos ingleses?,

(e) ¿Hablas con ingleses?

a) Libr.			b) Revist.				c) Radio				d) Videos				e) Ingles.			
3	2	1	3	2	1	NC	3	2	1	NC	3	2	1	NC	3	2	1	NC
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
8	18	74	4	22	72	2	8	22	62	8	18	18	58	6	0	14	80	26

#### 5. Curso de fonología

¿Te parece útil la fonología?, sí o no y ¿por qué?

SI			NO		
94%			6%		
...POR QUE...			...POR QUE...		
PRONUN- CIACION	COMPREN- SION	PRONUNC. Y COMPENS.	APRENDER INGLES BIEN 1.º	DEPENDE TEORIA EN EXAMEN NO	NC
56%	6%	38%	2%	2%	2%

#### 6. Actividades dentro del aula

¿Qué actividades te parecen más interesantes? Pon las siguientes actividades en orden de preferencia:

- Ejercicios de discriminación o pares mínimos.
- Transcripción de palabras dictadas en clase.
- Transcripción de frases.
- Sesiones en el laboratorio se idiomas.
- Explicaciones teóricas.
- Dictados.



ORDEN PREFE.	PARES MINIMOS	PALABR. DICTAD.	TRANSC. FRASES	LABORT. IDIOMAS	EXPLIC. TEORIC.	DICTADO	NC
1.º	8%	8%	22%	38%	8%	14%	2%
2.º	12%	26%	16%	14%	8%	22%	2%
3.º	16%	20%	30%	12%	4%	16%	2%
4.º	20%	18%	18%	16%	14%	12%	2%
5.º	20%	20%	6%	8%	24%	18%	4%
6.º	20%	4%	6%	8%	4%	18%	4%

7. ¿Me entiendes mejor ahora que en octubre? SI o NO.

SI	NO	NC
95%	2%	6%

8. *Rendimiento*

EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	REGULAR	DEFICIENTE
—	32%	36%	28%	4%



# ALEGATOS EN FAVOR DE LA HIPOTESIS DEL COMPONENTE AXIOLÓGICO COMO UNIVERSAL LINGÜÍSTICO

Por D. Angel Miguel FELICES LAGO  
Universidad de Granada

## 1. Introducción

Hasta fechas relativamente recientes el componente axiológico o valorativo del lenguaje ha sido prácticamente olvidado en los estudios realizados por las corrientes principales de la lingüística moderna (como sucede, por ejemplo, con el estructuralismo o el generativismo); hecho éste francamente sorprendente, pues se trata de uno de los elementos fundamentales que contribuye a explicar la esencia misma del significado y la relación de éste con el mundo extralingüístico (cf. T. P. Krzeszowski 1985, 1991 (en prensa)). Por esa razón, antes de pretender siquiera diseñar un aparato formal en el marco de una metodología adecuada respecto al tratamiento de este componente desde una óptica lingüística, creemos oportuno y necesario centrar este tema en sus mismos orígenes: *¿resulta aventurado afirmar categóricamente que estamos ante un universal lingüístico?* Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué se fundamenta dicha aseveración?, ¿qué autoridades la defienden?, ¿de qué modalidad de universal se trata?, ¿qué consecuencias tiene para los distintos niveles de estructuración lingüística?, y, sobre todo, *¿cuál sería —hipotéticamente— el mejor marco teórico-práctico en el que ubicar futuras aproximaciones a este asunto?* La respuesta a la mayoría de las interrogantes planteadas será, en consecuencia, la sustancia principal de la presente comunicación.

## 2. Fundamentos

No es ninguna novedad la convicción generalizada de muchos lingüistas, psicólogos, antropólogos, etc., acerca del carácter onto y lexicogenésico del componente axiológico en el lenguaje humano. Para ello basta repasar lo sostenido por algunos autores respecto al papel jugado por la noción de valor en

la conservación de nuestra especie (cf. Ch. Bally 1909, 3a. ed. 1951:152-53); o la trascendencia de las manifestaciones axiológicas de carácter hedónico desde nuestros primeros años de vida (cf. B. Malinowski, en C.K. Ogden & I. A. Richards (1923), Jean Piaget (1946), B. Malmberg (1967, ed. español 1971:243-44), B. Charleston (1960:5)); o incluso la tendencia a la polarización axiológica en la especie humana y su lenguaje (cf. Ch. E. Osgood, G. J. Suci, P.H. Tannenbaum (1957, ed. español 1976:321), M. Fernández-Leborans (1977:75)).

Por consiguiente, puede comprobarse cómo el supuesto que encabeza este trabajo cuenta desde el principio con apoyos empíricamente fundados. Seguidamente, con la finalidad de reforzar la hipótesis inicial, deseamos ofrecer algunos testimonios procedentes de diversas disciplinas y en relación con distintos enfoques del problema.

El filósofo británico R. M. Hare (1952, ed. 1964:129) ya mantenía que «all value judgements are covertly universal in character...». Asimismo, respecto al hipotético universalismo (no necesariamente lingüístico) de la escala de valores propuesta por el filósofo polaco Tischner (seguidor de la fenomenología valorista de Max Scheler), T. P. Krzeszowski (1991?:164) matiza:

«The presented hierarchy [—Valores Inferiores: sensoriales o vitales; Valores Superiores: espirituales o absolutos—] *may well be universal*, which does not mean that all human beings accept it in its entirety as part of their individual idealized cognitive models of “good” and “bad”».

Los psicólogos mejicanos R. Díaz-Guerrero y M. Salas (1975:75), refiriéndose a los resultados de diversas aplicaciones del diferencial semántico elaboradas por Ch. Osgood y su grupo entre 1957 y 1967, concluyen:

«El interés fundamental de la investigación transcultural ha sido poner a prueba la hipótesis de la *generalidad de los sistemas afectivos* a pesar de las diferencias lingüísticas y culturales. La comprobación de esta hipótesis implica, a su vez, demostrar que la estructura dimensional del significado es *universal* y que los tres factores predominantes por medio de los cuales se puede determinar la ubicación del significado de un concepto en el espacio semántico, corresponden a la estructura *EVALUACION, POTENCIA, ACTIVIDAD*».

Desde una perspectiva más próxima a la lingüística, M. Wandruszka (1971, ed. español 1980:14) plantea la cuestión con toda claridad:

«Las funciones lingüísticas *con carácter universal* se fundamentan en nuestro mundo vivencial. (...) Tenemos también en todas las lenguas una palabra para el sol o la noche, para el hambre y el amor, *para bueno y malo*. Podemos concluir diciendo que nuestro mundo humano, este mundo que nos entorna, que la «conditio humana» exige imperiosamente esas posibilidades de expresión».

Finalmente, para una semántica léxica, de nuevo T. Krzeszowski (1985:45) sentencia diciendo: «*every lexical item is assessible on the good-*

bad scale». Esta aseveración —que suscribimos plenamente— posee especial trascendencia, pues, aun cuando exista en cualquier lengua conocida un elevado número de unidades léxicas que no estén sujetas a la escala axiológica, incluso la supuesta neutralidad o insensibilidad de éstas a dicha escala resulta ser así porque entran en comparación con todas aquellas unidades que sí lo estén.

### 3. ¿De qué modalidad de universal se trata?

Por lo que conocemos, hasta el momento presente carecemos del catálogo completo de los universales léxicos y no léxicos de cada una y de todas las lenguas humanas.

Ahora bien, conceptos como el de prominencia (noción clave para la semántica cognitiva) pueden estar en la base misma de la gestación de universales de tipo biológico y cultural, pues al educarnos en un ámbito determinado y en el proceso de asimilación de conceptos, vamos captando los rasgos prominentes de nuestro medio ambiente. Por otra parte, no resulta extraño, como señala J. Lyons (1977, ed. español 1980:234), que la estructura de los universales lingüísticos pueda igualmente estar determinada por una capacidad específica de la especie humana para el aprendizaje de la lengua como tal<sup>1</sup>.

A la luz de estos problemas, nos surge la siguiente pregunta: *¿qué tipo de universal (lingüístico o no) es el componente axiológico de acuerdo con las modalidades existentes?* Pues bien, E. Coseriu, en su artículo «Los universales del lenguaje (y los otros)»<sup>2</sup>, intenta poner orden a la utilización a veces excesiva o inadecuada que se ha hecho de este concepto. Distingue cinco tipos de universalidad: tres tipos primarios y dos secundarios; entre los primeros queremos destacar sobre todo el segundo o *universalidad esencial* (op. cit., p.151): «*Universalidad esencial* o universalidad en cuanto *necesidad racional*». Prosigue más adelante (ibid., p.161):

«Los universales esenciales de las lenguas, siendo por definición «generales», están comprendidos en los universales presentes en todas las lenguas que, a su vez, están comprendidos en los universales posibles».

---

<sup>1</sup> A este respecto, M. Bierwisch (1967:3), al hablar de los «semantic primitives»(que en un cierto sentido son universales), asegura: «the relation between the semantic primitives and their combinations which are part of the combinatorial structure of language and the world is not learned but innate». Más adelante, redundando en esta idea y refiriéndose al concepto «markers» que, por influencia de Fodor y Katz también posee para él cierta validez universal, apostilla (p. 35): «all these markers (and the complex structures that they represent) must be thought of as part of the innate capacity for language learning. Therefore, what a child must be taught is not what a norm is, how space is structured, etc., all this being innate and developing spontaneously, but only how and in which combination these structures are expressed».

<sup>2</sup> Cf. E. Coseriu (ed. español 1978) *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos, cap. VI.

Respecto a la posible pertinencia del procedimiento empírico en este caso (*ibíd.*, p. 162), Coseriu lo considera innecesario, pues estos universales se identifican *por deducción*.

Por otra parte, al concluir su artículo (*ibíd.*, p. 203) afirmando que los universales deben buscarse en las manifestaciones mismas del lenguaje y no en sus determinaciones externas, mientras que su justificación sí podrá ser extralingüística; en realidad, Coseriu no hace sino confirmar nuestras presunciones anteriores: el componente axiológico, aunque se pueda justificar extralingüísticamente en su origen (la necesidad racional y la deducción lógica apuntadas por el autor), en el fondo se trata de un componente que incide, ya sea en lo comunicativo en general, ya sea en lo verbal en particular; y, por lo que sabemos, mientras no se demuestre lo contrario, éste se manifiesta al menos en alguno de los niveles de estructuración de una lengua y en todas las lenguas.

Por tanto, a grandes rasgos, podemos juzgar al componente axiológico como un *universal lingüístico esencial*, pero que, si aceptamos la evidencias aportadas hasta ahora, podríamos arriesgarnos incluso a estimarlo como *universal lingüístico empírico* (según la definición de Coseriu, *op. cit.*, p. 152).

#### 4. Los marcos posibles para su estudio y análisis

Esa aspiración universal del componente axiológico podría plasmarse mediante su ubicación dentro de uno de esos conceptos creados por diversos lingüistas,<sup>3</sup> y que tratan de recoger, en las lenguas, las generalidades con vocación universal (entre otras), si lo universal se entiende como un objetivo con diversos grados y niveles de estructuración.

De entre esos conceptos universalistas, quisiéramos destacar dos que poseen especial relevancia para nuestro propósito: *clasema* (cf. Coseriu 1967, 1968) y *noema* (cf. Pottier 1987).

El primero<sup>4</sup>, que puede situarse tanto al nivel del análisis de una lengua en particular como al del análisis de elementos que funcionan en multitud de lenguas a la vez, ha dado lugar en los últimos años a una nueva disciplina, *la clasemática*, que pretende sistematizar e integrar todos los clasemas existentes en una (o diversas) lengua(s), ya sea a nivel fonológico,

---

<sup>3</sup> Véanse, entre otros, los conceptos «*Classème*» (Pottier, 1964; Coseriu 1967, 1968); «*Semantic marker*» (Katz & Fodor 1963); «*Semantic primitive*» (Wierzbicka 1972); «*Higher-level primary features*» (Aarts & Calbert 1979); «*Basic-level concepts*» (E. Rosch, apud R. A. Hudson 1980); «*Noème*» (Pottier, 1987).

<sup>4</sup> E. Coseriu (1968, ed. español 1977:175) lo define así: «siendo éste [—el clasema—] un rasgo distintivo que funciona en toda una categoría verbal («parte de la oración») —o, al menos, en una clase determinada ya por otro clasema dentro de una categoría verbal— y, en principio, independientemente de los campos léxicos».

sintáctico, semántico o pragmático. (cf. L. Martín Mingorance, 1987). De ella inferimos que en el componente pragmático puede situarse un clasema que denominaremos en lo sucesivo *clasema axiológico*, según las especificaciones pertinentes.

Respecto al segundo, afirma B. Pottier (1987:61-62):

«—le noème est un trait de sens posé indépendamment de toute langue naturelle. Il est absolu (et non relatif à un ensemble) et son existence est décidée par l'analyste. Naturellement, le linguiste a créé les noèmes sur la base d'une certaine expérience qu'il a eue des langues naturelles. Mais il ne les tire pas automatiquement des sèmes génériques (ou de classe), bien que l'affinité soit évidente. (...) Ainsi les «quelques catégories classématiques majeures du français» données par Anne Hénault sont-elles pratiquement des noèmes».

Como consecuencia del desarrollo de este concepto, B. Pottier (*op. cit.*, p. 62) propugna el desarrollo de una disciplina llamada «*noémique*», que, con vocación universal, estudiaría el conjunto de los elementos conceptuales y de sus relaciones, considerados como un instrumento de análisis necesario y suficiente para describir el funcionamiento de base en la semántica de las lenguas naturales.

Entre los noemas citados por el autor destacan «*les modulations*», de las cuales «*l'axiologique*» ocupa un lugar destacado (cf. *op. cit.*, p. 92-93)<sup>5</sup>.

En definitiva, ya sea a través de la clasemática, ya sea a través de la noémica, al componente axiológico se le puede reconocer teóricamente una validez supra, inter e intralingüística y, se le puede marcar también una vía metodológica y científica para su estudio.

Por otra parte, reflexionando en torno al artículo de M. Bierwisch (1967) «Some Semantic Universals of German Adjectivals», quisiéramos plantear la siguiente polémica de consecuencias teóricas considerables y que el autor citado no suscita: al demostrar éste cómo *la polaridad* es un universal lingüístico de primer orden en la estructura del adjetivo (también —creemos— del sustantivo o del verbo) y, puesto que esta polaridad está en la base constitutiva misma de la existencia del denominado *clasema axiológico*, ¿no será éste en realidad un universal jerárquicamente inferior y dependiente de aquél?, es decir ¿no será éste un subuniversal generado por aquel universal, al menos originariamente?. Respuesta difícil, pues ni se han establecido jerarquías sistemáticas de universales por lo que conocemos, ni el clasema axiológico carece de constituyentes que lo diferencien de la polaridad (véase la escala gradual, el cánón, la jerarquización interna, etc.).

---

<sup>5</sup> En realidad este autor, en su *Linguistique générale* (1974, ed. español 1977: cap. IV), esbozó ya estas ideas cuando al tratar de la modalidad, y más concretamente de los ejes modales, subdividió estos en subclases, siendo una de ellas *la apreciación*.

## 5. Conclusiones

Tres son las convicciones esenciales alcanzadas a lo largo de este estudio y de otros complementarios en fase de elaboración. Si finalmente hemos logrado transmitirles esas certidumbres que citamos a continuación, habremos alcanzado entonces el objetivo básico perseguido.

1. Tras una aproximación pluridisciplinar y también intuitiva, podemos afirmar que en todas las lenguas humanas se detecta la presencia del componente axiológico en alguna(s) de sus dimensiones más evidentes (ya sea ésta hedónica, bio-sensitiva, emotiva, ética, estética, noética, pragmático-funcional, etc.).
2. El componente citado funciona a todos los niveles de estructuración lingüística, pero podemos adelantar que su presencia, particularmente abundante a nivel de semántica léxica, resulta de especial interés para una mejor comprensión de su trascendencia en las lenguas (al menos en las que conocemos).
3. Tras manifestar la necesidad de formalización lingüística del componente axiológico y los efectos beneficiosos que dicha operación tendría para clarificar las divergencias valorativas a nivel socio-cultural entre las distintas lenguas (y, lógicamente, para los estudios de bilingüismo, polilingüismo, lingüística de contrastes, etc.), aventuramos la hipótesis de que *la clasemática*, esbozada por E. Coseriu (1967) y esquematizada por L. Martín Mingorance (1987), y *la noemática* de B. Pottier (1987), además de intuir el carácter universal del componente axiológico, poseen el marco adecuado en el que efectuar los análisis de sus constituyentes.

## Bibliografía

- BALLY, Charles (1909) *Traité de stylistique française*. 3.<sup>a</sup> ed., 2 vol., Paris: C. Klincksiek, 1951.
- BIERWISCH, Manfred (1967) «Some Semantic Universals of German Adjectives», *Foundations of Language*, vol. 3, n.º 1, pp. 1-37.
- COSERIU, E. (1967) «Lexikalische Solidaritäten», *Poética*, 1, pp. 293-303.
- COSERIU, E. (1968) «Les structures lexématiques», *Probleme der Semantik*. Ed. Th. Elwert, Wiesbaden, pp. 3-16.
- COSERIU, E. (1978) *Gramática, semántica y universales: estudios de lingüística funcional*. Madrid: Gredos.
- CHARLESTON BRITTA M. (1960) *Studies on the Emotional and Affective Means of Expression in Modern English*. Berna: (Schweizer Anglistische Arbeiten) Francke.
- DÍAZ GUERRERO, Rogelio; SALAS, Miguel (1975) *El diferencial semántico en español*. Méjico: Ed. Trillas.



- FERNÁNDEZ LEBORANS, María Jesús (1977) *Campo semántico y connotación*. Málaga: Planeta/Curso superior de filología.
- HARE, R. M. (1952) *The Language of Morals*. Londres: Clarendon Press. (Ed. Oxford University Press, 1964).
- KRZESZOWSKI, T. P. (1985) «The Axiological Aspect of /Lexical/ Semantics», *Abstracts of the International Conference on Meaning and Lexicography*. Lodz: Universidad, pp. 44-47.
- KRZESZOWSKI, T. P. (1991?) «The Axiological Aspect of Idealized Cognitive Models», *Meaning and Lexicography*. Ed. por J. Tomaszczyk y B. Lewandowska-Tomaszczyk. Amsterdam: John Benjamins. [En prensa. Las 1as. pruebas corregidas nos han sido gentilmente cedidas por el autor].
- LYONS, John (1977) *Semantics*. (2 vols.) Londres, Nueva York: Cambridge University Press. (Trad. española de Ramón Cerdá *Semántica*. Barcelona: Teide, 1980).
- MALINOWSKI, Bronislaw (1923) «The Problem of Meaning in Primitive Languages», *The Meaning of Meaning (Supplement I)*. Ed. por Ogden & Richards. Londres: Kegan Paul, pp. 296-332.
- MALMBERG, B. (1967) *Structural Linguistics and Human Communication*. Berlin: Springer. (Ed. española *Lingüística estructural y comunicación humana*. Madrid: Gredos, 1971).
- MARTIN MINGORANCE, L. (1987) «Classematics in a Functional-Lexematic Grammar of English», *Actas del X Congreso Nacional de la A.E.D.E.A.N.* Zaragoza: A.E.D.E.A.N., pp. 377-382.
- OSGOOD, Ch. E.; SUCI, G. J.; TANNENBAUM, P. H. (1957) *The Measurement of Meaning*. Chicago: Illinois University Press. (Trad. española *La medida del significado*. Madrid: Gredos, 1976).
- PIAGET, Jean (1946) *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- POTTIER, Bernard (1974) *Linguistique générale. Théorie et description*. Paris: Klincksieck.
- POTTIER, Bernard (1987) *Théorie et analyse en linguistique*. Paris: Hachette classiques.
- WANDRUSZKA, Mario (1971) *Interlinguistik*. Munich: R. Piper & Co. (Ed. española *Interlingüística*. Madrid: Gredos, 1980).



## LA COMUNICACION EN PSICOTERAPIA: ¿APRENDIZAJE DE UN LENGUAJE NUEVO?

Por Dña. J. M. FERNANDEZ CUESTA

Universidad de Sevilla

Después de más de medio siglo de existencia controvertida del psicoanálisis, y del surgimiento de otras escuelas de psicoterapia que se sirven del lenguaje como medio para curar, no existen todavía muchos estudios sobre la interacción comunicacional entre paciente y terapeuta que tengan un fundamento lingüístico apropiado y se apoyen en datos de realidad sobre la práctica real en este campo. (La obra de Labov que aparece en la bibliografía es uno de los trabajos más conocidos sobre este tema<sup>1</sup>).

Esta comunicación es una pequeña introducción a un trabajo que estamos realizando sobre análisis del discurso en psicoterapia. Se pretende abordar este problema desde el marco de la teoría pragmática de la comunicación y del análisis conversacional. En principio constaría de tres partes:

1. Estudio crítico del valor dado a la comunicación verbal y no verbal en las diferentes escuelas de psicoterapia, desde las de orientación psicoanalítica (principalmente la escuela de Lacan por el énfasis puesto por el fundador de esta Escuela en cuestiones del lenguaje) hasta las californianas, con un enfoque claramente conductista, como la de Palo Alto.
2. Análisis de lo que ocurre realmente en los encuentros psicoterapéuticos, cuál es el valor real que dan al lenguaje un grupo representativo de terapeutas españoles. (Consideramos especialmente todo lo referente a las técnicas utilizadas en el análisis del discurso del paciente por parte del terapeuta).
3. Nos proponemos finalmente dar una respuesta a la pregunta que ya se hacía Lakoff (1980) sobre si el someterse a una terapia supone el aprendizaje de un nuevo lenguaje con reglas distintas de las aprendi-

---

<sup>1</sup> William LABOV & David FANSHEL, *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*, (New York: Academic Press, 1977).

das en la infancia durante el proceso de adquisición de la lengua materna, y si es el aprendizaje de este nuevo lenguaje en un contexto favorable lo que produce la cura terapéutica.

En esta comunicación se va a tratar de responder a los puntos primero y tercero, ya que todavía no nos ha sido posible obtener todos los datos que necesitaríamos para completar la investigación empírica (resultados de un cuestionario al que responderían psicólogos y terapeutas españoles) que completaría nuestro trabajo.

La idea de este estudio surgió, además del interés que tenemos desde ya hace algunos años por cuestiones sobre problemas de comunicación y discurso terapéutico, de la lectura de un artículo muy lúcido que R. T. Lakoff publicó hace diez años sobre el lenguaje en psicoterapia<sup>2</sup>. En este artículo, Lakoff compara la interacción comunicativa entre los hablantes en la conversación ordinaria con el encuentro psicoterapéutico.

La investigación sobre análisis conversacional ha demostrado ya sobradamente que existen unas reglas que los hablantes respetamos inconscientemente y que nos permiten distinguir entre los que es apropiado o no es apropiado decir en el curso de una conversación cualquiera. De hecho, gran parte de los problemas de comunicación y relación que llevan a los pacientes a centros de asistencia social o a la consulta del terapeuta derivan de la no aplicación o la transgresión de estas reglas o principios básicos de comunicación. Un ejemplo claro de la violación de estas normas son los casos de «logorrea,» en que el hablante no escucha a su interlocutor y hace que el diálogo se convierta en un monólogo, esto es, para un hablante A el otro hablante B es solamente un receptor, una pantalla. En este caso A no tiene en cuenta B, esto es, no respeta las normas básicas que hacen posible la comunicación, lo que se denomina en pragmática principio de cooperación (Cooperative Principle) y principio de cortesía (Politeness Principle).

Pues bien, Lakoff señala en qué difieren estas reglas que se aplican en la conversación ordinaria de las que hay que aprender, y a las que hay que someterse cuando se inicia un tratamiento de psicoterapia. La autora llega a la conclusión de que los adultos pueden aprender nuevas estrategias de comunicación en el contexto del encuentro psicoterapéutico del mismo modo que el niño tiene que aprender estas estrategias en la infancia (i. e. cómo hablar con los padres, con los profesores, con los otros niños, etc). Así pues, parecería que la psicoterapia ha tomado el modelo de la conversación ordinaria y lo ha adaptado para sus fines. Lakoff examina las diferencias entre ambos encuentros, y llega a una serie de conclusiones en las que establece la diferencia entre ambos:

---

<sup>2</sup> Robin T. LAKOFF. «When Talking is not Cheap: Psychotherapy as conversation,» *The State of Language*, ed. Leonard Michaels and Christopher Ricks (Berkeley: Univ. of California Press, 1980): 440-459.

1. En psicoterapia el paciente no puede interrogar al analista sobre aspectos de su vida privada, pero el terapeuta espera que el paciente conteste sin ningún tipo de reservas a todas sus preguntas; es decir, en el encuentro terapéutico no hay reciprocidad.
2. Uno de los interlocutores (el analista) fija el lugar de los encuentros y la frecuencia de ellos.
3. Los interlocutores no se encuentran para obtener una satisfacción emocional inmediata sino por motivos distintos; el paciente espera obtener, a la larga, la cura, y el analista recibe unos honorarios por su trabajo.

Además de estas distinciones que señala Lakoff entre el discurso terapéutico y el ordinario, existen muchas otras: el analista (al menos en terapia de tipo psicoanalítico) puede dar por terminada una sesión si lo considera oportuno, i. e. el paciente no está en condiciones de razonar. También, en terapias de tipo analítico, hay una máxima que no sería admisible en una conversación normal: la de no satisfacer siempre las demandas del interlocutor, en este caso el analizando, i. e. el paciente exige un diagnóstico al analista y éste se lo puede negar, siempre que le ofrezca luego otra alternativa: en lugar de dar un nombre a la enfermedad del paciente es preferible descubrir las causas de ésta. Parece claro que la relación entre paciente y terapeuta no es simétrica (de igualdad) sino más bien complementaria, si utilizamos la terminología de Watzlawick<sup>3</sup>:

En una relación complementaria hay dos posiciones distintas. Un participante ocupa lo que se ha descrito de diversas maneras como posición superior o primaria mientras el otro ocupa la posición correspondiente inferior o secundaria... Una relación complementaria puede estar establecida por el contexto social o cultural (como en los casos de madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno), o ser del estilo idiosincrático de una díada particular. En cualquiera de los dos casos, es importante destacar el carácter de mutuo encaje de la relación en la que ambas conductas, disímiles pero interrelacionadas, tienden cada una a favorecer a la otra. Ninguno de los participantes impone al otro una relación complementaria, sino que cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones de relación encajan.

Lo que, por tanto, sería a todas luces inaceptable en una conversación normal es adecuado en terapia. Por ejemplo, el analista puede indicar en un determinado momento al paciente que no está expresando puede tener un significado distinto que éste desconoce, cosa que no admitiríamos nunca en una conversación entre iguales (simétrica). En pocas palabras, en el encuentro terapéutico de tipo analítico el paciente se somete a una nueva serie

---

<sup>3</sup> Paul WATZLAWICK, Janet BEAVIN BAVELAS, Don D. JACKSON, *Teoría de la comunicación humana* (Barcelona: Herder, 1989) 69

de reglas, a menudo incómodas, porque es consciente de que son necesarias para conseguir su curación.

Consideramos que, al menos en terapias de tipo analítico, es efectivamente indispensable aceptar estas reglas para que se produzca la cura. La utilización de ciertos encuadres como el uso del diván en el psicoanálisis más ortodoxo o la limitación de la duración de las sesiones no son, como se ha pensado, una carga innecesaria, sino que tienen una razón de ser y un sentido.

Sin embargo, si bien es cierto que estos recursos son indispensables para la buena marcha de la terapia, creemos que es erróneo afirmar, como hace Lakoff (*op. cit.*, 446), que es el aprendizaje de estas reglas nuevas en un contexto favorable lo que produce la cura terapéutica:

It is the learning of new conditions for the applications of rules that, in all probability, has therapeutic effect. If it were something else, one therapeutic system would be more efficacious than another, one would work for particular kinds of people, others for others. But, in fact, all therapies seem to be effective for anyone approximately two thirds of the time. (*op. cit.*, 446)

Nosotros consideramos que el aprendizaje de nuevas reglas es sólo un medio y no lo que produce, en última instancia la cura. Al menos no en todo tipo de terapias.

Creemos que, llegado este punto, es necesario establecer una distinción entre las terapias de tipo conductista a las que parece referirse fundamentalmente Lakoff, y las terapias de orientación psicoanalítica. En las primeras es fundamental que el paciente reflexione sobre su propio comportamiento en los encuentros conversacionales, para poder luego modificarlo. Es el caso de las terapias breves, de pareja o familiares en las que se acude al terapeuta para solucionar un problema de relación, producido en ocasiones por una comunicación inadecuada, y que los individuos por sí solos son incapaces de modificar. En este tipo de terapias importa analizar el discurso de los pacientes para conocer su posible patología<sup>4</sup>. El terapeuta se sitúa fuera de la situación para poder así analizar el discurso de los pacientes con objetividad, y poder de este modo ayudarles a salir del círculo (doble vínculo), que, por sí solos, no pueden romper. Se trata de ver qué normas, desde qué punto de vista pragmático, se han violado y que reglas se están aplicando mal para poderlas corregir mediante un proceso de aprendizaje y recontextualización. El papel del terapeuta es, pues, el de consejero también, es decir, interviene activamente para indicar (a veces de un modo explícito y otras de manera indirecta) lo que no funciona en la relación de comunicación entre los pacientes (ejemplo 8, p. 232 de TCH).

---

<sup>4</sup> Cf. el análisis que Watzlawick hace de la relación patológica entre los protagonistas de la obra de Albee «Who is afraid of Virginia Woolf?» en *Teoría de la comunicación humana* (pp. 141-172)

Sin embargo, el caso del psicoanálisis o de la psicología profunda es muy diferente. Aquí no se puede decir que la cura se produzca mediante un aprendizaje de reglas que «constituyen un lenguaje nuevo» sino de algo más; y es ese «algo más» lo que nos proponemos explorar en este estudio.

Una de las diferencias más importante entre las escuelas de psicoanálisis y las conductistas es que el psicoanálisis tiene como finalidad el análisis de las motivaciones inconscientes del paciente, y no sólo de la realidad exterior, externa al sujeto. El terapeuta pasa así de ser un mero observador de la problemática externa del paciente a convertirse en protagonista del encuentro terapéutico. El terapeuta analiza la transferencia y descubre en ella la patología del analizando (también sus problemas de relación).

Ahora bien, si la aceptación y aprendizaje de las reglas de las que venimos hablando son sólo un medio (en el caso del psicoanálisis), ¿qué es entonces lo que produce la cura analítica? A nuestro entender en ella intervienen otros factores que no tienen que ver tanto con el aprendizaje sino con la introyección. En la conversación en psicoanálisis, el paciente escucha las palabras y observa los gestos (Cf. Labov, *op. cit.*, p. 25) del analista desde su propia subjetividad, como hace normalmente en su relación con sus familiares, etc. El terapeuta, a su vez, analiza el modo en que el paciente ha interpretado sus emisiones verbales y no verbales y se lo hace ver, de modo que le devuelve su propia interpretación de la realidad como un ESPEJO, para que el analizando, al verse reflejado, se de cuenta de cuál es el comportamiento que tiende a tener en su vida fuera de la terapia y esté alerta.

Así pues, el psicoanálisis se diferencia de las terapias conductistas:

1. En que no sólo se aconseja (counselling), es decir el analista no emite (o no debe emitir) juicios de valor sobre el comportamiento del analizando aunque éste se lo pida.
2. En que no se tiene en cuenta la realidad exterior, no porque se haya olvidado, como parece sugerir Watzlawick (TCH, p. 31-2), sino porque no se considera necesaria.

Resumiendo lo anteriormente dicho, se trata de:

1. Crear una situación en la que el encuentro terapéutico es semejante sólo en apariencia a una conversación ordinaria.
2. En esa situación existen unas reglas a las que tanto el analista como el analizando se han de someter para que se produzca la cura. Las reglas la hacen posible, pero no son su causa.
3. El analista es parte de la situación creada, compromete su yo en esa situación, y se convierte en el interlocutor al que el paciente se dirige desde diferentes lugares. El analista tiene que tener en cuenta el lugar desde dónde se le escucha, es decir, a veces se le escucha como padre, otras como hermano, otras como amante, etc. , y esto dentro de una misma sesión.

4. El analista no aconseja, pero interpreta aunque la mayoría de las veces las interpretaciones sólo se le comunican al paciente cuando está en condiciones de entenderlas y asimilarlas, y siempre «cum mica salis». Es claro que, en numerosas ocasiones en el curso de un análisis el analizando puede interpretar erróneamente las palabras del analista; por ejemplo: el paciente dice, en el curso de una sesión que no va a salir ese fin de semana, y el terapeuta indica un posible miedo a una relación que se quiere evitar. En la siguiente sesión, el analizando comunica al analista que ese fin de semana salió todas las noches, y se divirtió mucho. En realidad ha malinterpretado las palabras del analista que no estaba emitiendo, en ningún momento, un juicio de valor sobre la conducta del paciente, sino simplemente señalando una posible causa. Lo que ocurre es que el analizando ha escuchado al analista como «padre» (autoridad), y ha obrado en consecuencia. La interpretación en psicoanálisis es muy diferente de lo que estamos acostumbrados a entender por «interpretación» en el lenguaje coloquial.

Con respecto a la otra técnica del psicoanálisis: libre asociación de ideas, diremos solamente que según Lacan, el analizando emite señales como puede ser un gesto, una palabra, una emisión articulada, y, en el proceso de la asociación libre, éste sigue el curso de sus pensamientos hasta que se encuentra con uno que está tan relacionado con el material reprimido que no tiene más remedio que intentar reprimirlo otra vez<sup>5</sup>. Por ejemplo: un paciente está contando una fantasía que tuvo y, de repente, se detiene en un punto y dice: «Doctor, es una tontería, ya no sigo.» Esto sería interpretado como un intento de represión de material oculto que ha aflorado a la conciencia del analizando.

El psicoanálisis es, por tanto, un enfoque totalmente distinto de los otros tipos de terapia de los que hablábamos. El denominador común a todas ellas es que (a diferencia de otras formas de psiquiatría) todas las escuelas cuentan exclusivamente con una sola arma: el lenguaje, y de ahí la importancia que tiene para los psicólogos, terapeutas y asistentes sociales el conocimiento del funcionamiento de su único instrumento de trabajo.

Confiamos en poder obtener en breve los resultados de una encuesta que mostraría cómo es y cómo se analiza el discurso terapéutico entre los psicólogos españoles.

Para terminar, querríamos referirnos brevemente a otro tipo de encuentros en que, mediante la palabra se pretende también cierto cambio o cura de un individuo, pero que se distinguen radicalmente de los que hemos tomado como objeto de nuestro estudio. T. Moore y Chris Carling<sup>6</sup> hacen un análisis

---

<sup>5</sup> Colin MACCABE, *The Talking Cure Essays on Psychoanalysis and Language* (Hong Kong: The MacMillan Press LTD, 1986) 20.

<sup>6</sup> Terence MOORE and Chris CARLING, *The Limitations of Language*, (London: MacMillan Press, 1988) 158ss.



de lo que ocurre en las reuniones de grupos como «Alcohólicos Anónimos», en las que básicamente cada sujeto cuenta su historia, pero no hay metacomunicación, sino que todo el proceso está basado fundamentalmente en lo emocional, en la parte emotiva del lenguaje. Y también los diálogos que tienen lugar en las consultas de los médicos generalmente muy ocupados para poder escuchar al paciente con una cierta tranquilidad. Por tanto, el médico conduce al paciente hasta un punto que le permita emitir un diagnóstico, como es el caso siguiente:

Nosotros añadiríamos que en ciertos grupos religiosos o, más claramente, en las sectas existen otro tipo de reglas en las que el instructor dirige la conversación y hace llegar al neófito hasta el punto que quiere, mediante un sistema de pregunta/ respuesta/ interpretación:

- I: ¿Por qué has venido a esta comunidad?
- S: Siento que tengo necesidad de algo, que mi vida está como vacía....
- I: Y has sentido la necesidad de Dios, te has dado cuenta de que tú sólo no puedes solucionar tus problemas. ¿Sientes la necesidad de hablar con alguien, de que alguien te escuche a veces?
- S: Sí, siento que necesito alguien con quien hablar y que quizá aquí...
- I: Encontrarías lo que estás buscando. ¿Has pensado que ha sido Dios quien pueda haberte inspirado a llegar hasta aquí?, etc. (Tomado de una reunión de un grupo religioso). Se han suprimido las fórmulas de relleno (pause fillers), y los silencios.

Otro ejemplo sería el siguiente: el instructor se sitúa en una tarima y los neófitos han de sentarse en pupitres enfrente de la mesa del «maestro». Este se dirige a ellos y comienza a pasar lista. Son solamente seis y todos se conocen. El instructor se enfrenta con uno de ellos que se opone al sistema de pasar lista. El diálogo, en palabras de uno de los presentes fue como sigue. Supongamos que el sujeto se llama María Sánchez:

- M: Me parece absurdo que haya que pasar lista si ya nos conocemos todos.
- I: Esto es para que haya disciplina. La disciplina es importante para vosotros.
- M: (no muy convencida) De acuerdo.
- I: María Sánchez.
- M: Aquí.
- I: No se puede decir aquí. Hay que contestar «presente.»
- M: ¿Pero por qué? No estamos en el ejército.
- I: No podeis contestar cada uno como os da la gana. Es parte de la disciplina. (El diálogo tuvo lugar durante un encuentro organizado por un grupo pseudo-religioso de orientación budista).

Se podían comentar muchas cosas en cuanto al encuadre: posición de superioridad del instructor (en la tarima), que ya señala que la relación no es simétrica, pero tampoco complementaria, sino de poder.

Todos estos tipos de «pseudoterapia» quedan excluidos, por razones obvias (en estos encuentros se atenta contra los principios más elementales de la comunicación) del campo de nuestro estudio.

## **Bibliografía**

- DOR, Jöel. *Introducción a la lectura de Lacan*. Buenos Aires: Gedisa, 1986.
- LAKOFF, Robin Tolmach. «When Talking is not Cheap: Psychotherapy as Conversation.» *The State of Language*. Ed. by L. Michaels and C. Ricks. Berkeley: Univ. of California Press, 1980.
- LEECH, Geoffrey. *The Principles of Pragmatics*. 5th ed. New York: Longman, 1988.
- MACCABE, Colin. ed. *The Talking Cure. Essays in Psychoanalysis and Language*. 2nd ed. Hong Kong: The Macmillan Press LTD., 1986.
- MOORE, Terence and Chris CARLING. *The Limitations of Language*. London: The Macmillan Press, 1988.
- WATZLAWICK, Paul et ali. trans. *Teoría de la Comunicación Humana*. 7th ed. Barcelona: Herder, 1989.

## ESTUDIO PRAGMATICO-CONTRASTIVO DEL DIMINUTIVO: UNA PROPUESTA METODOLOGICA

Por Dña. Pilar GARCES CONEJOS

Dña. Patricia BOU FRANCH

D. Emilio GARCIA GOMEZ

Departamento de Filología Inglesa y Alemana  
Universitat de València

La enseñanza eficaz de lenguas debe ser planteada como algo más que la simple presentación y práctica de una serie de modelos fonéticos o morfosintácticos. Esos modelos lingüísticos deben ser contextualizados y relacionados con las situaciones en que podrían utilizarse con el fin de adecuarlos al marco sociológico de relaciones de los interlocutores de la lengua objeto. Los estudiantes de L2 sólo lograrán comunicarse correctamente cuando codifiquen sus mensajes utilizando las estructuras adecuadas en el contexto pertinente teniendo en cuenta a quién van dirigidas. Aceptar lo anterior implica que la enseñanza de lenguas tiene que ser enfocada desde una perspectiva pragmática.

Sin embargo, el abordar la L2 como lengua en contexto suscita más dificultades, por lo inclusivo, que los métodos tradicionales ya que, en ocasiones, la L1 y L2 pueden presentar divergencias notables en los recursos lingüísticos que utilizan para codificar los mismos matices ilocutivos.

Este desequilibrio es el que se da entre el inglés y el castellano en lo que se refiere al morfema de diminutivo. El inglés carece de un morfema genérico de diminutivo (-let podría considerarse como tal, pero no tiene una distribución general, sino que tan sólo lo encontramos en palabras muy concretas —booklet, rivulet, bracelet— en las que se encuentra tan lexicalizado que casi ya no se reconoce como morfema aparte; lo mismo podría decirse de -kin en manikin). El castellano, por el contrario, es rico en sufijos diminutivos que se añaden de forma indiscriminada no sólo a los nombres sino también a los adjetivos y a los adverbios.

Si la divergencia fuera meramente estructural ésta no revistiría demasiados problemas para la docencia. Las dificultades surgen al evaluar la función del diminutivo castellano desde un punto de vista pragmático y observar que esa derivación léxica siempre se relaciona con la expresión de valores afectivos. Esta cuestión ya fue discutida por Amado Alonso quien reconoció en el valor afectivo la característica fundamental del diminutivo:

...la significación disminuidora... a pesar de haber dado lugar a la denominación de diminutivo, es con mucho la función menos frecuente, tanto en la lengua escrita como en la oral, ...el uso más abundante del diminutivo es el de las funciones emocional, representacional y activa... Cuando el sentido central es realmente el de disminución, se suele insistir en la idea de pequeñez con otros recursos (una cajita pequeña, una cosita de nada etc.) Es raro, aunque perfectamente idiomático, encomendar exclusivamente al diminutivo la idea de tamaño reducido. (1967: 163).

Resulta evidente que los hablantes de castellano cuya L2 es el inglés se ven privados de un recurso lingüístico muy importante a la hora de traducir todos los matices afectivos que con gran frecuencia codifican en su lengua nativa por medio del diminutivo ya que, como hemos indicado, la lengua inglesa carece de un sufijo equivalente.

No obstante, el carecer de una estructura equivalente no es óbice para que el inglés pueda expresar los mismos valores afectivos mediante la utilización de otros recursos lingüísticos. Haverkate, quien enfatiza el valor del diminutivo castellano como recurso morfo-pragmático, señala la necesidad de llevar a cabo un análisis inter-cultural cuyo fin sea precisamente intentar averiguar «...whether languages such as English, which do not make a systematic use of diminutive derivation for mitigating purposes, are characterized by a more intensive exploitation of other devices, rhetorical ones, like litotes and understatement». (1988: 403).

La propuesta de Haverkate nos pareció interesante y decidimos llevar a cabo un estudio contrastivo para comprobar cuáles son los mecanismos retóricos de los que se vale el inglés para expresar similares matices ilocutivos a los del diminutivo en castellano. Con este fin, estudiamos traducciones de obras castellanas (*Viaje a la Alcarria*, *Sangre y Arena*, *Yerma*, *Bodas de Sangre*, y *Doña Rosita la Soltera*) realizadas, preferiblemente, por nativos ingleses o americanos y constatamos cómo éstos resuelven la traducción del diminutivo subrayando este morfema español en su contexto y viendo su equivalencia en la lengua objeto.

Los resultados del análisis son los siguientes:

- Número de diminutivos encontrados: 314
- No traducidos al inglés: 160
- Traducidos sin variación por tratarse de nombres propios: 11
- Traducidos por adjetivos que hacen referencia al tamaño reducido: Little: 80; Small: 13; Tiny: 2; Young: 3
- Traducidos con un diminutivo inglés ya lexicalizado: 2 (riachuelo: rivulet; cochinito: piglet)
- Otros recursos:

- a. Uso de un término léxico concreto que, de algún modo, implica el matiz expresado por el diminutivo español:

- [1] Rodeada de *pequeñuelos* sucios y cobrizos... (*Sangre* p.76)  
Surrounded by dirty copper coloured *brats*... (trad. p.97)
- [2] El mejó día se te presenta en La Rinconá, *chiquiyo*... (*Sangre* p. 130)  
Some fine day he will turn up at La Rinconá, *my lad*... (trad. 160)
- [3] *Mocito* (*Alcarria* p. 119) *youngster* (trad. p. 100)
- [4] *Matita* de hierbabuena (*Alcarria* p. 20)  
A *sprig* of mint (trad. p.11)
- [5] ...ni *perrito* que le ladre (*Rosita* p.137)  
...no *puppy* to bark (trad. p. 101)

b. Uso de giros lingüísticos que expresan algunos de los matices que implica el diminutivo en español:

b.1. De carácter enfático sobre el lexema que comporta e diminutivo en español:

- [6] ¡*Pobresito* de mi arma! (*Sangre* p.49)  
Poor *dear* soul (trad. p. 59)
- [7] Estoy *solita* (*Sangre* p. 111)  
I shall be *quite* alone (trad. 142)
- [8] Y yo un desgrasiao de lo *peorsito* (*Sangre* p.170)  
I am of the *very* worst (trad. 208)
- [9] ¿...o poner las *cortinillas* planchadas en mi ventanillo? (*Yerma* p. 54)  
...and hanging *neat little* curtains in the windows? (trad. 168)
- [10] ...un paseante de los *jardinillos* (*Rosita* p.145)  
... strolling through the *pretty little* gardens (trad. p. 106)

b.2. Reinterpretaciones del diminutivo que resaltan los matices que éste indica:

- [11] Bajaba el testuz para acometer la *figurilla* audaz (*Sangre* p.106)  
... to attack that *slight* figure (trad. p. 135)
- [12] Hacia una *callejuela*... (*Sangre* p. 132)  
...into a *narrow* lane (trad. 164)
- [13] A estas distracciones que le ofrecía el trato con algunos *torerillos*. (*Sangre* p. 256)  
...the amusement offered by those *would-be toreros*... (trad. 288)
- [14] Una niña ya *mayorcita* (*Alcarria* p. 101)  
A girl, *not a baby anymore* (trad. p. 84)

El dato más importante que ponen de manifiesto los resultados del análisis es el hecho de que los traductores no parecen haber encontrado equivalente alguno para expresar en inglés más de la mitad de los diminutivos castellanos

El recurso léxico al que se ha dado preferencia en los casos en que éste sí se ha traducido es el adjetivo *little*. Traducción que, desde el punto de vista

del valor afectivo del diminutivo, puede ser, en algunos casos, acertada por deberse a que, *little* al igual que los adjetivos *old* y *young* no siempre indica tamaño, expresando un carácter especial y un tinte emocional cuando estos tres adjetivos se colocan inmediatamente antes de sustantivos que denotan sujetos animados. Esta característica ha sido apuntada tanto por Vendler quien indica «...it seems that these three adjectives tend to form a sort of petrified compound with certain nouns», (1968: 132) como por Martín y Ferb los cuales ven una correspondencia entre los tres adjetivos mencionados en inglés y el morfema de diminutivo en otras lenguas: «In several such languages, the morphemes corresponding to these three adjectives are linked directly to the noun stem... Thus there may be a cross-cultural tendency to think of these meanings as closely combined with those of human nouns». (1973: 76). Según esto, el uso de *little*, *young*, así como de *small* y *tiny* a los que no dudamos en integrar en el mismo grupo por su similaridad con los anteriores, sería correcto desde un punto de vista afectivo si éstos hubiesen sido sólo aplicados a la traducción de sujetos animados como, por ejemplo:

- [15] ¿Y tu hermana y los *sobrinillos*? (*Sangre* p. 10)  
«And your sister and the *little nephews*? (trad. p.7)

Sin embargo, en muchas ocasiones preceden a sustantivos inanimados en cuyo caso el valor afectivo se pierde:

- [16] Trae te cortaré dos *trajecitos* (*Yerma* p. 50)  
Come on, I will cut you out *two little dresses* (trad. 165)

Respecto al apartado que hemos denominado otros recursos, no vamos a entrar aquí en discusiones sobre lo acertado de la traducción, pues ése no es el fin de nuestro estudio, pero aunque traducir el diminutivo mediante giros equivalentes puede ser correcto desde un punto de vista locutivo, en el sentido de que la expresión inglesa capte con bastante precisión el significado del término castellano, si los valores afectivos expresados por el diminutivo que se pierden en la traducción no se compensan por otros recursos retóricos con la misma fuerza ilocutiva, al lector del texto inglés le pasan inadvertidos una gran riqueza de matices.

Los recursos léxicos que hemos discutido pueden ser una buena representación del significado locutivo del diminutivo en castellano pero no traducen su fuerza ilocutiva. La fuerza ilocutiva del diminutivo sólo se entiende cuando se analizan los contextos en el que éste es empleado con regularidad.

Como señalábamos anteriormente el diminutivo siempre se asocia a la expresión de valores afectivos y más concretamente, después de estudiar con detalle sus contextos habituales de uso, nos inclinamos por clasificarlo como una estrategia mitigadora utilizada en la codificación lingüística de la cortesía.

El término cortesía se refiere aquí no a las formas rituales de expresión de deferencia sino a un principio universal regulador de los intercambios conversacionales (Leech 1983) y que se complementa con el Principio de Cooperación de Grice (1975). Muchas son las definiciones que se han dado del término cortesía y casi todas contemplan su uso como factor mitigador del posible conflicto entre los interlocutores: «Politeness can be defined as a means of minimizing the risk of confrontation in discourse—both the possibility of a confrontation occurring at all, and the possibility that a confrontation will be perceived as threatening... In virtually any form of dyadic reciprocal ordinary conversation, politeness-related forms will be expected, and their absence marked» (Lakoff 1989: 102) Así mismo, y en una clasificación más inclusiva, la cortesía se entiende como «comunicación afectiva»: «The domain of relevance in studying or teaching politeness, we suggest is emotive communication—the communication of transitory attitudes, feelings or other affective states». (Arndt y Janney 1985: 282)

En relación con la codificación lingüística de la cortesía, Brown y Levinson (1987) afirman que todo individuo social reclama para sí una cierta imagen pública. Esta imagen puede ser perdida, mantenida o incrementada pero la tendencia es hacia su mantenimiento ya que los interlocutores saben que la interacción no problemática está precisamente basada en que la imagen del otro y la propia pueden ser fácilmente vulneradas. La imagen se compone de dos aspectos relacionados entre sí:

- imagen negativa*: la necesidad que siente cualquier miembro adulto y competente de una determinada sociedad de que sus acciones no se vean impedidas o entorpecidas por los demás.
- imagen positiva*: la necesidad que siente cualquier miembro adulto y competente de una sociedad de que sus propias necesidades sean compartidas por otros.

El problema surge al comprobar que hay ciertos actos de habla, a los que denominamos ACI (actos contra la imagen) cuyo contenido intrínseco merma la imagen positiva o negativa del hablante o del oyente. Por ejemplo, un acto exhortativo daña la imagen negativa del oyente ya que el hablante requiere de él que realice una acción que éste podía no desear llevar a cabo. Mientras que un acto enunciativo que contenga una crítica merma la imagen positiva del oyente ya que indica que el hablante no comparte las mismas necesidades o valores que el oyente. Cuando el hablante se encuentra ante la disyuntiva de realizar un ACI tiene ante sí varias posibilidades una de las cuales es no llevarlo a cabo pero resulta casi imposible en la interacción diaria no codificar contenidos que, en mayor o menor medida, mermen uno de los dos tipos de imagen. Por ello, en la mayoría de las ocasiones, el hablante realiza el ACI pero lo hace de modo que su codificación lingüística compense la infracción que su mensaje contiene. Esa compensación es la deferencia

a la que Brown y Levinson denominan cortesía positiva y negativa dependiendo de qué aspecto de la imagen se haya visto amenazado por el ACI concreto:

- cortesía positiva*: El hablante mitiga la amenaza del ACI indicando que comparte las necesidades del oyente y que le considera su igual, además de reafirmar que el ACI concreto no supone, en absoluto, una evaluación general negativa del oyente.
- cortesía negativa*: Por medio de la cortesía negativa, el hablante indica que su interferencia en la libertad de acción del oyente será mínima. Este tipo de cortesía se caracteriza por la formalidad y el control y compensa los ACIs con disculpas por haber interferido o transgredido la libertad de acción del oyente por medio de la expresión lingüística o no lingüística de deferencia o con la inserción de partículas mitigadoras de la fuerza ilocutiva del acto.

Analizando los ejemplos de las obras arriba mencionadas resulta evidente que la utilización del morfema diminutivo siempre se realiza en el contexto de un ACI al que se añade como estrategia mitigadora. Cuando nos movemos en el nivel intradieгético, es decir el puramente textual de diálogo entre los personajes, los ACIs que el diminutivo compensa o mitiga infringen ambos tipos de imagen, aunque más frecuentemente la positiva. En el nivel extradieгético, el que se establece entre el autor/narrador-oyente textual/lector, los diminutivos siempre buscan incrementar la imagen positiva del lector intentando que éste comparta la valoración subjetiva que el escritor presenta sobre personajes, descripciones de paisajes, estados de ánimo, objetos materiales etc.

Aunque por limitaciones de espacio, nos resulta imposible incluir el corpus analizado, los siguientes ejemplos ilustran lo arriba expuesto:

[17] *Juanillo... ¿cómo sigue Carmen? (Sangre p.10)*

El hablante utiliza el nombre propio de su interlocutor más el diminutivo indicador de afecto o larga amistad, estrategia de cortesía positiva que enfatiza la pertenencia al mismo grupo, como señal introductoria que le dota de la suficiente confianza para requerir de él una información de contenido delicado, la salud de Carmen, que no todo el mundo tiene derecho a conocer.

[18] *Pero ¡qué guapo estás gitano! Así se van las mujeres toítas detrás de ti, condena... (Sangre p.12)*

El hablante utiliza el diminutivo, entre otros recursos, para mitigar el acto contra la imagen positiva del oyente que lleva implícita una crítica o valoración negativa del oyente como un conquistador.

[19] *Que caves bien la parte del molinillo, que la tienes descuidada. (Boñas p. 54)*



El hablante utiliza el diminutivo en esta ocasión para mitigar una orden y un recordatorio, dos actos de habla que dañan la imagen negativa del interlocutor pues le inducen a efectuar una acción que quizá no desease llevar a cabo.

[20] ¿Queréis un dulcecito? (*Rosita* p. 184)

El hablante mitiga con el diminutivo una oferta que también merma la imagen negativa del interlocutor al obligarle a aceptar que el hablante lleve a cabo algo en su beneficio, con lo cual se establece una deuda que el oyente se puede sentir obligado a compensar llevando a cabo otra acción que no desease realizar en un principio.

El enmarcar la derivación léxica del diminutivo dentro del principio de la cortesía como un recurso morfo-pragmático llevado a cabo por el hablante con el propósito estratégico de mantener la imagen positiva o negativa de su interlocutor nos parece más adecuado que entenderlo tan sólo como un recurso léxico del que se presentan tipologías —Alonso (1967) Montes Giraldo (1972)— que pueden ser tan largas, cortas y diversas como el número de ejemplos que los autores consideren acertado incluir en las mismas.

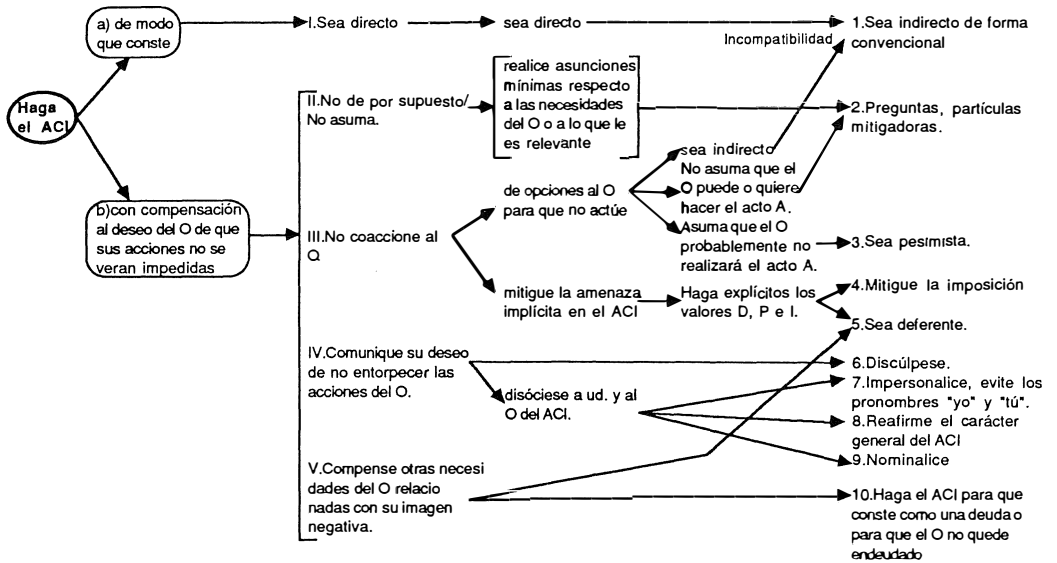
Además, considerar el diminutivo como una estrategia de deferencia mitigadora permite resolver el problema que suscitaba el entenderlo tan sólo como un recurso léxico, ya que su traducción a la L2 se puede realizar teniendo en cuenta su fuerza ilocutiva y equipararlo a estrategias que, aunque muy diferentes desde el punto de vista de los recursos léxicos que las integran en la L2, tengan en el contexto social de ésta el mismo efecto perlocutivo.

A este respecto, presentamos la tipología de estrategias de cortesía (*vid.* tabla 1), tanto positiva como negativa, que ofrecen Brown y Levinson (1987). Entre éstas destacamos aquellas que, a nuestro parecer, son utilizadas para codificar matices ilocutivos similares a los del diminutivo y que pueden ser empleadas por los estudiantes de L2 que deseen comunicar significados afectivos.

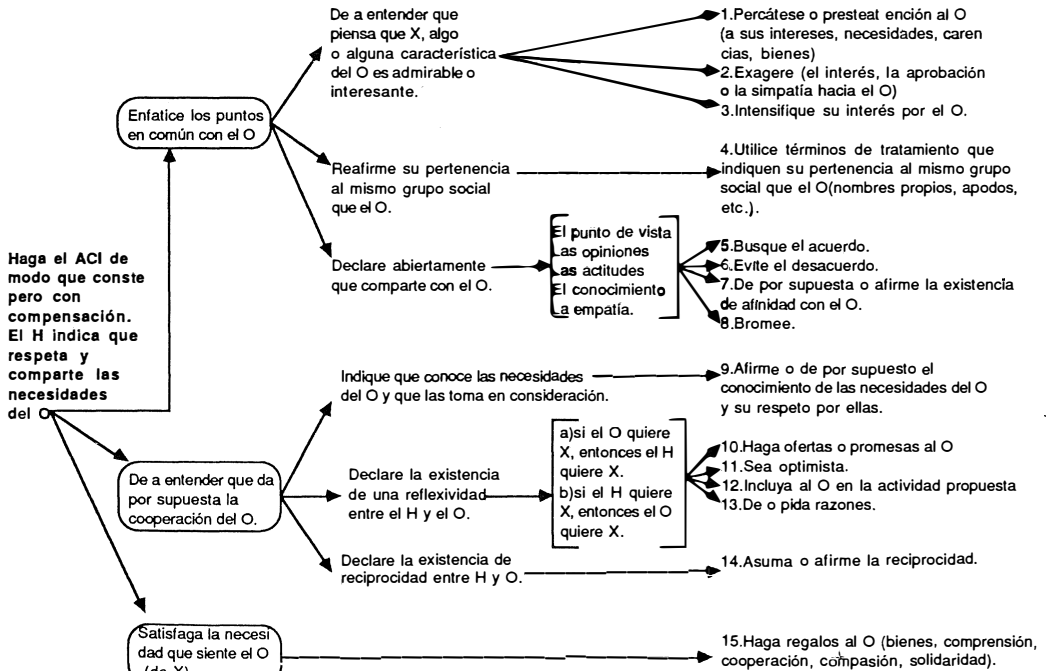
De las estrategias de cortesía positiva las que presentan más similitudes son aquellas incluidas bajo el epígrafe: *Enfatice los puntos en común con el oyente*, subestrategias números del 1 al 8. Entre las de cortesía negativa destacaríamos las subestrategias número 1, 2, 4, 5 y 6.

El resaltar estas estrategias no supone afirmar que el resto no se puedan acercar al valor del diminutivo castellano pues las posibilidades expresivas son tan variadas como los contextos de uso y el nuestro no es un estudio que pretenda ser exhaustivo o categórico.

A lo anterior habría que añadir que el enseñar a los estudiantes de L2 a comportarse correctamente desde una perspectiva pragmática no sólo implica aspectos de codificación lingüística sino también matices entonacionales y movimientos corporales afines.



### ESTRATEGIAS DE CORTESIA NEGATIVA



### ESTRATEGIAS DE CORTESIA POSITIVA.

H = hablante.  
O = oyente.

Por lo tanto, las estrategias arriba indicadas deberían complementarse con una entonación ascendente y con gestos que indiquen acuerdo, deferencia, solidaridad etc. tales como sonrisas, mirada especialmente atenta o fija.

Es fundamental resaltar la importancia de la adecuación contextual de las formas lingüísticas en L2 de modo que éstas no sólo expresen el contenido proposicional que el hablante desea comunicar sino también cumplan los requisitos mínimos de deferencia social, si pensamos que, si falla lo segundo, muchas veces ya no se presta atención a lo primero. Como ha indicado Davies:

The risk of a learner provoking irritation through a failure to be polite is particularly high because an error in politeness may not be recognised as such by the addressed, who may instead assume that the speaker actually intended to be impolite. Moreover, the danger of such misinterpretation of learner's errors of politeness probably increases with their degree of proficiency at other levels such as phonology and grammar; the more closely learners approach native-like proficiency at these levels, the less likely hearers are to guess that their apparent impoliteness is due to a lack of proficiency rather than deliberate lack of courtesy. The effects of such errors can thus be disastrous for speaker-addressed relations, leading to negative attitudes on the part of the addressed which may constitute an obstacle to further interaction and co-operation between them». (1986: 119).

Pensemos en un joven alumno extranjero que se dirija a un catedrático de edad avanzada, a quien conoce muy superficialmente, con el apelativo «Manolito» porque ha oído que así se dirige a él otro catedrático, que fue compañero de carrera del primero. Aunque a «Manolito» siguiera la enunciación, perfectamente correcta y cortés, «¿Serías tan amable, si no te molesta, de indicarme donde está el aula de castellano?» dudamos mucho que el Profesor Manuel Pérez se sintiera compensado por el ACI que la pregunta y la petición de información que ésta lleva implícita.

Ciertos métodos de enseñanza de L2 incitan al alumno a utilizar la lengua objeto siguiendo los postulados que propugna el Principio de Cooperación de Grice (1975) codificando sus mensajes como si el único fin de la comunicación fuera el intercambio de información de la forma más clara, concisa y menos ambigua posible, ignorando que el porcentaje de información así codificada es en realidad mínimo, pues las máximas de Grice son violadas constantemente, y que existen otros principios como el de Cortesía los cuales hay que tener tan en cuenta como el de Grice si se espera alcanzar competencia pragmática en la L2.

## Bibliografía

ALONSO, A. (1967), «Noción, emoción y fantasía en los diminutivos». *Estudios Lingüísticos: Temas Españoles*. Madrid: Gredos.

- ARNDT, H. y R.W. JANNEY. (1985), «Politeness revisited: cross-modal supportive strategies». *IRAL*, 1985: 281-300.
- BLASCO IBÁÑEZ, V. (1987), *Sangre y Arena*. Barcelona: Plaza y Janés.  
—(1922) *Blood and Sand*. Trad. Mrs W.A. Gillespie. Nueva York: Grosset y Dunlap.
- BROWN P. y S. LEVINSON. (1987), *Politeness: Some Universals of Language Usage*. Cambridge: C.U.P.
- CELA, C. J. (1979) *Viaje a la Alcarria*. Barcelona: Ediciones Destino.  
—(1990) *Journey to the Alcarria*. Trad. Frances M. López Morillas. Nueva York:
- DAVIES, E. E. (1986), «Politeness and the Foreign Language Learner». *Anglo American Studies*, 6: 117-130.
- HAVEKATE, H. (1987) «La cortesía como estrategia conversacional». *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 6: 27-63.  
—(1988), «Toward a typology of politeness strategies in communicative interaction». *Multilingua*, 7: 385-409.
- GARCÍA LORCA, F., (1971) *Bodas de Sangre*. Madrid: Espasa Calpe.  
—(1971) *Mariana Pineda y Doña Rosita la soltera o el lenguaje de las flores*. Madrid: Espasa Calpe  
—(1978) *Yerma*. Madrid: Cátedra.  
—(1987) *Three Plays: Blood Wedding. Doña Rosita the Spinster. Yerma*, Trad. G. Edwards y P. Luke. Londres: Methuen.
- GRICE, H. P. (1975), «Logic and conversation». en Cole, P. y J. L. Morgan (eds) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- LAKOFF, R. T. (1989), «The limits of politeness: therapeutic and courtroom discourse». *Multilingua*, 8: 101-129.
- LEECH, G. N. (1983), *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- MARTIN, J. E. y T. E. FERB. (1973), «Contextual factors in preferred adjective ordering». *Lingua*, 32: 75-81.
- MONGE, F. (1965), «Los diminutivos en español». *Actes du X C.I. de Linguistique et Philologie Romanique*, 137-149.
- MONTES GIRALDO, J. (1972), «Funciones del diminutivo en español: ensayo de clasificación». *B.I.C.C.*, 27: 71-88.
- VENDLER, Z. (1968), *Adjectives and Nominalization*. La Haya: Mouton.

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la rama de la pragmática conocida como *morfopragmática*, cuyo objeto de estudio es la derivación léxica llevada a cabo por el hablante con propósitos comunicativos estratégicos.

Dentro de la derivación léxica, el diminutivo tiene en castellano, entre otros, un uso pragmático relacionado con la expresión de la cortesía tanto positiva como negativa. La fuerza ilocutiva del diminutivo empleado por el hablante con esta intención es la de «mitigar» el contenido proposicional de la enunciación.

El inglés y el castellano difieren considerablemente en su potencial estructural respecto a la formación del diminutivo. El Inglés carece de un morfema propio de diminutivo (-let podría considerarse como tal, pero no tiene una distribución general, sino que sólo lo encontramos en palabras muy concretas —booklet, rivulet, bracelet— en las se encuentra tan lexicalizado que casi ya no se reconoce como morfema aparte; lo mismo podría decirse de -kin en manikin). El castellano, por el contrario, es rico en sufijos diminutivos que se añaden de forma indiscriminada no sólo a los nombres sino también a los adverbios y a los gerundios.

Desde un punto de vista comparativo, nos pareció interesante comprobar qué mecanismos retóricos utiliza el inglés, al carecer de morfema de diminutivo, para expresar similares matices ilocutivos a los de éste morfema en castellano.

Con este fin, estudiamos traducciones de obras españolas realizadas, preferiblemente, por nativos ingleses o americanos y constatamos cómo éstos resuelven la traducción del diminutivo.

Una vez sistematizados los resultados de este análisis— y teniendo en cuenta lo importante y generalizada que es la codificación de significados afectivo-cortesés por medio del morfema del diminutivo para los hablantes castellanos, a la que no pueden recurrir cuando se expresan en la L2, elaboramos una propuesta en la que se contempla una metodología de la enseñanza de la expresión en inglés de contenidos semejantes a los del diminutivo en castellano.



# CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN UN CASO DE BILINGÜISMO INDIVIDUAL

Por Dña. Paula GARCIA RAMIREZ

Dto. Filología Inglesa de la Universidad de Granada

y

D. Ventura SALAZAR GARCIA

Dto. Lingüística General de la Universidad de Granada

0. En la presente comunicación exponemos parte de los resultados extraídos de una experiencia que estamos llevando a cabo desde hace varios meses con un niño bilingüe español-inglés. Dado que Andalucía es una comunidad monolingüe donde el bilingüismo no tiene una realidad social articulada, los casos especiales como el presente difícilmente resultarían significativos a la hora de analizar estadísticamente la comunidad escolar andaluza. Sin embargo, nos parece interesante estudiar con cierto detenimiento algunos niños que por sus circunstancias psico-sociales se apartan manifiestamente de lo general; lo que permitirá contrastar datos obtenidos mediante observaciones y métodos diferentes.

De entre los casos de niños bilingües con los que hemos tomado contacto, Benjamín nos resultaba especialmente atractivo por su edad, ocho años recién cumplidos; situación familiar y escolar y, sobre todo, porque un equipo de psicólogos realiza un estudio sobre la conducta infantil en el que él, junto con otros niños, está siendo observado. Esto nos permite una colaboración interdisciplinar que consideramos enriquecedora.

1. Benjamín es hijo de profesores nativos de inglés. Nació en Barcelona pero desde hace más de seis años vive con sus padres en Granada. Los padres que llevan muchos años viviendo en diversas ciudades españolas, dominan perfectamente el idioma, pero usan el inglés como lengua familiar. En los primeros meses de vida (balbuceos y primeras palabras) el niño tuvo mayor contacto con la lengua familiar, si bien la relación con el español también existía desde esos primeros momentos. No obstante, a partir de su entrada en la guardería con dos años, y de su amplio contacto con niños monolingües de su misma edad, el español pasa a convertirse en lengua dominante. Dado que los padres podían comprender a su hijo en español, éste empezó a hablarles en esta lengua. Por tanto, durante toda la primera infancia será el español la única lengua en la que hable, mientras que el contacto con el inglés se circunscribe al ámbito familiar y únicamente de forma pasiva.

Situaciones especiales eran los períodos de vacaciones en los que viajaba a Inglaterra, donde el uso del inglés estaba condicionado por la necesidad de comunicación y no por una actitud de solidaridad lingüística de los padres. Benjamín mostraba normalmente dificultades de producción oral por más que su nivel de comprensión fuera muy alto.

Sin embargo, queremos señalar que, mientras en viajes anteriores, al volver a Granada, abandonaba de nuevo el uso del inglés, no ocurrió así al regreso del que realizó en julio de 1990, entre los ocho años y los ocho años y un mes. Además de mostrar un mayor interés por hablar y hacerse entender en Inglaterra, a su vuelta deja de usar el español con la familia, por lo que el inglés deja de ser sólo lengua de comprensión para convertirse también en lengua de producción.

Con los datos de que disponemos no estamos en condiciones de establecer una explicación definitiva a este hecho, pero sí existen algunas hipótesis en determinados campos de la moderna psicología que podrían justificar este tipo de fenómenos. Por un lado, los modelos derivados de las investigaciones de Piaget (1968) sitúan en torno a los siete años el inicio del período de las operaciones concretas en el que se experimentan transformaciones cualitativamente significativas en el desarrollo intelectual de los niños y en el uso social del lenguaje. Sin embargo, nos parece que las teorías de Vygotski y los desarrollos que se han hecho a partir de ellas, resultan más explícitas a la hora de explicar el desarrollo del lenguaje infantil. Desde ahí podría interpretarse el cambio de conducta verbal de Benjamín como un indicio observable de que en esta nueva fase el lenguaje egocéntrico va perdiendo funcionalidad. Así, en los primeros años pese a poder comprender perfectamente las dos lenguas, Benjamín opta por hablar solamente en una de ellas, aquella que le ofrece un mayor rendimiento comunicativo —los padres también lo entienden en español. Utilizando solamente un código al hablar, simplifica los procesos verbales de producción y reduce la dificultad de análisis de las primeras operaciones mentales, en cuyo desarrollo el lenguaje egocéntrico desempeña un papel de primera magnitud. Con el acceso del niño a los procesos psicológicos superiores, y a una mayor toma de conciencia de su entorno, la comunicación lingüística no sólo cumple un papel de transmisión del mensaje o refuerzo del razonamiento, sino que sirve además para acrecentar los vínculos sociales que caracterizan a la comunidad en la que se integra (sobre lenguaje egocéntrico y lenguaje social en Vygotski *vid.* Wertsch, 1985, pp. 121-8).

Existen además otros estudios que nos orientan hacia una explicación similar. Tal es el caso de la investigación que Mazzotta llevó a cabo en Bari, donde observó una notable diferencia en el grado de uso de la modalidad dialectal pugliese atendiendo a la edad de los escolares. Así, y teniendo en cuenta sólo los varones, en primer curso (seis años) un 52% no usaba nunca el dialecto y hablaba siempre el italiano general. Por el contrario, entre los niños de quinto curso (diez años) sólo un 8% no usaba nunca el dialecto



(Mazzotta, s.f., pp. 125-30). En ambos casos, los niños que no usaban nunca el italiano general era constante, un 4%. Por todo ello, podemos deducir que en casos de bilingüismo colectivo también se observan hechos similares a los descritos en Benjamín: en la primera infancia hay una mayor tendencia a un comportamiento monolingüe, empleando la lengua que en ese entorno es más operativa o está mejor considerada socialmente. En un período posterior, y en un entorno en el que se reciben los *inputs* apropiados, la tendencia general es ir hacia el comportamiento bilingüe.

2. La investigación que llevamos a cabo se inicia justamente en este momento de cambio y hemos podido observar una notable mejoría en la pronunciación y un considerable enriquecimiento del léxico inglés en los últimos meses. Sin embargo, en esta ocasión nos centraremos básicamente en aspectos relativos a su competencia en español. La recogida de datos ha tenido lugar en la escuela y en la casa mediante grabaciones ocultas, a través de pruebas formales en las que el niño sabía que se le estaba grabando, mediante tests de comportamiento verbal y, por último, por la observación y la interacción con el niño\*.

En el ámbito fonológico el niño ha adaptado en muchos aspectos el sistema de la lengua dominada al de la dominante, de forma que mientras que en su pronunciación del español no se aprecian rasgos procedentes del sistema fonológico inglés, la situación contraria sí se advierte. Así, por ejemplo, los fonemas /t/ y /d/ dentales en español y alveolares en inglés serán pronunciados por Benjamín siempre como dentales, independientemente de la lengua que hable.

Por el contrario, en el terreno gramatical los dos sistemas se mantienen con independencia uno de otro, sin que se observen —al menos con los datos de que hasta ahora disponemos— una adecuación de un sistema en función de otro. Únicamente hemos detectado la «traducción» de algunas rutinas o *patterns* en ambos sentidos. Por ejemplo,

«The water gets me to here»

que supone una construcción paralela a la de su correlato español, *El agua me llega por aquí*, cuando la expresión usual del inglés para estos casos es *The water comes up to here on me*.

Ejemplos similares hemos encontrado cuando habla en español, si bien en estos casos el niño es consciente, en el momento de la emisión, y se autocorrigió.

E.: «¿Te bañaste en la playa? o ¿No hay playa?»

B.: «Hay pero no me bañé.»

E.: «¿Por qué?»

B.: «Porque no vive cerca. Es... es tres horas para... de camino.»

---

\* Queremos mostrar nuestro agradecimiento a los padres y a la maestra del niño; así como a la psicóloga M<sup>a</sup> José Rodríguez Cádiz por su inestimable colaboración.

donde parece advertirse un calco, rectificado en último momento, de la forma inglesa *It takes three hours to get there*.

Pero todos estos ejemplos pueden considerarse excepcionales por lo que preferimos poner mayor énfasis en el hecho de que el desarrollo de su competencia gramatical en español no parece ofrecer ningún retraso sensible. Y ello, incluso, en estructuras extremadamente complejas (la pasiva perifrástica y algunos tipos de condicionales) que Benjamín todavía no usa pero que es capaz de comprender.

En relación con la voz pasiva se llevó a cabo un conocido experimento de Luria y Yudovich (1956, p. 55) que permite saber si el niño puede reconocer de forma aislada una expresión en voz pasiva. El resultado fue que el niño con ocho años y dos meses no la reconoció:

E.: «Joaquín es golpeado por Enrique. ¿Quién fue el malo?»

B.: «Joaquín.»

Sin embargo, cuando la historia que se contaba no le resultaba ajena, y conocía los suficientes elementos contextuales, sí podía comprender el sentido de lo que se le decía.

(Benjamín está contando una película que vio recientemente, *Robocop*, y se le pregunta:)

E.: «Y entonces, ¿Qué pasó cuando Murphy fue asesinado.»

B.: «Pues que la doctora lo revivió.»

E.: «Sí, pero ¿Por quién fue asesinado?»

B.: «Por unos ladrones, ya no me acuerdo cómo se llamaban.»

Incluso en el supuesto de que hubiera acertado simplemente por conjetura, el acierto en el segundo caso nos parece más significativo que el error en el primero. Y ello porque se ha comprobado que el nivel de reconocimiento de la voz pasiva por parte de los niños sólo alcanza un porcentaje significativo a partir de los nueve años (CRYSTAL, 1987, p. 243). Y porque, además, en el caso del español la escasa vigencia de la perifrástica pasiva en la lengua oral dificulta el que los niños puedan descubrir esta estructura fuera de una instrucción gramatical explícita.

Sin duda es en el ámbito del léxico en donde se observa un mayor trasvase entre ambos idiomas, que es lo general en todas las situaciones de lenguas en contacto. Además hay que señalar que esto afecta no sólo a las preferencias en inglés de Benjamín sino a las de toda la familia. A lo largo de sus muchos años en España los padres han ido adoptando en la conversación cotidiana buen número de vocablos españoles que se han generalizado en todas aquellas situaciones que no requieren un especial cuidado por la norma. Esto es habitual en aquellos términos que les resultan más expresivos que sus correlatos ingleses:

«There is a lot of follón in Calle Panaderos.»

Este fenómeno habitual en la conversación familiar en inglés no ocurre cuando Benjamín habla en español, puesto que en el entorno monolingüe en el que utiliza este idioma la comunicación se vería seriamente alterada. En los casos en los que desconoce la palabra adecuada opta por usar una perífrasis, antes que recurrir a la palabra inglesa. Dirá *agujeros para los botones* para referirse a los *ojales*, *esto... lo de abrir la puerta* señalando una *bisagra*. De todas formas, lo que nos parece más interesante no es tanto la presencia o ausencia de elementos léxicos de una lengua en otra, sino la manera en que las relaciones léxicas propias de un idioma se transfieren al segundo. Y en este punto la influencia del inglés sí parece significativa. Básicamente hay dos fenómenos; por un lado, se le asigna a una palabra española un sentido más extenso del que realmente posee, lo que conlleva el desconocimiento de otra palabra con un sentido más específico. Así, por ejemplo, *vaso* a semejanza del inglés *glass* servirá también para denominar una copa de cristal y el *asa* de un cubo será un *manillar* al igual que *handle* que recoge en inglés el significado de las dos palabras españolas:

E.: «¿Esto qué es?»

B.: «Es un cubo con dos manillares»

Por otro lado, en sentidos para los que el inglés usa palabras diferentes Benjamín no percibe que una misma palabra designe ambos sentidos. De esta forma y pese a reconocer el significado de *bigote* en los seres humanos, cuando se refiere a un gato se ve forzado a usar una perífrasis:

B.: «es algo que usan los gatos para que, si están en una calle muy estrecha, para que sepan dónde está la pared. Como un radar.»

E.: «¿Lo tienen algunos hombres?»

B.: «No, pero los perros sí.»

Benjamín ha intentado mantener la distinción que existe en inglés entre *whiskers* para animales y *moustache* para seres humanos, que en todo caso se distingue en español acudiendo solamente a la oposición singular/plural: *bigote/bigotes*. En inglés hemos localizado menos ejemplos de este tipo porque como ya hemos advertido antes, en el medio familiar en que se encuentra Benjamín, está plenamente aceptado el uso de un vocablo español cuando no se tiene a mano la palabra inglesa correspondiente. De todas formas sí hay algunos casos; así, cuando juega al fútbol, utiliza el verbo *throw* para referirse tanto a saques con la mano como con el pie, cuando en inglés este verbo se usa exclusivamente en lanzamientos hechos con la mano. Aquí observamos una influencia del verbo español *sacar* que utilizado en el fútbol no establece tal distinción: sacar de esquina, sacar una falta, sacar de banda, sacar de puerta. Consideramos estos casos como indicios que muestran la presencia de un significado conceptual indepen-

diente de las realizaciones concretas en una y otra lengua y que al formalizarse preferentemente en una de ellas «traduce» en la otra lengua reproduciendo, a veces de forma inapropiada los mismos haces de valores. Por eso es lógico que los errores que hemos detectado en español aparezcan en palabras del ámbito doméstico, en el que el niño recibe un input en inglés (incluidos los términos relativos a los animales de compañía de los que tienen varios). Por el contrario, generalmente juega al fútbol con sus amigos monolingües. De ahí que en este ámbito las transferencias de sentido se produzcan del español al inglés.

De ser esto cierto, y no podemos olvidar que el número de datos de que disponemos es aún limitado, podríamos afirmar que Benjamín responde al tipo de bilingüismo que se ha dado en llamar compuesto (López García, 1988, pp. 93 y ss.), en donde ambas realizaciones lingüísticas remiten a una base cognitiva idéntica. A partir de aquí se puede explicar el que cuando el niño se encuentra ante un nuevo elemento de la realidad y conoce la nueva palabra correspondiente, pregunte, si tiene oportunidad, cuál es el nombre en la otra lengua. Repárese en esta pequeña conversación:

(El niño está montando una figura de plástico conseguida en un juguete sorpresa)

B.: «It's a horse... no, no, it's a vaca.»

E.: «No, no es una vaca. Es un búfalo.»

B.: «¿Un búfalo?...Ah!»

E.: «Sí, mira los cuernos.»

(Termina de montar el juguete).

B.: «Daddy, what is it?»

P.: «Oh, Yes, it's an african buffalo.»

B.: «Yes, a buffalo.»

La interpelación al padre no puede explicarse únicamente como un intento de confirmar lo que le ha dicho el entrevistador, sino principalmente como un deseo de adquirir al mismo tiempo que el referente cognitivo, las dos realizaciones lingüísticas. Se trata, por tanto, de una pregunta meta-lingüística que conceptual.

3. Esperamos que los datos que hemos sacado a la luz puedan ser de utilidad a la hora de ser contrastados con los obtenidos en otras investigaciones y completados en un futuro. Por supuesto, el estudio de un sólo caso no permite extraer conclusiones definitivas ni extrapolar los resultados en otros casos similares. De todos modos, el seguimiento prolongado de ciertos individuos concretos durante buena parte del periodo escolar, sirve de contrapunto y complemento a otras investigaciones que se lleven a cabo en determinadas comunidades infantiles (monolingües y bilingües) sobre una base estadística bien definida.

## Bibliografía

- CRYSTAL, David. (1987) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, C.U.P. 1989 (reimpr.).
- LÓPEZ GARCÍA, Angel. (1988) *Psicolingüística*. Madrid, Síntesis.
- LURIA, A .P. y YUDOVICH, F. I.<sup>a</sup>. (1956) *Lenguaje y Desarrollo Intelectual del niño*. Madrid, Siglo XXI, 1984 (4).
- MAZZOTTA, G. «Osservazioni sulla consistenza del bilinguismo in alunni di una scuola elementare di Bari» en *Bilinguismo e diglossia in Italia*. Consiglio Nazionale delle ricerche. Centro di studio per Dialettologia Italiana. Pacini Editore.
- PIAGET, Jean. (1968) *Etudes sur la logique de l'enfant (I). Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- VYGOTSKI, L. S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WERTSCH, J. V. (1985) *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard, Harvard University Press. Citamos por la edición española: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.



# LA AMBIGÜEDAD ESTRUCTURAL DEL INFINITIVO INGLES Y SU RESOLUCION EN ESPAÑOL

Por D. Francisco GARRUDO CARABIAS

Universidad de Sevilla

En cuanto forma verbal, todo infinitivo es una estructura esencialmente ambigua. Y ello por carecer de las capacidades de expresar tiempo y de concordar, de una manera más o menos explícita según las lenguas, con un grupo nominal, capacidades desarrolladas completamente en las formas finitas y parcialmente en las otras formas no finitas, algunas de las cuales pueden seleccionar morfemas de concordancia en la mayoría de las lenguas.

En latín, por ejemplo, existían dos formas flexionadas de infinitivo, las de presente y pasado, y una perifrástica, la de futuro. Dichas formas en realidad eran de simultaneidad, anterioridad y posterioridad, respectivamente, con relación al verbo principal: «Te venire scio», «Te venisse scio», «Te venturum esse scio».

Frente a esta riqueza morfológica del latín o el griego, el español y el inglés tienen que recurrir al uso de infinitivos perifrásticos en los casos de anterioridad (cfr. «No puede/podía haber estado en Londres», «He can't/couldn't have been in London»), y renunciar a la reducción de cláusula —y por lo tanto al uso de infinitivo— en los casos de posterioridad (cfr. «Creo que lo compraré», «I think (that) I will buy it») o usar el infinitivo de simultaneidad dejando a la pragmática la interpretación de posterioridad: «I expect you to do it» («I expect that you WILL do it»), «I expected you to do it» («I expected that you WOULD do it»)<sup>1</sup>.

Naturalmente, y por ello mismo, existen unas condiciones muy específicas que limitan la presencia de infinitivo en las cláusulas reducidas. Este fenómeno de sincretismo sintáctico frente al uso, por ejemplo, de preposición

---

<sup>1</sup> En inglés antiguo, junto al infinitivo no inflexionado, había un infinitivo flexionado en -ENNE, -ANNE, precedido de TO, que se utilizaba para expresar valores adverbiales (finalidad, necesidad y causa), para complementar a ciertos verbos (BEGIN, LEAVE, FORBID, TEACH) y para modificar a adjetivos y sustantivos (cfr. Quirk & Wren 1955:86, Sweet 1882:55, Brook 1955:62, 92 y De la Cruz 1986:37).

+ forma -ING, en general suele supeditarse a la pragmática o a la recuperabilidad dentro del contexto para evitar la ambigüedad y aclarar el contenido.

En inglés, y a pesar de los muchos problemas comunicativos que puede provocar su uso, la frecuencia de infinitivos es mucho más alta que en español, lengua que no parece confiar demasiado en esta forma verbal y, aun así, cuando la utiliza la somete a la precedencia de marcadores de complementación salvo en excepciones muy concretas.

A primera vista puede sorprender que el español, que neutraliza la relación semántica preposicional en la forma ambigua DE cuando se trata de modificación nominal definida (cfr. «La chica DE la tienda»-«The girl IN the shop», «El hombre DEL paraguas»-«The man WITH the umbrella»)<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> En realidad la construcción española con DE corresponde a la estructura inglesa con premodificación nominal («The shop girl», «The umbrella man») —construcción que en español sólo puede darse con modificación adjetival—, y no corresponde a la estructura inglesa procedente de reducción de oración relativa («The girl (who is) in the shop»), que en español suele aparecer cuando la modificación es nominal genérica o específica indefinida: Cfr.

«Me gustan las chicas DEL paraguas» (referencia específica definida)

«Me gustan las chicas CON paraguas» (referencia genérica)

«Han venido unas chicas CON paraguas» (referencia específica indefinida)

Esto se puede probar, entre otras maneras, mediante la imposibilidad de modificación múltiple del mismo nombre en ambos casos en las dos lenguas:

«\*The shop umbrella girl» (= «The shop girl, the umbrella one», «The shop girl, the one with an/the umbrella»)

«\*La chica de la tienda del paraguas» (= «La chica de la tienda, la del paraguas»)

Sí se pueden combinar una y otra forma de modificación:

«The umbrella girl in the shop»

«La chica del paraguas que estaba en la tienda»

«The shop girl with the umbrella»

«La chica de la tienda que tenía un paraguas»

entendiendo todas las modificaciones referidas a «girl» y «chica», respectivamente, frente a

«The umbrella shop girl»

«La chica de la tienda de paraguas» (i.e. «de la paraguetería»)

donde «umbrella»-«paraguas» modifican a «shop»-«tienda», y «umbrella shop»-«tienda de paraguas» modifican a «girl»-«chica», respectivamente.

Otra prueba es la de «Small Clause» o cláusula sintética. Compárense:

a) «Me gusta la chica DEL maletín» (nunca = «\*Me gusta la chica CON el maletín»).

(No hay reducción de cláusula, la oración es simple y, semánticamente, quien me gusta es la chica, pues el maletín se utiliza para identificarla).

b) «No me gustan las chicas CON maletín» (distinto de «No me gustan las chicas DEL maletín», que sería lo mismo que a) arriba).



sea en cambio tan estricto a la hora de mantener la preposición original ante el infinitivo que complementa a nombres, verbos o adjetivos, frente al inglés que la suele hacer desaparecer sistemáticamente: «Ella vino A/PARA verte» («She came to see you»), «Es muy fácil DE hacer» («It is very easy to do»), «Está loco POR ir» («He is mad to go»), «La idea DE ir a Londres...» («The idea to go to London...»), etc. Esto ocurre en inglés incluso ante verbos preposicionales, que pierden la preposición ante el infinitivo: (LONG FOR) «John longed to meet you», (AIM AT) «He aims to win the election», (BURN FOR) «I'm burning to see you», etc.

En inglés, casi sistemáticamente, el infinitivo se suma directamente al elemento que complementa o modifica. Las únicas excepciones son IN ORDER, SO AS, AS IF, AS THOUGH y WHETHER ante infinitivos sin sujeto explícito, y FOR en las oraciones finales con sujeto explícito («He sent it for me to read it») y en las oraciones nominales ante el sujeto explícito no elevado de un infinitivo: «For him to do that would be very indiscreet», frente a «I want him to go»<sup>3</sup>.

No es el objetivo de estas líneas hacer un exhaustivo estudio comparativo o contrastivo del infinitivo inglés y el español. Ello necesitaría muchísimo más espacio que el disponible en esta ocasión y, además, habría que incluir las formas en -ING, que en inglés cubren una parte de lo que en español

---

(Sí hay reducción de cláusula y subordinación, y semánticamente, lo que no me gusta es que las chicas lleven maletín).

Las cláusulas sintéticas se detectan por permitir la extraposición de elementos («Las chicas no me gustan CON maletín», frente a «\*La chica no me gusta DEL maletín») y por tolerar la secuencia de nombre propio/pronombre + grupo preposicional, en una falsa apariencia de postmodificación (ya que ni los nombres propios ni los pronombres pueden ser modificados):

«I don't want Rose/her WITH a briefcase»  
 «No quiero a Rosa/No la quiero CON un maletín»  
 (cfr. «\*No quiero a Rosa/No la quiero DEL maletín»)  
 (cfr. «No quiero a la chica DEL maletín»)

«I found Rose/her IN London»  
 «Encontré a Rosa/La encontré EN Londres»  
 (cfr. «\*Encontré a Rosa/\*La encontré DE Londres»)  
 (cfr. «Encontré a la chica DE Londres»)

<sup>3</sup> Si el verbo es preposicional o adverbio-preposicional, la preposición, que como hemos visto suele desaparecer ante el infinitivo sin sujeto, se mantiene ante el sujeto explícito del infinitivo: «We rely ON you to buy it», «She kept ON AT me to buy her a bicycle», etc.

Otros verbos no preposicionales pueden admitir la presencia de FOR de manera optativa en algunas variedades de inglés: «I would very much prefer FOR John to stay», «I want very much FOR John to stay» (incluso puede aparecer sin sujeto: «I very much want FOR to stay») (ejemplos de Radford 1988:334), «We like FOR all parents to visit the school» (ejemplo de Quirk et alii 1985:1218), «Jack prefers FOR his wife to drive the truck» (ejemplo de Quirk et alii 1985:1193).

aparece como infinitivo, especialmente los casos de nominalización: nótese que en español, a diferencia del inglés, el infinitivo puede ir precedido de actualizadores y determinantes e incluso ir modificado nominalmente («El murmurar de la fuente», «El trinar de los pájaros»), sin ser por ello un caso de conversión total en nombre, ya que estas formas no admiten morfema de plural: «\*murmurares», «\*trinares», frente a los casos de auténtica conversión, como «cantar(es)», «amanecer(es)», «ser(es)», «pesar(es)», «deber(es)» o «poder(es)».

El inglés sólo permite esta flexibilidad a las formas -ING, que también tienen sus problemas sintácticos específicos, como el de poder funcionar igualmente como nombres («gerunds» de la gramática tradicional: «Smoking is prohibited»), como adjetivos («participles» de la gramática tradicional: «We found him smoking in the bathroom»), como adverbios, integrados o no en la cláusula (de nuevo «participles» en la gramática tradicional: «Smoking so much, you will end up with lung cancer», «Speaking frankly, I don't like your article»)<sup>4</sup>.

El infinitivo inglés, como veremos seguidamente, puede desarrollar las mismas funciones mencionadas anteriormente (cfr. «To smoke so much is dangerous», «He is not a man to rely on», «I stopped to smoke a cigarette») y algunas más, y siempre sin marcas formales de identificación. Compárense los ejemplos siguientes en que funciona como adverbial absoluto (no integrado en oración):

Adverbial conector supraoracional o «Conjunct»:

«To conclude, I think that...» («PARA terminar,...»)

Adverbio de enunciación o «Disjunct»:

«To be honest, it is very hard» («PARA ser sincero,...»)

(cfr. «To be honest is hard» («It is hard to be honest»)-«Ser honrado es difícil», donde los infinitivos funcionan integrados en oración, como cláusula nominal-sujeto)

El problema de ambigüedad estructural causado por el isomorfismo que provoca la reducción de cláusula (cfr. Matthews 1981:173, 185) viene muy frecuentemente motivado por la desaparición del sujeto explícito del infinitivo, que se convierte en una categoría PRO. El oyente, utilizando sus recursos pragmáticos, pues la sintaxis no le brinda ayuda alguna, tiene que deducir del contexto el sujeto del infinitivo en la mayoría de los casos. En los casos en

---

<sup>4</sup> Adviértase la idiosincrasia de ciertos verbos que permiten doblete en su subcategorización estricta frente a otros que no:

«I can't imagine him/his doing that» (adjetival/nominal)

«Do you remember him/his smoking a big cigar?»

«We caught him/his smoking in the bathroom»

que no hay enlace referencial posible, ha de elegir entre entender que el sujeto es indefinido o universal («To be honest is a difficult task»), o que lo es el propio hablante-emisor («To be honest, that book is not very good»).

Como muestra de esta dependencia de la pragmática, dada la ambigüedad sintáctica, recuérdese que en español el sujeto de la mayor parte de los verbos principales controla al sujeto PRO de los infinitivos («Quiero PRO ir», «He venido a PRO verte»), pero con los verbos de permiso, ruego, mandato y prohibición el control del sujeto PRO del infinitivo es ejercido por el objeto indirecto («Me mandó PRO venir»), y con los de percepción, en cambio, por el directo («Me oyó PRO entrar»)<sup>5</sup>.

En inglés podemos encontrarnos casos muy comunes de control del sujeto («Mary wants PRO to buy the house», donde PRO = Mary), pero al igual que en español la semántica de ciertos verbos hace que el control cambie: «Mary persuaded me PRO to buy the house» (PRO = me), frente a «Mary promised me PRO to buy the house» (PRO = Mary). El inglés permite la reducción de cláusula mediante infinitivo aun cuando no haya sujeto PRO (o, visto desde otro ángulo, elisión de grupo nominal repetido), sino elevación. Compárense los dos casos siguientes:

- «Mary wanted PRO to buy the house»
- «María quería PRO comprar la casa»
  
- «Mary wanted me to buy the house»
- «María quería que (yo) comprara la casa»

Ello provoca importantes problemas sintácticos en inglés pues se produce isomorfismo entre las estructuras con elevación de sujeto en los verbos divalentes —donde no hay PRO— y las estructuras trivalentes con PRO:

- «Mary wanted me to buy the house»
- «Mary persuaded me PRO to buy the house»

Este isomorfismo estructural hace que en muchos casos no se pueda dar una clara interpretación léxico-semántica a ciertos verbos ingleses, o que éstos tengan dos significados. Por ejemplo, en español hay una clara diferencia sintáctica entre los casos en que hay relación verbal directa entre los actantes y entre los que no la hay. Adviértase la frontera que representa la presencia del complementador QUE, y dónde se sitúa:

- a) «Juan dice/pide/manda/ruega/permite/prohíbe/ordena a María QUE compre el libro»

---

<sup>5</sup> No obstante, en el caso de los verbos de percepción (pues es difícil justificar su trivalencia semántica o ditransitividad sintáctica), no se puede hablar de PRO sino de elevación del sujeto del infinitivo a objeto del verbo principal: «Me oyó entrar»—«\*Oyó me entrar»—«Oyó que yo entraba».

(Existe relación directa entre Juan y María, argumentos ambos del verbo principal, que es trivalente, y por ello no se puede pasivizar pues ello implicaría asignación errónea de papeles temáticos: «\*Juan dice/pide/etc. al libro que sea comprado por María». Algunos verbos permiten además la forma con cláusula reducida en infinitivo, con significado equivalente al anterior:

«Juan \*dice/\*pide/manda/ruega/permite/prohíbe/ordena a María comprar el libro»)

- b) «Juan dice/pide/manda/ruega/permite/prohíbe/ordena QUE María compre el libro»

(No hay relación directa entre Juan y María; María no es argumento del verbo principal, que es divalente superficial: «Juan ordena la compra del libro por María»)

En inglés no se distingue formalmente y de una manera tan clara entre una interpretación y la otra:

«John told Mary to buy the book» (i.e. «John told Mary [PRO to buy the book])

(sólo puede interpretarse como relación directa trivalente; Mary es argumento de TELL y de BUY, y nunca puede significar «Juan dijo que María comprara el libro» (cfr. «\*John told the book to be bought by Mary»)

«John wanted Mary to buy the book» (i.e. «John wanted [Mary to buy the book])

(no hay relación entre John y Mary; Mary es argumento de BUY pero no de WANT; no existe elemento PRO)

Pero, en cambio, con un verbo como ORDER, se produce ambigüedad: «John ordered Mary to buy the book» puede significar tanto la relación directa entre John y Mary, propia de un verbo trivalente (= «John ordered Mary [PRO to buy the book]), i.e. «Juan ordenó a María QUE comprara el libro») como la divalente superficial (= «John ordered [Mary to buy the book]), i.e. «Juan ordenó QUE María comprara el libro»), y de ahí que en este segundo sentido sea perfectamente gramatical «John ordered the book to be bought».

Y aquí es donde aparece el problema de interpretación pues no hay nada que aclare si, por ejemplo, ALLOW o COMMAND son trivalentes e implican relación directa, como ocurre con TELL, («permitir o mandar a alguien algo»), o son divalentes superficiales con relación indirecta entre sus actantes personales, como ocurre con WANT, (en cuyo caso significarían «permitir o mandar QUE alguien haga algo o que algo se haga»)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Para una exposición muy clara de este problema cfr. Palmer 1974:184, Huddleston 1984:215, Quirk et alii 1985:1185 y especialmente Culicover 1982:246-279, quien en la página 255 califica de «schizophrenic pattern» el comportamiento de estas estructuras en las que un elemento actúa simultáneamente como sujeto y objeto de dos verbos distintos.

Pero, por si ello fuera poco, incluso puede darse el control ambiguo sobre el sujeto PRO<sup>7</sup>:

«John pleaded with Bill PRO to leave» (PRO = Bill)

«John pleaded with Bill PRO to be allowed to leave» (PRO = John)

«John appealed to Bill PRO to leave» (PRO = Bill)

«John appealed to Bill PRO to be allowed to leave» (PRO = John)

Esta doble posibilidad de control puede provocar diferencias dialectales:

«John asked Bill PRO to leave»

1. (PRO = Bill) en inglés británico, donde el significado es «Juan pidió a Bill que se marchara»
2. (PRO = John) en inglés americano, donde el significado es «Juan pidió a Bill permiso para marcharse» (Cfr. la analogía con «John asked PRO to see you», donde PRO = John, en ambas variedades de inglés).

De esta manera se da la paradoja, resuelta únicamente por la pragmática, de que en inglés británico el sujeto de los verbos ASK<sub>1</sub> («pedir»), BEG o PRAY controla al sujeto del verbo subordinado en las estructuras del tipo de «John asked to come», pero es el objeto de estos mismos verbos el que controla al sujeto del verbo subordinado en las estructuras del tipo de «John asked Mary to come».

Obviamente, y por las mismas razones pragmáticas, esto mismo no ocurre con un verbo como PROMISE, donde no hay cambio en el control sobre PRO en las estructuras del tipo de «John promised Mary to come» y «John promised to come», siendo la única diferencia entre ambas estructuras la desaparición superficial de uno de los argumentos verbales. Esto mismo ocurre con ASK<sub>2</sub> («preguntar»): «John asked Mary where to go» y «John asked where to go» no presentan cambio de control del sujeto. De nuevo las razones pragmáticas: la diferencia entre prometer o preguntar (lo que uno mismo ha de hacer) y pedir o rogar (lo que queremos que haga otra persona) es suficiente en inglés para que el hablante descodifique estructuras isomórficas. En español, a pesar de que existen los mismos presupuestos pragmáticos, se marcan formalmente de manera distinta.

Pero es en las contrucciones en que el infinitivo tiene valor adverbial donde con mayor frecuencia se presenta en inglés este relajamiento de la sintaxis y la consiguiente necesidad de la interpretación pragmática. En los siguientes pares de ejemplos sólo la interpretación de los verbos LAST, SURVIVE, LEND y BORROW aclara la identidad del sujeto del infinitivo de finalidad:

---

<sup>7</sup> Ejemplos tomados de Radford 1981:381

«We make our shoes PRO to last» (PRO = our shoes)

(«Hacemos nuestros zapatos para que duren»)

«We make shoes PRO to survive» (PRO = we)

(«Hacemos zapatos para sobrevivir»)

«He lent me some money PRO to catch the bus» (PRO = me)

«He borrowed some money PRO to catch the bus» (PRO = he)

Nótese que hay isomorfismo estructural a pesar del cambio de control del sujeto, pero sólo se puede frontalizar cuando hay correferencia de sujetos: «To catch the bus, he asked me for some money», «\*To catch the bus, he lent me some money».

En español existe la tendencia a usar PARA QUE con subjuntivo cuando no hay correferencia de sujetos y PARA con infinitivo cuando sí la hay. La única excepción que he podido encontrar a esta tendencia viene dada por verbos con una marcada diferencia pragmática como PEDIR, DAR/PRESTAR:

«Le pedí dinero para PRO coger un taxi» (PRO = yo)

«Le presté dinero para PRO coger/que cogiera un taxi» (PRO = él)

«Le di 100.000 pts. para PRO desgravar impuestos» (PRO = yo)

«Le di 100.000 pts. para PRO comprar/que comprara la casa» (PRO = él)

Los ejemplos que siguen tienen todos ellos la misma forma superficial y por ello su interpretación depende exclusivamente de la semántica pragmática:

«They left him PRO to die» (PRO = he)

«He bent it PRO to fit in the hole» (PRO = it)

«He used a stone PRO to break the window» (PRO ambiguo = he/a stone)

«I'm taking this magazine PRO to read on the plane» (PRO = I)

«He brought his brother PRO to see me» (PRO = his brother)

«He brought his glasses PRO to see me» (PRO = he)

«I hired a taxi [PRO to get him to the airport]»<sup>8</sup>

a) for it to get him to the airport (PRO = a taxi)

(«para que le llevara al aeropuerto»)

b) so that I could get him to the airport» (PRO = I)

(«para llevarle al aeropuerto»)

En los dobles siguientes nos encontramos ante dos estructuras y formas de complementación distintas. En las primeras, el infinitivo tiene valor nominal y es complemento de los verbos INVITE y ENCOURAGE, respectivamente. En las segundas, el infinitivo tiene valor adverbial y es adjunto de los mismos verbos:

---

<sup>8</sup> Ejemplo tomado de Matthews 1981:173

«He invited me PRO to visit him» (PRO = me)  
(«Me invitó a hacerle una visita»)  
«He invited me PRO to keep me happy» (PRO = he)  
(«Me invitó para tenerme contento»)

«He encouraged us PRO to work harder» (PRO = us)  
(«Nos animó a que trabajáramos más»)  
«He encouraged us PRO to win our support» (PRO = he)  
(«Nos animó para ganarse nuestro apoyo»)

En este sentido, obsérvese la ambigüedad estructural de los ejemplos siguientes en los que estamos ante dos verbos LEAVE homónimos<sup>9</sup>:

«I leave you PRO to buy the tickets» (PRO = I)  
(«Te dejo para ir a sacar los billetes»)  
«I'll leave you PRO to buy the tickets» (PRO = you)  
(«Dejo en tus manos sacar los billetes»)  
(= «I'll leave it to you to buy the tickets»)

En el primero de ellos, una vez más, el infinitivo tiene valor adverbial opcional y constituye una oración adjunto. En el segundo de ellos el infinitivo es complemento obligatorio del verbo LEAVE, que ahora significa «dejar en manos de alguien la responsabilidad de hacer algo». Resulta difícil saber ante cuál de ellos estamos en los ejemplos siguientes:

«She left him PRO to finish the job» (PRO = she/he)  
«I'll leave you PRO to study» (PRO = I/you)

Cuando el infinitivo inglés modifica a nombres, de nuevo vuelven a producirse problemas de ambigüedad estructural e isomorfismo. El infinitivo inglés puede funcionar igualmente como complemento («Your promise to come») y como adjunto nominal («The promise to fulfil»), sin que exista marca formal que diferencie ambos comportamientos:

«The proposal to fight wasn't accepted» (infinitivo complemento)  
(«La propuesta DE luchar no fue aceptada»)  
«The proposal to vote against was put forward by John» (ambiguo: infinitivo complemento o adjunto)

---

<sup>9</sup> El primero de ellos viene definido en el diccionario *COBUILD* bajo la entrada 1) de la siguiente manera: «If you leave a place or person, you go away from that place or person» («They left the house to go for a walk after tea»). El segundo de ellos corresponde a la entrada 16) del diccionario *COBUILD*: «If you leave someone to do sth, you allow them to do it or deal with it without interfering or trying to influence them» («You really must leave me to decide what is possible and what isn't»).

- a) («La propuesta contra la que debemos votar...») (adjunto)
- b) («La propuesta DE votar en contra...») (complemento)

Nótese la triple ambigüedad estructural de los ejemplos siguientes:

- a) «The plan to follow is very dangerous»  
(«El plan que vamos a seguir es muy peligroso»; infinitivo adjunto, oración reducida de relativo, funcionalmente equivalente a un adjetivo, y estructuralmente igual a «The man sitting on that chair...»)
- b) «The plan to free the prisoners is very dangerous»  
(«El plan PARA liberar a los prisioneros es muy peligroso»; infinitivo adjunto, oración adverbial de finalidad)
- c) «The plan to cross the river at night is very dangerous»  
(«El plan DE cruzar el río de noche es muy peligroso»; infinitivo complemento, equivalente a un objeto directo verbal: «We plan to cross the river at night», «The plan = to cross the river at night»)<sup>10</sup>

Pueden aparecer simultáneamente («The plan to follow to free the prisoners, to cross the river at night, is very dangerous») y aunque la secuencia de tres infinitivos constituye una estructura un poco rebuscada en inglés, si se la dota de la entonación apropiada es perfectamente posible en inglés oral (cfr. en español, tolerando el galicismo, «El plan a seguir para liberar a los prisioneros, cruzar el río de noche, es muy peligroso»). Obviamente una estructura del tipo de «The plan that we'll follow to free the prisoners, to cross the river at night, is very dangerous» sería mucho más natural.

Si nos movemos exclusivamente dentro del grupo nominal se puede dar triple isomorfismo estructural. «The plan to fight...» puede ser:

- a) «El plan DE combatir...(i.e. «consistente en combatir...»)
- b) «El plan contra el QUE debemos luchar...»
- c) «El plan PARA combatir...»

Y una vez más se combina con el posible isomorfismo entre la complementación verbal y la modificación nominal:

«We want an ombudsman to investigate our complaints»

- a) «Queremos que un defensor investigue nuestras quejas»
- b) «Queremos un defensor para que investigue nuestras quejas»
- c) «Queremos un defensor que investigue nuestras quejas»

---

<sup>10</sup> Cfr. Quirk et alii 1985:1271, donde se etiqueta como infinitivo apositivo, y de la Cruz 1989:53



«I expect an expert to open the safe»

- a) relativo: «I expect an expert who will open the safe»
- b) complementación verbal: «I expect that an expert will open the safe»
- c) adverbial de finalidad:
  1. «I expect an expert in order that HE will open the safe»
  2. «I expect an expert in order that I can open the safe»

Incluso dentro de la modificación nominal nos encontramos ambigüedad en la relación funcional del nombre y el infinitivo (cfr. Quirk et alii 1985:1266, sobre equivalencia a oraciones de relativo):

- «The man to help you is Mr. Smith» (sujeto)
- «The man to see is Mr. Smith» (objeto)
- «The time to go is July» (adverbial de tiempo)
- «The place to stay is a hotel» (adverbial de lugar)
- «I have the honor to inform you...» (aposición)
- «He is not a person to rely on» (ambiguo entre sujeto u objeto) («No es una persona que se fíe de los demás», o «No es una persona en quien se pueda confiar»)
- «He is the best man to choose» (ambiguo entre sujeto u objeto)

Para cerrar este rápido repaso a los problemas de ambigüedad que presenta el infinitivo inglés, sólo queda referirse a la modificación y complementación adjetiva. Una vez más existe isomorfismo entre estructuras en las que el infinitivo tiene valor adverbial (o de modificador adjunto),

- «I am too tired to go out»
- «You are old enough to look after yourself»,

y estructuras en las que el infinitivo es complemento o modificación adverbial del adjetivo, dándose hasta seis casos distintos, ejemplificados por las estructuras siguientes<sup>11</sup>:

- «He is stupid to go»
- «He is quick to answer»
- «He is glad to see you»
- «He is eager to see you»
- «He is easy to persuade»
- «The food is ready to eat»,

---

<sup>11</sup> Para un rápido repaso a estas estructuras cfr. Quirk et alii 1985:1140, Greenbaum & Quirk 1990:360, y especialmente Lees 1960, Bolinger 1961 y Comesaña 1988.

a los que habría que añadir los epistémicos SURE y LIKELY:

«Peter is sure to come»<sup>12</sup>

«He is likely to win»,

y estructuras en las que el infinitivo sigue al adjetivo a causa de un fenómeno de extraposición de cláusula que nada tiene que ver con la complementación o modificación del adjetivo:

«It is important to do it at once»

(i.e. «To do it at once is important»)

Una vez más el infinitivo puede llevar su propio sujeto, precedido de FOR, y una vez más, por si todo lo anterior fuera poco, puede producirse la ambigüedad entre una interpretación por la que la secuencia FOR + grupo nominal modifica al adjetivo, y otra por la que la misma secuencia constituye el sujeto del infinitivo:

«It is dangerous for you to smoke»

a) «It is dangerous-for you to smoke» (por ejemplo, estamos en una gasolinera y el hecho de que fumes entraña un peligro para todos nosotros)

b) «It is dangerous for you-to smoke» (por ejemplo, dado que tienes pensión a la bronquitis, no deberías fumar)

## Bibliografía

BOLINGER, D. (1961) «Syntactic blends and other matters», *Language* 37, 366-381.

BROOK, G. L. (1955) *An Introduction to Old English*, Manchester: University Press.

*Collins COBUILD English Language Dictionary* (1987) Londres & Glasgow: Collins

COMESAÑA, J. (1988) «Ambigüedades» y «Mezclas» en las construcciones adjetivo-infinitivas en inglés», en *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Pamplona: Universidad de Navarra, 177-190.

CULICOVER, P. W. (1982) *Syntax* (2.<sup>a</sup> edición) Nueva York: Academic Press.

DE LA CRUZ, J. M. (1986) *Iniciación práctica al Inglés Antiguo*, Madrid: Alhambra.

---

<sup>12</sup> Frecuentemente malinterpretado en español como «Pedro está seguro de venir», en vez de «Es seguro que Pedro vendrá». «Peter» no es argumento de SURE sino sólo de COME, pues la certeza está en el hablante, no en Pedro. Cfr. «It is sure to rain» («Seguramente lloverá»), donde SURE no puede predicarse de IT.

- DE LA CRUZ, J. M. & P. TRAINOR (1989) *Curso de Sintaxis Inglesa*, Madrid: Taurus, Alfaguara.
- GREENBAUM, S. & R. QUIRK (1990) *A Student's Grammar of the English Language*, Londres: Longman.
- HUDDLESTON, R. (1984) *Introduction to the Grammar of English*, Cambridge: University Press.
- LEES, R. P. (1960) «A multiply ambiguous adjectival construction in English», *Language* 36, 207-221.
- MATTHEWS, P. H. (1981) *Syntax*, Cambridge: University Press.
- PALMER, F. R. (1974) *The English Verb*, Londres: Longman.
- QUIRK, R. & C. L. WRENN (1955) *An Old English Grammar* (ed. 1977) Londres: Methuen.
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH & J. SVARTVIK (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Londres: Longman.
- RADFORD, A. (1981) *Transformational Syntax*, Cambridge: University Press.
- RADFORD, A. (1988) *Transformational Grammar*, Cambridge: University Press.
- SWEET, H. (1882) *Anglo-Saxon Primer* (9.<sup>a</sup> edición revisada por N. Davis (1974) (ed.) *Sweet's Anglo-Saxon Primer*) Oxford: University Press.



# «ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PREPOSICIONES ESPACIALES INGLESAS Y ESPAÑOLAS BASICAS EN UN CONTEXTO CIENTIFICO-TECNICO»

Por Dña. M.<sup>a</sup> Isabel GONZALEZ

Centro Politécnico Superior

## 1. Introducción

El estudio de las preposiciones que indican una relación espacial, en inglés o en cualquier otro idioma, requiere tener en cuenta la correspondencia entre la descripción lingüística del espacio y el conocimiento extralingüístico que de él tenemos (Herskovits, 1982; Cifuentes Honrubia, 1988). Esto tiene importantes implicaciones en la práctica, ya que suscita la diferencia entre  $L_1$  y  $L_2$  y de ello pueden derivarse repercusiones pedagógicas para la enseñanza de  $L_2$ .

Es muy posible que si los hablantes de lenguas distintas utilizan el lenguaje para describir el universo y el espacio de maneras diferentes, no es porque tengan una percepción distinta del mismo, sino porque proyectan sobre los objetos distintas imágenes mentales. A este respecto podemos recordar el principio de Whorf (1956:134-159) sobre la relatividad lingüística «Which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the Universe, unless their lingüistic backgrounds are similar or can, in some way, be calibrated». Claro que esto sólo no bastaría para explicar las diferencias de unas lenguas a otras; está además la norma lingüística que, como dice Cosseriu (1983:14) abarca todo lo que en una comunidad es técnica históricamente realizada.

Ahora bien, si atendemos únicamente al léxico nos encontramos con la gran dificultad que entraña la utilización correcta de las preposiciones en una segunda lengua, ya que a menudo sus rasgos semánticos se superponen. Así, la inglesa *in* equivale a la española *en*, pero ésta a su vez se traduce en muchos contextos por *on* y *at*; *on*, además, equivale a *sobre* y *sobre* también puede equivaler a las inglesas *over* y *above*. Estas preposiciones españolas, además, se pueden neutralizar en muchos contextos con otras, sobre todo con *de* y *por*.

Es por tanto el propósito de este trabajo el análisis de las 4 locativas inglesas básicas, *in*, *on*, *at*, *over*, comparándolas con sus respectivas españolas en un contexto técnico.

## 2. Metodología e hipótesis del trabajo

El estudio se ha llevado a cabo utilizando un corpus de 600 ejemplos extraídos de textos técnicos —ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica y matemáticas— que han sido traducidos directamente por alumnos de ingeniería superior matriculados en inglés, de un nivel intermedio. Los ejemplos se han recogido con el siguiente objetivo:

- recoger las preposiciones espaciales más frecuentes en el inglés técnico
- hacer un análisis de sus rasgos semánticos en sus contextos y compararlas con sus traducciones españolas
- averiguar si hay interrelaciones lingüísticas y conceptuales que conecten los usos en ambos sistemas

Con este fin, se han estudiado los rasgos semánticos de las preposiciones inglesas y españolas aplicando un enfoque cognitivo (Herskovits, 1982; Cifuentes, 1988; Talmy, 1983; Sandford and Garrod, 1988). Se ha partido de la hipótesis de que el discurso técnico, dadas sus características, tiene una reducción semántica considerable, que afecta al uso de las preposiciones, y que existen ciertos universales semánticos (Widdowson, 1977) y factores de tipo conceptual cultural y social que afectan al uso e interpretación de las preposiciones.

## 3. Adquisición y uso de las preposiciones espaciales

### 3.1. *Protoconcepts*

Los estudios más recientes en la ciencia cognitiva y en la psicología (Piaget and Inhelder, 1948; Winograd, 1980; Sandford and Garrod, 1988; Herskovit, 1982; Slobin, 1981; Clark, 1973; Cifuentes Honrubia, 1988; etc.) nos revelan la importancia de considerar ciertas reglas canónicas (del griego Kanon = regla) que rigen los objetos creados por el hombre, que actúan como «protoconcepts» (por ejemplo las tazas, o mesas, etc.) y que se hallan inscritas en la interacción cultural del hombre con esos objetos, siendo la base fundamental de las representaciones conceptuales y lingüísticas, sobre todo en la primera fase de su desarrollo, Shina (1983) lo demostró empíricamente, observando como unos niños de habla inglesa comprendían la utilización de las locativas *in*, *on* y *under*.

Según Slobin (1981) estas reglas canónicas se hallan también representadas en cosas, artefactos, inlocuciones (tanto en sus estructuras sintácticas como semánticas) y sobre todo en estructuras de relaciones sociales y culturales es decir, que el conocimiento del mundo material es sobre todo un conocimiento social que el niño aprende por medio de los adultos y su entorno

cultural así como lo es el proceso de adquirir ese conocimiento. El niño, en su relación con el adulto y con los objetos que le rodean adquirirá ese conocimiento. Son los procesos que Piaget denomina de «acomodación» y de «asimilación». De esta manera el niño se inscribe en una cultura determinada.

### 3.2. *Relaciones geométricas*

Por otra parte, autores como Rosch 1977, Herskovit 1982, Flores y Winograd, Coleman and Kay, 1981; han demostrado que en nuestra mente existe una representación geométrica de los objetos que son más relevantes (puntos, planos, la dirección vertical) aunque algunos de estos objetos no se especifiquen (cualquier construcción geométrica es válida) y que corresponden a relaciones perceptuales relevantes (tales como líneas paralelas, contención contigüidad, etc.). Son objetos y relaciones que nuestra percepción puede identificar fácilmente con rapidez y con precisión. Estas relaciones geométricas simples, se refieren no a los objetos mismos, sino a distintas figuras geométricas (puntos, superficies, volúmenes) asociados a las cosas. Leech (1969) y Fillmore (1970) describen esta clase de intuiciones cuando al usar la preposición conceptualizamos el objeto descrito como una línea o un punto, por ejemplo en «the city on the road to London», la carretera se contempla como una línea, la ciudad como un punto y ambos se suponen contiguos; es decir, aplicamos el significado de «on» a conceptualizaciones geométricas sobre los objetos.

Asimismo, los experimentos realizados por Piaget e Inhelder (1948) que demostrando que la primera percepción que el niño tiene del espacio corresponde a «relaciones topológicas simples», entre las cuales se incluye la relación de proximidad, separación, orden o sucesión espacial, interioridad, etc. Estas relaciones topológicas básicas se encuentran ya en el significado más representativo de un cierto número de preposiciones y son propias al individuo independientemente del lenguaje.

Claro que de todas las relaciones perceptuales más relevantes sólo algunas se encuentran lexicalizadas en los idiomas. Indudablemente no sería práctico que una lengua tuviera una preposición para indicar, por ejemplo, el grado de lejanía de dos objetos separados por un metro trece centímetros; además la lexicalización depende en gran parte de todo el bagaje cultural de un idioma y puede ser sumamente cambiante, entrándose aquí en el campo de la diacronía (Coseriu, 1956).

### 3.3. *Prototypicalidad*

La teoría prototípica supone también un intento estimable para la comprensión del uso de las preposiciones (Tanaka, 1984; Beningfield, 1985; Herskovits, 1982). Según Rosch (1977) un «prototipo» o el miembro que mejor representa una categoría, viene determinado por distintos criterios en cada campo. Por ejemplo, en el campo de los colores el prototipo básico es

psicológico: algunos colores dominan y alrededor se organizan las demás subcategorías. Para objetos concretos la prototipicalidad está directamente ligada a la distribución de atributos: cuanto más prototípico es un miembro representante de una categoría, más atributo tiene en común con los restantes miembros, y menos con los oponentes.

Así, por ejemplo, la preposición *in* que contenga más rasgos semánticos (contención, 3 dimensiones, límites estrictos, vg: *the pencil is in the box*) será más prototípica que la preposición *in* que sólo contenga algunos de estos rasgos, y así sucesivamente hasta llegar al último peldaño de la categoría.

Por otra parte, Herskovit (1982) distingue entre «significado ideal» o central al que llama «core meaning» y prototipo. El «core meaning» no corresponde realmente al «mejor ejemplo», sino que es una abstracción geométrica que existe en nuestra mente como una especie de modelo, del que irradian todos los usos y significados de la preposición.

### 3.4. Modelos mentales o «interfaces»

Sandford and Garrod (1989), siguiendo a Herskovit sugieren que tales términos espaciales implican relaciones ya existentes dentro de modelos espaciales mentales, y que son capaces de captar la geometría funcional de las escenas que se describen. Por tanto cualquier caracterización ordenada de los usos de esos términos dependerá de la variedad de modelos mentales que se puedan construir sobre cualquier escena, así como del modo en que los términos espaciales se relacionen directamente con los objetos dentro de tales modelos. Estos modelos actúan como «interfaces» entre el discurso y el mundo espacial.

Por tanto el uso de una preposición de lugar dependerá de dos factores: en primer lugar del modelo particular que cada individuo proyecta sobre la escena; en segundo lugar de la propiedad expresada por la relación geométrica funcional de la preposición. Aunque estos dos factores parecen opuestos, son sin embargo interdependientes en la práctica. Así cuando decimos «*the pencil is in the box*» estamos expresando una relación particular existente entre el lápiz y la caja, en el sentido de que un objeto contiene al otro (su función); pero al mismo tiempo nos sugiere un modelo espacial para ambos objetos que contiene precisamente esa relación. (S. and Garrod, 1989).

No cabe duda que una de las principales ventajas al establecer modelos entre el lenguaje y el mundo del discurso es permitir múltiples interpretaciones o perspectivas de la misma escena. De manera que sobre una misma escena espacial los hablantes de una lengua pueden proyectar distintos modelos, y con mayor razón los hablantes de lenguas distintas, según las distintas perspectivas o configuraciones de la misma. Muchas veces el empleo de una preposición en vez de otra dependerá de este hecho, y no hay porque atribuir tal uso a un significado particular de la preposición.



Así, situaciones como:

—*he is behind the tree*    —*he is near the tree*    —*he is in front  
of the tree.etc.*

dependerán del punto de vista del observador. Otras situaciones o contextos, dependerán también de cómo el observador visualice la geometría de la escena y de su interacción con ella.

De igual modo en los ejemplos    —*The picture is on the wall  
over the fireplace  
near the window  
next to the mirror.*

el hablante escogerá la preposición según su propia interpretación de la escena y su propia manera de ordenar los espacios.

Lo importante es ver cómo se ordena el espacio en una, dos o tres dimensiones, y cómo la preposición controla ese espacio. Ese control de la preposición se observa también en otros usos extensivos o metafóricos de la misma. Situaciones como «*to be in love*», «*to be in good or bad health*», «*to be in good or bad humour*» pueden indicar una situación en que el sujeto está en el espacio conceptual o en la esfera de influencia del término regido por la preposición. En contextos más abstractos, como pueden ser el lenguaje de las matemáticas, esta ordenación del espacio explica la elección de la preposición, y podría tal vez explicar la aparente sinonimia de las preposiciones.

Esto es evidente en situaciones que puede ilustrar el ejemplo: —*The student is at her/his desk.*, donde no sólo importa el componente espacial que evidentemente podría haberse expresado por otras preposiciones, sino la interacción entre ambos términos. Asumimos, efectivamente, que el alumno está ahí, en posición de *usar* el pupitre (estudiando, escribiendo, etc.) *según el esquema normal de las cosas* o las reglas canónicas no sólo del universo, (suponemos que los pupitres están *sobre* el suelo, con la superficie apoyada sobre las patas, etc) sino también en virtud de las cosas creadas por los hombres, (los pupitres están hechos para sentarse y escribir o estudiar, apoyándose en ellos, etc. y no para otros menesteres), es decir, según su *función*. Las expresiones «*to be at something*», «*to be good at*», «*to be bad at*», pueden ilustrar claramente esta interacción funcional en el nivel conceptual.

#### 4. Resultados y estudio comparativo

Los resultados de las diferentes traducciones pueden observarse en la tabla de datos. Una muestra del estudio semántico comparativo puede verse en el apéndice.

Tanto la preposición IN como ON, han sido mayoritariamente traducidas por la preposición española EN, hallándose por tanto en ésta los rasgos más

relevantes de ambas preposiciones inglesas: + *inclusión entre límites*, + *contención* (3 dimensiones), + *localización en área* (3, 2 y 1 dimensiones o «n» dimensiones), + *contacto en superioridad*,

La ambivalencia está sobre todo entre los rasgos «inclusión entre límites» y «contacto superior», ya que en el primer caso el inglés siempre utiliza *in*, y en el segundo siempre *on*. En este último caso EN puede a veces neutralizarse con SOBRE o con ENCIMA, aunque no en todos los contextos ya que el contenido semántico de cada preposición resulta a veces incompatible con determinados contornos semánticos; es decir, el valor semántico de los términos relacionados limita las posibilidades de conmutación (López, 1970, Trujillo, 1971).

SOBRE, no puede conmutar sin embargo, con EN o ENCIMA DE, cuando su significado es + *superioridad*, -*contacto*, siendo por tanto la preposición española que más cerca está de la inglesa OVER.

Por otra parte entre el objeto localizante y el localizado cuando hay contacto, éste es mucho más fuerte en ENCIMA DE que en SOBRE, pudiéndose decir que la primera traducción de ON corresponde a EN, la segunda a ENCIMA (de) y la tercera a SOBRE. *Sobre*, tiene un carácter de localización más vago que *Encima de*, y se presta más al uso metafórico o extensivo; en estos casos hemos encontrado ON (y a veces UPON) traducida por SOBRE, nunca por ENCIMA, especialmente en los textos de matemáticas. Tampoco hemos encontrado OVER traducida por *encima*. Bien es verdad que ENCIMA DE corresponde también al grupo prepositivo inglés ON TOP OF, el cual también lo hemos encontrado traducido por «*en la cima de*», pero su empleo coincide siempre con una interacción muy fuerte entre el objeto localizante y el localizado; se trata de una localización «física»

Estas observaciones vienen a confirmar la teoría de Cifuentes (1988-89) que sustenta que EN parece haberse apropiado de una conceptualización vertical espacial propia «*sobre una superficie no deíctica*» (1988: 82), es decir que no corra paralela al eje vertical universal. Añade, siguiendo a López (1970), que SOBRE también puede tener un uso vertical inherente, pudiendo concebir la horizontalidad verticalmente; en estos casos volverían a poder neutralizarse *en* y *sobre*; sin embargo *la frecuencia de uso parece seleccionar mejor EN*. Pero EN también puede servir para localizar verticalmente sobre una superficie en el eje vertical universal (la localización). Así pues *en* puede usarse para localizar verticalmente sobre una superficie, no importando —con las consideraciones ya señaladas— su relación con el eje vertical universal, y percibiendo esa base como conteniendo perceptivamente el objeto localizado.

Por tanto, la abrumadora traducción de IN y ON por EN, parece confirmar una prototipicidad de esta preposición respecto a *sobre*, donde *sobre* indica superioridad con contacto. Esta preposición es pues dominante en el sistema español, por cubrir más significados. Es además significativo en este

sentido, que la adquisición de la preposición ON por nativos ingleses sea posterior a la adquisición de IN, y que cuando el niño la aprende, lo haga en contraste con UNDER (Clark, 197, Palermo,1982).

Por otro lado el sentido mas prototípico encontrado en la preposición española SOBRE, no parece ser (según los datos), tanto el de la preposición inglesa ON, es decir contacto en una superficie horizontal, como sugiere Beningfield (1985), sino simplemente superioridad, (*Y superior a X,*) haya o no contacto. La utilización de esta preposición en el corpus parece confirmar una tendencia del español a utilizarla en contextos extensivos o metafóricos más que en situaciones propiamente locativas.

## 5. Conclusión e implicaciones pedagógicas

De los resultados obtenidos se deduce la existencia de una *transferencia altamente positiva* entre *in = en*, *on = en/sobre*, y *at = en/a* coincidiendo con la Tesis de Beningfield por lo cual el alumno no tendrá graves dificultades para traducir estas preposiciones al español cuando ES CONOCEDOR DE LA MATERIA QUE TRADUCE, como es el caso del lenguaje científico, ya que instintivamente traduce la preposición dentro del contexto espacial, lo cual nos lleva a confirmar unos universales lingüísticos que subyacen en la ciencia y una configuración espacial también universal en este contexto. (Coseriu 1983, Widdowson,1975) y que están por encima de otras consideraciones de orden cultural o estilístico. Esto parece confirmar la creencia de Widdowson (1974:109) cuando señala que el discurso científico expresado en una lengua «*is likely to be closer semantically and pragmatically to scientific discourse expressed in another than to other areas of discourse expressed in the same language*».

Sin embargo podemos pensar que en el proceso inverso, es decir de lengua española a lengua inglesa, existe una *transferencia negativa*, de manera que el alumno tenderá a utilizar la preposición inglesa IN en contextos en que exige ON o AT, la preposición ON en contextos que exigen OVER o IN, y la preposición OF en contextos que exigen IN u ON (a causa de la sinonimia de las preposiciones españolas) y que por tanto, sólo podrá adquirir y utilizar correctamente estas preposiciones conociendo perfectamente sus diferentes usos en los contextos adecuados, y observando cómo se ordena el espacio en una, dos o tres dimensiones.

Por otra parte, el estudio comparativo muestra que usos distintos o subcategorías de las preposiciones locativas se han expresado con la misma preposición en ambas lenguas, evidenciando que hay unos procesos mentales similares que conectan los usos y que existen ciertos universales semánticos subyacentes en el discurso científico-técnico (Widdowson 1977). Finalmente, aunque este estudio se limita a un cierto tipo de discurso y el dominio de

las preposiciones espaciales es de naturaleza compleja, podemos hacer algunas reflexiones.

- la utilización de la correcta preposición necesita tanto del contexto lingüístico como del situacional. Es decir, deberemos conocer como los hablantes de una lengua se interactúan con los objetos, como visualizan el mundo y conceptualizan el espacio según su particular cultura (Cifuentes Honrubia, 1988; Talmy, 1983).
- No podemos estudiar el complejo mundo de las preposiciones tan sólo partiendo de la gramática y de la semántica lógica; aunque éstas sean necesarias deberemos tener en cuenta condicionantes pragmáticos, psicológicos y culturales.

## Referencias

- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1988): «Sobre las construcciones locales en español». *Estudios de Lingüística*, 5.
- CLARK H. H. (1973): «Space, Time, Semantics and the child» en *T. Moore* (1973, pp. 28-64).
- COLEMAN, L. and KAY, P. (1981): «Prototype Semantics». *Language* vol. 47, pp.26-44.
- CORREA BENINGFIELD, M. (1985): *Prototype and Language Transfer: The acquisition by Native Speakers of Spanish of Four English. Preposition of Location*. U.M.I. 86.002042.
- COSERIU, E. (1983): *Los Universales Lingüísticos*. Gredos, Madrid.
- FILLMORE, J. (1970): *Some thoughts about space and time*. Stranford, Ca.
- HERSKOVITS, P. (1982): *Space and the preposition in English: Regularities and irregularities in a Complex Domain*. U.M.I. 220471.
- LEECH, G. M. (1969): *Towards a Semantic Description of English*. London , Longman.
- LÓPEZ, M. L. (1970): *Problemas y Métodos en el análisis de las preposiciones*. Madrid, Ed. Gredos.
- PALERMO, D. (1983): «Looking for the Future: Theory and Research in Language and Cognitive Development» en *Concept Development and the Development of meaning* pp. 297-318. Springer-Verlag, New York.
- PIAGET, J. et INHILDER, B. (1948). *La Conception de l'espace chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- ROSCH, E. (1977): «Human categorization» en N. Warren (ed.). *Advances in cross-cultural psychology*. Vol. 5 pp. 1-51.
- SANFORD & GARROD (1989). «Discourse Model as Interfaces between Language and Spatial World». *Journal of Semantics*, Vol. 6, pp. 130-147.
- SHINA, Ch. (1983): «Background Knowledge, Presupposition and Canonicality» en *Concept Development* pp. 269-294. Springer-Verlag, New York.

- SLOBIN (1981): «The Origin of Grammatical encoding of Events», en *The Child's construction of Language*, ed. W. Deutsch (Academic, London).
- TALMY, L. (1983): «How Language structures space?» en H.L? Pich de L. P. Acredolo (eds.): *Spatial orientation*. New York.
- TANAKA, S. (1984): *Language transfer as a constraint on léxico-semantic development in adults learning a second language in acquisition-poor environments*. U.M.I. 3675 A.
- TRUJILLO, R. (1971): «Notas para un estudio de las preposiciones españolas». en *B.J.C.C.* XXVI pp. 234-279.
- WHORF, B. L. (1956): «Language, Thought and Reality». New York: Wiley pp. 134-159.
- WIDDOWSON, H. (1977). «The description of scientific language» en *Exploration in Applied Linguistics*, 1979 pp. 50-71.
- WINOGRAD, T. (1980): «What does it mean to understand language». *Cognitive Science*, Vol. 4, pp. 209-241.

## Apéndice

### Porcentajes

Tabla 1

#### a) Thermodynamics

N: 200		ON: 116		AT: 98	
71% en	1% extensión	63% en	3% a/hacia	58% en	2% por
24% de	1% a/a través	19,5% sobre	1% con	16% con	2% sobre
1,5% para	0.5% sobre/con	7% de	1% ext.	10% para	21% sobre
		5% para	0,5% por	6% de	4% resto

#### b) Mathematics

IN: 44		ON: 51		AT: 4	
75% en		71% en		64% en	
23% de		12% para		35% para	
3% para		3% sobre		1% de y sobre	
1% sobre		4% de			

c) Electricity

IN: 54	ON: 18	AT: 7
89% en	50% en	86% en
9% de	22% sobre	14% para
2% extensión	16% extensión	
	6% de	
	6% a	

**Appendix**

IN = EN: —*Inclusion in a three-dimensional space*  
 —physical object contained in another

a) Examples of containers:

—There are very few molecules in the tube

*Hay muy pocas moléculas en el tubo*

—...In the intake manifold

*en el colector de entrada*

b) 1 or 2-dimensional space:

—This generates a high voltage in the secondary circuit

*lo que genera alta tensión en el secundario*

—For each point «a» in a connected open set

*para cada punto en un conjunto conectado abierto*

—The voltages induced in the windings

*las tensiones producidas en los arrollamientos*

c) 3-dimensional space with fuzzy boundaries:

—...for several fuels burn in air

*pues varios combustibles se queman en el aire*

—in a sound wave

*en una onda de sonido*

—with cavitations in the oil film

*con cavitaciones en la película de aceite*

—sodium chloride in the water

*cloruro sódico en el agua*

d) The located objects are holes, gapes, etc.

—varying the number of holes in the fuel injector nozzle

*variando el número de agujeros en el inyector*

e) Inclusion in an angular object

—Point A is in angle B

*el punto A está en el ángulo B*

—...to generate small recirculation zones in each corner

*para generar pequeñas zonas de circulación en todos los rincones*

- f) Restricted space or area:  
 —in a magnetic field  
*en un campo magnético*  
 Extensional meaning  
 —in the field of programming  
*en el campo de la programación*
- g) Object occupying part of another:  
 —in the middle of...  
*en mitad de, en el centro de*  
 —in the neighbourhood  
*en el entorno de*

IN = DE

- a) Physical object forming part of another:  
 —If A and B are points in I...  
*si A y B son puntos en/de I (que hay en, contenidos en)*  
 —electrons in a television tube  
*electrones balísticos de un tubo de televisión*
- b) Object or entity in a highlighted environment:  
 —a hole in the wall  
*hay un agujero en la pared*  
 —the hole in the wall  
*el agujero de la pared*  
 —The protein solution in the glass cylinder  
*la solución proteínica del cilindro (que hay en)*  
 —the water in the center of the container  
*el agua del centro del contenedor (que está en)*

IN = POR

Extension:

- The flux  $\Phi$  in the center leg  
*el flujo  $\Phi$  que circula por la columna central*  
 —By the J'R loss of currents that circulate in the material  
*Por la pérdida de corriente que circula en el seno del material*

ON = SOBRE/EN

Superior position in contact with a horizontal surface

- a) Physical object supported by another:  
 —On the surface of a neutron star  
*en la superficie de una estrella de neutrones*

- a function is analytic on an open set...  
*una función es analítica en/sobre un conjunto abierto*
- it creates a torque on each molecule  
*crea un momento de giro en cada molécula*
- b) Conceptualized as a line:
  - The effect on the primary circuit  
*el efecto en/sobre el primario*
  - And recording the images on tape  
*registrar las imágenes en cinta*
- c) Conceptualized as «sides»:
  - on opposite legs of the core  
*en columnas opuestas el núcleo*
- d) Conceptualized as «edges»:
  - on the edge of the beam  
*en/sobre el borde de la viga*

ON = SOBRE

- a) Grouped by the sema movement:
  - Transformers are wound on closed cores  
*los transformadores se devanan sobre núcleos cerrados*
  - Pouring a layer of corn oil on the water  
*vertiendo un capa de aceite sobre el agua*
- b) Contact versus interiority:
  - it's a free particle with no force on it  
*es una partícula libre sobre la que no actúan fuerzas...*
  - the deposit on the cathode was grey  
*el depósito sobre el cátodo era gris*
- c) Total covering:
  - ...a rational function is analytic on the plane...  
*una función racional es analítica sobre todo el plano*

AT = A

Coincidence at a point in the time:

- a) with magnitudes and values
  - at the temperature  
*a la temperatura*
  - at specific frequency  
*a frecuencia específica*
  - at full voltage  
*a tensión máxima*



AT = EN

Coincidence at a point in the space; vague location:

—at the spark plug

*en la bujía*

—at the cathode

*en el cátodo*

—at point «a»

*en el punto «a»*

AT = PARA

In mathematics:

—the function is continuous at  $x = a$

*la función es continua para  $x = a$*



# ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA ENTONACION INGLESA: ANALISIS CRITICO DE UN MODELO DISCURSIVO

Por D. Francisco GUTIERREZ DIEZ

Departamento de Filología Inglesa  
Universidad de Murcia

## 1. Introducción

Aunque las ideas seminales del modelo que vamos a comentar aparecieron en Brazil (1975 y 1978), nos referimos aquí a la propuesta de un modelo discursivo como descripción global de la entonación inglesa tal como aparece en Brazil, Coulthard y Johns (1980), *Discourse Intonation and Language Teaching*. Tal propuesta lo es en un doble sentido: como descripción teórica de la entonación y como modelo a utilizar en la enseñanza de la entonación inglesa. Por razones de espacio, nuestro análisis de esa descripción teórica no puede ser muy detallado, pero sí es imprescindible una referencia, siquiera somera, a algunos aspectos concretos de la misma. A nuestro juicio, la inviabilidad de esa descripción teórica como modelo pedagógico se debe tanto a la naturaleza misma del entramado teórico-descriptivo como a la existencia de serias lagunas dentro del modelo. Nos referiremos a los autores del libro como Brazil *et al.* o simplemente «los autores».

## 2. Un modelo discursivo

Sin duda alguna, el mayor mérito de los autores de la propuesta radica en su aportación de la dimensión discursiva al análisis de la entonación; dimensión ésta prácticamente ausente en los modelos anteriores. Lo que no está tan claro, tras diez años de la aparición del modelo, es que esa dimensión discursiva haya sido aceptada como exclusiva, *ie* como excluyente de otras dimensiones analíticas, tal como pretendían sus autores. Hoy se prefiere ver la entonación como un componente fonológico multifuncional, es decir, entonación gramatical, actitudinal, elocutiva y, por supuesto, discursiva. Pero veamos algunos aspectos formales del modelo.

## 2.1. *La unidad tonal*

Lo primero que llama la atención es una devaluación del papel de la *tonalidad*, ie., de las implicaciones lingüísticas que se derivan de la división de una misma tira léxica en diferente número de unidades tonales, tal como se ilustra en los ejemplos (1a) y (1b).

(1a) / aquí / Pedro / («Aquí esta la pelota, Pedro»)

(1b) / aquí Pedro / (Pedro se identifica al teléfono)

Tal devaluación se desprende de la contundente afirmación de los autores:

One significant advantage of our description, which suggests that all intonational meaning is carried by the tonic *segment*, whose boundaries are perfectly clear, is that it gives us a principled reason for saying that tone *unit boundaries are not in fact of great importance*. (pp. 45-46)

Dentro de la unidad tonal, el *segmento tónico*, que comprende desde el *onset*, o primera sílaba tonalmente prominente, hasta el *tonic*, o última sílaba con prominencia tonal, ambos inclusive, es, siempre según los autores, el único segmento significativo de la unidad tonal. Los segmentos *proclítico* (las sílabas que preceden al *onset*) y *enclítico* (las sílabas que siguen al *tonic*) no son portadoras de contrastes tonales significativos en ningún caso. En los casos de difícil adjudicación fonética del límite entre dos unidades, «no importaría mucho» saber el lugar exacto de ese límite, ya que el segmento enclítico de la primera unidad va seguido por el segmento proclítico de la segunda, formando ambos una zona en la que forzosamente ha de hallarse tal límite; dicho de otro modo, es suficiente identificar el espacio que queda entre el *tonic* de la primera unidad tonal y el *onset* de la segunda para que sepamos «aproximadamente» el punto de inserción del límite tonal entre ambas unidades. En definitiva, lo que ocurre fuera del segmento tónico, incluida la demarcación tonal, es fonológicamente irrelevante. De esta forma se produce un reduccionismo: sólo habría un subsistema entonativo consistente en la selección de los *tonic* o núcleos tonales, en lugar de dos, la *tonalidad* y la *tonicidad*, que junto con la *tonemicidad* constituyen los tres subsistemas de Halliday (1967). Más arriba hemos glosado el significado de la tonalidad. La tonicidad consiste en la asignación del núcleo a diferentes palabras de una misma unidad tonal, con el consiguiente cambio de significado. La tonalidad explicaría la diferencia entre los ejemplos (2a) y (2b); la tonicidad propiciaría el contraste entre los ejemplos (3a) y (3b).

(2a) / Christopher my son / and his wife / (dos personas)

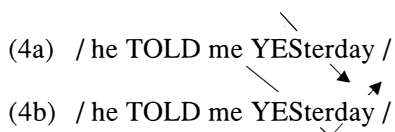
(2b) / Christopher / my son / and his wife / (tres personas)

(3a) / we SHOULD try / («I didn't say "could"»)

(3b) / WE should try / («not you»)

También la tonemicidad, ie., la selección funcional de los diferentes tonemas, se ve negativamente afectada por la posición de Brazil *et al.*

Al afirmar que con el núcleo (*tonic*) del tonema concluye la parte significativa del segmento tónico (*tonic segment*), y que el segmento enclítico no es significativo, incurren en una contradicción flagrante: en su inventario de tonemas figuran los tonemas complejos  $\searrow$  y  $\swarrow$ ; lo normal es que la segunda rama de esos tonemas se realice sobre el segmento enclítico tal como se ilustra en los ejemplos (4a) y (4b).



En el ejemplo (4a), el descenso del tonema se inicia en el núcleo YES- y termina en *-day*. En el ejemplo (4b), la rama descendente del tonema se inicia en YES- y termina en *-day*, es decir, ya dentro del segmento enclítico de la unidad tonal. Siendo consecuentes, la rama ascendente carecería de significado entonativo, puesto que el segmento enclítico —recordemos— no era significativo. Si la segunda rama de  $\searrow$  es fonológicamente irrelevante, y sólo la descendente es significativa, que  $\searrow$  y  $\swarrow$  no están en contraste fonológico, lo que a buen seguro no admitirían Brazil *et al.*, inconscientes de la contradicción derivada de su confuso análisis de la estructura de la unidad tonal. La misma objeción puede aplicarse de forma paralela a la viabilidad de contraste entre  $\nearrow$  y  $\nwarrow$ , otros dos términos del inventario de tonemas de nuestros autores: el tonema  $\nwarrow$ , cuando se realiza sobre varias sílabas, tiene su rama ascendente sobre el núcleo y la descendente sobre las sílabas del segmento enclítico que siguen al núcleo; sólo sería significativa la rama ascendente. La diferencia funcional entre  $\nearrow$  y  $\nwarrow$  quedaría en entredicho.

## 2.2. Entonación y gramática

Otro punto en el que surgen las contradicciones es en el de la relación entre entonación y gramática. Como soporte a su rechazo de la existencia de relaciones significativas entre la entonación y la gramática, concretamente entre límites de unidad tonal y límites entre constituyentes sintácticos, los autores citan la famosa afirmación de Bolinger de que las relaciones entre entonación y gramática «son casuales, no causales». El argumento de autoridad sirve de poco en este caso, pues, frente a una afirmación carente de soporte empírico, hay estudios experimentales que prueban lo contrario, es decir, que ciertas relaciones de coocurrencia del 100% o cercanas a ese porcentaje sí son causales y no casuales (Gutiérrez, 1983; Quirk *et al.*, 1964; Crystal, 1969).

Otra afirmación de los autores es que  $\searrow$  y  $\swarrow$  son los tonemas más usados de los 5 que componen su inventario. Frente a la no aportación de evi-

dencia experimental que avale ese aserto están los corpus de Crystal (1969), Quirk *et al.* (1964), y Gutiérrez (1981): en los tres, el tonema más frecuente es ʌ (en torno al 50% del total de tonemas), y por lo que respecta a ʊ, este ocupa el tercer lugar detrás de ɹ con una frecuencia en torno a la mitad de este último, según esas fuentes.

### 3. Un modelo pedagógico

En este apartado nos ocuparemos del modelo discursivo como propuesta pedagógica que Brazil *et al.* ofrecen, y que constituye, según ellos, una alternativa a los modelos anteriores. De forma explícita, mencionan dos tipos de destinatario: estudiantes nativos de fonética inglesa y alumnos avanzados de inglés como lengua extranjera.

Precisamente en esa doble oferta radica una primera sospecha acerca de la inviabilidad del modelo. Lo que es recomendable como estudio normativo, reflexivo o especulativo para nativos de una lengua no puede ser adecuado para alumnos de ILE. Los objetivos y la metodología son distintos precisamente en función de esos dos tipos de alumnos tan dispares. Creemos con los autores que su propuesta sí es válida para alumnos nativos como parte de un curso de fonética, incluso para alumnos extranjeros enrolados en esas clases. Pero no es a estos últimos a los que Brazil *et al.* tienen «in menté» cuando hablan de estudiantes avanzados de ILE, sino a estudiantes extranjeros que han de aprender la entonación inglesa como un componente de lengua instrumental. Los autores son conscientes de las dificultades que entraña su modelo, guardándose de proponerlo para los niveles básico e intermedio de ILE.

Lo que sorprende en este contexto es la audacia de los autores al criticar otros modelos pedagógicos anteriores, especialmente los de O'Connor-Arnold (1973) y Halliday (1970). No se deben confundir los criterios evaluadores de la adecuación teórico-descriptiva de un modelo con los criterios a utilizar en la evaluación de la eficacia de un modelo pedagógico: los primeros son propios de una metodología científica; los segundos son propios de una metodología de aprendizaje lingüístico. Según Brazil *et al.*, los modelos anteriores al suyo no son pedagógicamente plausibles por no constituir una descripción adecuada, es decir, discursiva, de la entonación inglesa. Su modelo sería más adecuado como oferta pedagógica por tener mayor adecuación teórico-descriptiva. Los otros modelos —sostienen los autores— son descripciones parciales de la entonación, y en todo caso «reinterpretables» a la luz de la dimensión discursiva que ellos proponen.

En todo caso, de poco sirve su empeño (en el capítulo 8) por reinterpretar algunos significados actitudinales de O'Connor-Arnold y algunos significados gramaticales de Halliday en términos de significados discursivos más «generales y abstractos». Son unos pocos ejemplos elegidos *ad hoc* los que podrían considerarse como «instancias particulares de significados con-

cretos» referibles a significados más genéricos de tipo discursivo. La mayoría de los significados actitudinales y gramaticales no son interpretables en los términos discursivos propuestos por Brazil *et al.* De esta forma, su ataque contra O'Connor-Arnold:

There are no arguments for teaching intonation in terms of attitudes, because the rules for use are too obscure, too amorphous, and too easily refutable. (p. 120)

se vuelve contra ellos, especialmente en lo que se refiere a «oscuro» y «amorfo», como veremos más adelante. Su crítica del enfoque gramatical de Halliday puede resumirse en la siguiente afirmación:

We, on the other hand, do not see the relationship between tone units and grammatical units as deriving from constituent structure, but rather as deriving from information structuring. (p. 120)

Estamos de acuerdo en que el referente último de la entonación es la estructuración en unidades informativas, pero éstas en muchos casos son realizadas por estructuras gramaticales que a su vez se perciben como realizadas por su exponente entonativo. Lo que por ejemplo hace que adjudiquemos distinta estructura sintáctica a nuestros ejemplos (1a) y (1b) es el distinto número de unidades tonales en uno y otro caso; no es una casualidad que Halliday reivindique el papel de la entonación como exponente fonológico de significados gramaticales.

En lo referente a la terminología del modelo, los términos *referring* (para el tonema  $\nabla$ ) y *proclaiming* (para el tonema  $\sphericalangle$ ) constituyen nombres nuevos para viejos conocidos, *ie* información conocida o dada (*given*) e información nueva (*new*), que aparecen en la literatura anterior sobre el tema y tienen la ventaja de ser más claros y asequibles para el alumno de ILE.

El significado de *dominación* (*dominance*) como rol asumido por el hablante frente al oyente en absoluto nos parece que sea una constante en el uso del tonema  $\nabla$ . Los autores citan ejemplos de discurso interactivo del tipo médico/paciente y profesor/alumno que a buen seguro les ha sugerido ese significado de dominación. Y de poco sirve decir que el rol dominante puede ser asumido por el alumno y el paciente en sus respectivos contextos de habla para producir ellos también el tonema  $\nabla$ . En la inmensa mayoría de los casos de uso de  $\nabla$  no hay claves contextuales que sugieran ese significado.

El significado de «información nueva para el hablante» que los autores asocian con  $\nabla$  frente al significado de «información nueva para el oyente» propio del tonema  $\sphericalangle$ , nos parece en realidad un camuflaje para el significado actitudinal de «sorpresa», que aparece en modelos anteriores en asociación con  $\nabla$ , y que es nocionalmente más asequible que el de Brazil *et al.*

Por lo que se refiere al significado de  $\rightarrow$ , *ie* «información inacabada o incompleta», eso es lo que significa también  $\nabla$  en muchos casos.

Incluso en el supuesto de que los 5 significados tonémicos aludidos fuesen adecuados desde el punto de vista teórico-descriptivo, el alumno de inglés tendría que realizar una labor constante de exégesis textual para la que no está preparado. Pero además el carácter inestable de los significados propuestos supone otro problema añadido: los autores hacen referencia constante al hecho de que incluso ante las apariencias semánticas derivadas del componente léxico-gramatical, el hablante es quien decide a cada momento el estado interactivo de la información, *ie* si la materia es compartida por los dos locutores o es nueva para el oyente; si es nueva para el oyente sólo o lo es para ambos. Hay una cierta relativización y subjetivización de las opciones tonémicas, en la medida en que el referente último es la intencionalidad del hablante más que la estructuración léxico-gramatical del discurso. Es poco realista pedir al alumno que haga una evaluación constante de los factores contextuales, intencionalidad del locutor y presuposiciones lingüísticas que configuran el estado de las relaciones interactivas en cada momento de la secuencia entonativa, de cara tanto a la comprensión auditiva como a la producción oral. Los autores, conscientes de la dificultad que entraña la utilización de su modelo en un contexto didáctico de ILE, proponen lo siguiente:

«teach the foreign students the rudiments of a description of intonation and then have them read while listening to a «voice over» intonationally structuring the text for them.» (p. 87)

Según eso, primero habría que enseñar de forma explícita al alumno el modelo descriptivo como herramienta para el ulterior aprendizaje de la entonación mediante el análisis entonativo de textos. La práctica oral consistiría en la lectura del texto mientras la voz maestra va modelando la entonación. La primera parte de ese procedimiento, la enseñanza explícita de un sistema formal en unos casos, o la inadecuada transcripción tonética del mismo, es precisamente lo que ha hecho fracasar la utilización pedagógica de otros modelos anteriores. Ese es el caso de Halliday (1970), que habiendo diseñado un modelo descriptivo relativamente sencillo y atractivo, incluyó un sistema de notación numérica que resultó ser desafortunado: según nuestras noticias, su *Curso* no pasó de la primera edición. Una crítica similar podría hacerse de O'Connor-Arnold (1973), aunque en este caso, no por la notación tonética que nos parece adecuada, sino porque casi la mitad del libro (un curso para extranjeros) está dedicada a explicar un modelo bastante más complejo que el de Halliday.

En el caso de Brazil *et al.* los inconvenientes se refieren tanto a la naturaleza del modelo como a la notación del mismo. Ya hemos comentado los problemas planteados por el exiguo número de significados discursivos así como por el carácter genérico de los mismos. La mayoría de los significados entonativos, muchos de ellos perfectamente asequibles para el alumno de ILE en términos de significado actitudinal o gramatical, quedan fuera del in-



ventario discursivo ideado por Brazil *et al.* Los problemas notacionales que plantea el modelo que comentamos, se refieren fundamentalmente a la transcripción empleada para la *clave* y la *terminación*. Estos dos aspectos del rango tonal o campo de voz son explotados como exponentes de significados de tipo distribucional, *ie* indicadores de los niveles tonales relativos del *onset* y el *tonic* y de la estructuración de varias unidades tonales en secuencias de rango mayor (*pitch sequences*). Tales significados son *contraste* (clave alta), *adición* (clave media), y *equivalencia* (clave baja); *anticipación de un onset alto* (terminación alta), *anticipación de un onset medio* (terminación media) y *conclusión de una secuencia de unidades tonales* (terminación baja). Si la captación de estas relaciones ya es difícil de por sí, la transcripción ortográfico-tonética de la clave y la terminación a base de romper la tira léxica mediante su impresión en 3 líneas (correspondientes a los 3 niveles tonales), es poco menos que ilegible. En otros modelos entonativos anteriores se asociaban en una sola representación tonética el nivel tonal y la forma del tonema (*low fall, high fall, etc...*), con lo que se facilita la lectura simultánea de ambos aspectos por parte del alumno.

Es continua la protesta de Brazil *et al.* en el sentido de que los modelos anteriores al suyo no constituyen descripciones completas y cerradas del inglés como esquema lingüístico de *comunicación* por excluir el aspecto interactivo del discurso como principal factor determinante de los significados entonativos. De ahí que en una aproximación *comunicativa* al aprendizaje de la entonación inglesa, su modelo discursivo sea el mejor, reiteran ellos. Tal postura ya viene anunciada por R. Candlin en el prefacio del libro:

In essence the argument hinges on the inseparability of the meaning of intonation from discursal content, and would therefore support those materials within a genuinely communicative curriculum which resist a view of language learning as the serial accumulation of sets of formal and functional items, particularly when the forms and the functions are implausibly yoked together out of context. (p. XI)

Estamos de acuerdo con Candlin en cuanto al recordatorio de que las asociaciones de forma y función entonativa deben presentarse debidamente contextualizadas siguiendo un enfoque comunicativo para su aprendizaje/enseñanza; Pero no lo estamos con el sofisma que supone establecer una ecuación entre una descripción interactiva de la entonación y el aprendizaje de la entonación en un contexto comunicativo. Algunos modelos descriptivos sólidamente fundamentados desde el punto de vista teórico, han resultado inadecuados para el aprendizaje lingüístico, mientras que otros modelos teóricos menos convincentes se han prestado a una óptima explotación en el aula de L2.

Nos gustaría analizar con más detalle algunos puntos de los ya tratados, ilustrando nuestras aseveraciones con los ejemplos pertinentes, pero la falta de espacio nos obliga a concluir nuestra exposición.

#### 4. Conclusión

Enumeraremos a modo de conclusión los principales motivos por los que consideramos el modelo de Brazil *et al.* como inviable para la enseñanza/aprendizaje de la entonación inglesa:

1. La devaluación de la tonalidad implica, por omisión, que no se da la debida importancia al hecho de que el alumno ha de aprender a segmentar y reconocer la segmentación de la cadena entonativa en consonancia con la segmentación sintáctica de textos.
2. Los significados actitudinales no pueden estar ausentes de los materiales utilizados para el aprendizaje de la entonación inglesa. El modelo que nos ocupa los pasa por alto.
3. Los significados propuestos para los tonemas ↗ y ↘ son discutibles, pues los autores no mencionan una gran cantidad de significados con los que esos tonemas pueden asociarse, y de hecho se asocian en otros modelos.
4. Los significados discursivos propuestos para los tonemas ↘ («información compartida») y ↗ («información nueva») suponen una aportación muy útil en un contexto de ILE, pero con la especificación de que no son los únicos posibles (↘, por ejemplo, también puede significar «reserva» o «contradicción»).
5. La entonación discursiva es sólo una de las varias clases de entonación posibles. No existe por el momento un modelo discursivo capaz de englobar todos los significados de la entonación.
6. El complejo entramado conceptual y terminológico, necesario para interpretar significados tonémicos o de rango tonal que a menudo dependen de la intencionalidad no siempre explícita de hablante, constituye una barrera prácticamente insalvable para los alumnos de ILE.

#### Bibliografía

- BOLINGER, D., 1958, *Intonation and Grammar*, *Language Learning*, 8:31-117.
- BRAZIL, D., 1975, *Discourse Intonation II*, Discourse Analysis Monograph 1, Birmingham, Univ. of Birmingham.
- 1978, *Discourse Intonation II*, Discourse Analysis Monograph 2, Birmingham, Univ. of Birmingham.
- COULTHARD, M., JOHNS, C., 1980, *Discourse Intonation and Language Teaching*, London, Longman.
- CRYSTAL, D., 1969, *Prosodic Systems and Intonation in English*, Cambridge Univ. Press.
- GUTIÉRREZ, F., 1981, *Bases para una comparación de la prosodia del catalán, el castellano y el inglés*, Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.

—1983, Aspectos lingüísticos de la segmentación del tono en inglés, castellano y catalán, *Actas del 1<sup>er</sup> Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Universidad de Murcia, SGEL.

HALLIDAY, M. A. K., 1967, *Intonation and Grammar in British English*, The Hague, Mouton.

—1970, *A Course in Spoken English: Intonation*, Oxford Univ. Press.

O'CONNOR, J. and ARNOLD, G., 1973, *Intonation of Colloquial English*, London, Longman, 2nd ed.

QUIRK, R., DUCKWORTH, A., SVARTVIK, J., RUSIECKY, J. COLIN, A., 1964, Studies in the Correspondence of Prosodic to Grammatical Features in English, *Proceedings of the 9th International Congress of Linguists* (Boston), pp.679-91. Mouton.



# VARIABLES AFECTIVAS DE LA ADQUISICION DE LA SEGUNDA LENGUA

Margarita HERNANDEZ, Pedro HORRILLO y Eliseo PICO

## Introducción

El presente trabajo trata de examinar tres variables afectivas y su relación con el nivel global en una lengua extranjera<sup>1</sup>. Concretamente hemos utilizado las variables de ansiedad, autoconcepto y timidez. En primer lugar se hace una revisión de la literatura sobre ansiedad, sus causas y sus manifestaciones en el ámbito de la adquisición de una L2. Luego se trata el autoconcepto y la timidez. Posteriormente se presentan los resultados de una administración a alumnos de bachillerato de un Instituto de Barcelona. Los resultados mostraron que el grado de ansiedad en el aula es la variable predictora más importante de las tres estudiadas ya que predice el 32% de la varianza con el nivel. Las demás variables, aunque tenían correlaciones pequeñas con el nivel, no entraron en la matriz de regresión.

## La ansiedad

Con el desarrollo de metodologías centradas en los alumnos el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras se ha visto cada vez más la necesidad de adaptar la actividad en el aula a las características personales de los aprendientes, ya sea en el plano cognitivo, o bien en el afectivo. La ansiedad, el autoconcepto y la timidez pueden jugar un papel importante en todo aprendizaje y especialmente en el aprendizaje de segundas lenguas. En las dos últimas décadas se han realizado varios trabajos empíricos al respecto.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo se ha podido realizar gracias a una ayuda del Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Agradecemos a Carmela Escrivà la ayuda que nos ha prestado. No obstante, el presente trabajo no representa el punto de vista de esta institución. Los errores que puedan existir son todos debidos a los autores.

Aunque algunos estudios iniciales no hallaron datos significativos sobre la repercusión de la ansiedad en el nivel de aprendizaje (Scovel, 1978; Chastain, 1975), los estudios de Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco en *The Good Language Learner* (1978) muestran resultados más alentadores.

La incidencia de los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua llevaron a Stephen Krashen (Dulay, Burt y Krashen, 1982) a desarrollar la hipótesis del *Filtro Afectivo*. Según Krashen, es necesario que el aprendiente esté abierto al input, y que, por tanto, el filtro afectivo constituya un elemento de bloqueo. Los mecanismos que causan que el nivel del filtro sea «alto» o «bajo» dependerán del grado de motivación del aprendiente, la falta de confianza en sí mismo o de su ansiedad (véase Dulay, Burt y Krashen, 1982, cap. 4).

*Tipos de ansiedad y su repercusión en la ASL*: Catell (1966) distingue dos tipos de ansiedad:

- a) ansiedad *rasgo*: definida como una disposición permanente a estar ansioso, y
- b) ansiedad *estado*, aquella que se experimenta temporalmente y es debida a una situación determinada.

Steinberg y Horwitz (en Horwitz, Horwitz y Cope, 1986) observaron que los aprendientes más ansiosos reaccionaban negativamente ante tareas difíciles; otros estudios citados por Horwitz y *otros (op cit)* muestran también que sus ejercicios de redacción escrita eran más cortos.

Los primeros estudios de investigación dieron resultados bastante vagos. Gardner y Lambert (1959, en Skehan, 1987) no hallaron asociaciones significativas entre ansiedad y el nivel de competencia. Otros estudios demuestran la incidencia del nivel de ansiedad sobre el de competencia: Chastain (1975). Swain y Burnaby (1976, en MacIntyre y Gardner, 1989) hallaron correlaciones negativas entre la ansiedad y la habilidad de diversos grupos de niños para hablar francés, pero no en otras medidas de competencia; Tucker, Hamayan y Genesee (1976) observaron un índice de competencia con relación negativa muy significativa con la ansiedad de aprendientes de francés. MacIntyre y Gardner (1989) argumentan que los primeros estudios no miden el papel más específico de la ansiedad (estado) en la situación de adquisición de segundas lenguas. En este reciente artículo citan estudios de correlaciones más significativas.

La Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (*FLCAS*), diseñada por E.K. Horwitz en la Universidad de Tejas en 1983, ha generado un renovado interés por la investigación de la ansiedad en el aula de lengua extranjera (Horwitz, 1990).

## **El autoconcepto**

Se entiende normalmente como autoconcepto la valoración que una persona hace acerca de sí misma.

Allport (1943) reflexiona acerca de la poca atención prestada en la literatura al estudio del *yo*. No es sino a partir de 1960 cuando comienzan a aparecer numerosas publicaciones interesadas en el estudio del «concepto de sí» (Garanto, 1984). Entre ellas encontramos referencias a «*self-esteem*» (autoestima), *self-concept* (autoconcepto) o *self-perception* (autopercepción). Además, la materia se ha estudiado desde distintas perspectivas: la psicológica, sociológica, psiquiátrica y pedagógica. Ya en el año 1923 Malinowski constata la necesidad social de una comunión fática consistente en la definición y autoaceptación propias como factor integrador de grupo social. En el aula, como grupo social con características específicas, existe, pues la necesidad para todos los integrantes de la misma de alcanzar esta comunión fática.

Aunque inicialmente se utilizan bastantes términos diferentes, más adelante el abanico se reduce a «*self-concept*» y «*self-esteem*» decantándonos aquí por su identificación. El uso de estos conceptos como sinónimos se debe inicialmente a Wylie (1961) y se ha consolidado posteriormente en Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Garanto (*op cit*), apunta que se ha llegado al compromiso teórico de considerar el autoconcepto o la autoestima no como un constructo monolítico, sino como una «organización o constelación de actitudes».

*Componentes:* Hasta la fecha, existen tres constructos globales identificados en la literatura que se pueden considerar como representantes de los diferentes niveles de generalidad en la jerarquía establecida dentro del concepto de sí. Se entienden generalmente como *autoconcepto global* aquellas evaluaciones de nuestra valía que realizamos conscientemente acerca de nosotros mismos. Por *autoconcepto específico* se entienden las evaluaciones que los sujetos realizan sobre ellos mismos bien en ciertas situaciones de la vida (interacción social, relaciones interpersonales, educación, trabajo) o basadas en aspectos específicos del individuo (físico, inteligencia, personalidad, habilidad social).

El *autoconcepto situacional o en tareas* hace referencia a la evaluación aplicada a conjuntos de comportamiento más restringidos, en situaciones específicas. Este constructo apunta hacia las expectativas que una persona concreta puede mantener acerca de su actuación en situaciones en las que tenga que realizar tareas específicas.

*El autoconcepto en la L2:* Se refiere a las nociones de una persona acerca de sí misma como aprendiente de la lengua meta. Este aprendiente toma un nuevo concepto de sí en relación con sus habilidades en la L2. Es lo que Guiora y otros (1972) denominaron el «*language ego*».

Teniendo en cuenta el fuerte componente inhibitorio que este *language ego* puede comportar, Guiora (1972), experimentó con alcohol, dando como resultado que los aprendientes a los que se les había administrado pequeñas cantidades de alcohol tenían una actuación oral más satisfactoria.

Se han desarrollado pocas investigaciones en relación con el autoconcepto y la adquisición de segundas lenguas (Brown, 1981).

La investigación realizada por Gardner y Lambert (1972) incluía la medición del autoconcepto en relación con el aprendizaje de una segunda lengua. Con posterioridad, Brodkey y Shore (1976) también estudiaron la influencia del nivel de autoconcepto en la adquisición de segundas lenguas. Tanto Gardner y Lambert como Brodkey y Shore afirman que el autoconcepto es una variable importante en la adquisición de una segunda lengua.

Heyde (1977) fue la primera en describir la relación entre el autoconcepto y el aprendizaje de una segunda lengua. Con posterioridad, Laine (1988) establece unos niveles del filtro diferenciados (motivación, rasgos de personalidad, actitud relacionada con la L2, actitud situacional, y el autoconcepto general y en la L2 con su componente inhibitorio). Estos niveles actúan de forma que de todo el INPUT recibido lo que en realidad se toma es mucho menor.

### **La timidez**

Otra de las variables que nos ha interesado investigar es la timidez. Muchos profesores consideran que los alumnos tímidos adquieren peor la lengua extranjera y que los alumnos menos tímidos al aprender con gran rapidez. La timidez o reticencia social se ha definido como una atención excesiva hacia sí mismo en contextos sociales que tiene como resultado conductas inhibidas y a menudo inadecuadas.

Diversos investigadores han relacionado la adquisición de segundas lenguas con rasgos de personalidad tales como la introversión y la extroversión (Horwitz, 1990). Normalmente se las ha medido con el Myers-Briggs Type Indicator y no se han encontrado unas correlaciones muy fuertes con el nivel de competencia en una L2.

La timidez trae aparejadas conductas sociales inapropiadas generalmente relacionadas con los siguientes siete tipos de problemas interpersonales: (1) problemas para conocer gente nueva, así como hacer nuevos amigos y disfrutar de experiencias nuevas y distintas; (2) estados afectivos negativos tales como ansiedad, depresión y soledad; (3) falta de seguridad y dificultad para expresar las opiniones propias; (4) reticencia excesiva; (5) autoimagen pobre; (6) dificultades para comunicarse y pensar en presencia de otros, y (7) excesiva consciencia de sí mismos. Algunos investigadores han tratado la timidez y la ansiedad social como sinónimos.

Parece ser que la timidez es un rasgo de personalidad estable que nos acompaña durante nuestra vida (Briggs, Cheek y Jones, 1986). La timidez tiene todas una serie de correlatos afectivos y cognitivos. Así, parece que está relacionada con la depresión, con la neurosis, con el miedo, con la reticencia comunicativa, e incluso con la vergüenza. Las medidas globales de autoestima suelen correlacionarse altamente con la timidez.

Con respecto a los correlatos conductuales, parece que la timidez hace que las personas tengan una estilos conversacionales menos efectivos. Así, por ejemplo, las personas tímidas hablan menos y sonríen menos, estable-



cen menos contacto ocular con sus interlocutores y desarrollan menos expresiones faciales. Resultan los candidatos a ser poco comunicadores.

Aunque resulte extraño, hasta el momento no conocemos ningún investigador que haya estudiado esta variable de personalidad en relación a la adquisición de segundas lenguas. Con el estudio que a continuación se detalla despejaremos la incógnita sobre si los tímidos son buenos aprendientes de lenguas o no. Nuestra apuesta será que los tímidos no son buenos aprendientes de lenguas.

### **Hipótesis:**

Este trabajo plantea las siguientes hipótesis:

- A. Si el nivel individual de ansiedad-estado es alto, el rendimiento será bajo.
- B. Si el nivel individual de ansiedad-rasgo es alto, el rendimiento será bajo.
- C. Si el nivel individual de ansiedad en el aula es alto, el rendimiento será bajo.
- D. Los distintos tipos de ansiedad se relacionan entre sí.
- E. Es posible que algún tipo de ansiedad subsuma a las demás en la predicción del rendimiento.
- F. Un nivel alto de autoconcepto se reflejará en un mejor nivel en la L2.
- G. Un autoconcepto positivo en la L2 mantendrá una correlación negativa con la ansiedad en el aula de L2.
- H. La timidez se relacionará negativamente con el nivel y con el grado de ansiedad; y negativamente con el grado de autoconcepto.

### **METODO**

#### **Sujetos**

En este estudio intervinieron 92 estudiantes de inglés como lengua extranjera, todos ellos cursando los dos últimos cursos en el IB Verdguer (Barcelona).

#### **Instrumentos**

En este trabajo se han utilizado los siguientes instrumentos:

*Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (Stait-Trait Anxiety Inventory, STAI).

El STAI ha sido desarrollado por Spielberger y otros (1970). Contiene dos escalas separadas que tratan de medir dos conceptos distintos de la an-

siedad, como estado (E) y como rasgo (R). La ansiedad Estado se considera una condición emocional transitoria del individuo, mientras que la ansiedad rasgo se refiere a una característica más estable de la personalidad del sujeto. Tiene que ver con una tendencia a percibir la situaciones como amenazadoras. Las dos escalas tienen 20 items cada una. En nuestro estudio el STAI-Estado obtuvo una fiabilidad Kuder-Richardson 21 de 0.86 y el ESTAI-Rasgo de 0.88.

#### *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*

Diseñado por Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) para medir ansiedad en el aula de lengua extranjera. Consiste en 33 items de tipo Likert. La escala ha demostrado tener una fiabilidad muy alta en términos de consistencia interna (Horwitz, 1986). En el presente estudio la fiabilidad Kuder-Richarson 21 fue de 0.91.

#### *Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)*

Esta escala ha sido desarrollada por Fitts (1965) para medir autoconcepto global. Nosotros hemos utilizado la versión española adaptada y validada por Garanto (1984). Contiene 100 items dispuestos en una escala de tipo Likert de 5 puntos que van desde *completamente falso* a *completamente verdadero*. Esta escala cuenta con varios estudios sobre validez de constructo (Shavelson y otros, 1976). En el presente estudio la fiabilidad Kuder-Richarson 21 fue de 0.79.

#### *Escala de Reticencia Social (SRS)*

La Escala de Reticencia Social (Social Reticence Scale, SRS) es una medida de timidez diseñada por Warren H. Jones y D. Russell (1982). En esta escala se considera la timidez como una forma de ansiedad social en la que la atención a sí mismo y la reticencia hacen difícil el funcionamiento en ciertas situaciones sociales. Contiene 20 items en formato Likert que se responde en unos 5 a 10 minutos. El manual del test (Jones, 1987) informa de unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre 0,90 y 0,92 en términos de consistencia interna y de 0,78 a 0,88 en términos de fiabilidad test-retest.

#### *Prueba de nivel global*

La prueba de competencia global tenía tres partes. La primera consistía en un pasaje con una serie de huecos. Los sujetos tenían que suministrar las palabras que faltaban utilizando una lista que se proporcionaba al efecto. La segunda parte era similar, pero sin la lista adicional. La tercera parte consistía en frases que debían ser reescritas empezando con las palabras que se in-

dicaban. La máxima puntuación era 50. Esta prueba, que ha sido utilizada durante muchos años por uno de los autores, cuenta con una fiabilidad de 0,91 en términos de consistencia interna según la fórmula de Kuder-Richardson 21 y 0,93 según el método de mitades. En el presente estudio la fiabilidad Kuder-Richardson 21 fue de 0.91.

Para una mayor descripción del presente trabajo así como de sus instrumentos de medición se puede consultar Hernández, Horrillo y Picó (1991).

## Resultados y discusión

Realizamos un diseño correlacional y con posterioridad utilizamos el Análisis de Regresión paso a paso para ver la variable que mejor explica la varianza compartida con el nivel de lengua obtenido.

La Tabla 1 muestra el análisis correlacional entre las variables predictoras y la variables criterio.

Vemos una gran correlación negativa entre el grado de ansiedad en el aula tal y como la mide el FLCAS y nuestra variable criterio: nivel global ( $r = -0,56$ ,  $p < 0,05$ ). Este es uno de los resultados más importantes de este estudio. Según estos resultados el grado de ansiedad es una variable de primera importancia en el aula de lengua extranjera.

**Tabla 1**  
Tabla de correlaciones

	STAI-E	STAI-R	FLCAS	Reticencia	Autoconcepto
Nivel	-0,18	-0,22	-0,56	-0,11	0,18
STAI-E		0,57	0,48	0,39	-0,41
STAI-R			0,51	0,34	-0,39
FLCAS				0,45	-0,32
Reticencia					-0,37

$p < 0,05$ ;  $n = 92$

Además el FLCAS se correlaciona con nuestras dos medidas de ansiedad, la ansiedad-estado ( $r = 0,48$ ,  $p < 0,05$ ) y la ansiedad-rasgo ( $r = 0,51$ ,  $p < 0,05$ ), con la medida de timidez ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,05$ ) y con la de autoconcepto ( $r = -0,32$ ,  $p < 0,05$ ). Con esta última la correlación es negativa, indicando que cuanto mayor es la ansiedad menor es el autoconcepto y viceversa.

Las medidas de ansiedad se correlacionan entre sí, cosa nada sorprendente. La ansiedad-estado se correlaciona con la ansiedad-rasgo ( $r = 0,57$ ,  $p < 0,05$ ) y ambas se correlacionan con la ansiedad en el aula ( $r = 0,48$  y  $r = 0,51$  respecti-

vamente;  $p < 0,05$ ). Ahora bien es interesante lo que nos hemos encontrado en el análisis de regresión que comentaremos más adelante.

Nuestra medida de timidez o reticencia social se correlaciona positivamente con las varias medidas de ansiedad ( $r = 0,39$  con ansiedad-estado;  $r = 0,34$  con ansiedad-rasgo;  $r = 0,45$  con la ansiedad en el aula;  $p < 0,05$ ) y negativamente con nuestra medida de autoconcepto ( $r = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ). Tal y como habíamos previsto nos encontramos con que a mayor timidez los alumnos experimentan mayor ansiedad y menor autoconcepto (timidez y autoconcepto se correlacionan negativamente). Las pequeñas correlaciones con el nivel no alcanzan niveles de significación, con lo que podemos concluir que, según estos datos, la timidez no influye en el nivel global de consecución de la lengua.

La medida de autoconcepto no se correlaciona con el nivel. El autoconcepto se correlaciona negativamente con las tres medidas de ansiedad y con el grado de reticencia social o timidez ( $r = -0,41$  con la ansiedad-estado;  $r = -0,39$  con la ansiedad-rasgo;  $r = -0,32$  con la ansiedad en el aula; y  $r = -0,37$  con la escala de reticencia social;  $p < 0,05$ ). Estos resultados no son sorprendentes ya que parece lógico que cuanto mayor sea el autoconcepto de un alumno menor será su grado de ansiedad en el aula y menor será también su timidez. No hemos encontrado una correlación fuerte y positiva entre el autoconcepto y el nivel. Según estos datos, autoconcepto y nivel son dos dimensiones distintas de la personalidad.

Veamos ahora lo que pasa con el Análisis de Regresión paso a paso presentado en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
Análisis de regresión. Selección paso a paso para: Nivel

Selection: Forward	Maximum steps: 500	F-to-enter: 4.00			
Control: Manual	Step: 1	F-to-remove: 4.00			
R-squared: .32299	Adjusted: .31547 MSE: 75.7734	d.f.: 90			
Vars. in model	Coeff.	F-Remove	Vars. not in model	P.Corr	F-Enter
FLCAS	-0.30167	42.9381	STAI-E	.1332	1.6070
			STAI-R	.0875	.6870
			Reticencia	.1941	3.4853
			Autoconcepto	.0042	.0016

Hemos entrado en la matriz todas las variables predictoras y como variable criterio hemos situado el nivel global. Estamos interesados en saber el grado de predicción que alcanzan nuestras variables. La única variable

que entra en la matriz de regresión es la ansiedad en el aula tal y como la mide el FLCAS. Explica el 32% de la varianza compartida con el nivel. Ninguna otra variable entra en la matriz una vez ha entrado la ansiedad. Significa esto que la ansiedad tiene un gran poder explicativo y que el autoconcepto y la timidez tienen muy poco. Hay que notar que una vez entra en juego la ansiedad en el aula, la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo ya no entran. Resulta algo así como que la ansiedad en el aula subsume ambos tipos de ansiedad en un contexto formal de segunda lengua.

Este trabajo aporta evidencia sobre la importancia decisiva relativa a que el profesor de lengua extranjera controle el grado de ansiedad generado en el aula. El nivel de ansiedad es el mejor predictor de los buenos resultados... o de los malos, en caso de ser una ansiedad alta.

Confirmamos, pues, la hipótesis de la importancia de las variables afectivas, pero hemos descubierto que algunas variables que parecían tener gran importancia, como la timidez y el autoconcepto, no resultan ser buenas predictoras. Su lugar en el campo de las segundas lenguas no parece ser de gran importancia. Queda por determinar si un estudio longitudinal que tuviera en consideración la variable progreso corrobora nuestros resultados transversales. Esto se tendrá que ver en futuras investigaciones.

## Referencias

- BRIGGS, S. R. CHEK, J. M y JONES, W. H. (1987). Introduction. In W. H. JONES, J.M. CHEEK, y S.R. BRIGGS (Eds ) *Shyness: Perspectives on Research and Treatment*. New York: Plenum.
- BRODKEY, D. & SHORE H. (1976). «Student Personality and Success in an English Language Program», *Language Learning*, 26:153-159.
- BROWN, H. D. (1981). «Affective factors in second language learning» En Alatis, Altman y Alatis (Eds.) *The Second Language Learner*. Oxford: Oxford University Press
- DULAY, H. BURT, M. y KRASHEN, S. D. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- FITTS, W. (1965). *Tennessee Self Concept Escala Manual* Nashville, Tennessee, Counselor Recording Tests
- FITTS, W. H. (1965). *A manual for the Tennessee Self Concept Scale*. Nashville, Tenn: Counselor Recordings and Tests.
- GARANTO ALOS, J. (1984). «Las actitudes hacia sí mismo y su medición», *Temas de Psicología* n.º 7, Publicacions y Edicions de la Universitat de Barcelona
- GARDNER, R. & LAMBERT W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language*, Rowley, MA, Newbury House Publishers.
- HARRIS, S. & BROWN, J. (1971). «Self-esteem and Racial Preference in Black Children», extractado del 79 *American Psychological Association Convention*, 6:259-260.

- HERNÁNDEZ, M., HERRILLO, P. y PICO, E. (1991). Variables afectivas en la adquisición de una segunda lengua: Un estudio exploratorio. Informe final presentado al ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona.
- HEYDE, A. (1977). «The Relationship Between Self Esteem and the Oral Production of a Second Language». En H. D. Brown (ed.) (1977). *On TESOL 77*, Washington DC, TESOL.
- HORWITZ, E. (1990). «Attending to the affective domain in the foreign language classroom». In S.S. Magnan (Ed.) *Shifting the instructional Focus to the Learner*. Middlebury, VT: Northeast Conference.
- HORWITZ, E. K. (1986). «Preliminary evidence of the reliability and validity of a foreign language classroom anxiety scale». *TESOL Quarterly*, 20.3: 559-562.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., COPE, J. (1986). «Foreign language classroom anxiety». *Modern Language Journal*, 70.2: 125-132.
- JONES, W. H. (1987). «Social Reticence Scale». Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists*.
- JONES, W. H. y RUSSELL, D. (1982). «The Social Reticence Scale: An objective instrument to measure shyness». *Journal of Personality Assessment*, 46: 629-631.
- LAINE, EERO, J. *The Affective Filter in Foreign Language Learning Learning and Teaching*, University of Jyväskylä, Finlandia.
- MALINOWSKI, B. (1923). «The Problem of Meaning in Primitive Languages». En Charles, K. Odgen y I.A. Richards (editores), *The Meaning of Meaning*, Londres: Kegan Paul.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, D. & Stanton, G. C. (1976). «Self-concept: Validation of construct interpretations». *Review of Educational Research*, 46.3: 407-441.
- SPIELBERGER, C. D., GORSUCH, R. L., LUSHENE, R.E., (1970). «State-Trait Anxiety Inventory». Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists*. Trad. cast. de Sección de Estudio de Tests de TEA, 1982.

# LA EXPRESION DE LA TEMPORALIDAD EN LAS NARRACIONES ORALES DE APRENDICES DE E/LE

Por D. Fernando HERVAS

y

D. Miguel LLOBERA

Máster E/LE. Universidad de Barcelona

## 1. Introducción

Esta investigación tiene como marco el ámbito general relacionado con la adquisición de segundas lenguas (Ellis 1986, Klein 1986) y, sobre todo, el campo más restringido de la investigación en la clase de lengua (Chaudron 1988, Van Lier 1988, Brumfit y Mitchell ed. 1990).

El concepto de narrativa utilizado es el definido por las aproximaciones etnometodológicas (Labov 1972a y 1972b) y otros estudios relacionados con el análisis del discurso (Stubbs 1980, 1986 y con la psicología cognitiva tal como la definen Thorndyke (1977), Mandler (1987) y Bower y Morrow (1990). A partir del análisis se presentarán ciertas precisiones al concepto de narrativa propuesto por Labov (1972b).

Esta investigación se basa en el hecho de que las innovaciones pedagógicas que vienen experimentándose en la enseñanza de LE tienen a menudo estructuras narrativas como base. Los proyectos amplios que integran actividades didácticas muy diversas y que generan una gran motivación entre los aprendices se organizan frecuentemente alrededor de narrativas; éste es el caso, por ejemplo, de los proyectos de tercera generación de R. Ribé, de la simulación global propuesta por el B.E.L.C., etc. Sin embargo, no sólo no hay datos sobre la utilización de las narrativas en estas iniciativas innovadoras, sino que también faltan sobre prácticas docentes más estandarizadas y sobre las mismas en el discurso de los aprendices de lenguas.

Esta falta de datos puede explicarse por la exploración que se ha llevado a cabo del discurso de clase basada en un intento de identificar estadios fijos de interlenguaje en el proceso de adquisición de una lengua extranjera o segunda. La hipótesis más conocida hacía referencia a la nula contribución del aprendizaje consciente de una L2 o una LE para superar estos estadios y la condición necesaria del input comprensible para progresar en la adquisición de la LE. Las críticas de Gregg (1984), McLaughlin (1980) y otros autores van cambiando este estado de cosas y publicaciones como las de Scarella,

Anderssen y Krashen eds. (1990) o Gass, Madden, Preston y Selinker eds. (1989) presentan un panorama mucho más multidireccional en la investigación sobre el desarrollo del discurso en LE.

En este nuevo marco parece más probable abordar el estudio de un esquema psicológico tan básico como la narración. Si bien hasta ahora se han llevado a cabo estudios sobre la narración como ejemplo de discurso modelado por las diferencias culturales ligadas a cada lengua (Tanen 1986) o como canalizador de la emoción (Rintell 1990), no existen todavía datos sobre el uso de las narrativas en el aula de LE o L2 y sobre las características más lingüísticas de las narraciones de aprendices de español.

En el esquema de la competencia narrativa reproducido en la figura 1 se ponen de manifiesto los aspectos siguientes que el hablante tiene que ser capaz de marcar para llevar a cabo una narración feliz:

1. tiene que ser capaz de marcar las coordenadas espacio-temporales tanto de él mismo en la situación de entrevista como de los diferentes actantes y acontecimientos narrados, para lo cual
2. tiene que ser capaz de seleccionar el actante principal, marcar cronológicamente los acontecimientos e informar de un diálogo mediante el discurso indirecto, tanto en el plano de los acontecimientos como en el del decorado de los mismos.

**Figura 1**  
Esquema de la competencia narrativa

C O M P E T E N C I A  N A R R A T I V A	Marco enunciativo del NARRADOR	Coordenadas personales y espacio-temporales del informe en situación de entrevista
	Marco enunciativo de la NARRACION	Coordenadas personales y espacio-temporales relativas a los actantes y a los acontecimientos de la narración
		↓
		↓
		↓
	↓	↓
	↓	↓
	<i>Plano de acontecimientos</i>	<i>Plano del decorado</i>
	—Selección del actante principal	
	—Cronología de acontecimientos	
—Discurso indirecto		
	Según Giacomi y Vion (1986)	



Lingüísticamente estos aspectos corresponden, en el modelo descriptivo nocional-funcional, con las nociones generales; según el Nivel Umbral del español estas nociones generales «responden a la necesidad de referirse a relaciones abstractas» (Slagter 1979:28), exactamente el mismo tipo de relaciones que tiene que referir el hablante de una lengua al producir una narración. De hecho, si se examinan las listas de nociones del Nivel T propuestas por Slagter (1979:48-64), parecen importantes para la narración, en tanto que corresponden a los elementos señalados en el esquema de Giacomi y Vión (1986), casi todos los elementos de los tres tipos de nociones generales: nociones de entidades, nociones de propiedades y nociones relacionales que cubren todos diferentes aspectos de los elementos necesarios para la felicidad de la narración. Los aspectos de Giacomi y Vión (1986) resumen en buena medida ciertos rasgos de estas nociones, concretamente aquellos que se actualizan en las narraciones.

A continuación se analizan desde el punto de vista de la expresión de la noción de temporalidad, o de la coordenada de temporalidad en el esquema, dos narraciones orales producidas por extranjeros aprendices de español.

## 2. Origen y transcripción de las narraciones

Las entrevistas de las que se han extraído los fragmentos analizados tienen todas una extensión mínima de treinta minutos y responde a un formato basado en buena parte en el propuesto por Labov (1972a), sin embargo se ha intentado suprimir al máximo las muestras de estilos más formales por lo que no se han propuesto tareas como lecturas de pares mínimos o palabras sueltas. De hecho, estos exponentes no eran pertinentes para el tipo de estudio planeado y al mismo tiempo rompían el clima de informalidad que se quería crear durante la entrevista para analizar precisamente los estilos menos formales.

Por las mismas razones los entrevistadores han procurado evitar las modificaciones del habla propias del discurso didáctico como repeticiones, resúmenes, etc. Si bien ésta ha sido sobre todo la intención no siempre se ha conseguido mantener este espíritu y alguna vez se dan correcciones excesivas como puede verse por ejemplo en la narración I, sin embargo no parece que estas correcciones afecten demasiado, salvo en este caso citado, a los aspectos que se están tratando aquí.

La transcripción, presentada en apéndice, de las narrativas analizadas intenta ser lo más fidedigna posible con los contornos entonacionales. A tal fin se ha indicado la dirección de la curva melódica de cada grupo fónico mediante las flechas ↑ (entonación ascendente), ↓ (descendente) y → (suspensión). Estas indicaciones se basan en los patrones propuestos por las investigaciones de Joseph H. Matluck (1965) tal como vienen expuestos en Alcina y Blecua (1975:471-482). Es evidente que parten de una concepción

fundamentalmente tonal del acento, que ha sido ampliamente criticada recientemente por Canalleda y Kuhlmann (1988:65-76). Sin embargo, las conclusiones de estos autores también plantean problemas y es de esperar que abran de nuevo la polémica sobre la naturaleza del acento en español. Hay que señalar también que los tres signos propuestos obvian las diferencias entre las marcas de semianticadencia y semicadencia, que no tienen según algunos autores (Alarcos, Quilis y Fernández 1985, Alcina y Blecua 1975) valor distintivo en español al neutralizarse o bien en el tonema de suspensión o en los tonemas de cadencia o anticadencia.

La narración I ha sido producida por Simón. Es un aprendiz inglés naturalista en España, no sigue clases regulares de español. Tiene un conocimiento amplio de otras lenguas (francés e italiano), ha finalizado los estudios universitarios y trabaja aquí como profesor de inglés. Cuando se llevó a cabo la entrevista llevaba en España dos meses. Su narración fue producida naturalmente, es decir, sin elicitación por parte del entrevistador. Tiene 39 años de edad. La segunda narración ha sido producida por Ana, estudiante de segundo curso de románicas en Polonia. No ha estado nunca en ningún país de habla española pero ha estudiado dos cursos de español de unas 80 horas cada uno. Su narración ha sido provocada por el entrevistador durante la entrevista. Tiene 20 años de edad y conoce también otras lenguas como el francés (nivel alto) y el ruso (del que ha seguido cursos durante nueve años pero dice no saber).

### 3. Las marcas temporales

Parece adecuado e interesante empezar la discusión sobre los diferentes mecanismos utilizados por los extranjeros para expresar la temporalidad con un inventario que, sin pretensiones de ser exhaustivo, muestre los rasgos que dan al discurso de los extranjeros su dimensión temporal y que aparecen en los relatos analizados de forma independiente al nivel de los extranjeros. Estos mecanismos coinciden con los señalados por Noyau y Vasseur (1986: 106-107) en el caso de aprendices de francés hispanohablantes y parecen por tanto independientes de la L1 de los extranjeros, sin embargo, a lo largo de la exposición se hará alguna precisión a la presentación que hacen Noyau y Vasseur (1986). La progresión de la narración puede marcarse (1.1) expresando de forma explícita un nuevo punto de referencia temporal mediante medios léxico-sintácticos:

Ej. ...cuando mi amiga he venido a verme... (II).

(1.2) Marcando explícitamente la posterioridad también .mediante medios léxico-sintácticos:

Ej. ...y después teníamos una buen idea de ir de paseo... (II).

(1.3) Encadenando el discurso mediante conectores neutros desde el punto de vista del tiempo que pueden interpretarse temporalmente como relaciones de simultaneidad o inclusión mediante índices indirectos o inferencias a partir de una situación relatada:

Ej. ...mi madre viene a casa no ve nadie y ve solamente el vidrio (II).

(1.4) Marcando el final o el principio de episodios o bloques discursivos mediante expresiones adecuadas a este fin:

Ej. ...bueno y después (...) pensaba que estoy en hospital o no sé dónde...(II).

Estos ejemplos se han extraído de una única narración (la II), en la que aparecen todos, pero pueden encontrarse ejemplos de la mayor parte de estos mecanismos en casi todas, incluso en las cuatro primeras que provienen de un aprendiz con un nivel inferior de instrucción formal.

Existen, sin embargo, otros mecanismos de mención temporal menos generales y que se dan sólo en algún aprendiz. Simón, por ejemplo, utiliza a menudo (1.5) sintagmas nominales contruídos en torno a las unidades del calendario, como por ejemplo en la narración I:

Ej. ...dos días en el pasado antesdeaher.

Noyau y Vasseur (1986: 108-109) señalan estas marcas como propias de los primeros momentos de la adquisición del francés, cuando los aprendices no producen prácticamente ningún enunciado verbal. Se trata de expresiones relativamente fáciles de adquirir por combinar unidades de tiempo comunes a las culturas en contacto y cifras. Sin embargo, en el caso de la narrativa comentada aparecen también algunas construcciones verbales, no siempre morfológica o sintácticamente correctas, en pasado como:

Ej. ...estaba el fan de mi lezión ...estaba posible a diche a todos los otros estudiants ... (I)

Esto hace pensar que también puede tratarse de una estrategia de evitación de los pasados cuando no se está seguro de construirlos correctamente.

En los últimos ejemplos citados, que corresponden a las narraciones producidas por el alumno con menos tiempo de contacto formal con el español, hemos visto aparecer ya el mecanismo más común de mención temporal (1.6) la morfología verbal, que, según los datos recogidos, se inicia con las formas perifrásticas de pretérito perfecto.

En las primeras etapas de adquisición de la lengua, cuando el repertorio lingüístico del aprendiz es más restringido, éste recurre a menudo a (2) medios indirectos de expresión de la referencia temporal, que responden a efectos pragmáticos y configuraciones discursivas no exclusivos de la L2. Estos son puestos a su disposición por su L1. Así, por ejemplo, la expresión siguiente en la que va implícita, en la expresión de lugar, una expresión temporal («España, Barcelona», se entienden aquí como «ahora»):

Ej. ...y es es muy difícil para mí *en España en Barcelona* a hacer situaciones igual (I)

Estos medios pragmático discursivos pueden ser de diferentes tipos y marcar la referencia temporal 2.1/ apoyándose en las propiedades aspectuales de los lexemas referidos a procesos y situaciones no propios de la L2 sino de la L1 del aprendiz o de otra lengua conocida. 2.2/ Apoyándose en otros dominios referenciales, sobre todo el espacio, ligados para el aprendiz a un momento o una época determinados. 2.3/ Apoyándose en el orden lineal para marcar un orden cronológico de la exposición. 2.4/ Apoyándose en el contraste de lugares y personas para marcar situaciones temporales. La mayoría de estos medios pragmáticos señalados por Noyau y Vasseur (1986), son utilizados también en las narraciones analizadas, así como en las narraciones producidas por hablantes nativos. Sin embargo, estos medios pragmáticos y los seis restantes medios léxicos y gramaticales señalados anteriormente y esquematizados en la figura 2 no aseguran, en las narraciones de los extranjeros, al contrario de lo que sucede en las narraciones de los nativos, la expresión adecuada de la temporalidad. Esto se debe, probablemente, al carácter indispensable que adquieren en el discurso de los extranjeros los medios lingüísticos que son secundarios en las narraciones de nativos. El estadio que se da en el momento de la adquisición estudiado (elemental/intermedio bajo) presenta, por tanto, por lo que se refiere a las narraciones, una serie de limitaciones importantes, que son las que se irán solucionando en estadios posteriores al mismo tiempo que se afianzan los aspectos ya adquiridos. Por otra parte, estos problemas crean a los extranjeros una serie de limitaciones en la construcción de las narrativas que pueden formularse en los siguientes términos:

- La imposibilidad de referirse en el discurso a conjuntos de hechos más complejos y con relaciones más jerarquizadas.
- La imposibilidad de utilizar las estrategias y estereotipos comunes para hacer progresar las narraciones.
- La imposibilidad de la variación estilística propia de las narraciones (Labov 1972b).

## **Figura 2**

### Formas de mención temporal

- 
1. Mecanismos gramaticales y léxicos.
    - 1.1. Explicitación de un nuevo punto de referencia.
    - 1.2. Explicitando la posterioridad.
    - 1.3. Reinterpretación temporal de conectores temporalmente neutros.
    - 1.4. Marcando final o principio mediante expresiones adecuadas.
    - 1.5. Sintagmas nominales contruidos en torno a unidades de calendario.
    - 1.6. Morfología verbal.
  2. Mecanismos pragmáticos.
    - 2.1. Lexemas con contenido aspectual de proceso (sólo en la L1 o en ambas).
    - 2.2. Apoyo en otros dominios referenciales (como el espacio) ligados temporalmente en la experiencia del hablante.
    - 2.3. Orden lineal marcando orden cronológico.
    - 2.4. Contrastes de lugares y personas para marcar contrastes temporales.
- 

#### 4. Conclusiones

Labov y Waletzky (1966) distinguen cinco elementos funcionales diferentes en las narrativas orales: resumen, orientación o indicaciones, desarrollo o complicación de la acción, evaluación, resultado o conclusión y coda o justificación de la narración. No todos estos elementos son imprescindibles para que se dé la narración, muchas veces puede estar ausente del relato alguno de ellos o pueden encadenarse o mezclarse de formas más o menos complejas. El desarrollo o complicación de la acción parte de la idea de que

«el relato no es un medio entre otros para recapitular la experiencia pasada. Lo que lo caracteriza es que las proposiciones están ordenadas temporalmente, de tal modo que toda inversión modifica el orden de los acontecimientos y, por tanto, su interpretación» (Labov 1972b: 296).

Muchas de las narraciones recogidas entre aprendices de español no responden a esta definición. El problema está en que no es posible, en principio, saber si no responden a la definición porque no era la intención del hablante construir una estructura narrativa o porque no están presentes en el interlenguaje de los aprendientes los elementos necesarios para llevar a cabo una narración. El que la mayor parte de ellas estén provocadas por el nativo, así como el que los nativos respondan normalmente a estas preguntas con narraciones, nos hace pensar que los extranjeros no poseen en español los mecanismos necesarios para producir esta estructura, o, cuanto menos, no tienen conciencia de que los nativos a estas preguntas responden con narraciones y, por tanto, son construcciones de este tipo lo que esperan como respuesta.

Sin embargo, parece importante salvar la contradicción creada por el hecho de que no se consideran narraciones los discursos en los que no existe una correlación entre los acontecimientos sucedidos y los acontecimientos narrados. De hecho, este fenómeno se da frecuentemente en las narraciones literarias y ha sido ampliamente estudiado dentro de la poética. En un texto de 1925 el formalista ruso Tomachevski distinguía entre trama y argumento para referirse a a estos dos conjuntos de acontecimientos, los narrados (argumento) y los sucedidos (trama):

Llamamos trama al conjunto de acontecimientos vinculados entre sí que nos son comunicados a lo largo de la obra [...]. La trama se opone al argumento, el cual, aunque está constituido por los mismos acontecimientos, respeta en cambio su orden de aparición en la obra. En una palabra: la trama es lo que ha ocurrido efectivamente; el argumento es el modo en que el lector se ha enterado de lo sucedido, (Todorov, 1965: 202-203).

Umberto Eco (1979) retoma esta distinción y la reformula como oposición entre trama y fábula. La fábula es «el esquema fundamental de la narración, la lógica de las acciones y la sintaxis de los personajes, el curso de los acontecimientos ordenados temporalmente», mientras que la trama es la historia tal como de hecho se narra. Ante una secuencia narrativa la trama habría que identificarla con las estructuras discursivas, con una primera aproximación que hace el interlocutor de los acontecimientos narrados que «deja todavía indeterminadas las sucesiones temporales definitivas y las conexiones lógicas profundas». Según Eco esta primera aproximación que lleva a cabo el lector/interlocutor es la primera actualización de las estructuras discursivas, al mismo tiempo sienta las bases para la elaboración de las macroproposiciones narrativas; esta cuestión tiene también una interesante dimensión empírica y pedagógica que ha sido señalada en las investigaciones de Van Dijk 1975, 1976b y Van Dijk y Kinstch 1975 sobre los «resúmenes» hechos por los lectores de una historia. La fábula, en cambio, se articula con las estructuras actanciales, con los diferentes actores de la narración y con la sucesión de tópicos y temas que intervienen en la consecución de la coherencia de la narración. Los actantes y los tópicos, si bien en el ámbito de la narración literaria se han intentado listar y jerarquizar en numerosos estudios, serán considerados aquí como series abiertas dependientes fundamentalmente de los conocimientos y las características de cada uno de los productores de narrativas orales.

La narración más sencilla, por tanto, puede llegar a utilizar un almacén temporal relativamente complejo que se articula en anticipaciones, vueltas al pasado, encabalgamientos de acciones, colisiones, etc.. G. Genette (1972) fundamenta el estudio sistemático de estas «anacronías narrativas» «formas de discordancia entre el orden de la historia y del relato» (1972: 79), nueva terminología para la trama/fábula de los formalistas rusos. En esta dirección denomina *prolepsis* a toda evocación por anticipación de un hecho u acción

ulterior al momento de la historia en que se halla (narración primera), y *analepsis* (retrospección) a toda evocación posterior de una acción anterior a ese momento. También distingue entre *alcance*, la distancia temporal que separa la anacronía (analéptica o proléptica) del momento de la historia en el que se interrumpe la narración, y *amplitud*, que es la duración temporal que corresponde a la acronía en cuestión. Genette divide estas dos clases de anacronías en clases mucho más precisas, de amplia utilidad al analizar narraciones concretas. Así distingue analepsis y prolepsis internas, externas o mixtas según que su duración (amplitud) ofrezca un riesgo de interferencia con la narración primera. Se distinguen también analepsis y prolepsis *heterodieéticas* (fundadas sobre una historia diferente que la de la narración principal) y *homodieéticas* (dentro del ámbito de la acción principal), *completivas* (cuando la anacronía colma una laguna anterior o ulterior) y *repetitivas* (cuando la anacronía remite a una serie de acciones consideradas equivalentes).

Estas precisiones que aporta la semiótica literaria al análisis de las narraciones orales parecen por tanto pertinentes en el caso de narraciones producidas por los extranjeros pues permiten partir de una concepción más amplia de narración que se corresponde más, como se ha visto, con los ejemplos encontrados, que la formulación de Labov (1972).

## Referencias bibliográficas

- ALCINA, J. y J. M. BLECUA, 197, *Gramática española*, Barcelona: Ariel.
- DIJK, T. VAN, 1972, *Some aspects of text grammars*, La Haya: Mouton.  
 —1974, «Action, Action description and narrative», *New Literary History*, V/I.  
 —1977, *Text and context*, Londres: Longman.  
 —1978, *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- ECO, U., 1979, *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona: Lumen.
- ELLIS, R. (1980): *Understanding Second Language Acquisition* (Oxford: O.U.P.).  
 —(1985): «Teacher-pupil interaction in second language development», in Gass & Madden eds. (1985).
- GENETTE, G., 1972, *Figures III*, Paris: Seuil.
- GIACOMI, A. y R. VION, 1986, «La conduite du récit dans l'acquisition d'une langue seconde», *Langue française* 71 (Septembre 1986).
- LABOV, W., 1972a, *Sociolinguistic Patterns* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press). Trad. cast. *Modelos sociolingüísticos* (Madrid, 1978: Cátedra)  
 —1972b, *Language in the Inner City*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- 1981, *Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation*, Austin, Texas: S.E.D.L.
- MANDLER, J. M., 1987, «On the Psychological Reality of Story Structure», *Discourse Processes*, 10.
- MCLAUGHLIN, B., 1987, *Theories of Second Language Learning* (London: Longman).
- NOYAU, C & M. T. VASSEUR, 1987, «L'acquisition des moyens de la reference temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones», *Langues* 84 (Decembre 1986).
- O' MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: C.U.P.
- QUILIS, M. y FERNÁNDEZ, J. A., 1975, *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos* Madrid: C.S.I.C., Octava ed.
- TODOROV, T., 1981, *Mikhail Bakhtine. Le principal dialogique*, Paris: Seuil.
- VERONIQUE, D., 1987, «Reference to Past Events and Actions in narratives in L2: Insights From North Africans Workers' Freench», en Pfaff (ed), 1987.

### Transcripción de las narraciones

- I.
- N. que te gustan no [↑]
- E. sí de acuerdo [→] me gusta mucho mucho [↓]
- N. mm [→]
- E. y [→] pero em en Inglaterra [↓] hay un mm [→] tradición que es imposible por los profesores que [→] em tienen un relación con sus estudiantes [↓]
- N. hhm [→]
- E. y [→] para mi es muy difícil porque todos mis estudiantes amables y guapísimas etcétera [↓] son jóvenes [↓] por ejemplo dos días en la en el pasado [↓] antesdeaher [↓]
- N. sí [↑]
- E. antesdeayer [↓] em [→] en todos mis clases en nivel [↓] todos los estudiantes [→] tienen que hablar en inglés dos minutos [↓] un una estudiante cad cad cada cada periodista no [↓] cada cada lezon [→] cada lección [↓]
- N. mm [↓]
- E. y una estudiante mm [→] una estudiante en el universidad em [→] Criseta e [↓] guapa [↓] pequeña [↓] inteligente pe [→] pero si sin mm [→] mucha facilidad de hablar inglés [↓] eh el el [→] ella es u poco pasivo [↓] em [→] en mis clases el el escucha [→] escuche mucho [↓] pero es porque el ella es u [→] chaine [↑]
- N. tímida [↓]



- E. tímida [↓] es muy difícil para ella ha hablar inglés [↓] de acuerdo [↓] antes de ayer estaba [→] para ella ha hablar [↓] un la cosa estaba the ideal boss [↓] the ideal boss [↓] y [→] sin notas [↓] sin caligráficos [↓] en en [→] en la silla de la profesora [↓] todos los estudiantes escuchan [↓] y después cuestiones [→]
- N. mm [↓]
- E. pero después [→] diez segundos [↓] veinte segundos [↓] em ella [→]
- N. llora [↑]
- E. mm [↓]
- N. en la clase [↑]
- E. en la clase [↓]
- N. empieza a llorar [↑]
- E. mm [→] les larmes [→]
- N. empiezan a caer [↑]
- E. mm empieza a caer [→] y ella eh [→]
- N. se puso así [↑]
- E. mm ss sus manos [→] y el el el he dicho i can't go home [→]
- N. ella [→] ella dice no puedo continuar [↑]
- E. mm [↓] y fortunately [↓] estaba el fan de de mi lección [↓] no [→]
- N. mm [→]
- E. no le comenzó [↓]
- N. sí [↓]
- E. el fan y estaba posible a decir a todos los otros students [→]
- N. terminado [↓]
- E. totalmente terminado [↓] vamos [↓]
- N. fuera [↓]
- E. ya [→] get out [↓] an so ah ah [→]
- N. no no no ah ah ah [→]
- E. y des [→] y después [↓]
- N. y después el psicólogo Simón [↓] ah ah ah [→]
- E. ah ah ah Crisaina no te preocup [↓] es nada [→] es es muy difícil ha hablar a a mucha gente [→] en el el lengua primera [→]
- N. mm [→]
- E. y para ti inglés [→] es la lengua tercera [↓]
- N. tercera [↑]
- E. tercera sí [→] catatán [↓] castellano [→] inglés [↓] y pero porque [→] ella estaba natural es natural [↓] cuando u [→] u alguien es [→] es tímido u tímida [↓]
- N. mm [→]
- E. a sentir mm [→] tímido [↓]
- N. sí [↓]
- E. y y y porque cuando yo [↓] un hombre veo una mujer [↓] no contenta [↓] em [→]
- N. ah ah ah [→]

- E. quie quie quiero [->]  
 N. quieres hacerla contenta [↑] ah ah ah [->]  
 E. sí ah ah absolutamente [↓] y para dos o tres minutos [↓] estaba una cena natural [↓]  
 N. mm [->]  
 E. mm y cuan [->] normalmente clases son un poco artificial [↓] naturalmente [↓] clases son naturalmente artificial [↓] porque un profesor [->] el le les profesores y les los estudiantes no son iguales [↓]  
 N. mm [↓]  
 E. y es es [->] muy difícil par mí en en España [↓] en Barcelona [↓] ha hacer situaciones igual [↓]  
 N. mm [↑]  
 E. entre los hombres y las mujeres [->] porque soy profesor [↓] porque no hablo español muy bien [↓] porque soy pobre [↓] ah ah ah [↓]  
 N. ah ah ah [->]  
 E. ah ah etcétera [↓]  
 N. sí []  
 E. yo no sé [↓]  
 N. ya pero y [->] después ella se sintió mejor [↓] después de hablar contigo [↑]  
 E. oh y sí deacuerdo [↓] en en en el [->] en la clase misma eh [->] es sa sa no se dougter es sister [↓] su hermana [↓] si her sister in same class [↓] y Sonia y Criseita [↓] han ido ensamble todos [↓]  
 N. juntas [↓]  
 E. juntas [↓] no es un problema pro [->] he recibo una carta pequeña [↓] hay porque eh [->] ella no ha podido ir aquí [] porque ella he hecho exámenes en la iuniversitat [↓]  
 N. ah sí [↑]  
 E. em y e e ella me he [->] escrito lo siento [↓] y después do después [->] quiero hacer mi hora [->] ancora [↓]  
 N. mm [->]  
 E. en en un tiempo poco [->] un poco tiempo [↓] time [↓] eso qué [↑] pero [->]  
 N. mm [->]  
 E. ah [->] me parece que las mujeres aquí en espain [↓] en [->] son diez años [↓] delante [↑]  
 N. atrás [↑]  
 E. delante [↑]  
 N. delante [↑]  
 E. behint [↑]  
 N. atrás [↓]  
 E. atrás las mujeres en Inglaterra [↓] en el sus piensiamientos de liberación [->] etcétera [↓]  
 N. tú crees [↑]

II.

N. y [→] y cuando eras pequeña [→]

E. sí [↑]

N. tú recuerdas alguna vez que se enfadase tu madre por algo [→] que tú habías hecho [↑]

E. no pero [→] me acuerdo de una una situación cuando [→] mi amiga [→] he venido a verme [↓] y después jugábamos [↓] y el vi vidrio vi vidrio [→] como se dice [↑]

N. cristal [↓]

E. el cristal sí [↓] yo y mi amiga hemos roto el cristal [↓] y después [→] teníamos una buen idea [↓] de ir de paseo [↓]

N. mm [→]

E. bueno [↓] mi madre viene a casa [↓] no [↓] no ve nadie [↓] y ve solamente el vidrio eh [→] el cristal [↓] que está roto [↓]

N. ya [↓]

E. bueno [↓] y después eh cuando [→]

N. claro [→] se pensó que os había pasado algo [↓]

E. sí [↓] sí [↓] pensaba que estoy en hospital [↓] o no sé dónde [→] pero yo y mi amiga hemos ido dar [→] u pas [→] de paseo y después [→] hemos comido eh [→] unos helados [↓] bueno era una situación muy [→]

N. ya [↓]



# LA EVALUACION DE LA PRODUCCION LINGÜÍSTICA DEL NIÑO BILINGÜE

Por Dña. Charlotte HOFFMANN  
Universidad de Salford, Inglaterra

## 1. INTRODUCCION

Buena parte de lo que sabemos acerca de la competencia bilingüe de los niños (que no es mucho) se puede relacionar con nuestro entendimiento de tres preguntas básicas:

- (i) ¿Cómo adquiere el niño (o la niña) las dos (o más) lenguas?
- (ii) ¿Cómo funcionan estos sistemas lingüísticos dentro del individuo?  
(Esta pregunta se podría formular, quizás mejor, de otra forma:  
¿Qué relación se puede mantener que existe entre los dos códigos lingüísticos?)
- (iii) ¿Cómo usa el niño (o la niña) sus dos lenguas?

Estas tres preguntas plantean cuestiones que se han enfocado desde diversas perspectivas teóricas, y de distintas maneras, en los intentos de responderlas, y las respuestas que se han propuesto han suscitado asentimiento en algunos especialistas y desacuerdo en otros.

El objetivo de la presente comunicación es considerar la naturaleza de algunas de las investigaciones que se han realizado sobre el bilingüismo infantil, con la intención de indicar ciertos problemas teóricos y metodológicos que influyen, según el parecer de la autora, en la comparabilidad de los resultados y por lo tanto afectan al progreso en este campo. Al mismo tiempo, se tendrá en cuenta el carácter inestable del bilingüismo infantil, y el efecto que tiene esta inestabilidad en la competencia bilingüe. Finalmente, se someterá a crítica la noción misma de la competencia bilingüe (¿cómo se manifiesta? ¿qué explicación teórica se le ha dado?). Según se verá, este tipo de cuestiones está todavía muy necesitado de atención por parte de los investigadores, en vista de la insuficiencia de las teorías propuestas hasta ahora (las explicaciones del *mixing* o mezcla de dos o más lenguas, por ejemplo) y de la escasez de estudios de amplia validez.

## 2. LOS «CASE STUDIES»

### 2.1. Preocupaciones básicas de los «case studies»

Los datos con que cuenta hoy el estudio del tema del bilingüismo infantil son numerosos, y gran parte de ellos han aparecido en la forma de «case studies» o estudios de casos concretos de niños bilingües o trilingües. En Taeschner (1983) y en McLaughlin (1984) hay una lista de unos 25 de los más accesibles. De Houwer (1990) se ocupa de 24 estudios, clasificándolos según su enfoque metodológico y la teoría que subyace a ellos.

Los «case studies» tienen cierto número de rasgos comunes. En su mayoría, describen el desarrollo lingüístico de uno o quizás dos niños o niñas (muy pocas veces tres o más), que mayoritariamente son los hijos o hijas del propio investigador o investigadora. Estos estudios se pueden clasificar como longitudinales, pero el período de observación varía considerablemente, pues va de pocos meses a varios años. Las observaciones se refieren principalmente al desarrollo bilingüe durante la primera infancia, los primeros tres años de vida. Y, mientras que algunos estudios incluyen las primeras etapas de la producción de habla (por ejemplo, el balbuceo), otros comienzan sus descripciones en algún momento posterior. Naturalmente, existen, como no podían menos de existir, grandes diferencias en la amplitud de las investigaciones y en la cantidad de detalle que se ofrece en cada una. En la medida en que es posible generalizar, se puede decir que los aspectos más formales de la adquisición de la lengua suelen constituir el centro de la atención del investigador, lo que resulta en que se describe esencialmente el desarrollo fonológico, morfológico, sintáctico y léxico del sujeto. Los estudios más antiguos informaban acerca de la interferencia, mientras que los más recientes distinguen entre interferencia y aspectos de la conducta lingüística bilingüe tales como el *mixing* (o mezcla de lenguas) y el *code-switching* (o paso rápido de una lengua a otra dentro de la misma frase o en frases o locuciones sucesivas). Sin embargo, no hay apenas estudios que se centren exclusivamente en estos aspectos. Contamos con un estudio de Stavans (1990) que enfoca principalmente la cuestión del *code-switching* en dos niños trilingües (en inglés, español y hebreo). Sabemos muy poco acerca del desarrollo bilingüe desde los puntos de vista del discurso y la pragmática.

Algunos investigadores dirigen su atención hacia consideraciones fundamentales relativas a cómo funcionan las dos lenguas en las primeras etapas, de qué forma se relacionan y de qué modos se consigue la diferenciación de los dos sistemas lingüísticos (asumiendo, claro, que inicialmente hubiesen constituido una unidad sin diferenciar).

Con frecuencia, estos estudios ponen a nuestra disposición una buena cantidad de detalles, lingüísticos y de otros tipos, acerca del sujeto bilingüe infantil, como por ejemplo su desarrollo cognitivo y el trasfondo de la vida familiar en que tiene lugar el proceso lingüístico en marcha. Sobre la base

de todos estos testimonios podemos ahora rastrear, en términos generales, ciertos aspectos del bilingüismo infantil, tales como los modelos de adquisición bilingüe (Hoffmann 1989). Estas investigaciones de los «case studies» tienen, por tanto, verdadero valor. Por otra parte, persisten todavía ciertos problemas inquietantes que obstaculizan nuestro mejor entendimiento de la competencia lingüística de los niños bilingües. Esta problemática se puede sintetizar en dos aspectos fundamentales:

- la generabilidad, o posible validez general, de los hallazgos de los investigadores: lo que éstos dicen puede que sea válido en relación con los casos individuales estudiados; pero ¿podemos afirmar que tenga validez siempre?
- la solvencia de la metodología adoptada: los métodos empleados en el estudio del desarrollo bilingüe puede que no sean siempre merecedores de amplia fiabilidad.

## 2.2. Validez general de los «case studies»

### 2.2.1. Número de niños

Con frecuencia no es posible, por razones prácticas, estudiar el desarrollo lingüístico en más de un niño en la misma ocasión. Los «case studies» que incluyen observaciones sobre más de un niño bilingüe (por ejemplo, Ruke-Dravina 1967, Redlinger y Park 1980, Taeschner 1983, Meisel 1984, Hoffmann 1985, Vila 1985, Saunders 1982 y 1988) informan sobre las diferencias entre estos hablantes bilingües en lo que se refiere a ciertos aspectos de la adquisición de las dos (o más) lenguas: el comienzo del bilingüismo, el ritmo del progreso y los modelos del uso de las lenguas. Es evidente que es bueno que se intente hacer observaciones generales sobre varios niños en la misma investigación, puesto que si lo que se compara es estudios diferentes la comparación quedará afectada por una multitud de variables, que probablemente serán difíciles de percibir y, a la vez, resistentes al control metodológico, con la consiguiente disminución en su fiabilidad y validez.

### 2.2.2. Variables de índole no lingüística

Aunque los estudios específicos o «case studies» pocas veces ofrecen indicaciones acerca del trasfondo socioeconómico de la familia de los niños estudiados, se puede deducir que muchos de ellos se podrían considerar bilingües «de élite» (en el sentido de Skutnabb-Kangas 1983), puesto que estos infantes suelen recibir, en su vida familiar, aliento y estímulos para hacerse bilingües, y a menudo también apoyo social externo, aunque el llegar a convertirse en hablantes bilingües no fue para ellos absolutamente esencial, como lo habría sido si procediesen de una familia perteneciente a una

minoría lingüística. El estudio de Tabouret-Keller (1962) es excepcional a este respecto: ella se ocupó de un sujeto franco-alsaciano de clase obrera; lo que es interesante es que buena parte de lo que esta investigadora nos dice (por ejemplo, sobre la cuestión de la mezcla de lenguas) difiere de lo que hallamos en otros informes.

Es cierto que gran parte de las observaciones puramente lingüísticas que aparecen en los «case studies» se pueden considerar aplicables a niños de fondos socioeconómicos muy variados. Pero tales generalizaciones se sustentan parcialmente en la consideración de factores psicológicos y sociales que pueden haber ejercido alguna influencia en el establecimiento del bilingüismo en el individuo; conviene, pues, ser precavido en cuanto a dichas observaciones. Es prudente, además, hacer constar que en algunos de los informes más recientes los investigadores se esfuerzan por establecer el equilibrio científico en este campo, ya que se procura realizar estudios longitudinales de varios niños a la vez, a fin de tratar de lograr más altas cotas de objetividad (como ejemplos pueden servir los estudios de Arnberg 1981, Meisel 1987 y Schlyter 1987)

### *2.2.3. Zonas pocas veces tratadas en los estudios específicos («case studies»)*

Para describir satisfactoriamente la competencia lingüística necesitamos contar con información sobre cierto número de aspectos del uso lingüístico del niño o niña bilingüe. Sin embargo, este tipo de información raras veces se encuentra a nuestra disposición. Por ejemplo, no solemos disponer de muchos datos empíricos acerca de las estrategias que emplean los jóvenes bilingües cuando escogen un código lingüístico o el otro, ni sobre los factores que limitan su capacidad de elegir. Acaso convenga, además, tener en cuenta (de manera estandarizada) aspectos comunicativos de mayor amplitud, como hace Fantini (1985): entre estos factores se podría incluir la importancia que se debe dar a los rasgos psicológicos y sociales relativos al interlocutor (o interlocutores) del niño y al contexto de la situación en que se produce la interacción lingüística, ya que todo ello puede influir en la producción del habla del niño; también convendría quizás tener en cuenta la conducta pragmática y extra-lingüística que adopte el hablante a fin de hacerse entender. Otra parcela que ha recibido poca atención está relacionada, no con el niño, sino con la conducta de su interlocutor (o interlocutora): pues se puede asumir sin gran temor a equivocarse que la respuesta del adulto al uso lingüístico del pequeño puede influir en la conducta de éste, y por tanto también en su producción de habla. Muchas de las facetas de la interacción lingüística serán, por supuesto, de tipo general, pero otras podrían estar relacionadas específicamente con la lengua que se emplea en ese momento; tendría gran interés el poder aislar metodológicamente estos aspectos con respecto a cada uno de los idiomas empleados por el bilingüe o trilingüe, y efectuar comparaciones a través de diferentes combinaciones de lenguas.



### 2.3. Consideraciones metodológicas

No es sorprendente que, en «case studies» realizados a lo largo de unos 75 años, encontremos amplias divergencias en los métodos de recopilación de datos. Algunos de dichos estudios se planificaron y organizaron con el mayor cuidado o se basaron en compilaciones de diarios y grabaciones mantenidos sistemáticamente a través de los años, con recopilación de materiales tanto visuales como auditivos obtenidos en condiciones controladas estrictamente. Hay otras investigaciones que combinan un trabajo de campo rigurosamente elaborado con testimonios de tipo anecdótico. Existe, incluso, el caso de un lingüista cuyo estudio se basa en la introspección sobre su propia experiencia del bilingüismo (Elwert 1959). Se han mencionado muchas veces las deficiencias de la investigación basada puramente en la observación de lo que sucede naturalmente; cualquier persona que haya intentado alguna vez estudiar el desarrollo lingüístico infantil sobre la base de observaciones realizadas sobre el habla de su propio hijo (o hijos) sabe que, hasta en el caso del observador más riguroso en sus métodos, las consideraciones subjetivas pueden intervenir a la hora de interpretar el corpus de datos, en especial si no se ha transcrito fonéticamente. Los avances tecnológicos (por ejemplo, las grabadoras de vídeo y las computadoras) han contribuido a facilitar y hacer más fiable la recopilación y almacenamiento de datos; con todo, es evidente que siempre habrá fallos en este terreno que probablemente afectarán a la comparabilidad de los estudios.

#### 2.3.1. Recopilación de datos

En lo que se refiere a la *frecuencia* de la recopilación de datos, encontramos una amplia gama de modelos de decisiones tomadas por diferentes investigadores; y éstos no siempre explicitan claramente los principios que siguen. Entre los que sí lo hacen, Arnberg (1981), por ejemplo, menciona grabaciones en cinta realizadas una vez al mes; Taeschner (1983) y Fantini (1985) hablan de sesiones a intervalos «regulares»; De Houwer (1990) dice que trató de efectuar grabaciones semanales, pero que en la práctica las hizo a intervalos menos frecuentes a causa de que su sujeto no siempre estaba disponible. Aunque puede que la frecuencia en la recopilación de datos no sea el factor más decisivo de todos, el acumular material con cierta periodicidad tiende a facilitar la comparación a través de varios estudios, tanto los de hablantes monolingües como los de bilingües.

Relacionada con la frecuencia está la cuestión de la *longitud* de cada sesión de grabaciones, que en los informes más recientes tiende a variar menos que en los anteriores. Está claro que, si bien los estudios de enfoque puramente observativo pueden resultar en un ritmo irregular en la producción de datos, las investigaciones en que se hace uso de métodos empíricos de elicitar el material lingüístico que se busca producen mejores resultados en este respecto.

Un aspecto aún más importante del tema es el que tiene que ver con el *tipo de información* que se constata y conserva. Muchas veces sucede que se nos presentan ejemplos de la producción lingüística de un niño bilingüe, pero no tenemos ninguna referencia a los factores comunicativos y sociolingüísticos que rodearon a los actos de habla, ni al contexto de la interacción. Si deseamos evaluar la competencia global del hablante bilingüe, necesitamos saber cuál fue el *input* lingüístico y el no lingüístico, antes de poder emitir un juicio acerca de los aspectos formales y comunicativos del *output* del bilingüe infantil.

### 2.3.2. *La interpretación de los datos*

A veces nos encontramos con estudios analíticos (es decir, no sólo descriptivos) que siguen una teoría particular o tratan de poner a prueba la validez de cierta hipótesis. Así, por ejemplo, vemos que Leopold (1947), en su conocido estudio del desarrollo bilingüe de su hija Hildegard, utiliza conceptos de la Escuela lingüística de Praga: aplica la teoría de contrastes de Jakobson y comprueba que ésta le da buenos resultados en cuanto a la interpretación de sus datos (aunque no siempre encaja todo perfectamente). El enfoque de Taeschner (1983), en el análisis de la sintaxis emergente en sus dos hijas (en alemán e italiano), se basa en la teoría de las valencias, que recibió más atención entre los lingüistas alemanes que en el mundo anglófono. Este planteamiento, el de trabajar dentro de un marco teórico particular, es, por supuesto, completamente válido, y además quizás sirva para enfocar bien el proyecto. Pero también puede dificultar la comparabilidad de varios estudios similares.

Un tema de cierta actualidad que se ve influido por la postura teórica adoptada por el investigador es el de si inicialmente el niño bilingüe distingue los dos códigos lingüísticos o no. Las dos hipótesis en pugna (a veces se les llama la teoría del «desarrollo lingüístico unitario» y la de «desarrollo lingüístico separado») fueron propuestas hace relativamente poco tiempo. El primer punto de vista, el del sistema lingüístico unitario, pareció al principio adquirir predominancia en algunos de los estudios principales (Swain 1972, Volterra y Taeschner 1978, Arnberg 1981 y 1987, Saunders 1982, Taeschner 1983); pero últimamente ha sido sometido a severas críticas, y hoy se defiende con igual vigor la teoría opuesta. (La revisión de los estudios en que se apoya la hipótesis unitaria se puede ver en Genesee 1989; en cuanto a la investigación experimental relacionada con este tema, véase Meisel 1987 y De Houwer 1990).

Dependiendo de la teoría a la que se adhiera el investigador, es posible que algunos de los conceptos de los que éste se vale adquieran significado específico. Así sucede, por ejemplo, con las nociones de diferenciación o separación de las lenguas (que De Houwer 1990 dice que preferiría que no se incluyesen en los estudios relativos a bilingües de la primera infancia), y

también en relación con el tema del comienzo del bilingüismo en el individuo (que puede situarse en diversos momentos, según el punto de vista teórico que uno adopta), así como con las cuestiones de los préstamos lingüísticos (*borrowing*) y mezclas de lenguas (*mixing*); estos dos últimos fenómenos se han utilizado como testimonios para apoyar tanto una teoría como la contraria.

Se puede hacer una observación adicional, en cuanto a la cuestión de la comparabilidad de los estudios. Ciertos términos se utilizan muy libremente en contextos variados y en asociación con diferentes metodologías. Un ejemplo es el uso muy difundido del término «etapa» en la descripción del desarrollo de la lengua. El lingüista norteamericano Roger Brown (1973) estableció, en relación con sus cinco etapas de adquisición lingüística, un marco metodológico de referencia cuando propuso la noción de «Longitud media de la locución» (*Mean Length of Utterance* o MLU), basado en el número de morfemas, no palabras, que el niño adquiere. Esta noción ha sido de gran utilidad en investigaciones subsiguientes sobre la adquisición de la lengua tanto en sujetos monolingües como bilingües. Pero se debe recordar que el concepto en cuestión se elaboró en conexión directa con la lengua inglesa, y que por tanto no se puede asumir simplemente que tenga la misma validez si se aplica de idéntica manera a los datos de otras lenguas. El término «etapa» se emplea extensamente, y de manera muy elaborada, en estudios como los de Volterra y Taeschner (1978) y Taeschner (1983), pero de modo totalmente diferente en Meisel (1987), Schlyter (1988) y De Houwer (1990), mientras que Fantini (1985) no lo utiliza casi nada.

### 3. LA INDOLE INESTABLE DEL BILINGÜISMO INFANTIL DE LA PRIMERA EDAD

#### 3.1. La adquisición bilingüe en la primera edad

En la mayoría de los estudios se usa la expresión «bilingüismo de la primera edad» (*early bilingualism*) para indicar la adquisición simultánea de los dos códigos lingüísticos por parte del niño o niña durante los primeros tres años de vida aproximadamente; esta expresión no se utiliza con referencia a la adquisición posterior de un idioma como segunda lengua.

Como el desarrollo de la lengua no tiene lugar aisladamente, al considerar a los bilingües infantiles de la primera edad nos encontramos ante un manojo de fenómenos. A medida que el niño adquiere el idioma aprende también a usar el lenguaje como medio de expresarse y establecer comunicación y contacto con otros; es decir, adquiere los aspectos formales de la lengua materna al mismo tiempo que aprende a utilizar el lenguaje como instrumento para entender y manipular el mundo a su alrededor, ya que la lengua es el ingrediente esencial en su proceso de socialización. De este modo, la adquisición del primer idioma difiere de todo proceso posterior de

aprendizaje lingüístico en un rasgo esencial: que el infante vive el uso de la lengua, la primera vez, en un contexto totalmente inmerso en lo social, y con consecuencias sociales. Naturalmente, esto sucede independientemente de que el niño esté adquiriendo un idioma, dos o más.

Sin embargo, es probable que el hecho de entrar el niño en contacto con más de una lengua afecte al principio tanto a su capacidad de comunicar como a su producción de habla: el comienzo del lenguaje puede retrasarse algo, y la mezcla de lenguas en las primeras etapas de la adquisición puede que haga más difícil (o frustrante) la comunicación con el interlocutor no acostumbrado a hablar con bilingües. Hay indicaciones, según estudios sobre niños monolingües ingleses y alemanes (que se están realizando actualmente en Reading y en Munich), de que en el comienzo de la adquisición el sujeto suele prestar más atención a la función de las unidades lingüísticas que a sus formas. El período que transcurre entre la adquisición de la función y de la forma difiere no sólo de un niño a otro sino también según de qué idiomas se trate.

En términos de la competencia bilingüe resultante, el tipo de contexto social en que crezca el infante puede que tenga consecuencias diversas: los factores sociales y psicológicos que afectan a su adquisición probablemente tendrán efectos parecidos si se le presentan las dos, o más, lenguas en el mismo contexto (el de la casa) y si tanto el padre como la madre usan consistentemente su propio idioma al dirigirse al hijo. Por otra parte, es posible que el niño que es miembro de una minoría lingüística (o sea, que usa una lengua dentro y otra fuera de casa), y que por tanto entra en contacto desde muy temprana edad con la lengua mayoritaria y la minoritaria, y las vive en contextos diversos que conforman su experiencia de maneras diferentes para cada idioma, es posible —digo— que estos rasgos contextuales distintos de su experiencia afecten de manera diferente a su socialización y por tanto a su desarrollo bilingüe (de manera diferente de como se ve afectada la experiencia del bilingüe infantil que oye los dos idiomas en casa). Por desgracia, hay muy pocos estudios longitudinales que se ocupan del segundo tipo de experiencia, la mayoría tratan principalmente del primer tipo de experiencia.

### **3.2. Adquisición de la competencia lingüística y comunicativa**

Una prueba más del alto grado de individualidad que tiene el bilingüismo infantil se puede hallar en los diversos aspectos que componen la competencia lingüística. Carolyn Kessler (1984) ha establecido cuatro áreas de conocimiento y destrezas que, conjuntamente, dan cuenta de la competencia comunicativa. Tomadas como un todo, estas cuatro zonas nos facilitan el modelo de lo que está implícito en el proceso de adquisición de una lengua: competencia gramatical, sociolingüística, de discurso y de estrategias comunicativas; estas últimas se refieren a las maneras pragmáticas a que recurre

el hablante nativo (y también el no nativo) cuando la comunicación tropieza con dificultades o se interrumpe, o cuando desea compensar por algún fallo en la actuación lingüística. Tiene que haber necesariamente similitudes en el desarrollo de ciertos aspectos de la competencia comunicativa en el caso de los bilingües, especialmente si las lenguas y culturas de que se trata no son demasiado distantes. Pero puede que haya variaciones significativas en la medida en que se desarrollan (dentro del mismo individuo) los diversos aspectos de la competencia; más aún, la forma como los dos sistemas lingüísticos interactúan puede constituir una variable adicional.

Hay un cierto número de factores que pueden ejercer influencia considerable en la adquisición simultánea o secuencial de la competencia comunicativa en dos lenguas (y todos estos factores se pueden ver como de índole irregular y transmutable):

- el entorno lingüístico* determinará el tipo y cantidad del *input* de índole puramente lingüística;
- la relación* existente entre el niño y los hablantes de las dos lenguas en su entorno regulará el tipo de interacción social y de situaciones comunicativas que vivirá el sujeto;
- puede que sean de importancia (en mayor grado conforme el niño va creciendo) ciertas *variables afectivas*, tales como los vínculos emotivos que tenga el bilingüe infantil, en cada una de sus dos (o más) lenguas, con cierto número de personas a su alrededor, así como también las características psicológicas personales del hablante;
- la necesidad de emplear las dos lenguas* resultará de la combinación de todos estos factores.

Los cambios en el entorno del joven bilingüe pueden afectar a su competencia comunicativa y, por lo tanto, al modelo de su bilingüismo. Sin embargo, estos cambios pueden ser tan sutiles que escapan a la atención del observador y que por tanto éste no dé constancia de ellos. Hay algunos estudios que mencionan el resultado de cambios de este tipo (suele darse una disminución notable en el uso o el dominio de una de las dos lenguas del bilingüe). Pero en general se ha prestado poca atención a los aspectos, en términos cuantitativos y cualitativos, de estos cambios en el entorno. Véase Burling (1959), Murrell (1966), Berman (1979) o Sondergaard (1981).

Para los propósitos de la investigación y el desarrollo de las teorías de adquisición bilingüe, por tanto, se debe procurar escoger muestras de datos procedentes de individuos o grupos que estén, en lo posible, igualados o emparejados en lo que se refiere al tipo de bilingüismo que poseen, en relación con la situación en que los sujetos se hicieron bilingües, y también con respecto a su competencia comunicativa. Conseguir todo ello en un grado absoluto es, por supuesto, poco menos que imposible.

Cuando dispongamos de más investigaciones sobre la interacción de los factores lingüísticos y socio-psicológicos que afectan al desarrollo de la len-

gua podremos tal vez hallar respuesta a algunas de las interrogantes para las que todavía no la hay: me refiero, por ejemplo, a cuestiones como las relativas al mantenimiento o decadencia de la lengua cuya adquisición comienza en la primera edad pero después se deteriora o se pierde, o a los intentos de explicar por qué algunos niños parecen poder adquirir dominio equivalente al nativo en uno de sus dos sistemas lingüísticos, pero no en ciertas categorías gramaticales de la otra lengua, incluso en los casos en que, según los datos, el contacto con ambos idiomas y los factores emotivos que vinculan al sujeto con cada uno de ellos son idénticos o muy parecidos.

#### 4. LA COMPETENCIA BILINGÜE DE LA PRIMERA EDAD

El concepto de competencia bilingüe es relativamente reciente. Surgió como resultado de un planteamiento nuevo de la competencia lingüística y el bilingüismo. Durante muchos años los investigadores habían tendido a considerar los modelos del desarrollo bilingüe y de la competencia lingüística en las dos (o más) lenguas exclusivamente en términos de niveles monolingües, de modo que, por ejemplo, el desarrollo lingüístico de los bilingües en inglés y francés se comparaba al de los niños monolingües ingleses y franceses. Los tests que se diseñaban para evaluar la competencia lingüística de los bilingües pocas veces iban más allá del intento de elicitar el conocimiento de una lengua o la otra. Dicho de otra forma, se veía al bilingüe como un ser compuesto de dos «partes» (monolingües) esencialmente separadas: su soltura y dominio de los dos idiomas se ponían a prueba separadamente en cada lengua, y los resultados se contrastaban con datos obtenidos de hablantes monolingües. Algunas veces se medía también el bilingüismo a fin de comprobar la dominación o preferencia relativa de una lengua sobre la otra.

Frente a todo esto, ahora nos planteamos la competencia bilingüe como una destreza compleja que se manifiesta en el empleo de una lengua y la otra, y además en el uso de un sistema que combina elementos de los dos idiomas y permite al hablante utilizar estrategias de habla que no se encuentran a disposición de los monolingües, como por ejemplo el préstamo lingüístico sistemático (*borrowing*) y la mezcla de lenguas (*mixing*), y también el *code-switching* (o cambio rápido de una lengua a otra dentro de la misma locución o frase, o secuencialmente) en el caso de los hablantes bilingües un poco mayores. Ni qué decir tiene que esta capacidad lingüística funciona con respecto a las destrezas receptivas del bilingüe así como en relación con las productivas (aunque se puede mencionar de pasada que parece que ha habido hasta ahora menor número de investigaciones sobre aquéllas, las destrezas receptivas, que acerca de las productivas). Así es que cuando consideramos un corpus de datos tomados de bilingües infantiles, incluso los de la primera edad, es necesario tener en cuenta varias facetas diferentes de su ca-

pacidad de usar las dos (o más) lenguas. Entre las destrezas de índole lingüística están las siguientes:

1. el dominio de las formas en la L1 (lengua número 1) y la L2 (lengua dos) y el conocimiento de cómo se usan adecuadamente en la práctica;
2. la consciencia que exhibe el niño o la niña acerca de la existencia de dos códigos lingüísticos diferentes, sobre qué es lo que constituye el uso adecuado de los mismos en cada entorno (lingüístico y social) particular, y además el conocimiento que tiene de su propia bilingüedad.
3. el uso de rasgos que revelan la interacción de los dos sistemas lingüísticos y las estrategias comunicativas que solamente el bilingüe puede adoptar, voluntariamente o de otro modo.

## 5. ALGUNOS EJEMPLOS DEL HABLA DE NIÑOS BILINGÜES/ /TRILINGÜES

### 5.1. Ejemplos de consciencia lingüística (*Language awareness*) en la primera edad

Los siguientes ejemplos, tomados de grabaciones y notas del uso trilingüe de mis dos hijos, pueden servir de ilustraciones de los puntos (2) y (3). Estos niños, Cristina y Pascual, que ahora tienen 15 y 12 años, nacieron en Inglaterra de padre hispanohablante y madre de lengua materna alemana, han vivido siempre en el mismo país (aunque con viajes bastante frecuentes y cortas estancias en el extranjero) y crecieron hablando tres lenguas: el alemán y el español como la lengua de casa, y el inglés como el idioma del país en que viven. Mi estudio longitudinal y recopilación de datos de su trilingüismo comenzó en el momento en que empezaron a hablar y continúa en marcha (Hoffmann 1979, 1983, 1985, 1989, 1991). Los padres hemos sido totalmente consistentes a través de los años, y siempre les hemos hablado en nuestras lenguas respectivas, que se han reforzado lo más posible con algunas estancias en Alemania y España, las cuales han incluido a veces ciertos períodos de asistencia a la escuela en estos países, y con nuestra propia enseñanza de lectura y escritura en ambas lenguas, además de la transmisión de un fondo cultural sobre las respectivas civilizaciones —no muy profundo este último, pero creemos que de gran importancia.

#### Ejemplo 1

Cristina, mi hija mayor, empezó a mostrarse consciente de que se usaban lenguas distintas a su alrededor un poco antes de su segundo cumpleaños, época en la cual las locuciones que empleaba constaban esencialmente de

dos palabras. La niña se dirigía a las personas en su entorno en la lengua apropiada (alemán o español; en casa no utilizábamos, ni utilizamos, el inglés delante de ella) y, a veces, comentaba el hecho de que sus padres daban al mismo objeto diferentes nombres. Con frecuencia trataba de comprobar si acertaba en cómo llamar a las cosas, y decía, por ejemplo:

### Ejemplo 1

Cristina 1.11: (un año once meses): (Mirando a su madre, de habla alemana, mientras daba en la mesa con la mano)

*Papá mesa* (= «Papá sagt *mesa* dazu»)

o bien:

Cristina 1.11: (cuando su madre le había pedido en alemán que recogiese del suelo un lápiz, es decir, había dicho «*Nina, heb den Bleistift auf*», y dirigiéndose a su padre)

«¿*Papá lápiz?*» (= Papá, ¿tú dices lápiz?)

### Ejemplo 2

A la edad de 2.6 años Cristina, cuando ya iba a la escuela maternal y jugaba con niños vecinos, se refería con regularidad a las tres lenguas diferentes que se hablaban alrededor de ella con expresiones como «*so wie Mami*», «*como dice papá*» y «*wie Ian*» (Ian era un amiguito inglés), con lo cual mostraba que la niña asociaba cada sistema lingüístico particular con el hablante que lo utilizaba.

### Ejemplo 3

Este ejemplo, tomado de un sujeto algo mayor, muestra que la niña a la edad de tres años y medio era capaz de dar nombres a las dos lenguas de su bilingüismo. Obsérvense los cambios rápidos (*code-switches*) que introducen dos veces *that's* en medio de la frase española:

Madre: ¿Tú sabes hablar mucho o poquito inglés?

Lita: Mucho inglés.

Madre: ¿Y tú sabes hablar mucho o poquito español?

Lita: Mucho español.

Madre: Y oye, Lita, ¿a ti te gusta hablar el inglés, o el español, o los dos?

Lita: Dos (mostrando dos dedos) *That's* inglés (señalando un dedo)  
*And that's* español! (señalando el otro dedo).

(Kessler 1984: 42)



#### Ejemplo 4

La misma investigadora incluye en su estudio otro ejemplo de la misma niña, un año antes, que demuestra que a los 27 meses ya tenía buena idea de cuál de sus dos lenguas era más apropiada en ciertas circunstancias. Kessler nos dice que el cambio (*switch*) del inglés al español en este ejemplo se verificó de manera lenta y deliberada.

Madre: ¿Qué quieres, Lita, quieres leche?

Lita: No leche.

Madre: ¿Quieres agua?

Lita: No agua.

Madre: ¿Quieres jugo?

Lita: No jugo. Candy, mami.

Madre: No, Candy no, Lita.

Lita: Candy! (con gran énfasis, seguido de pausa larga) Dame dulce, *please*.

(Kessler 1984: 41)

#### Ejemplo 5

Hay muchos ejemplos en la literatura sobre el bilingüismo que ilustran la consciencia que tienen los bilingües infantiles de su propia bilingüidad. Algunos de estos testimonios muestran que los niños que usan dos (o más) lenguas pueden tener muy desarrollado el sentido de la perceptividad lingüística, incluso a una edad temprana. Mi corpus de datos incluye muchos ejemplos que suelen demostrar la consciencia lingüística de estos niños más bien que, de forma explícita, conocimiento consciente de su propia bilingüidad cuando eran pequeños. Pero hay constancia de un caso curioso: cuando Cristina tenía algo menos de siete años, un día vio encima de mi mesa de trabajo el libro de François Grosjean «Life with Two Languages», leyó el título y exclamó, sin darle gran importancia (y sin tratar de expresar ninguna connotación especial, excepto cierto contraste con lo que acababa de leer):

Cristina 6.10: *My life is with three languages*

(«*Mi vida es con tres lenguas*», con más énfasis en el posesivo que en el numeral)

#### 5.2. La mezcla de lenguas («*mixing*»)

La diferencia más notable entre el habla de los jóvenes bilingües infantiles y los monolingües de la misma edad es que aquéllos presentan frecuentes apariciones de mezclas de los dos idiomas. Muchas de las definiciones que se han propuesto del *mixing* lingüístico varían en su amplitud más bien que en el contenido de la definición: el *mixing* se suele ver como la combinación

de elementos de las dos lenguas en una misma frase o locución, cuando el sujeto habla en una situación que es claramente monolingüe. Algunos piensan que el *mixing* se presenta al nivel de frase (nivel sintáctico) o de vocabulario (nivel léxico), pero otros aceptan como mezcla de lenguas elementos de los niveles fonológico y morfológico, a fin de incluir en el *mixing* el estudio de las locuciones que constan de una sola palabra (*one-word utterances*); con ello se permite situar la aparición del fenómeno mucho antes en el desarrollo lingüístico del bilingüe infantil. Se pueden ver definiciones, ejemplos y discusión del tema, entre otros, en Redlinger y Park 1980, Saunders 1982 y 1988, Vihman 1985, Fantini 1985, Schyler 1988 y Genesee 1989.

El *mixing* se puede dar a causa de muchas razones. Algunas de las más importantes se pueden resumir brevemente:

- a) Si una unidad lingüística dada se ha adquirido en una lengua pero todavía no de una forma estable en la otra, el bilingüe infantil puede utilizar el único recurso de que dispone en ese instante, esa misma palabra, para expresar el significado léxico o gramatical que necesita.
- b) Si una unidad lingüística no viene a la mente en el momento en que se necesita, aunque se conoce y está bien establecida, el niño puede echar mano de la forma equivalente en la otra lengua, consciente o inconscientemente.
- c) Si una unidad gramatical o léxica es menos compleja, o más prominente, en una lengua que en la(s) otra(s), el hablante bilingüe de la primera edad puede hacer uso de la forma correspondiente en esa lengua.
- d) Si el niño recibe un *input* de mezcla de lenguas, con frecuencia responderá con un *output* también mezclado.

En los siguientes casos se ven algunas incidencias de *mixing* de varios tipos diferentes:

### Ejemplo 6

Cristina 2.4: *Nina Auto fahren «con» Mami*

Como se ve, se trata de una mezcla en que la palabra gramatical (una preposición) se inserta en la frase del otro idioma.

Los siguientes tres ejemplos están tomados del libro del lingüista norteamericano Alvino Fantini, que describe el bilingüismo de su hijo Mario en inglés y español.

### Ejemplo 7

Mario 2.7: *Dis más dis* (en vez del inglés «This and this», es decir, «esto y esto»)

Se trata, pues, de una mezcla a la vez fonológica (el sonido español [d], que aparece en posición inicial, en lugar del inglés [ð], que en castellano no puede ocupar esa posición) y de léxico (ya que Mario utiliza el pronombre inglés «this» en lugar del español «esto» —o quizás lo que emplea es la palabra española «más» en lugar del vocablo inglés «and»). El contexto era inglés.

### Ejemplo 8

Mario 3.2: *Quiero «down»* (= «quiero bajarme»)

### Ejemplo 9

Mario 3.1: *¿Quién es ése con «glasses»?* (= «gafas»)

(Fantini 1985: 147)

### Ejemplo 10

La primera formación del plural en alemán que adquirió Pascual consistió en añadir «s» a la forma singular, de forma análoga a los plurales más frecuentes en español y en inglés, que ya había adquirido (y por tanto eran más simples para él en esa etapa de su desarrollo lingüístico).

Pascual 2.8: *Zwei Kamels male*

(= «Pinta dos camellos»; el plural correcto en alemán es «Kamele»)

La mezcla, en este caso, consiste en utilizar el morfema plural del español y el inglés, que coinciden en este caso, para la formación del plural en alemán.

### Ejemplo 11

Pascual 3.7: *Und dies ist «para papá»*

Aquí la mezcla incluye una frase preposicional con un nombre, que se insertan en medio de la cláusula alemana.

La mezcla de lenguas, tal como hasta ahora se ha hecho uso de esta noción en lo escrito sobre bilingüismo, no es un concepto de límites muy claros, pues puede incluir (y de hecho así lo hacen muchos autores) la interferencia, el préstamo (*borrowing*) y el *code-switching*. Así, lo que sucede en los ejemplos 8 y 9 se puede considerar como préstamos o como mezclas a nivel del léxico, mientras que el 11 podría verse como un *switch* causado por la asociación de la idea de «padre» con la de «lengua española» en el caso de este niño.

Según parece (por estos ejemplos y otros muchos que se pueden encontrar en las referencias), los casos más diáfanos de *mixing* se pueden constatar en:

- a) el lenguaje de los bilingües infantiles de más corta edad; y
- b) los casos en que están presentes rasgos fonológicos y morfológicos, así como palabras que sirven para expresar las funciones o relaciones gramaticales.

## Ejemplo 12

El siguiente ejemplo presenta la transcripción de un texto más largo, procedente de una interacción que muestra varios rasgos que son típicos del lenguaje y la producción bilingüe de la primera edad. Algunas partes son más susceptibles que otras de explicación inequívoca.

Cuando llevaba Cristina dos meses y medio de contacto con el inglés, en la escuela maternal en Inglaterra, su fonología inglesa no estaba aún bien establecida, y la niña mostraba rasgos fonéticos y fonológicos del alemán, así como otros que típicamente suelen estar presentes también en los niños monolingües en inglés, como la sustitución del sonido [t] por [k] y el uso de fricativas alveolares en vez de las fricativas dentales. Un día, a la edad de 2.9, Cristina estaba jugando con Pauline, una chica inglesa, y grabé una conversación de la cual he seleccionado una parte:

- P: *What do you want to play at?* (1)
- C: *Yes.* (2)
- P: (repite la pregunta) (3)
- C: *You're the daddy and I'm the mummy.* (4)
- P: *I'm the daddy and you're the mummy?* (5)
- C: *Yes* (sale de la habitación y vuelve a entrar en seguida)  
*Goodnight!* (6)
- P: (parece quedar perpleja) *Pardon?* (7)
- C: *¡Ay!* (= como exclamación, muy probablemente española, puesto que «ay» no se usa en inglés ni alemán; no hace caso de la pregunta de Pauline, al darse cuenta de que ha olvidado recoger su muñeco, así es que va y lo toma en brazos) *«Ich hab hier ein little baby»* (8)
- P: *You've got a little baby?* (9)
- C: *Yes.* (10)
- P: *Oh. What's its name?* (11)
- C: *Pascual* (se esfuerza por pronunciar este nombre con fonética inglesa: [p skw l], es decir, con «schwa» en la primera sílaba, [p] y [k] acompañadas de cierta aspiración, la vocal inglesa [ ] en la segunda sílaba, y [l] velarizada en posición final; el acento de palabra permanece en el mismo sitio que en la fonética española) (12)
- P: *Oh* (13)

C: *I'd like to have...* (mira a su alrededor y coge una zapatilla)...  
*this little «Bett»* (14)

(la palabra alemana que significa «cama»; pronuncia con una vocal [e] menos abierta que la inglesa y con una oclusiva alveolar ensordecida en la distensión silábica, así es que no podría ser la palabra inglesa «bed», aunque el significado no está lejos)

P: *That's what, sorry?* (15)

C: *That's a little «Bett»* (16)

P: *The bed? You mean, that's his cot?* (17)

C: *Yes, that's his little «Bett», and I put-oops!* (18)

(«oops» representa el sonido [u:ps], que se suele utilizar en inglés como exclamación en los casos en que el hablante se da cuenta de que ha cometido un error de poca importancia, como dejar caer algo) (el muñeco cae de la zapatilla al suelo)

P: (recoge el muñeco y se lo da a Cristina)

*There you are. Take him. Put him in his cot.* (19)

C: *His cot. Here, in his cot.* (20)

(emite un sonido apenas audible y después añade algo que se refiere a que el muñeco está llorando)

P: *I cannot hear it cry.* (21)

C: (repite su indicación onomatopéyica de que el muñeco está llorando, pero Pauline no da señales de reaccionar apropiadamente al juego de Cristina; el muñeco vuelve a caer al suelo)

*Oops! Fell over. Goodbye!* (22)

(pero permanece en la habitación)

P: *Where're you going?* (23)

C: (en español) *Voy a la gimnasia* (24)

P: *Where?* (25)

C: (despacio y deliberadamente, silabificando)

*Voy-a-la-gim-na-sia* (27)

(las dos niñas dejan el muñeco y se ponen a leer un libro)

La incidencia (8) presenta lo que hay que suponer que fue una mezcla involuntaria, ya que un poco más adelante la niña emplea correctamente el verbo «to have» (14) y el adverbio «here» (20). El uso de «Bett» se podría considerar otro ejemplo de *mixing*, ahora en el sentido de tomar de la otra lengua una unidad lingüística (la que transmite el significado «cuna») aún no adquirida en la primera; obsérvese, sin embargo, que en la incidencia (20) parece que la niña ya ha adquirido la palabra inglesa apropiada, «cot».

Se pueden hacer tres observaciones más. Al principio de la interacción (que fue precedida por una conversación entre Pauline y los padres de Cristina), la respuesta de Cristina a la pregunta, (2), de Pauline (que Cristina entiende como una invitación a jugar), es simplemente decir *yes*, lo que parece

inapropiado. Podríamos especular que la niña estaba todavía pensando en algo con/a lo que pudiesen jugar, y que aún no estaba preparada para contestar (afirmación con función dilatoria); o sencillamente que Cristina se estaba tomando el tiempo necesario para entrar en la «modalidad de habla» (*speech mode*) apropiada (véase la referencia más adelante), en vista de que el inglés no era la lengua que normalmente ella asociaba con el uso en casa, sino con el empleo en la escuela maternal o el lugar de juegos infantiles. El uso de «Goodnight!» en (6), al entrar en el cuarto (en su juego), resulta extraño (puesto que en inglés se utiliza solamente para despedirse «hasta mañana»), aunque no lo es tanto si pensamos que los hablantes de español o alemán emplean con toda naturalidad «buenas noches» o «guten Abend» (también, aunque con menos frecuencia, «gute Nacht») al llegar o entrar en un sitio; podría tratarse, pues, de una transferencia en el uso de esta unidad. El intercambio entre las niñas llega a su término cuando Cristina (22) dice «Goodbye!», Pauline cree que va a marcharse y Cristina articula una frase entera en español; cuando su interlocutora le pregunta qué ha dicho, la niña repite lentamente la misma frase —en una lengua que la otra no entiende. De esto último parece (por el tono de voz y la expresión) que la niña trilingüe es consciente: es decir, hay indicaciones de que Cristina sabe muy bien que está usando una lengua, o diciendo algo, que no encaja en el contexto. El uso de esta frase es raro, porque además la niña no hacía gimnasia en aquella época; sin embargo, su madre sí solía salir de casa, con cierta regularidad, diciendo al padre, en español, que se iba a la gimnasia (rítmica), y por tanto es posible que la niña asociase esta unidad verbal con una salida rápida o un posible final repentino de la conversación; tal vez se sentía ya cansada de jugar con el muñeco y necesitaba decir algo para indicar que deseaba poner fin al juego o para justificar haber dicho «Goodbye!». También es posible que la explicación verdadera sea totalmente diferente —y elusiva para el observador...

### 5.3. Préstamo (*borrowing*), code-switching e interferencia

Se presentan en esta sección algunos ejemplos de niños bilingües de edad ligeramente superior a los anteriores, que ilustran otros aspectos que también son componentes de la competencia bilingüe.

#### Ejemplo 13

Este ejemplo se grabó cuando Cristina tenía cuatro años y medio. Se encontraba hablando con una chica de habla española, Pilar, mientras ella (Cristina) dibujaba animales; de pronto empezó a reír para sí misma, diciendo:

- C: *Mira, Pilar, esto es como un «jelly»* (1)  
 (con pronunciación inglesa de esta palabra)
- P: *¿Cómo?* (2)
- C: *Sí, un jelly* (3)
- P: *No te entiendo* (4)
- C: *Mira, estoy como un jelly* (5)  
 (al mismo tiempo fingía que su cuerpo temblaba como el azogue, con lo que trataba de representar la cualidad más inmediatamente relacionada con el objeto)
- P: *¿Qué?* (Pilar todavía no entendía) (6)
- C: *Mami, sag du es Pilar* (7)  
 (= «Mamá, díselo tú a Pilar»)

El uso de «jelly» en (1) constituyó probablemente un préstamo lingüístico (*borrowing*) inconsciente. Poco después debe haber comprendido la niña que «jelly» no es un vocablo español, pues trató de explicar su significado utilizando la estrategia de emparejar la palabra con la acción, (5). Cuando se dio cuenta de que el intento de comunicación fracasaba, adoptó otra estrategia, la de «la solución más fácil» —en este caso pedir a la madre que lo explicase, (7), ya que la niña sabía que la madre conocía las tres lenguas. Al llegar a ese punto la necesidad de comunicación ya había pasado, habiéndose olvidado ya el chiste acerca del dibujito, en vista de que el centro de la atención se trasladó del objeto a la unidad lingüística.

Si comparamos el final de los intercambios en los ejemplos 12 y 13, vemos que lo que puso término a la comunicación en el 12 fue la acción de la interlocutora (Pauline no oía llorar al bebé), mientras que en el 13 se trataba de una combinación de factores lingüísticos y discursivos (Pilar no comprendía la palabra inglesa, o su uso en aquel momento en relación con el temblor del cuerpo, y los intentos de explicación de Cristina dejaron de ser de interés). Este último ejemplo, por cierto, muestra también algo que es bastante conocido: que las unidades lingüísticas que son específicas de una cierta cultura son las que con mayor frecuencia suelen ser objeto de mezclas o préstamos a través de la frontera entre las lenguas, en el caso de todos los bilingües excepto los de la primerísima edad: el *jelly* o dulce de jalea o gelatina, es quizás lo más típico que se sirve en las fiestas de cumpleaños de niños en Inglaterra, mientras que en España es mucho menos conocido (y ciertamente no se había servido, ni por tanto probablemente mencionado, en nuestra casa hasta entonces).

Los niños bilingües pueden recurrir al *code-switching* cuando se ven en la situación de tener que explicar algo que, para ellos, está íntimamente relacionado con una cultura y un idioma en particular. En el siguiente ejemplo Pascual, a los nueve años, cambió del alemán al inglés, y otra vez rápidamente al alemán, y los cambios fueron causados por la situación y el tema mutante de la conversación.

## Ejemplo 14

Madre: *Na, wir war's beim Fussball?*  
(= «Bueno, ¿qué tal te ha ido con el fútbol?»)

Pascual 9.3: *Wir haben gewonnen. Unsere Seite war ganz toll. Ich war der... «goalie. I stopped eight goals. They were real hard ones»* (se vuelve a mirar lo que se está cocinando y continúa apenas sin interrupción) *Was gibt's zu essen?* («Hemos ganado. Nuestro equipo ha sido estupendo. Yo he jugado de...»portero. Paré ocho goles. Todos difícilísimos.» ¿Qué hay de comer?»)

## Ejemplo 15

Cristina ha hecho pocas veces uso del *code-switching*, pero cuando lo hace normalmente da una razón. En esta ocasión hablábamos ella y yo (en alemán) de su progreso escolar; llegamos al punto en que tenía que darme detalles específicos de su trabajo, y me dijo:

Cristina 14.11: *Also, ich muss das jetzt auf Englisch sagen*

En cuanto terminamos de hablar de este tema Cristina volvió, sin que yo se lo sugiriese, a emplear el alemán.

## Ejemplo 16

Este último ejemplo es una muestra de interferencia, es decir, la influencia involuntaria de una lengua en la otra mientras el sujeto se encuentra hablando en ésta. Un día, mientras estábamos comiendo, y al terminar el plato principal, Pascual hizo, en medio de su impaciencia, la siguiente pregunta:

Pascual 11.11: *¿Y ahora puedo ir por el desierto?*

Lo que quería decir era «¿Y ahora puedo ir por el postre?» Pero al usar la forma fonéticamente similar a la palabra inglesa («desert»), la frase española adquirió un significado muy lejano al que él perseguía. (En inglés los sustantivos *dessert* [dɪ'z :t] = «postre», y *desert* ['dez t] = «desierto», se diferencian sólo en que la segunda voz lleva el acento oral en la primera sílaba y consecuentemente sus vocales son algo distintas). Nuestra risa inmediata le hizo darse cuenta de lo que había hecho, y exclamó (en inglés, su lengua dominante):

Pascual: *I meant to say it in Spanish and it came out in English!*  
(«¡Quería decirlo en español y me salió en inglés!»)



## 6. CONCLUSION

A fin de obtener un cuadro global de la competencia del bilingüe en un momento dado, pues, es necesario considerar cierto número de aspectos distintos de la interacción. Tener en cuenta el contexto (lingüístico, situacional, emotivo y pragmático) en que apareció la locución permite al observador llegar a ciertas conclusiones acerca de la elección de lengua y la competencia del bilingüe. Si aceptamos un punto de vista que reconoce la existencia de diversos componentes en la competencia bilingüe, es decir, lo que Grosjean (1985: 471) llama *a wholistic (sic) view of bilingualism* (algo así como «una visión completa y de conjunto del bilingüismo»), podemos lograr una descripción más precisa. Nos podemos encontrar con que aparecen en el habla bilingüe unidades lingüísticas que, según criterios monolingües, pueden parecer «equivocadas» o «inapropiadas», pero que frecuentemente se pueden explicar como casos de mezclas de lenguas (*mixing*), préstamos (*borrowing*) o cambios lingüísticos rápidos (*code-switching*). El que la presencia de estos fenómenos lingüísticos sea «correcta» o «incorrecta» es algo que se debe juzgar teniendo en cuenta si el bilingüe empleaba la lengua en «modalidad de habla monolingüe» o «modalidad de habla bilingüe» (*monolingual/bilingual speech modes*, son también términos que propone Grosjean, 1985: 474). Cuando está usando el lenguaje en la modalidad bilingüe, el hablante sabe que va a ser comprendido aunque emplee unidades de ambas lenguas, e incluso cuando las mezcla; pero cuando se encuentra en modalidad de habla monolingüe (es decir, en las ocasiones en que se relaciona con hablantes de una sola lengua), sabe que no es así. Solamente cuando el hablante hace uso de estos fenómenos al hablar con monolingües, y por tanto falla la comunicación (en mayor o menor medida), sólo entonces, podemos decir que su uso es incorrecto. Como parte de la competencia bilingüe, estas características del habla del hablante de dos o más lenguas se debían considerar, a mi ver, como recursos adicionales y, en potencia, enriquecedores.

La visión completa y de conjunto del bilingüismo permite una amplia gama de explicaciones para los rasgos que son típicos de la competencia bilingüe y, además, para las estrategias de habla que usan en particular los bilingües de la primera edad. Con respecto a los niños bilingües, es probable que estas explicaciones sigan siendo por ahora, al menos en cierta medida, de naturaleza especulativa en muchos casos, pero esto no debe desanimarnos en nuestro intento de continuar estudiando el tema.

## REFERENCIAS

- ARNBERG, Lenore (1981) A longitudinal study of language development in four young children exposed to English and Swedish in the home.

- Linköping Studies in Education Reports*, 6. Departamento de Educación, Universidad de Linköping, Suecia.
- (1987) *Raising Children Bilingually: the pre- school years*. Multilingual Matters, Clevedon, Inglaterra.
- BERMAN, Ruth (1979) The re-emergence of a bilingual: a case-study of a Hebrew-English-speaking child. *Working Papers on Bilingualism* n.º 19, Ontario Institute for Studies in Education, Canadá.
- BROWN, Roger (1973) *A First Language*. George Allen & Unwin, Harmondsworth, Inglaterra.
- BURLING, Robbins (1959) Language development of a Garo-and English-speaking child. *Word* 15, 45-68.
- DE HOUWER, Annick (1990) *The Acquisition of Two Languages from Birth: a case study* Cambridge University Press, Inglaterra.
- ELWERT, W. T. (1953 y 1973) Das zweisprachige Individuum-ein Selbstzeugnis, *Studien zu den romanischen Sprachen*, Band IV, Franz Steiner Verlag, Wiesbaden, Alemania.
- FANTINI, Alvino (1985) *Language Acquisition of a Bilingual Child* Multilingual Matters, Clevedon, Inglaterra.
- GENESE, Fred (1989) Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language* vol. 16, n.º 1 (febrero) 161-179.
- GROSJEAN, François (1982) *Life with Two Languages* Harvard University Press, Cambridge, Mass. EE UU
- (1985) The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, n.º 6, 467-477.
- HOFFMANN, Charlotte (1979) Bilingualism in a two-year-old child. *Polyglot* I, 2.
- (1985) Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, No. 6, 479-495.
- (1989) Modelos de adquisición del bilingüismo infantil. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Universidad de Cantabria, Santander, España, 17-45.
- (1991) *An Introduction to Bilingualism*, Longman Linguistic Series, Longman, Londres, Inglaterra.
- KESSLER, Carolyn (1984) Language acquisition in bilingual children, en: Miller y Niklas (editores): *Bilingualism and Language Disability*, Croom Helm, Londres, Inglaterra.
- LEOPOLD, W (1939-49) *Speech Development of a Bilingual Child*, I-IV. Evaston, Chicago, EE UU.
- MCLAUGHLIN, Barry (1984) *Second-Language Acquisition in Childhood* Vol 1 Pre-school Children, segunda edición, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- MEISEL, Jürgen (1986) Word order and case marking in early child language/. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics* 24, 123-183.

- (1987) Early differentiation of languages in bilingual children, en: Hyltenstam y Opler (editores) *Bilingualism across the Lifespan*
- REDLINGER, W. E. y Park, T. (1980) Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language* 7, 337-352.
- RUKE-DRAVINA, Velta (1982) Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. *Travaux du l'Institut de Phonétique de Lund*, V.
- SAUNDERS, George (1982) *Bilingual Children: Guidance for the Family Multilingual Matters*, Clevedon, Inglaterra.
- (1988) *Bilingual Children: from Birth to Teens Multilingual Matters*, Clevedon, Inglaterra.
- SCHLYTER, Susanne (1988) Language mixing and linguistic level in three bilingual children. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*, n.º 1.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1983) *Bilingualism or Not Multilingual Matters*, Clevedon, Inglaterra.
- SONDERGAARD, Bent (1981) Decline and fall of an individual bilingualism. *Journal for Multilingual and Multicultural Development* 2, n.º 4, 297-302.
- STAVANS, Anat (1990) Code-switching in children acquiring English, Spanish and Hebrew: a case study. Tesis doctoral inédita, University of Pittsburgh, EE UU
- SWAIN, Merrill (1972) Bilingualism as a first language. Tesis doctoral inédita, Universidad de California, Irvine, EE UU.
- TABOURET-KELLER, Andrée (1962) L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue. *Problemes de Psycholinguistique* 8, 205-219.
- TAESCHNER, Traute (1983) *The Sun is Feminine: a study of language acquisition in childhood* Springer Verlag, Berlin y Heidelberg, Alemania.
- VIHMAN, M. M. (1985) Language differentiation by the bilingual child. *Journal of Child Language* 12 (2), 297-324.
- VILA, Ignasi (1984) La aparición y desarrollo de términos equivalentes en el primer lenguaje del niño bilingüe familiar. Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Universidad de Murcia, 461-476.
- VOLTERRA, V. y TAESCHNER, T (1978) The acquisition of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, n.º 2, 311-326.



## REFLEXION EN TORNO AL PROYECTO DE INNOVACION EDUCATIVA «LANGUAGE ACQUISITION IN THE CLASSROOM»

Por Dña. M<sup>a</sup> Adelaida JURADO SPUCH

Departamento de Filología Moderna-Inglés. Facultad de Filología  
Universidad de La Laguna

En una breve reflexión acerca de los cambios metodológicos y de planteamiento curricular que realizamos al diseñar y ejecutar durante los cursos académicos 1986-87, 1987-88 y 1988-89 —los dos primeros solamente en el I.B. «Tomás de Iriarte», y el tercero también en el I. B. «Anaga», ambos en Santa Cruz de Tenerife— el Proyecto de Innovación Educativa «Language Acquisition in the Classroom», presentado a la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias, en 1986, y aprobado por ella, mencionaremos los siguientes:

1. En primer lugar, y fruto de la insatisfacción que experimentábamos en nuestra labor didáctica en la asignatura que a nosotras nos ocupaba: la lengua inglesa en centros estatales de EE.MM., ya que los resultados obtenidos a través de nuestra práctica didáctico-educativa no nos parecían satisfactorios a pesar de que

- a) habíamos tratado de ir aplicando gradualmente a lo largo de más de diez años los nuevos planteamientos metodológicos relativos a la enseñanza de segundas lenguas (L2s),
- b) habíamos efectuado el ejercicio de nuestra actividad docente en distintos institutos de bachillerato en diferentes islas del archipiélago de la comunidad autónoma canaria —con sus consiguientes contextos socioculturales y económicos específicos—,
- c) y habiendo también conocido entornos rurales y urbanos, llegamos a la conclusión de que nuestro objetivo primordial debía centrarse no tanto en investigar la dimensión *enseñanza* cuanto la de *aprendizaje*.

Esta conclusión fue resultado de haber comprobado nosotras mismas que los objetivos que perseguíamos —i.e. (1) lograr suscitar mayor interés en el alumnado y hacerle partícipe de una actividad educativa en torno a la lengua inglesa que le deparase simultáneamente (i) destrezas lingüísticas fa-

cilitadoras de intercambios comunicativos en dicha lengua así como (ii) un progresivo conocimiento del código lingüístico de la misma, y (2) conseguir que el alumno se involucrara en lo que se discutía y hacía en clase de forma tal que se sintiera a gusto en ella y que él mismo fuera sujeto creador y dinamizador de las diversas actividades que componían el currículo de la asignatura— no era posible alcanzarlos simplemente con la mera aplicación de recursos metodológicos. En un principio nos había parecido que determinados enfoques metodológicos se aproximaban a los cambios que deseábamos acometer e incorporamos tales perspectivas didácticas en la actividad educativa que ejecutamos. Sin embargo, nuestra experiencia personal con este tipo de «modificaciones» pedagógicas fue sólo relativamente satisfactoria. Es decir, hay estrategias didácticas que indudablemente aciertan en cómo abordar la ejecución de determinadas tareas que a nosotras nos interesaba realizar a fin de propiciar al alumno experiencias en el uso de la lengua que pretendíamos llegase a utilizar funcionalmente. No obstante, a pesar de estos «rasgos» positivos que determinados planteamientos metodológicos en efecto ofrecen, los objetivos, en nuestra opinión, radicalmente innovadores a que antes aludimos, exigían descubrir cómo posibilitar en el alumno un aprendizaje de L2s acorde con la complejidad que la real adquisición del uso comunicativo de un sistema lingüístico conlleva, hecho que nos hizo ir mucho más allá del mero cambio puntual de establecimiento de tipos de tareas a desarrollar y de las formas de ejecutarlas, y acometer un cuestionamiento sistemático de prácticamente todos los supuestos que habían guiado nuestro quehacer profesional hasta ese momento, tratando de someterlos a una crítica razonada, buscando los argumentos teóricos en que se fundamentaban, informándonos de las más recientes formulaciones ofrecidas en torno a los mismos, y de sus consiguientes sugerencias didácticas alternativas, así como de los nuevos planteamientos que habían podido ir surgiendo fruto del pensamiento actual relativo a nuestra disciplina y a su entorno conceptual próximo en el campo del saber de la lingüística aplicada. Es decir, si bien seguimos teniendo en cuenta las ofertas metodológicas que se ofrecían, nuestra mira se empezó a centrar en averiguar qué es lo que había detrás de tales perspectivas metodológicas, cómo esas corrientes metodológicas entendían el *aprendizaje del conocimiento lingüístico* y, consecuentemente, cómo lo llevaban a efecto pedagógicamente.

De esta forma descubrimos el subárea de la Lingüística Aplicada conocida como «Adquisición de Segundas Lenguas», área que se ocupa de la investigación de cómo se adquiere o aprende el conocimiento inherente al uso de un sistema lingüístico distinto del materno. Descubrir este área de conocimiento profesional, familiarizarse con sus conceptualizaciones e investigaciones concretas, intentar replicar algunas de ellas, y, sobre todo, ir creando nuestro propio entendimiento formalizado y explicativo de la compleja dinámica en que nos encontrábamos inmersas en tanto profesoras de inglés en el contexto educativo arriba señalado, fueron todos ellos resultantes surgidas

de habernos embarcado en el proyecto de innovación educativa mencionado y, simultáneamente, generaron los enfoques didácticos que gradualmente desarrollamos.

2. Al comenzar nuestra experiencia pedagógico-investigadora partimos del planteamiento ofrecido por el conocido investigador norteamericano del aprendizaje de L2s S. Krashen (1977; 1981; 1982; 1985) y su propuesta, junto a T. Terrell (Krashen y Terrell, 1983), del «Natural Approach», cuya finalidad es propiciar una información lingüística tal a los alumnos que *dé* como resultado el que terminen adquiriendo de manera natural y espontánea la competencia lingüística necesaria que les constituya en sujetos capaces de hacer un uso funcional efectivo del sistema lingüístico que pretenden aprender. Krashen sostiene que existe una diferencia sustancial entre *aprender* una lengua y *adquirirla*, fenómeno este último que, según él, solamente tiene lugar cuando coincide con la comprensión de mensajes efectivos, portadores de significados relevantes para el sujeto que usa interactivamente la lengua, y cuando dicho sujeto que está efectuando tal proceso de adquisición no se encuentra a la defensiva, es decir, no se halla en un estado subjetivo de crispación o ansiedad que le inhiba su capacidad de comprensión de tales mensajes a él dirigidos. Siguiendo las propuestas de estos autores y de su enfoque de adquisición de L2s, concedimos prioridad al desarrollo de las destrezas comunicativas personales básicas de los alumnos, tanto a nivel oral como escrito, asignando un lugar secundario al desarrollo de destrezas de aprendizaje académico debido a las características de los alumnos con que empezamos nuestro proyecto educativo —alumnos de 1.º de BUP cuyo nivel de conocimientos específicos de la lengua inglesa en particular, y cuyo desarrollo de estrategias de aprendizaje y nivel de conocimientos académicos en general, eran notoriamente insuficientes y necesitaban de un substrato más sólido en que cimentarse antes de abordar elaboraciones ulteriores—, aunque éramos conscientes de que las destrezas que nos proponíamos desarrollar posibilitarían, a su vez, el subsiguiente desarrollo de las destrezas de aprendizaje académico. En definitiva, dado el contexto pedagógico en que nos movíamos, el planteamiento krasheniano nos pareció acertado.

A fin de conseguir desarrollar las destrezas inherentes a la expresión oral comunicativo-personal en nuestros alumnos, seguimos las sugerencias de los anteriormente citados autores y establecimos una serie de situaciones, funciones lingüísticas y temas sobre los que hablar. Estos mismos temas eran a su vez susceptibles de ser utilizados para ejecutar actividades de lectura y escritura, cosa que también hicimos. En la medida que de manera muy prioritaria tratamos de crear una atmósfera en el aula donde predominase la cooperación tanto entre los alumnos entre sí, como entre el profesor y los alumnos —el papel del profesor se entendía como de facilitador del aprendizaje del alumno, suministrándole la información pertinente y sugiriéndole posibles formas de actuar o alternativas a seguir, pero siempre haciendo hincapié en el hecho de que en el alumno existe la capacidad de comprender lo

que en el aula se está haciendo y de participar con espontaneidad en tal actividad—, eliminando, por consiguiente, actitudes que pudiesen resultar inhibitorias u ofensivas para el alumno, y estimulando siempre sus intervenciones e iniciativas; mostrando tolerancia cuando, en nuestra opinión, no conseguían alcanzar los objetivos concretos que en determinadas unidades nos pudiéramos haber trazado, consideramos que con todo esto logramos llegar a establecer una dinámica didáctica que, en términos generales, resultaba más satisfactoria que las anteriormente logradas, hecho comprobable

1. en los aspectos de uso lingüístico en la L2 que efectivamente realizábamos, más complejos que los que hasta entonces habíamos abordado;
2. en que la participación del alumnado era también más entusiasta;
3. y, lo más importante, en que parecía que su captación de la L2 era asimismo más compleja, acorde con la complejidad comunicativa de las tareas que ejecutábamos.

3. Al seguir experimentando nuestro proyecto pedagógico en cursos sucesivos fuimos incorporando los nuevos descubrimientos teórico-experimentales que descubríamos en las numerosas lecturas que íbamos simultáneamente haciendo. También se nos planteó cómo tratar que el alumno fuese progresivamente percibiendo, de forma inteligente, rasgos lingüísticos más complejos de la L2. Estos dos factores —(1) una mayor formación teórica por nuestra parte, y (2) objetivos didácticos más exigentes que nos veíamos compelidas a acometer— nos aproximaron a otros teóricos de la adquisición del lenguaje y a otros planteamientos conceptuales que no establecían la anterior tajante distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* lingüístico, ofertando, en consecuencia, otras alternativas de cómo abordar la impartición de L2s (Corder, 1967; 1978; 1981; Rubin, 1975; Bialystok, 1978; 1979; 1982; 1985; McLaughlin, 1978a; 1978b; 1987; Seliger, 1979; Brown, 1980; Sharwood Smith, 1981; Andersen, 1981; Meisel *et al.*, 1981; Anderson, 1982; Savignon, 1983; Morrison and Low, 1983; Faerch, 1985; Swain, 1985; Swain and Harley, 1984; Long and Sato, 1984; Ellis, 1984a; 1984b; 1985a; 1985b; 1987a; 1987b; 1987c; 1988; Pienemann, 1984; 1985; Sorace, 1985; Hyltenstam, 1985; Hyltenstam y Pienemann, 1985a; 1985b; Fröhlich *et al.*, 1985; Wenden, 1986; Wenden y Rubin, 1987). Fué así como entramos en contacto con la propuesta didáctica del «dual syllabus» o «programación paralela» de R. Ellis (1987a), según la cual se debe promover tanto la fluidez del alumno en la L2 cuanto su corrección en la misma, ya que ambos comportamientos lingüísticos suponen tipos de conocimiento lingüístico diferentes —(1) conocimiento automático fruto de procesos de adquisición de lenguaje primarios y generadores del discurso lingüístico no planificado propio de la comunicación espontánea, en la que el hablante tiene como mayor preocupación la transmisión de su mensaje y, en consecuencia, el discurso que produce carece de reflexión previa a su emisión y no ha sido organizado con anterioridad a su expresión, por una parte, y (2) conocimiento analítico fruto



de procesos de adquisición de lenguaje secundarios y generadores del discurso lingüístico planificado, perceptible más nítidamente en la transacción escrita, ya que aquí el usuario de la lengua se preocupa no sólo por el contenido del mensaje que transmite sino también por la expresión que le da a ese mensaje y, consiguientemente, es muy probable que cuide con esmero ambos: este mensaje se ha organizado antes de ser manifestado lingüísticamente, por otra parte— pero relacionados entre sí, habiendo traspaso de una fuente de conocimiento a la otra y relacionando, en consecuencia, el aprendizaje y la adquisición lingüísticas.

Al desarrollar esta «programación paralela» elaboramos, por un lado, actividades organizadas estructuralmente en torno a objetivos lingüísticos específicos de la L2 —actividades dirigidas a aspectos lingüísticos formales de dicha lengua— y, por otro, actividades cuya finalidad era el mero intercambio comunicativo entre los participantes en la interacción comunicativa —actividades encaminadas a generar la transmisión de contenidos informativos eminentemente comunicativos. Cuando nos ocupamos de las primeras, hicimos uso de los recursos que el alumno tiene para percatarse de los rasgos formales de la lengua objeto de estudio, i.e. el inglés, propiciándole que los perciba a través de estrategias de conocimiento metalingüístico y del uso metalingüístico de la lengua, y ofreciéndole oportunidades de usar el discurso planificado formal. Simultáneamente, y a fin de ocuparnos del segundo tipo de actividades, ofrecimos al alumno oportunidades de interacción comunicativa cuyo objetivo primordial era servir de exposición a, o contacto con, la lengua objeto de estudio, esto es, el discurso no planificado.

Como conclusión final de nuestra experiencia de innovación pedagógica estimamos haber descubierto los siguientes puntos:

- A. Adquirir una L2 implica adquirir la competencia lingüística propia de la misma —sistemas gramatical, fonológico y léxico—, así como adquirir la competencia comunicativa en el uso de esa lengua —capacidad de usar estas competencias lingüísticas en intercambios comunicativos reales, capacidad que supone, por ejemplo, rasgos tales como la propiedad en el uso de la lengua cuando el intercambio comunicativo tiene efectivamente lugar, así como las estrategias que el hablante posee para verificar en intercambios comunicativos reales los conocimientos que de la lengua en cuestión tiene.
- B. Para lograr estos objetivos nos parece necesario incorporar en nuestro diseño curricular tanto los criterios de programación subyacentes en las programaciones enfocadas al *producto* lingüístico («*product syllabuses*») —programaciones estructurales y nocio-funcionales—, que atenderían la vertiente del discurso planificado y de corrección lingüística necesaria para un uso funcional efectivo de la L2, como los relativos a las programaciones dirigidas a los *procesos* de aprendizaje lingüístico («*process syllabuses*») (Richards, 1985; Richards y

- Rodgers, 1986; Brindley, 1986; Prabhu, 1983; 1987; Nunan, 1987a; 1987b; 1988; Spada, 1987; Tarone y Yule, 1989) —programaciones procesuales o de tareas—, que se orientarían hacia el discurso no planificado de fluidez lingüística y espontaneidad en el uso de la L2.
- C. Consideramos que el uso de la lengua es la matriz de la adquisición del lenguaje. En la medida que en la realidad existen distintos usos de lengua, nos parece que los alumnos de L2s han de experimentar, es decir, entrar en contacto con y hacer uso de, los distintos tipos de uso de lengua que en la interacción cotidiana acontecen a fin de que lleguen a adquirir una competencia estructural en los diferentes usos de la L2 que estudian. Estimamos que será así como se podrá determinar el nivel efectivo de competencia alcanzado por los alumnos («learner's proficiency») (Ellis, 1987c; Harley *et al.* 1990).

## Referencias

- ANDERSEN, R. (ed.) 1981. *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- ANDERSON, J. 1982. «Acquisition of Cognitive Skill». *Psychological Review* 89, 4: 369-406.
- BIALYSTOK, E. 1978. «A Theoretical Model of Second Language Learning». *Language Learning* 28, 1: 69-83.
- BIALYSTOK, E. 1979. «Explicit and Implicit Judgements of L2 Grammaticality». *Language Learning* 29, 1: 81-103.
- BIALYSTOK, E. 1982. «On the Relationship between Knowing and Using Linguistic Forms». *Applied Linguistics* 3, 2: 181-206.
- BIALYSTOK, E. 1985. «The Compatibility of Teaching and Learning Strategies». *Applied Linguistics* 6, 3: 255-261.
- BRINDLEY, G. 1986. *The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- BROWN, H. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. Eaglewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- CORDER, S. 1967. «The Significance of Learners' Errors» en J. Richards (ed.) 1974 *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.: 19-27.
- CORDER, S. 1978. «Language-Learner Language» en J. Richards (ed.) 1978 *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House: 71-92.
- CORDER, S. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- DAVIES, A., C. CRIPER, y A. HOWATT (eds.) 1984. *Interlanguage*. Edinburgh: University Press.
- ELLIS, R. 1984a. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.

- ELLIS, R. 1984b. «The Role of Instruction in Second Language Acquisition» en D. Singleton y D. Little (eds.) 1984 *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL.: 19-37.
- ELLIS, R. 1985a. «Teacher-Pupil Interaction in Second Language Development» en Gass and Madden (eds.) 1985: 69-85.
- ELLIS, R. 1985b. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 1987a. «Contextual Variability in Second Language Acquisition and the Relevancy of Language Teaching» en Ellis (ed.) 1987 *Second Language Acquisition in Context*. Prentice-Hall International (UK): 179-194.
- ELLIS, R. 1987b. «Second Language Acquisition in the Classroom». Notas personales tomadas durante el curso que impartió durante las *Sisenes Jornades Pedagògiques per a l'ensenyament de l'Anglès*. Barcelona 1987.
- ELLIS, R. 1987c. «Language Learning». Notas personales tomadas durante el módulo que impartió bajo este título en el *MA in ELT 1987-88*. Ealing College of Higher Education. Londres.
- ELLIS, R. 1988. *The Role of Practice in Classroom Language Learning*. Fotocopia disponible en la Sala de Recursos del *MA in ELT 1987-88*. Ealing College of Higher Education. Londres.
- FRÖLICH, M., N. SPADA, y P. ALLEN 1985. «Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms». *TESOL Quarterly* 18, 1: 27-57.
- GASS, S. y C. MADDEN (eds.) 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HARLEY, B., P. ALLEN, J. CUMMINS, y M. SWAIN 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. New York: Cambridge University Press.
- HYLTENSTAM, K. 1985. «L2 Learners' Variable Output and Language Teaching» en Hyltenstam y Pienemann (eds.) 1985b: 113-136.
- HYLTENSTAM, K. y M. PIENEMANN 1985a. «Introduction» en Hyltenstam y Pienemann (eds.) 1985b: 3-22.
- HYLTENSTAM, K. y M. PIENEMANN (eds.) 1985b. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters 18.
- KRASHEN, S. 1977. «The Monitor Model for Adult Second Language Performance» en Burt, Dulay, and Finocchiaro (eds.) 1977 *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- KRASHEN, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- KRASHEN, S. y T. TERRELL 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

- LONG, M. y C. SATO 1984. «Methodological Issues in Interlanguage Studies: An Interactionist Perspective» en Davies, Criper, y Howatt (eds.) 1984: 253-279.
- MCLAUGHLIN, B. 1978a. *Second-Language Acquisition in Childhood*. New York: Lawrence Erlbaum.
- MCLAUGHLIN, B. 1978b. «The Monitor Model: Some Methodological Considerations». *Language Learning* 28, 2: 309-332.
- MCLAUGHLIN, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MEISEL, J., H. CLAHSSEN, and M. PIENEMANN 1981. «On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition* 3, 2: 109-135.
- MORRISON, D. y G. LOW 1983. «Monitoring and the Second Language Learner» en Richards and Schmidt (eds.) 1983: 228-250.
- NUNAN, D. 1987a. *The Teacher as Curriculum Developer*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- NUNAN, D. (ed.) 1987b. *Applying Second Language Acquisition Research*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- NUNAN, D. 1988. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIENEMANN, M. 1984. «Psychological Constraints on the Teachability of Languages». *Studies in Second Language Acquisition* 6, 2: 186-214.
- PIENEMANN, M. 1985. «Learnability and Syllabus Construction» en Hyltens-tam y Pienemann (eds.) 1985b: 23-75.
- PRABHU, N. 1983. «Procedural Syllabuses». Artículo expuesto en el Seminario RELC, Singapore.
- PRABHU, N. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J. 1985. *The Context of Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. y T. RODGERS 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. y R. SCHMIDT (eds.) 1983. *Language and Communication*. New York: Longman.
- RUBIN, J. 1975. «What the «Good Language Learner» can teach us» en J. Pride (ed.) 1979 *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press: 17-26.
- SAVIGNON, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- SELIGER, H. 1979. «On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching». *TESOL Quarterly* 13, 3: 359-369.
- SHARWOOD SMITH, M. 1981. «Consciousness-Raising and the Second Language Learner». *Applied Linguistics* II, 2: 159-169.

- SORACE, A. 1985. «Metalinguistic Knowledge and Language Use in Acquisition-Poor Environments». *Applied Linguistics* 6, 3: 239-254.
- SPADA, N. 1987. «Relationships Between Instructional Differences and Learning Outcomes: A Process-Product Study of Communicative Language Teaching». *Applied Linguistics* 8, 2: 137-159.
- SWAIN, M. y B. HARLEY 1984. «The Interlanguage of Immersion Students and Its Implications for Second Language Teaching» en Davies, Criper, y Howatt (eds.) 1984: 291-311.
- SWAIN, M. 1985. «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development» en Gass y Madden (eds.) 1985: 235-253.
- TARONE, E. y G. YULE 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- WENDEN, A. 1986. «What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts.» *Applied Linguistics* 7, 2: 186-201.
- WENDEN, A. y J. RUBIN 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall International (UK).



# **ADQUISICION DEL VOCABULARIO: APROXIMACION AL ESTUDIO DE LA FUNCION DE LAS CLAVES LINGÜÍSTICAS EN EL PROCESO DE INTERPRETACION DEL VOCABULARIO DURANTE LA LECTURA DE TEXTOS INGLESES**

Por Dña. Ana Cristina LAHUERTA MARTINEZ

Dpto. Filología Inglesa Univ. Zaragoza

La adquisición de una lengua segunda es un proceso complejo que incluye muchos factores interrelacionados de los que dan debida cuenta una copiosa bibliografía al respecto.

La adquisición de una lengua segunda integra todos los aspectos del lenguaje que el individuo que estudia esa lengua necesita dominar. Sin embargo, y como reclaman F.English (1985) y R. Ellis (1986), el grueso de la investigación en la adquisición de una lengua segunda (y en esto no se diferencia de la investigación en una lengua nativa) se ha concentrado en la adquisición de los rasgos gramaticales. La investigación se ha inclinado en este sentido, ignorando otros niveles del lenguaje, como la adquisición del vocabulario (Meara 1980).

El presente estudio se adentra precisamente en el área de la adquisición del léxico. Dentro del campo de la adquisición, se enmarca en el medio escrito, en un estudio de la lectura como un medio de entender y adquirir el vocabulario, considerado tanto como vehículo de transmisión de ideas conceptuales como vehículo de transmisión de ideas discursivas. Mi objetivo es estudiar un aspecto determinado de la adquisición del vocabulario mediante la lectura así como las estrategias que utiliza el lector para activar determinados tipos de conocimiento para su comprensión y como medio de memorización en el marco de su relación con la teoría de los esquemas dentro de la lectura.

Pretendo con este trabajo una familiarización con la bibliografía, con las corrientes y temas centrales referidos al tópico de la lectura, centrándonos en los aspectos semánticos. Con esta investigación intento hacerme eco de las corrientes actuales en la investigación en la lectura en cuanto a la relación entre las palabras y su contexto, así como a la asignación de palabras a una determinada estructura discursiva. Voy a tratar de las unidades léxicas y de lo que significan en y para la estructura del discurso, entendiéndose éste tanto en sentido estático como dinámico. Para ello, me basaré no sólo en es-

tudios teóricos sino también en investigaciones empíricas puesto que son numerosos los artículos recogidos que representan esta corriente.

La elaboración de este estudio obliga, como puede fácilmente deducirse, a introducirse en diferentes áreas y a abordar diferentes tópicos. El desarrollo de todos ellos, algunos en mayor extensión que otros, es, desde mi punto de vista, relevante para el conjunto total de la presente investigación.

Comenzaré enmarcando la lectura dentro de una tendencia reciente que tiende a aproximarse al texto escrito desde un punto de vista interactivo y a acercarlo a la interacción hablada. En la interacción entre lector y escritor, o lector y texto, tiene lugar una negociación de significado, una actividad interpretativa. Son autores representativos de esta corriente Sinclair (1981), Widdowson (1979, 1984), Carrell (1988).

La lectura supone innegablemente e incontrovertiblemente dos elementos necesarios: un lector y un texto. En los últimos diez años la teoría aceptada de la lectura en inglés como lengua segunda ha comenzado a considerar la lectura como un proceso interactivo en el que se da un proceso interpretativo, esto es, se extrae el significado mediante un complejo proceso de negociación, mediante la interacción que tiene lugar entre el lector y el texto e, igualmente posible, el lector y el escritor (Sinclair 1981; Widdowson 1979, 1984; Tadros 1985; Carrell 1982, 1983; Carrell y Eisterhold 1983, entre otros, junto a Winter (1977) y Hoey (1983), estos últimos interesados no tanto en un análisis interaccional del texto escrito como en las características o rasgos interactivos del texto).

De esta manera, el texto escrito, salvando las distancias, se aproxima a una interacción hablada. La asunción básica que subyace a esta consideración del texto es que dos participantes, escritor/hablante y lector oyente se comunican mediante un texto, bien hablado o escrito. Al hablar de una interacción estamos situando a la lectura en un marco más general: el marco comunicativo. Esa interacción, explica Widdowson (1984) en el medio escrito se idealiza mediante un proceso cognitivo encubierto (covert): Escritor y lector participan en una interacción en la que el escritor asume los papeles de emisor y destinatario, y conduce un diálogo encubierto con su supuesto interlocutor.

Podemos hablar de la lectura como un discurso escrito puesto que se da una negociación de significado que, en el caso de la lectura, es encubierta. El producto lingüístico del discurso es un texto donde los elementos tienen un valor comunicativo aparte de su significado lingüístico (Widdowson 1984; Phillips 1985; Crombie 1985 a y b).

La consideración de la lectura como un proceso interpretativo tiene ciertas implicaciones: (1) Supone, por un lado, que el escritor disponga de procedimientos para que la información sea accesible al lector y para que éste la acepte. Escritor y lector negocian el significado mediante procedimientos interpretativos y (2) por otro lado, el lector adoptará actitudes o papeles diferentes respecto a la información aportada por el escritor.



Esta perspectiva, que considera la lectura como un proceso interpretativo que se materializa en la forma de una interacción entre lector y texto, se enmarca dentro de una corriente relativamente reciente que considera la lectura como un proceso activo. Dentro de esta corriente se encuentran los siguientes modelos:

1. Modelo sicolingüístico (Goodman 1967) aplicado al caso de los lectores en una lengua segunda por Coady (1979).
2. Enfoque «top-down» que procede del modelo sicolingüístico de Goodman (Carrell 1982; Carrell y Eisterhold 1983).
3. Modelo interactivo de la lectura (Rumelhart 1980). Este modelo ya incorpora implicaciones de la lectura como un proceso interactivo.

El proceso de la lectura no consiste simplemente en extraer información del texto. La lectura activa conocimiento en la mente del lector que éste usa y que, a su vez, puede ser refinado y extendido gracias a la nueva información aportada por el texto. Por otro lado la predicción (Tadros 1985), es el fenómeno interactivo que organiza las relaciones interactivas entre lector y escritor. El escritor se anticipa a las reacciones del lector y este último utiliza su conocimiento lingüístico y cultural para anticipar «lo que va a venir» en el texto y su relación con lo anterior. La anticipación del escritor a las reacciones del lector condiciona la estructuración del texto. Esta estructuración queda manifiesta en la superficie mediante claves lingüísticas que el lector interpreta utilizando su conocimiento.

En la interacción entre el lector y el texto, interacción que materializa el potencial significativo del texto, intervienen por un lado el conocimiento del lector y por otro lado, la información aportada por el texto, los datos textuales.

Respecto al conocimiento del lector, es necesario distinguir los tipos de conocimiento lingüístico. Este conocimiento incluye conocimiento del vocabulario y la sintaxis de una lengua, de las reglas para combinar los significados de las palabras en oraciones significativas (semántica) junto con el conocimiento general y el conocimiento de las convenciones sociales para el uso del lenguaje. Dentro de los tipos de conocimiento creo oportuno incluir las funciones del lenguaje: Entre las numerosas propuestas a la hora de definir las funciones del lenguaje (Bühler, Malinowski, Jakobson, Hymes, Halliday) es útil seguir la división de Halliday (1973), cuyas tres funciones (ideacional, interpersonal y textual) son reducidas por Widdowson (1984) a dos tipos que él denomina función conceptual y función comunicativa. Brown y Yule (1983) también hablan de dos funciones del lenguaje: transaccional e interaccional.

Podemos decir que el lenguaje funciona de dos maneras: Por un lado, proporciona la actividad conceptual por medio de la cual se formulan en la mente proposiciones claras y procesables. Por otro lado, proporciona los medios por los que esas proposiciones pueden expresarse de la manera más

efectiva para propósitos comunicativos particulares. Estas dos funciones han de ser reconciliadas mediante negociación en cada ocasión de uso. Esta negociación se concretiza en el discurso.

Respecto al papel de este conocimiento en la comprensión del discurso si tomamos ejemplos de diferentes autores (Green 1986) vemos que muestran que los individuos no son receptores pasivos de información lingüística sino que tan pronto como oyen o leen las primeras palabras de una oración comienzan a crear expectativas sobre lo que ya han oído o leído así como a su conocimiento general sobre las intenciones de los hablantes y sobre el tópico del discurso. El individuo puede encontrarse con textos para los que no puede encontrar una interpretación. Bransford y Johnson (1972, 1973) basan sus experimentos en la hipótesis de que los individuos comprenderán y recordarán mejor un pasaje si saben de qué trata (si reciben el título, por ejemplo).

Respecto a la manera en que este conocimiento general está representado en la memoria, qué clase de representaciones mentales subyacen a la habilidad de los individuos para realizar inferencias sobre lo que oyen o leen, es necesario acercarse a la denominada la teoría de los esquemas de conocimiento. Intento un acercamiento a la adquisición del vocabulario y su relación con la teoría de los esquemas dentro de la lectura.

La teoría esquemática de la comprensión y la memoria se basa en la asunción de que el mundo es entendido mediante su interpretación por medio de esquemas. Respecto a la lectura, se supone que las ideas plasmadas en las páginas de un texto evocan esquemas que relacionan las ideas entre sí. La representación final de significado en la memoria se explica en términos de las interacciones de las palabras en el texto y los esquemas usados en la interpretación.

Es el lenguaje el que proporciona las direcciones para la elección de un esquema determinado que el individuo tiene en su mente. Cuando se elige un esquema, éste genera expectativas sobre lo que va a venir después, expectativas que coexisten y se combinan con las que surgen del reconocimiento de una rutina retórica particular. Las expectativas son creadas por signos lingüísticos que remiten a su receptor a distintos esquemas de conocimiento hasta que se identifica el esquema que puede proyectarse para extraer sentido del texto.

Para que el lector pueda usar los esquemas estos tienen que existir para el lector. La referencia al estudio de la disponibilidad y la activación de los esquemas relevantes en la lectura hace necesario establecer una distinción entre la estructura organizativa, formal, de un texto: los esquemas formales, y el conocimiento previo del área de contenido del texto: los esquemas de contenido.

Por otro lado, la elección de un esquema genera expectativas que son creadas por los signos lingüísticos que nos remiten a esquemas de conocimiento, que funcionan interactivamente en un procesamiento «bottom-up» y «top-down». Según el modelo computacional de la comprensión del lenguaje, el

procesamiento del discurso aparece como la combinación de, al menos, dos actividades: En una parte del procesamiento deducimos los significados de las palabras y la estructura de la oración, y construimos un significado para la oración (bottom-up processing). Al mismo tiempo, estamos prediciendo, en base al contexto más el significado de las oraciones ya procesadas, lo que la siguiente oración quiere decir (top-down processing).

Con relación al segundo elemento de la interacción entre lector y texto: el texto, y a lo que he denominado el segundo papel del vocabulario: su papel como vehículo de transmisión de ideas discursivas, me voy a centrar en la función de las claves lingüísticas en la interpretación del vocabulario, como estructurador del discurso.

El contexto lingüístico ayuda al lector a inferir el significado de una palabra desconocida, los estudios empíricos, aunque sin resultados unánimes, demuestran esto: W. Nagy, P. A. A. Herman y R. C. Anderson 1985; J. R. Jenkins, M. L. Stein y K. Wysocki 1984; L. Seibert 1985; Liu Na y J. S. P. Nation 1985; M. Bensoussan y B. Laufer 1989) pero además el contexto lingüístico sirve para la comprensión de una función evaluativa.

Al hablar de la función evaluativa de las palabras en el discurso, estamos añadiendo una nueva dimensión a nuestra visión del vocabulario. Se trata de una visión semántica discursiva. En Kindt (1981) encontramos una orientación semántica discursiva, que pretende integrar el léxico y el análisis del discurso.

Esta orientación encuentra su materialización en los investigadores del grupo de Birmingham (Winter 1977; Hoey 1983; Crombie 1985 a y b; Jordan 1984; Philipps 1985; Francis 1985). Seguiremos a estos autores en su estudio de la función evaluativa de las palabras en el discurso. Su estudio de la evaluación está ligado a la estructura semántica del discurso y las palabras funcionales como señales de los diferentes elementos de esa macroestructura. La Escuela de Birmingham tiene la pretensión de conciliar dos corrientes de investigación discursiva. Por un lado la macroestructura y, por otro, los esquemas de conocimiento sin los cuales no puede entenderse el funcionamiento del discurso. Por un lado tenemos la macroestructura y por el otro un dato concreto. Estos extremos se concilian en un sistema de análisis. El análisis de Crombie (1985 a y b) que, a su vez, recoge ideas de Widdowson (1979, 1983, 1984) es una explicitación del análisis de Van Dijk y Kintsch (1983) cuando hablan de coherencia local y coherencia global. Esto supone un proceso interactivo en el que se da una negociación de significado, una negociación procedimental. No podemos conocer el significado hasta el final pues puede que éste tenga que sufrir algún reajuste.

En esta consideración del vocabulario como estructurador del discurso las palabras tienen sus propios significados intrínsecos pero también funcionan en la formación de relaciones interoracionales. Pero las relaciones solas no tienen sentido. Las relaciones funcionan unidas; así las ve el grupo de Birmingham. Estas relaciones constituyen la estructura semántica del discurso.

Estas relaciones son clasificadas en las divisiones de las mismas según Winter (1977) y según Crombie (1985 a y b) quienes incluyen las señalizaciones de esas relaciones mediante subordinadores, conjunciones y señales léxicas (Winter 1977, Hoey 1983, Crombie 1985a y b). Este grupo va en cierto modo «más allá» del sistema de Halliday pues las señales en el sistema del grupo de Birmingham son cohesivas dentro de una macroestructura, en un contexto, con la aplicación de esquemas de conocimiento. Son cohesivos pero de una forma coherencial, procedimental, no automática. Parece ser que una forma de solucionar el problema de la cohesión-coherencia, independientemente de los problemas simplemente terminológicos que los dos conceptos han causado y de los diversos y hasta opuestos contenidos que se les ha atribuido, siguiendo a Winter (1977), sería la de considerar los textos como estructuras cerradas, en las cuales, partiendo del supuesto de que responden a la estructuración básica de una «solución de problemas», habría que encontrar —ya que existen explícitamente— todas las respuestas de forma léxica en el mismo texto.

El mérito de esta teoría reside en la clara formulación, la explícita indicación de que las respuestas a los planteamientos y problemas que surgen en el texto hay que encontrarlos en sus mismas unidades léxicas. Se trata de un paso más en la formulación explícita del desarrollo funcional en el discurso como algo esencial para la recuperación del texto, o de los aspectos cohesivos ausentes del mismo (coherencia). Esta dicotomía desaparece como modelo operativo para la interpretación de textos, aunque haya que utilizar el mismo tipo de estrategias y procedimientos psicolingüísticos para dicha interpretación, por ejemplo, la activación de los necesarios esquemas de conocimiento.

Si, como dice Widdowson (1984), las personas dan significado al texto mediante un artificio discursivo, por ejemplo, operaciones o activación de esquemas de conocimiento, queda siempre a salvo la indeterminable versatilidad del significado discursivo. Dependerá crucialmente del contexto el que cierto elemento léxico tenga determinado valor comunicativo, ya que se establece una corriente bidireccional entre cada unidad léxica y el contexto discursivo, desde las más generales a las más inmediatas y particulares.

Las distintas unidades léxicas, entonces, señalarían en el discurso diversas funciones estructurales discursivas, entendiéndose por «estructuras» las secuencias de cualquier combinación de elementos del tipo situación, problema, solución, evaluación. Tendríamos, entonces, un nivel doble de análisis del discurso. Por un lado las operaciones o funciones discursivas y por otro, el nivel de las realizaciones léxicas.

La macroestructura Solución de Problemas (Problem-Solution) es la estructura estudiada fundamentalmente por el grupo de Birmingham.

Son dos las ideas fundamentales que se pueden extraer de lo expuesto hasta ahora: (1) De un discurso escrito pueden extraerse las proposiciones, las ideas por parte del lector y (2) Ese discurso puede ser reproducido coherentemente teniendo en cuenta un planteamiento discursivo.

En este sentido citaré dos experimentos, realizados por la autora de esta comunicación: El primer experimento trata sobre el uso por parte del lector de inglés como lengua segunda de tres componentes diferenciados en la literatura como integrantes del conocimiento previo: *transparencia*, *contexto* y *familiaridad*, para ver cómo estos se reflejan en las reproducciones de los textos por parte de estudiantes de inglés como lengua segunda introduciendo, además, la variable del uso de la lengua nativa o una lengua segunda en esas reproducciones. El contexto se define como el conocimiento previo por parte del lector de que el texto es cerca de un área de contenido particular. La transparencia es el grado en que las palabras (lexical items) en el texto revelan el área de contenido del mismo. La familiaridad se refiere a la experiencia previa del lector con el área de contenido del texto.

El segundo experimento analiza, no ya las proposiciones reproducidas sino la función de las señales léxicas, indicadoras de relaciones semánticas tal y como se reflejan en las reproducciones de los textos, con la pretensión de comprobar si esas reproducciones reflejan más acertadamente las señales léxicas en un texto familiar al lector o en un texto no familiar. En mi experimento adapto todo el sistema de Winter, Hoey, Crombie para medir el nivel de información en el plano conceptual y en el plano comunicativo, discursivo enlazando también al final del trabajo con la idea original con que comenzábamos el mismo, con un análisis de la función del vocabulario, de las claves lingüísticas como vehículo de transmisión de ideas y como estructurador del discurso.

La idea de llevar a cabo estos experimentos surgió de las conclusiones del trabajo de Carrell (1982) que fueron más adelante rebatidas por Wolff (1989), para quien los resultados de los experimentos de Carrell no eran fiables ya que existía una variable más que esta autora no había tenido en cuenta: El hecho de que la reproducción se haga en la lengua nativa o en una lengua segunda. Pero además quería averiguar si lo que reflejan las reproducciones es la reproducción de las unidades discursivas con los elementos que las concatenan. Para ello realizamos un segundo experimento.

Los resultados que se obtienen del primer experimento indican que los lectores, tanto en una lengua nativa como en una lengua no nativa utilizan el contexto en un procesamiento «top-down» para realizar predicciones cognitivas acerca del contenido del texto a medida que leen, así como claves léxicas en un procesamiento «bottom-up» para confirmar esas predicciones cognitivas y construir una representación mental acerca de lo que va el texto a partir de la información en el mismo texto. Y esto sucede tanto en el caso de que realicen las reproducciones en lengua nativa como en lengua no nativa. El porcentaje de proposiciones, sin embargo, es superior en las reproducciones en español, con lo que parece que la competencia del sujeto en esa lengua interfiere con su capacidad de expresión.

Si los resultados de este estudio son fiables, estos tienen implicaciones importantes para la enseñanza de la lectura en inglés como lengua no nativa

(en este caso, extranjera). Sería interesante inducir explícitamente, externamente, esquemas o conocimiento previo a través de actividades previas a la lectura. Estos resultados, además, tienen una gran importancia respecto al problema de la adquisición del vocabulario, puesto que comprueban que el lector usa conocimiento previo (conocimiento sobre el área de contenido del texto y conocimiento de las claves textuales) en su comprensión u recuerdo de información durante la lectura.

Respecto al uso del contexto para la comprensión de una función evaluativa, como decía, en un segundo experimento pretendía analizar cómo se reflejan en las reproducciones o resúmenes de los estudiantes las señales lingüísticas y las relaciones semánticas en el texto, es decir, cómo lo reproducían desde un planteamiento discursivo así como la relación entre la reproducción de señales y el conocimiento previo del lector del tópico del texto. La conclusión que extraigo de ese segundo estudio experimental es que los lectores reproducen las señales que tienen una función evaluativa, que señalan relaciones semánticas, las cuales constituyen estructuras semánticas en el discurso y la identificación del tópico de un pasaje según un esquema determinado favorece el procesamiento de señales léxicas y la continuidad semántica del texto.

Podemos concluir que si los lectores son conscientes de la existencia de elementos discursivos del texto (y, por tanto, de sus macroestructuras), que son explicitadas en la lengua mediante señales lingüísticas, los docentes han de explotar esa habilidad en la enseñanza de una lengua no nativa, o de cómo leer y reproducir un texto en una lengua que no es la propia.

La interpretación o descodificación del discurso se realiza de forma gradual por medio de distintos elementos léxicos, que indudablemente no tienen la misma carga semántica funcional ni discursiva. Se trata de activar los esquemas de conocimiento que desde el principio mismo de la descodificación encuentran su confirmación o modificación de expectativas preestablecidas, a las cuales van contribuyendo la función discursiva del léxico a la manera de una serie de funciones de más o menos general o global respecto a la estructura (y subestructura) del discurso.

El lector va leyendo sobre claves evaluadoras para entender no sólo el contenido semántico, sino también el conjunto, la organización retórica profunda.

## **Bibliografía**

- BENSOUSSEN, M. and LAUFER, B. (1984). «Lexical Guessing in Context in E.F.L. Reading Comprehension». En *Journal of Research in Reading*, 7, (1), pp. 15-32.
- BIRKIRE, D. P. (1985). «Text processing: The influence of text Structure, Background Knowledge, and Purpose». En *Reading Research Quarterly*, XX/3.

- CARRELL, P. L. (1982). «Cohesion is Not Coherence». En *TESOL Quaterly*, vol. 16, n.º 4.
- CARRELL, P. (1983). «Some Issues in Studying the Role of Schemata in Second Language Comprehension». En *Reading in a Foreign Language*, pp. 81-93.
- CROMBIE, W. (1985). *Discourse and Language Learning. A Relational Approach to Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ENGLISH, F. (1985). *Measuring Vocabulary in Non-Native Speakers of English*. Birbeck College. London.
- GOODMAN, K. S. (1967). «Reading: A Psycholinguistic Guessing Game». En *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, pp. 126-135.
- JORDAN, M. P. (1984). *Rhetoric of Everyday English Texts* London: George Allen and Unwin.
- NAGY, W., HERMAN, P. A. and ANDERSON, R. C. (1985). «Learning Words from Context» . En *Reading Research Quaterly*, XX/2, pp. 233-253.
- PHILLIPS, M. A. (1985). *Aspects of Text Structure: An Investigation of the Lexical Organization of Text*. The Netherlands: North-Holland Linguistics Series.
- WIDDOWSON, H. G. (1984) *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- WINTER, E. O. (1977). «A Clause Relational Approach to English Texts: A Study of Some Predictive Lexical Items in Written Discourse». En *Instrumental Science*, vol. 6, n.º 1.





# TEORIAS DEL LENGUAJE Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA

María del Carmen LEJARCEGUI GUTIERREZ

E.U. de Magisterio de Vitoria

El objetivo general de esta Comunicación será intentar comprobar qué aportan las teorías del lenguaje y las descripciones teóricas de la lengua a la realidad de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y cómo se plasman en ella. Para esto voy a desarrollar los siguientes puntos 1. Resumen de las principales teorías sobre la adquisición del lenguaje; 2. Aproximación a la noción de competencia gramatical, a través de elementos de descripción teórica comparada francesa y española, sabido que la definición del concepto de competencia gramatical no está ligado a una descripción gramatical concreta.

## 1. De Skinner a las teorías cognitivas del aprendizaje de segundas lenguas

Las teorías sobre la adquisición del lenguaje podrían resumirse en dos grandes grupos: Las que describen una lengua en su estado sincrónico y no se cuestionan cómo se aprende dicha lengua y las que se cuestionan cómo se aprende una lengua pero quedando después reducidas a meros procesos descriptivos.

El primer grupo parte de la idea de que el lenguaje es una facultad humana y que la lengua es la forma particular que adquiere el lenguaje en una comunidad dada. El habla es el comportamiento del individuo que ejercita el sistema de la lengua. Esta idea, desarrollada por el estructuralismo, nos ofrece en fonología un ejemplo ilustrativo de lo que sucede en los métodos de enseñanza basados en puntos de vista meramente descriptivos. En fonología los autores distinguen tres modos de aproximación posible al sonido: El sonido como realidad física objetiva, el sonido como imagen o representación y el sonido como elemento de un sistema funcional. No se cuestionan cómo se adquiere el sonido de una lengua sino cómo hacer para aproximarse a los sonidos de una lengua, considerándolos como sistema aislado, cohe-

rente y perfectamente inventariable. Esta aproximación se hace a través de la descripción de este sistema y de la repetición de sus elementos integrantes. Estas ideas, aplicadas al marco más amplio de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, se traduce en métodos que inventarían los elementos de una lengua, los describen, organizan su léxico y ofrecen, para explicarlos y aprenderlos, las mismas bases que la fonología clásica: la descripción y la repetición del sistema descrito.

El segundo grupo de teorías sobre la adquisición del lenguaje está compuesto por aquellas que se cuestionan cómo se aprende una lengua, como objetivo fundamental, para llegar después a las descripciones de los distintos sistemas. En este grupo encontramos dos corrientes de opinión contrapuestas: Skinner y Piaget. Skinner define el lenguaje como la suma de los hábitos verbales de un individuo, siendo adquiridos éstos, como todos los fenómenos psicológicos, en términos de estímulo-respuesta. Resulta muy interesante en esta teoría el estudio del comportamiento verbal que, evidentemente, es lo más objetivable de la respuesta verbal del individuo. Skinner estudia este comportamiento verbal en cuanto parte integrante del comportamiento humano, analizando al mismo tiempo sus condiciones de aparición. Estaría formado por las siguientes posibilidades: 1. Respuestas verbales que se califican como peticiones, órdenes o prohibiciones. 2. La imitación verbal, espontánea o solicitada (responde a estímulos externos verbales). 3. Los comportamientos lingüísticos que son los que hacen referencia a objetos o acontecimientos en el marco de un discurso (corresponden a estímulos externos verbales o no verbales).

Piaget sostiene un punto de vista opuesto al defendido por Skinner. Sostiene que la característica más específica del hombre no es el lenguaje sino algo más general, una especie de capacidad cognitiva superior, que hace posible el pensamiento conceptual. El lenguaje sería una de las manifestaciones de la función simbólica, elaborada por el hombre en el marco de sus interacciones con el medio físico y social. En resumen, el lenguaje puede servir al desarrollo cognitivo pero no lo engendra.

Decía al comienzo que este grupo de autores, que cuestionan en primer lugar cómo se aprende una lengua, corren el riesgo de no aportar a esta importante problemática más que una descripción gramatical más. Creo que es el caso del innatismo de la descripción gramatical de Chomsky. Dando por supuesto que las bases de la organización sintáctico-semántica son innatas, su trabajo consiste en dar cuenta de los principales procedimientos según los cuales se construyen las frases en las diferentes lenguas, de modo que todo enunciado de una lengua pueda ser representado con la ayuda de dichas reglas, así las reglas de reescritura (operaciones sobre un sólo símbolo SN, SV), las reglas transformacionales (operaciones sobre una cadena de símbolos, por ejemplo la interrogación, la negación,...) y, finalmente, las reglas de inserción léxica. En el campo concreto de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, parece improbable que un sujeto hablante produzca o descodi-

fique una frase partiendo del esquema abstracto «SN + SV», para insertar después el léxico o aplicar otras transformaciones. Por el contrario, parece ya demostrado que un locutor genera una frase compleja siguiendo dos pasos: generando una frase núcleo y aplicando después una o varias transformaciones facultativas. La memorización de una frase transformada se efectúa también en dos pasos: memorización del núcleo o frase simple correspondiente y memorización de los índices correspondientes a cada una de sus transformaciones.

## 2. La competencia gramatical

Para enfocar el problema concreto de la adquisición de la competencia gramatical en lengua extranjera creo que las aportaciones de este segundo grupo de teorías son más positivas que los enfoques estructuralistas que he mencionado al principio de esta Comunicación. Sin embargo, el pedagogo debe buscar la aplicación de estas descripciones a la práctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, como algunos métodos comienzan a hacerlo. El concepto de competencia gramatical al que pretendemos llegar, sin embargo, no está ligado a una descripción gramatical dada, como tampoco supone la explicación de las reglas de funcionamiento de la lengua para llegar a él. Este concepto se definiría como la capacidad que un locutor tiene para reconocer los elementos léxicos, morfológicos, sintácticos y fonológicos de una lengua dada y las posibilidades de combinarlos para formar palabras y frases. Conviene insistir aquí sobre dos conceptos de suma importancia en este proceso, los conceptos de adquisición y aprendizaje. La adquisición es el proceso que conduce al conocimiento subconsciente sobre la lengua, a la intuición sobre lo que es correcto, mientras que el aprendizaje es el resultado de la atención consciente a una parte de la lengua-meta. Los conocimientos «aprendidos» sirven de «monitor», que permite al locutor corregir un enunciado antes y durante su producción. Según esta hipótesis, la mayor parte de la producción oral estaría basada en conocimientos adquiridos, ya que la mayor parte de los locutores son incapaces de controlar sus enunciados mientras participan en una conversación.

Por otra parte, es un hecho evidente que, aunque una regla gramatical sea explicada, practicada y aprendida en una clase de lengua, este conocimiento «no está disponible» para la mayoría de los locutores en una conversación, es decir, que una forma no está adquirida más que cuando puede ser a la vez comprendida y producida. Ahora bien, ¿cómo se une la forma al sentido? En la lengua materna unimos las formas y sus sentidos tan estrechamente que nunca pensamos en el hecho de que el sentido y la forma están ligados arbitrariamente. La falta de concienciación sobre este hecho, aparentemente tan sencillo, es fuente de innumerables problemas en la lengua-meta, puesto que la producción de un enunciado en esta lengua com-

prende, como he dicho anteriormente, la capacidad de expresar un sentido preciso con una forma precisa y la capacidad de combinar formas de una manera apropiada.

Estos elementos-regla gramatical, arbitrariedad en la unión forma-sentido, capacidad de expresar un sentido preciso con una forma precisa, no son sino componentes del concepto general de «competencia gramatical». Para que realmente sean efectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera no deberían ser aplicados a la descripción de ésta sino a los elementos de comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera correspondiente. La operatividad y la rentabilidad del aprendizaje de la competencia gramatical de una lengua extranjera deberían basarse en análisis de este tipo, en buscar lo igual y lo distinto entre dos lenguas y actuar sobre ello antes que sobre la descripción sistemática de la lengua-meta, según cualquiera de las posibles descripciones lingüísticas.

### 3. Conclusión

Después de observar muy de cerca el desarrollo del lenguaje infantil y el hecho indiscutible de que éste se adquiere por imitación del lenguaje del adulto, a través de hipótesis sucesivas o gramáticas provisionales, estaría más de acuerdo con los planteamientos piagetianos, en cuanto a que el pensamiento o capacidad cognitiva superior engendra el lenguaje y no al revés. Respecto al caso específico de la competencia gramatical, creo que los métodos de enseñanza/aprendizaje, aún los más innovadores, no garantizan su aprendizaje en absoluto y creo que por dos razones fundamentales: 1) Porque no se inspiran claramente en una u otra concepción sobre el lenguaje y se pierden en una mezcla de opciones, a veces difíciles de aunar y 2) Porque no tienen en cuenta que el aprendizaje de la progresión gramatical es sinónimo de aprendizaje de los índices productores de las distintas transformaciones, cualquiera que sea la base a la que se apliquen. La mayoría de los métodos siguen siendo deudores del estructuralismo e incluso muchos de los llamados comunicativos o interactivos padecen de estructuralismo soterrado.

### 4. Bibliografía

BRONCKART, J. P., (1986), *Théories du langage*, Bruxelles, Mardaga, 21-41; 43-64; 255-277.

BRONCKART, J. P., «Un modèle de psychologie de l'apprentissage des langues?» *Le français dans le monde* 185 (1984), 53-67.

CHASTAIN, K., «La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes» *Etudes de linguistique appliquée* 77 (1990), 21-27.

- CHOMSKY, N., (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.
- CHOMSKY, N., (1981), *Réflexions sur le langage*, Paris, Flammarion.
- GAONAC'H, D., (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif, 11-35; 84-122.
- GECKELER, H., «Description typologique de l'espagnol selon le modèle de V. Skalicka» *Actes du XVII<sup>e</sup> Congrès International de linguistique et philologie romanes*, Aix-en-Provence, 29 Août-3 Septembre 1983, Vol. N.<sup>o</sup> 2 (1985).
- LÓPEZ MORALES, H., (1974), *Introducción a la lingüística generativa* Madrid, Alcalá.
- PETERFALVI, J. M., (1976), *Introducción a la psicolingüística*, Madrid, Alcalá, 9-41
- PIAGET, J., (1968), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâte Delachaux-Niestlé.
- PIATTELLI-PALMARINI, M., (1982), *Théories du langage. Théories de l'apprentissage*, Paris, Seuil.
- SAVIGNON, S., «Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative» *Etudes de linguistique appliquée* 77 (1990), 29-46.
- TERREL, T. D., «L'acquisition dans l'approche naturelle: Les concepts de liaison/accès» *Etudes de linguistique appliquée* 77 (1990) 65-83.
- TITONE, R., (1976), *Psicolingüística aplicada*, Buenos Aires, Kapelusz 79-170.



# DICCIONARIO DE CREACION Y DIDACTICA DE IDIOMAS

Sara LOPEZ ABADIA ARROITA

E.U. de Formación del Profesorado de EXB. La Coruña

El uso didáctico de los diccionarios como auxiliar de la clase de idioma tiene habitualmente dos vertientes:

- a) el diccionario se utiliza para paliar una deficiencia o una dificultad encontrada en el decurso normal de la clase.
- b) el diccionario se usa como elemento integrante del decurso temporal.

Estas dos posibilidades tienen muy diferentes grados de aplicación práctica, y ambas dependen en gran medida del tipo de estrategias pedagógicas generales, o de estrategias didácticas particulares, que cada docente tiene en cuenta al elaborar su plan de curso o su desarrollo de clase. En cualquier caso la tipología general, con todas las matizaciones que se puedan buscar, es muy distinta para ambos casos. En el primer caso el diccionario es un *complemento* táctico de un plan general, y su uso es más o menos imprevisible y está en función de las variaciones del decurso escolar. En el segundo caso, el uso es previsible y está organizado; responde, por lo tanto, al planteamiento estratégico de una didáctica de idiomas y ha dejado de ser aleatorio.

Naturalmente ambos usos pueden ser convergentes, y en principio es deseable que lo sean. El estudio que vamos a desarrollar aquí pretende analizar algunos principios de interacción entre el plano táctico y el plano estratégico<sup>1</sup>, en la idea de que esta aproximación metodológica puede aportar al docente algunas sugerencias para mejorar o aprovechar el rendimiento práctico de ambos usos posibles, y, a partir de esta premisa, mejorar también la reflexión teórica sobre lo que constituye la parte metodológica y epistemológica de una didactología de lenguas y culturas, para usar el concepto acuñado por Robert Galisson<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Utilizo la distinción metodológica expuesta por Renzo Titone en varios trabajos; especialmente *Il tradurre*, ISFAP, Milano, 1987.

<sup>2</sup> Ver *Etudes de linguistique appliquée*, 1990, vol. sept.

Partiremos precisamente de un breve trabajo metodológico diseñado por el propio Galisson, en compañía de otro notable especialista de diáctica de idiomas, L. Porcher<sup>3</sup>, trabajo que ha sido pensado precisamente como auxiliar didáctico de uso práctico en la enseñanza de idiomas.

El *Distractionnaire* de Galisson y Porquier se presenta como un complemento lúdico («objet ludique», p. 5) que permite la creación y recreación de palabras inexistentes en un diccionario corriente. La idea está basada en un fenómeno literario conocido, que podemos retrotraer fácilmente a los experimentos de Lewis Carroll (*The hunting of the Snark*, por ejemplo, pero también el *Jabberwocky* y partes de *Alice*), y posteriormente de Jules Laforgue o James Joyce. El término técnico para aludir a esta formación de palabras sobre bases morfológicas y semánticas es el de *mot-valise*; obviamente, la técnica y sus frutos son muy anteriores a estos casos citados, y en la literatura del Siglo de Oro español hay abundantísimos ejemplos lamentablemente desaprovechados para la práctica didáctica del español como lengua primera o como lengua extranjera. En cualquier caso, lo que Jakobson<sup>4</sup> llama la función *poética* del lenguaje alcanza con este tipo de práctica su faceta más llamativa; de un tiempo a esta parte la didáctica de idiomas empieza a plantearse la necesidad de incorporar estas producciones al *sistema didáctico* de una manera algo más estable y conceptualmente más organizada que el de la mera ilustración de una habilidad literaria.

Los presupuestos teóricos y críticos expuestos por Galisson y Porcher tienen su más cabal entendimiento en función de sus propios resultados, pero sin duda la aplicación de estos presupuestos y su construcción y reconstrucción teóricas permiten ir más allá de lo que ellos ofrecen. De hecho, la referencia a Finkelkraut<sup>5</sup>, Gressillon<sup>6</sup> o Serguine<sup>7</sup>, en las notas de la introducción apuntan a esa idea de continuación de una tarea que no es difícil rastrear en artífices de la invención lingüística como Pierre Dac o Siné, sin olvidar a ilustres olvidados como Pierre Cami, el creador de la «semaine camique».

La innovación léxica actúa en un entramado que en principio atiende a dos planos diferentes: el del significado y el de la forma. Como ninguna lengua está constituida por compartimentos estancos, un estado de lengua determinado resulta ser una fijación momentánea de posibilidades, que excluye una cantidad determinada de no-palabras en función de dos tipos de principios: uno morfológico y otro léxico-semántico. De este modo, por

---

<sup>3</sup> *Distractionnaire*, ROBERT GALISSON. Louis Porcher, Clé International, Paris, 1986.

<sup>4</sup> R. JAKOBSON, «Structures linguistique subliminales en poésie» en *Huit questions de Poétique*, Seuil, Paris, 1977.

<sup>5</sup> A. FINKIELKRAUT, *Petit dictionnaire illustré*, Virgule, Seuil, 1981.

<sup>6</sup> A. GRÉSILLON, «La règle et le monstre: le mot-valise» en *Linguistische Arbeiten*, 152, Tübingen, 1984.

<sup>7</sup> J. SERGUINE et G. CHARBIT, *Mots de tête*, Lieu commun, 1983.



causa de una serie de restricciones estructurales de tipo morfológico estamos seguros de que una palabra como «ejzilo» no puede ser española en función de la imposibilidad estructural de la secuencia -jz- (no tanto en su apariencia grafémica como más bien en su entidad fónica o morfológica: el español impide la aparición de una fricativa velar sorda en final de sílaba); ahora bien, en el supuesto de que sus componentes morfológicos fueran válidos estructuralmente en una lengua dada (para el caso, el español), la proyección de una constelación (uso el término de la glosemántica, aplicándolo al plano léxico) morfémica sobre una entidad léxica como esta permitiría asignar sentido de acuerdo con virtualidades del sistema: por ejemplo, la consideración teórica de un hipotético prefijo «ej-» relacionado con lexemas del tipo «ej-e», «ej-ión», etc., y de un lexema nuclear «-zil-» que de funcionar en español tendría que ser de importación foránea, atendiendo a la necesidad ortográfica de modificar el lexema, en -cil-. De hecho nada de esto existe, pero la actitud ante la hipótesis de su existencia no puede basarse únicamente en la intuición del hablante: el que hacer didáctico toma como punto de partida para su trabajo esa intuición que nos certifica que la palabra no es posible, para, por medio de la indagación teórica y la reflexión lingüística, explicitar las razones de esa intuición. El procedimiento didáctico, no es una mera aplicación de «recetas» sino una vía (*método*, según la etimología de esta palabra) para entender mejor el sistema que le permite al hablante confiar en sus intuiciones o, como diría Chomsky «decisiones».

Obviamente lo ideal es facilitar al hablante de una lengua no propia (sea extranjera, sea lengua de contacto en un mismo territorio) un tipo de seguridad similar a la que hemos dado en llamar «intuición del hablante». O, por lo menos, hacerle avanzar algo en ese camino. La práctica nos dice que si un alumno de una lengua extranjera llega a comprender un chiste lingüístico (que tanto abundan en lenguas como el francés y el inglés, en donde la homofonía tiene carta de naturaleza por la distancia entre código oral y escrito) ese alumno está evidenciado un interesante conocimiento práctico de algunos recursos o subestructuras internas de esa lengua. La aplicación o corolario didáctico es que, desde el punto de vista táctico, si conseguimos explicar y desarrollar bases de comprensión de esas subestructuras a través de una tarea didáctica o de una estrategia pedagógica global, estaremos facilitando la base que va a permitir desarrollar esas habilidades o destrezas, que son de carácter puntual, sino metadiscursivo<sup>8</sup>.

Propongo como primera tarea didáctica (la llamaré *baliza*) la lectura atenta de un texto construido según principios similares a los que configuran el *Distractionnaire*, de Galisson y Porcher, pero sin la perspectiva didác-

---

<sup>8</sup> He desarrollado más en detalle estos puntos de vista en mi ponencia del I Seminario internacional sobre Bilingüismo y didáctica de lenguas. Ver «Diccionario y estrategias didácticas» *Actas del I Seminario...*, La Coruña, 1991, Universidad de La Coruña.

tica de su trabajo, y cronológicamente, no contaminado, al ser anterior a la explicitación teórica de Finkilkraut, Serguine, Galisson y Porcher. El texto (ya ha sido citado antes) es el *Je ne pense qu'à chat*<sup>9</sup>, de Siné. Como se ve, en el mismo título se manifiesta ya uno de los elementos de composición: la sustitución léxico-fonemática de *chat* por *ça* en la frase hecha del francés *je ne pense qu'à ça*. El primer momento didáctico consiste en la *distribución* del material en categorías. Tenemos así un primer plano que abarca cuatro grandes categorías, con abundancia de ejemplos para cada una de ellas. En todas ellas; la restricción procede de la obligatoriedad de variar la unidad «chat» /sá/, al mismo tiempo unidad nocional y morfológica. Las cuatro subcategorías tienen esta composición:

- Categoría A*: la alteración sólo afecta al significado; la unidad gráfica se mantiene. Un ejemplo de esto es la representación icónica de «chat dans la gorge» en donde se rompe el significado global de la expresión para reintegrar sus componentes léxicos individualmente. En este nivel la recreación de sentido se hace transgrediendo la locución fijada. La aplicación didáctica es sin duda muy positiva, ya que permite hacer ver la distancia entre la suma semántica de los componentes léxicos y el efecto global de la locución, que se asienta en un nivel nocional directamente relacionado con el sustrato cultural y folclórico de una lengua. Un ejemplo muy sencillo, eficaz didácticamente y motivador se obtiene a partir de la unidad *lapin* dentro de la expresión «poseer un lapin».
- Categoría B*: se forma por la unión de un elemento léxico independiente («chat») con otra palabra existente en el repertorio léxico de la lengua (p. ej.: «marré», «roi», «soeur», «pelle», «loupé») de manera que la fonética producida por el falso sintagma reenvía a otra unidad léxica completamente diferenciada y autónoma que no tiene que ver, ni etimológica ni morfológicamente con sus unidades formantes. Un «chat marré» es homófono de «chamarré» y un «chat roi» es homófono de «charroi», del mismo modo que «chat pelle» es homófono de «chappelle» sin que estructuralmente tengan nada que ver los unos con los otros. En este caso se está jugando, para el proceso de creación, con tres niveles: la diferencia entre homófono y homógrafo; la búsqueda de lexemas escondidos en cada unidad léxica independiente; y la distorsión entre sintagma y unidad léxica.
- Categoría C*: se trata de un paso más allá en la anterior categoría. No existe la segunda palabra independientemente. En este caso se aísla la primera según el canon descrito antes (homógrafo/homófono) y una vez aislada, se descompone artificialmente el resto de la secuencia fónica. Así la palabra «chassepot» da lugar a «chat ssepot», imposi-

---

<sup>9</sup> SINÉ, *Je ne pense qu'à chat*, J. J. Pauvert, Libre de Poche, 1968.

ble en francés por una restricción ortográfica: no hay palabras que comiencen por ss-, elección grafemática que corresponde a posición intervocálica y fonema sibilante sordo, alternante con el grafema /ç/ pero no con el grafema -s- que tiene diferente distribución (inicial palabra o siguiendo a consonante). Como se ve, el rendimiento de este tipo de creación léxica nos informa sobre interesantes características del sistema grafémico del francés, características cuyo habitual desconocimiento provoca errores sistemáticos en el estudiante.

- Categoría D*: En esta categoría desarrollamos ya el «à peu près» fonético. La unidad obtenida no es real, sino aproximada, e implica por parte del estudiante, una obligada revisión del sistema fonológico que permite jugar con estos «à peu près» de manera comprensible y eficaz. Un ejemplo muy claro es «chat tellite» que reenvía a «satellite» o «chat tyre» que reenvía a «satyre» y otras similares. En este caso la aplicación didáctica del ejercicio permite reforzar previsibles y habituales dificultades de orden fonológico en francés lengua extranjera (diferenciación entre /s/ alveolar y /s/ palatal).

Nuestra segunda tarea didáctica consiste en producir el mismo tipo de creación léxicas, disponiendo ya de una estructura organizada y sistematizada. En esta segunda fase van a aparecer fenómenos enmascarados por la fase anterior, en la que el lector/estudiante partía ya de la palabra creada, y no de la fase de creación y los procesos implicados en ella. Pondré un ejemplo muy sencillo. Sobre la base del *distractionnaire*, en donde, se acuerde con la expresión de Galisson, se actúa por *télescope*, podemos crear una palabra en donde unimos *ludique* y *dictionnaire*. Fonéticamente la construcción no presenta problema alguno: /lydiksjonEr/. Sin embargo, la elección grafemática permite variar el código escrito. Es factible escribir «ludictionnaire» y «ludictionnaire»; en el primer caso se está favoreciendo la primera parte del vocablo, que se respeta íntegramente y en el segundo, la segunda parte. Obsérvese que la palabra encontrada por Galisson y Porcher es exactamente equivalente en sus dos componentes, que no quedan alterados: *distraction-dictionnaire*. Tan sólo desaparece la secuencia inicial «di» pero no se produce alteración grafemática.

No es mi intención detenerme exhaustivamente en este punto. Propondré tan sólo dos modelos que ahondan algo en las subestructuras fonológicas y silábicas del francés. El primer ejemplo parte de la palabra francesa «calèche» (traducible con precisión por el galicismo hispánico *calesa*), en donde, de acuerdo con las categorías B y C podemos formar un «cat lèche» o un «calle lèche». En el primer caso se reenvía a otro idioma, tal y como el propio Siné hace con formaciones como «cat alogue» o «intoxi cat e»; en el segundo caso se ahonda en una palabra con dos excepciones distintas (cale 1, cale 2) que presentan además valores polisémicos. En este caso, la aplicación didáctica es muy atractiva ya que está relacionada al mismo tiempo

con el mundo marítimo (cale 1: «cala», «caleta», etc.) y con el automovilístico (cale 2: relacionado con «calar»); se trata además de un homófono (pero no homógrafo) de «cal» cal como elemento formador de «encaladas: pintada con cal» o el valor químico de «calcio» hablando de huesos.

Llegamos con esto al punto último, que enlaza con nuestra propuesta inicial. En este momento estamos viendo la posibilidad de explotar didácticamente el primer uso del diccionario (como complemento de consulta) para orientarlo hacia el segundo, como elemento de creación. Conviene recalcar que todo lo que fomente el uso intensivo y extensivo del diccionario es de vital importancia para la formación del alumno; si además hay una proyección creadora, mejor que mejor.

Pasaré pues a mostrar el procedimiento metodológico de explotación diccionarial en ese doble ámbito a partir de una unidad mínima como es la oración. Usaré para esto uno de los párrafos finales del cuento «La demoiselle au long nez» de Henri Pourrat, en el volumen *Contes du vieux vieux temps*<sup>10</sup>.

*Elle remit sous la pierre bourse, cornet, ceinture*

¿Qué posibilidades ofrece este microtexto para una aplicación didáctica orientada en torno al diccionario? Una primera aproximación nos indica que tan sólo el vocablo *cornet* puede ofrecer cierta opacidad al alumno. El recurso al diccionario está en principio justificado naturalmente y es previsible. Es decir, consultar el diccionario para la traducción no resulta artificioso. Esa consulta nos va a permitir conocer y explicitar la estructura del diccionario. Por poner un ejemplo muy atinado aludiré a las informaciones que incluye el Petit Robert en la voz «cornet»:

*cornet* [korne]. *n.m.* (XIII, de *corne*, 3.<sup>o</sup>) • 1.<sup>o</sup> Petit cor ou petite trompe. *Cornet de vacher*. *Mod.* *Cornet à pistons*: instrument analogue à la trompette, mais plus court (V. *Bugle*) Jouer du cornet. V. *Cornettiste*. Par extension: un des jeux de l'orgue • 2.<sup>o</sup> (*Déb.* XIV). Objet en forme de corne; récipient conique. *Cornet de papier*: papier roulé en corne et susceptible de contenir qqch. *Cornet de dragées*. *Cornet à dés*: godet qui sert :a agiter et à jeter les dés. Anciennement: *cornet acoustique*: pavillon pour aider l'ouïe des sourds. • Anat. Cornets du nez: lames osseuses contournées des fosses nasales. *Pop.* *Se mettre qqch. dans le conert*: manger.

Es muy fácil observar el rendimiento que el bisílabo *cornet* tiene: por una parte podemos producir dobles fonéticos de cada una de las dos sílabas:

*cor*: homófonos. Corps.

*net*: homófonos. Nez, né.

A partir de aquí, la extensa cantidad de acepciones de cada una de las palabras (*Cor*, por ejemplo, es polisémica y tiene vocablos homónimos deri-

<sup>10</sup> H. POURRAT, *Contes du vieux vieux temps*, Gallimard, Livre de Poche, 1970.

vados de la primera acepción) y la existencia de locuciones o frases hechas permite reconstruir íntegramente el modelo que hemos visto en nuestro análisis de la producción de Siné:

—*Categoría A*: *A cor et à cri. La moutarde lui monde au nez.*

Explotación didáctica: creaciones basadas en variación sintagmática: *Accord et à cri. A cornet à cri. La moutarde lui monte au cornet. La moutarde lui monte au corps net. La moutarde lui monte au corné.* Creaciones basadas en palabras inventadas: *cornez.*

—*Categoría B*: Palabra existente: *cornouille*. Análisis desviado para reencontrar una palabra escondida: *nouille*; (dejo para el siguiente párrafo la explotación definicional de esta invención léxica.

—*Categoría C*: creación inexistente morfológicamente, pero sin uso del «à peu près»: *cornexion, cornaître*, etc.

—*Categoría D*: proyección del «à peu près»: *corniais*.

La última fase, en donde hay que volver a acudir a Galisson y a Finkielkraut, implica el trabajo propiamente definicional y lexicográfico. Consiste en encontrar una definición posible de diccionario, de acuerdo con el estilo y fórmulas típicas en el quehacer lexicográfico. Veamos cómo resuelven Finkielkraut y Galisson & Porcher el problema de las definiciones para vocablos similares a *corpsnouille, cornexion* o *corniais*.

*Fair-plaie*: humiliation acceptée à l'anglais, avec un sourire beau-jouer (Finkielkraut, FPI).

*Paperasse*: sous-produit de la bureaucratie vaticane.

Según este modelo (cuya explicitación exigiría un espacio tal vez excesivo para esta comunicación) podemos definir *cornexion* de una forma muy simple: acudiendo a la información diccionarioal de *annexion* y proyectando sobre ella el significado de una de las acepciones de *cor*: «action d'annexer un instrument de vent à un nez qui en manque».

Para *corniais* proyectamos (estamos en el *télescopage* en el plano de la definición) la información de *niais* sobre una acepción de *cor*: «instrument d'orchestre en métal dont le son exprime la bêtise» Para *corpsnouille*: «Pâtes alimentaires, plates ou rondes, coupées en morceaux de longueur d'un corps».

Como colofón de nuestra intervención nos gustaría exponer los objetivos pedagógicos y didácticos que Galisson proponía para su *Distractionnaire*, objetivos que asumimos plenamente y que han guiado nuestro trabajo: 1) la estimulación para usar el diccionario, 2) la base para ejercicios de lexicultura y 3) la recopilación de datos de diferentes niveles lingüísticos y culturales.



# LOS ESLABONES LOGICOS

## Conectores discursivos y análisis de errores

Por D.Vicente LOPEZ FOLGADO  
Dña. Ana Isabel MORENO FERNANDEZ  
Universidad de León

### Introducción

El objeto de nuestro estudio es el uso de los conectores oracionales y discursivos en inglés por parte de alumnos de First Certificate.

El primer problema que se nos plantea es el de especificar el tipo o género de texto que sometemos a examen, puesto que, de acuerdo con R. Hasan (1978) existe una correlación causal entre las variables contextuales y los rasgos léxico-gramaticales: *the correlation is causally determined, with certain contextual variables functioning as control...*

Dos interrogantes urge responder en este planteamiento:

uno general a) ¿qué impacto tiene una variable contextual concreta en la realización de un determinado tipo de texto?

y otro específico b) ¿cómo han de ser los conectores lógicos que deciden las relaciones oracionales e interoracionales en un texto concreto que decidimos llamar «Carta personal»?

Para dar una respuesta precisa hemos de acotar el sentido del concepto *variable contextual*. Lo vamos a referir al marco que establece Halliday (1978) y a su función TENOR del discurso, que da cuenta de las relaciones entre los participantes: el emisor y el receptor.

Ateniéndonos a este criterio, incluimos la «carta personal» en una de las categorías descritas en la retórica del discurso, como las propuestas por Widdowson, Werlich, o Longacre entre otros. Un modelo globalizador es el presentado por este último (Longacre 1976). Reconoce cuatro géneros de discurso monológico:

*Expository - Procedural - Narrative - Hortatory*

La «carta personal» de nuestros alumnos son ejemplos bastante típicos que muestran todos los rasgos inherentes a la estructura genérica. Esto lo observamos, aunque parcialmente, en nuestro estudio estadístico de los nexos oracionales.

Una «carta personal» posee *marcas distintivas* que comparten el género «narrativo y el «procedural». El tema común propuesto para los 50 alumnos es: COMUNICAR RECIENTE CAMBIO DE RESIDENCIA.

Así, por una parte, se dan los siguientes rasgos:

tematización de la 1ª Persona, tiempo presente, escasa nominalización, predominio de procesos dinámicos, baja densidad léxica y escasa complejidad oracional.

Por otra parte, en casi todas ellas aparecen *marcas* procedurales de interacción con el receptor: uso de la 2ª Persona, el modo interrogativo, la modalidad.

Podríamos, haciendo una casuística de nuestras muestras, hacer una escala graduada de menor a mayor índice de interacción, donde el lenguaje escrito se iría pareciendo cada vez más al hablado.

Como se evidencia en nuestros datos y Chafe y Danielewicz (1987) demuestran estadísticamente, los deícticos de 1ª Persona son más recurrentes en las cartas incluso que en la conversación, a pesar de la estrecha relación entre ambos sub-géneros. Veamos un cuadro suyo (p.107):

<i>First Person Pronouns</i>	
<i>Conversation</i>	48
<i>Lectures</i>	21
<i>Letters</i>	57
<i>Academic Papers</i>	4

## Frame e inferencia

El usuario del código de un *género de textos* parte de cierto conocimiento de las normas convencionales que lo estructuran. Podemos decir con Minsky (1975) que los hablantes hacen uso de un FRAME o modelo cognoscitivo.

Así, en una carta personal el *leitmotiv* redundante es la propia experiencia vital del sujeto comunicante. Desde ese ángulo podemos enfocar la predominante yuxtaposición como opción gramatical, ya que cabe atribuir la relación de cohesión interoracional a la *inferencia* producida en la mente de los lectores. Por medio de tal proceso las expectativas se crean como valores redundantes (by default).

Veamos como ilustración un ejemplo de entre muchos de las cartas de nuestros alumnos:

- (1) *I live now in a flat in the centre of Madrid.*
- (2) *I am doing Business Studies at the University.*
- (3) *At weekends, I and a friend meet and go out to parties.*



El nexo que enlaza estas tres proposiciones en apariencia desconectadas es, creemos, su pertenencia a un único *frame* cognoscitivo, la experiencia temporal-locativa del mismo sujeto narrador de las cartas personales.

Otros autores utilizan para explicar este fenómeno del lenguaje conceptos como «escenario» (Sanford and Garrod 1981) o «bridging» (Clark 1975) si bien con matices pragmáticos diferentes.

Para Clark las *inferencias* actúan sobre la estrategia de la *información DADA-NUEVA*.

Así, en nuestras cartas encontramos frecuentes yuxtaposiciones cuya posible cohesión se explica superficialmente en las relaciones sinonímicas establecidas entre conjuntos léxicos (Halliday & Hasan 1976). Pero aparte de los paradigmas léxicos que se crean entre grupos de palabras que a veces no explican nada, está la dependencia de tales conjuntos léxicos del *contexto de situación* al que nos referíamos anteriormente. Veamos el ejemplo:

(4) *This is a beautiful town but there isn't much to do.*

(5) *The people are very friendly and the streets are crowded*

(6) *I usually go to a disco on Fridays.*

Aquí *town > people > street > disco* son inferidos como conectados entre sí en virtud de una información ya DADA, según las siguientes implicaciones:

Entre (4) y (5) cabe el análisis semántico de hipónimos que hacen referencia a un mismo mundo de cosas: *town-people-streets*.

Entre (5) y (6) hay un giro aparentemente audaz hacia el deíctico no marcado de 1ª persona. ¿Cómo lo relacionamos con lo anterior?

Si lo miramos atentamente, veremos rápido la clave: la cláusula (4) posee dos proposiciones con matiz de actitud subjetiva contrapuesta por *but*. La cláusula (5) expresa una causa probable de la primera proposición de (4), mientras la (6) es consecuencia inferida de la segunda proposición de (4).

Las conexiones *inferenciales* procesadas por el escritor/lector se denominan normalmente RELACIONES CLAUSALES (Quirk et al. 1972, Sinclair 1972, Berry 1972) que resultan de la función lógica del lenguaje definida como un proceso cognitivo por medio del cual el lector oyente interpreta el «significado» de una cláusula o conjunto de ellas dentro del mismo texto. Es decir, constituyen el *eslabón lógico* de sentido.

Observamos en los datos de nuestro CORPUS la profusa elección de conectores lógicos del tipo CAUSA-CONSECUENCIA (a menudo latente en la parataxis con *and*) y CONTRASTE (realizado por el frecuente *but* además del polivalente *and*).

Creemos que el *campo del registro* contribuye a ello: hay un antes y un después locativo (cambio de residencia) afectando a la experiencia del sujeto de la carta que obviamente favorece los conectores ya de por sí más frecuentes en el discurso humano: la contingencia de CAUSA y de CONTRASTE.

Por otra parte, como hemos señalado ya, la frecuente yuxtaposición observable pone en funcionamiento el mecanismo procesador de la *inferencia* como conjunto de expectativas basadas en ideas, conceptos, objetivos anticipatorios del desarrollo del texto (Widdowson 1979, Winter 1982).

Teniendo en cuenta estos presupuestos de carácter funcional y pragmático, intentaremos explicar las relaciones *intra e inter*racionales en la redacción de cartas personales por parte de nuestros alumnos de First Certificate procediendo al *análisis de errores*.

La idea fundamental que nos ha guiado en la evaluación de errores se puede resumir en la contestación al interrogante: ¿Cómo llegamos a la interpretación de la *intención* comunicativa de los alumnos? O en palabras de Pit Corder:

It is fundamentally a problem of knowing how to use the code, what has been called a knowledge of the speaking rules (Corder 1981).

## **Análisis de errores e interlengua**

El análisis de errores es una técnica de investigación de una segunda lengua. Siguiendo a Pit Corder (1981), consideramos que las cartas que han escrito estos estudiantes de L2 son una muestra de su *dialecto idiosincrático*. Lo denominamos de esta manera porque algunas de las reglas que se necesitan para explicar el dialecto no pertenecen al conjunto de reglas de ningún dialecto social sino que son características de la lengua del hablante.

Selinker (1972) propuso el nombre de *interlanguage* para definir la lengua usada por los estudiantes de una L2. Con este término expresaba la idea de un dialecto cuyas reglas compartían características de dos dialectos sociales, que podían o no compartir reglas. En el caso de los alumnos cuyas composiciones aquí hemos analizado estos dos dialectos sociales son el inglés y el español.

Cuando el lingüista se dispone a indagar sobre la interlengua de un estudiante, se encuentra al menos con dos dificultades. La primera es que es típicamente inestable y la segunda dificultad se encuentra en la interpretación de algunas frases de ese dialecto. Debido a su inestabilidad, la interlengua de un estudiante de L2 ha recibido el nombre alternativo de *dialecto de transición*. Los cambios constantes que sufre dificultan la descripción del mismo. Una de las técnicas que se utilizan para esta descripción se basa, en gran medida, en lo que Pit Corder llama *error analysis*. Y entiende por *error* las cláusulas o partes de ellas que son idiosincráticas o propias de la interlengua de un estudiante de una L2. Estas no serían simplemente el resultado de un fallo de actualización (lo que otros autores denominan *mistake*), sino actualización de las reglas de su interlengua, por lo cual serían sistemáticas y no corregibles espontánea e inmediatamente por el propio alumno. El análisis

de los errores de un estudiante nos proporcionará la prueba del sistema lingüístico que éste está usando en cada punto concreto del proceso de aprendizaje o de su *interlengua*.

En realidad, los errores, que se manifiestan como formas idiosincráticas, son indispensables para el propio estudiante porque cometer errores es una estrategia de aprendizaje. Es la forma en que el estudiante verifica o rechaza sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo.

La segunda dificultad con que se encuentra el lingüista, la de interpretar algunas frases de este dialecto, es crucial porque sin una interpretación correcta no se podría comenzar un «análisis de errores» válido.

## Procedimientos metodológicos

El objetivo fundamental del trabajo presente consiste en reconocer los usos idiosincráticos de estudiantes de un nivel de First Certificate en la E.U. de Estudios Empresariales de la Universidad de León, en cuanto a la utilización de los conectores del discurso. Para este reconocimiento es necesaria una correcta interpretación de la *intención* de los escritores/estudiantes.

Las necesarias justificación y explicación posteriores de los errores, dentro de la metodología del *error analysis* para describir la interlengua de un estudiante de L2, desbordaría los límites de esta comunicación, por lo que tan sólo las mencionaremos.

Normalmente, los errores se describen por medio de la aplicación de un modelo gramatical a las frases o partes del discurso erróneas producidas por un hablante o un conjunto de hablantes. Por tanto, la identificación y la descripción de errores son operaciones lingüísticas. Y como los conectores son un aspecto perteneciente al nivel discursivo, puesto que establecen lazos estructural-semánticos entre oraciones, hemos utilizado la teoría que proponen Halliday y Hasan (1976). Dicha teoría ha sido tomada porque incorpora el componente semántico que se requiere para una interpretación adecuada.

Pasemos ahora a hacer unas consideraciones generales sobre la metodología del análisis de errores centrándonos en los conectores discursivos.

### 1. Reconocimiento de la idiosincrasia

Partimos de la siguiente premisa: Todos los conectores utilizados por estudiantes de una L2 se pueden considerar idiosincráticos mientras no se demuestre lo contrario. Las posibilidades que se nos presentan son varias:

- a) Si un conector determinado es correcto formalmente y se le puede dar una interpretación verosímil aceptable en el contexto en que aparece, entonces no es idiosincrático.

- (7) *In the mornings I study at the Business School and in the evenings I go to the Official School of Languages, where I study English and French. So, I haven't got much time to go out.*

En este ejemplo el lector nativo no encuentra problemas en cuanto a la interpretación del conector *So*. Está claro que introduce información que se considera consecuencia de lo dicho anteriormente y, además, es correcto formalmente.

- b) Si un conector está aparentemente bien utilizado pero no puede interpretarse verosímelmente en el contexto en que aparece, entonces es idiosincrático. A este tipo lo denominaremos idiosincrático *potencial* y debe dársele una interpretación verosímil a la luz del contexto. Así obtenemos otro conector que denominaremos *reformulado* para compararlo con el original. Un conector reformulado es, en términos aproximados, lo que un hablante nativo de la lengua meta hubiera dicho para expresar ese significado en ese contexto, es decir, sería un equivalente de traducción. A veces la reformulación afecta a tramos más amplios del texto debido precisamente al amplio alcance de los conectores.

- (8) *Besides, the people are very friendly and polite.* (Hablando sobre las ventajas y desventajas de la nueva residencia).

Aquí el conector contribuye a la buena formación sintáctica de la cláusula, pero veamos qué ocurre a la luz del contexto:

- (9) *There's something that I dislike: the climate. I hate that it rains, but it's marvellous to be able to lie on the beach and have a bathe in the sea in summer. Besides, the people are very friendly and polite.*

Aquí *Besides* es una forma enfática de expresar la relación aditiva típica de *and* en su sentido interno (Halliday & Hasan 1976), y significaría algo similar a «hay otro punto más a tener en cuenta junto con el anterior». En ese sentido estaría bien utilizado, pero lo que confunde al lector, en cierta medida, es el alcance de su acción. La proposición que se quiere añadir «*that the people are very friendly and polite*», ¿con qué la relacionamos con «*things that I dislike*» o con «*things that are marvellous*»? En virtud del *principio cooperativo* (Grice 1975) de los interlocutores entendemos que con la segunda, pues añade información positiva al igual que la cláusula anterior. Pero esto contradice el alcance del conector, que dirige nuestra atención más bien hacia la primera posibilidad, al comienzo del punto anterior que hace referencia a lo que no le gusta. Por lo cual un conector como *Besides* no sería

aceptable, sería contradictorio. Por lo tanto, si quisiéramos relacionar la información NUEVA, introducida por *Besides*, con lo último que se ha dicho, debería quedar claro el límite del alcance. Esto se conseguiría modificando la puntuación del texto original, cambiando la coma por un punto después de *it rains* y colocando, al comienzo de la siguiente oración, un verdadero conector interfrasal, que sustituya al intrafrasal *but*: bien el propio *But*; o bien uno más complejo, *However*. De esta manera, podríamos interpretar verosímilmente la oración introducida por *Besides*, significando «hay otro punto a tener en cuenta que, junto con el anterior, implica un contraste con lo primero que se ha dicho». Así su alcance quedaría claramente delimitado.

Reformulación: «There's something that I dislike: the climate. I hate that it rains. However, it's marvellous to be able to lie on the beach and have a bathe in the sea in Summer. Besides, people are very friendly and polite».

- c) Si un conector está mal utilizado formalmente con respecto a las reglas de la lengua meta, entonces es claramente idiosincrático. En este caso, debemos preguntarnos si sería posible darle una interpretación verosímil en el contexto. Si es posible, podemos proceder a reformularlo para compararlo con el original. (De la comparación no nos hemos ocupado en este trabajo). Pero si no es posible darle inmediatamente una interpretación aceptable, entonces el problema se agrava. Una posible solución sería, primero intentar hacer referencia a la lengua materna. (Si se desconoce la lengua materna, entonces el análisis de esa parte del discurso puede que quede en suspenso hasta que hayamos aprendido algo más sobre el dialecto idiosincrático del estudiante). Si se conoce la lengua materna, se puede, por medio de un proceso de traducción literal, llegar a interpretar la intención del escritor de una forma adecuada. Si podemos hacer esto, entonces, traduciendo el conector de nuevo a la lengua diana, conseguimos uno reformulado que, de nuevo, podemos comparar con el conector original claramente idiosincrático.

- (10) *I know that you've been wondering why I haven't written. Because I have been very busy just settling into the new house here. And I haven't anything to write home about.*

En este ejemplo, lo primero que llama la atención al lector es el uso de *Because* al comienzo de frase, con significado interno «esta es la causa de lo que he dicho antes» (Halliday & Hasan 1976). En esta posición sería preferible un conector como *For*. Pero incluso así, carecería del sentido esperado. El alcance del conector a comienzo de frase nos llevaría a unir lo que expresa a continuación con el comienzo de la oración anterior. Sin embargo, esta interpretación no es aceptable a la luz del contexto: no nos parece verosímil que el escritor haya tenido la intención de decir: Sé que te has preguntado

por qué no te he escrito porque he estado muy ocupado. No parece coherente. Por otra parte, también sorprende el uso de *and* como conector interfrasal cuando lo que el lector espera es simplemente un *and* copulativo o intrafrasal que introduzca, en este caso, «otra razón por la que no he escrito (a su vez consecuencia de lo inmediatamente anterior)». Recurriendo, pues, a la lengua materna podremos llegar a una interpretación adecuada que, en este ejemplo, podría ser la siguiente:

Traducción: «Sé que te habrás preguntado por qué no te he escrito antes. Pues es que/La razón es que he estado muy ocupada instalándome en la nueva casa y (, por lo tanto,) no habido nada interesante que contar».

Si ahora tradujéramos este texto de nuevo al inglés, resultaría algo parecido a lo siguiente:

Reformulación: «I know you've been wondering why I haven't written before. The reason is that I've been very busy just settling into the new house and I haven't got anything to write home about».

No hace falta decir que esta imagen del proceso de reconocimiento de errores es idealizada y que no siempre es posible decidir claramente cuándo se da un uso idiosincrático del conector. Consideremos ahora un caso especial.

- d) El reconocimiento todavía se complica más cuando las oraciones aparecen yuxtapuestas, es decir, sin ningún tipo explícito de conexión más que las propias presuposiciones del escritor e inferencias del lector. Como se puede observar en las estadísticas del apéndice, en la muestra analizada es predominante el uso de yuxtaposiciones con respecto a las oraciones con subordinación o coordinación interna y, por supuesto, con respecto a las oraciones ligadas mediante conexión explícita. Hay una ausencia bastante generalizada del uso de los conectores. Sin embargo, como ha quedado demostrado en nuestra exposición teórica sobre el tipo de género representado por la carta personal, la yuxtaposición es totalmente esperable y, por lo tanto, no debemos considerar error la omisión de conectores no obligatorios como pretende demostrar Angelis (1975). Lo que sí hemos encontrado, en algunos casos, son ejemplos en que se evitan los conectores donde, quizá, un conector hubiera establecido la conexión de forma más clara:

- (11) *It's a very quiet place. I'm sure you'll like it. The people are friendly and warm. Sometimes it's a bit boring; there's only a cinema and a few restaurants, no discos or theatres. I'm sure I'll travel a lot around the State to visit the big cities,...*

En este ejemplo, se podrían echar en falta dos tipos de conexiones: una, antes de *Sometimes*; otra, antes de *I'm sure*.

En el primer caso, interpretamos que hay una relación de contraste entre lo dicho anteriormente y lo que sigue a *Sometimes*. Esta relación de contraste quedaría mejor expresada mediante un conector discursivo del tipo *however*:

Reformulación: «...The people are friendly and warm. However, it's sometimes a bit boring...»

En el segundo caso, se nos presenta un problema más grave: el de la interpretación. ¿Cómo podemos estar seguros de que una interpretación determinada es más verosímil que otra? No siempre se encuentra un factor en el contexto que nos revele la solución. Aquí, recurrir a la lengua materna no esclarecería demasiado el problema pues la clave está en una relación conectiva no explícita que tampoco aparecería en el equivalente de traducción en la lengua materna del estudiante. Incluso aduciendo la teoría de Minsky sobre el *FRAME*, nuestras inferencias podrían tildarse de «osadas». Por ello, habría que consultarlo directamente con el estudiante que escribió la carta para obtener así una interpretación autorizada. Una vez hecho esto, se confirma que la relación entre las dos oraciones mencionadas sería causal, por lo que podría expresarse mediante conectores del tipo *because of this, consequently, so, etc.*

Reformulación: «...it's a bit boring; there's only a cinema and a few restaurants, no discos or theatres. Because of this, I'm sure I'll travel a lot around the State to visit the big cities,...»

Por último, cierto tipo de idiosincrasias podrían identificarse en relación a cómo y qué se le ha enseñado al alumno, de lo cual es responsable directo el profesor. Una ventaja para los profesores es que, casi con toda seguridad, conocen el dialecto idiosincrático de su clase y, por supuesto, siempre tienen la posibilidad de pedir al alumno una interpretación en su lengua materna.

## 2. Justificación del dialecto idiosincrático del estudiante

Como resultado del primer paso o identificación de la idiosincrasia y la reformulación del conector se obtendrían dos textos: el idiosincrático y el reformulado que, por definición, tendrían el mismo significado y serían equivalentes de traducción: el primero en el dialecto del discente, y el segundo en la lengua meta. Esta es la información sobre la que se basaría la descripción de la interlengua. La metodología que habría que seguir a continuación sería fundamentalmente la de un estudio contrastivo o *comparación bilingüe*. No vamos, en esta comunicación, a entrar en los problemas técnicos que esto conlleva.

## 3. Explicación del dialecto idiosincrático

Mientras que las dos fases precedentes han sido de tipo lingüístico, el tercero sería psicolingüístico, en tanto en cuanto intenta explicar cómo y por qué el dialecto idiosincrático del estudiante es de determinada naturaleza.

## Otros estudios

Se han realizado, en los últimos años, varios intentos de explicar el uso idiosincrático de los conectores. Por ejemplo, Rod Haden (1987) llega a la conclusión de que los errores de cohesión generalmente no afectan a la eficacia comunicativa, aunque prevee que haya muchas excepciones y reivindica la necesidad de llevar a cabo más estudios. Entre estos menciona especialmente toda la gama reconocida de conectores, no sólo los *conjuncts* (Quirk 1985), sino también los «conectores léxicos» de Winter (1977), campo en el que, según él, la interferencia de la lengua materna parece explicar muchos errores. En otros casos parece que las idiosincrasias se explican por abuso de los conectores (Levenston 1971).

Pero todavía queda mucho trabajo de investigación pendiente para que podamos sacar conclusiones significativas.

En un estudio de los recursos cohesivos de textos escritos por estudiantes nativos de inglés realizado por C. G. Hartnett (1988), esta autora concluye que los estudiantes encuentran más dificultad en construir lazos dinámicos que estáticos. Se afirma que la mera presencia de lazos dinámicos o estáticos no asegura que el texto esté escrito con eficacia comunicativa. Sin embargo, la recurrencia de nexos de todo tipo mal establecidos sí parece ser inversamente proporcional a la calidad del texto final.

## Conclusiones

Las conclusiones de Hartnett, junto con las del presente trabajo, sugieren algunas consideraciones para profesores y estudiosos del texto.

1. Los profesores deberían aplicar el conocimiento de los problemas de los estudiantes con la cohesión para así enseñar más eficazmente. La relativa dificultad de algunos nexos concretos nos sugiere abordar el aprendizaje según una secuencia de desarrollo. Los profesores también deberían relacionar los diferentes *registros* de textos con los diferentes tipos de lazos dinámicos que los expresan. Por ejemplo, las clases dedicadas al modelo retórico de la comparación y el contraste deberían incluir cierta práctica de los lazos cohesivos dinámicos que apoyen este modelo, como los adjetivos comparativos y las *conjunctiones adversativas*, las metáforas comparativas, y los verbos de contenido comparativo.
2. Los estudiosos deberían examinar buenos textos, teniendo muy en cuenta los tipos de expresiones, incluyendo los lazos dinámicos que indiquen un desarrollo lógico (Hartnett 1988). Una taxonomía de tales expresiones se podría utilizar para comprobar la supuesta nítida clasificación de los «modos retóricos».



En suma, los investigadores deberían reconsiderar la utilidad de relacionar calidad global de un texto y cantidad de lazos cohesivos sin apelar al papel fundamental desempeñado por éstos en la realización verbal de las funciones de un tipo concreto de texto.

## Referencias

- ANGELIS P. J. (1975). «Sentence combining, error analysis and the teaching of writing» en Burt and Dulay (eds.) (1975).
- BERRY M. (1972). *Introduction to Systemic Grammar*. Batsford.
- CHAFE W. & DANIELWICZ J. (1987) «Properties of Spoken & Written Language» en R. HOROVITZ y S. J. SAMUELS *Comprehending Oral & Written Language*. Academic Press.
- CORDER S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford U.P.
- CORDER S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- GREGORY M. & CARROLL. (1978). *Language and Social Situation*.
- GRICE H. P. (1975). «Logic and conversation» en P. COLE & J. MORGAN. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press.
- HALLIDAY M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics*. Arnold.
- HALLIDAY M. A. K. & HASAN R. (1976), *Cohesion in English*. Longman.
- HADEN R. (1987) «Discourse error analysis» en J. MONAGHAN. *Grammar in the Construction of Texts*. Francis Pinter.
- HARTNETT C. G. (1988). «Static and dynamic cohesion» en M. GHADDESI. *Registers in Written English*. Francis Pinter.
- HASAN R. (1978) «Text in the systemic-functional model» en W. U. Dressler (ed.) *Current Trends in Textlinguistics*. Walter de Gruyter.
- HOEY M. & WINTER E.»(1986). «Clause relations and the writer's communicative task» en B. Couture (ed.) *Functional Approaches to Writing*. Francis Pinter.
- JAIN M. P. (1974). «Error analysis: source, cause and significance» en Richards, J. C. (ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman.
- LONGACRE R. E. (1976) *An Anatomy of Speech Notions*. Peter de Ridder Press.
- MCINTOSH, HALLIDAY and STREVENS. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans.
- QUIRK R. et al. (1972). *A Contemporary Grammar of English*. O.U.P.
- SELINKER L. (1972) «Interlenguaje» en Richards, J. C. (ed.) (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman.
- SINCLAIR J. McH. (1972). *A Spoken Grammar of English*. O.U.P.
- WIDDOWSON H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford U.P.
- WIDDOWSON H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. O.U.P.
- WINTER E. O. (1982). *Towards a Contextual Grammar of English*. Allen & Unwin.



# TECNICAS BASICAS PARA LA ELABORACION SEMI-AUTOMATICA DE UN DICCIONARIO ACADEMICO INGLES-ESPAÑOL

Por D. Antonio LOZANO PALACIOS

E.U. Biblioteconomía y Documentación  
Universidad de Granada

Es hoy día una realidad el hecho de que en los Departamentos de Filología Inglesa de nuestro país no se hable sólo de una División de Lengua, otra de Literatura y otra de Didáctica, sino que además se incluya otra sección que hasta hace poco años era muy poco conocida o al menos poco usada; es decir, la División o Sección de Inglés para Fines Específicos. Tampoco podemos olvidarnos de otra sección que es también relativamente nueva en nuestros Departamentos de Lenguas y que es la de Traducción e Interpretación. Sección que por otro lado está ya en vías avanzadas de separación del Departamento de Filología como tradicionalmente se entendía.

Es dentro de esta «nueva» sección de Lenguas para Fines Específicos que mi contribución tiene lugar, aunque sus implicaciones repercuten, como es de esperar, tanto en las Secciones de Lengua como en las de Traducción e Interpretación. Desde la toma de postura concreta por parte del Consejo de Universidades («La Reforma de las Enseñanzas Universitarias», 1987) con respecto a la enseñanza de lenguas modernas en el sentido de que los nuevos «currícula universitarios» deben incluir «enseñanzas instrumentales (como lenguas modernas...)», la importancia de la lengua moderna dentro de unos estudios específicos ha ido aumentando. Este adquisición de importancia ha ido paralela al desarrollo de una filosofía de trabajo que antes parece que no estábamos en condiciones de poder definir.

Filosofía que en última instancia está condicionada por la necesidad obvia que la universidad tiene de aproximar sus enseñanzas a las necesidades sociales<sup>1</sup>. La lengua moderna debe encontrar su valor como instrumento dentro de unos estudios específicos. Tarea que afecta a una gran mayoría de los integrantes de nuestros Departamentos de Filología Moderna, ya que en

---

<sup>1</sup> Véase LOZANO, 1989 «El inglés como enseñanza instrumental en la LRU» en Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, AESLA, para un ejemplo del planteamiento ofrecido en un caso específico de enseñanza instrumental de lengua moderna.

nuestros distritos universitarios el número de profesores que desempeñan sus enseñanzas fuera del Departamento de Filología Moderna propiamente dicho es muy parecido al número de profesores que realizan las tareas propias de lo que tradicionalmente se ha entendido que son las del Departamento de Filología Moderna.

Una gran parte de nuestros compañeros dedicados a la «enseñanza instrumental» invierten gran parte de su tiempo y energía en trabajar con materiales en lengua moderna que versan sobre temas estudiados en la especialidad o estudios en donde desempeñan su labor habitual. La integración profesional y personal que se pueda lograr con los estudios de la especialidad varía grandemente pero en la gran mayoría de los casos es inevitable que el profesor de lengua moderna deba responder tarde o temprano a las necesidades que tengan no sólo los alumnos de trabajar con esa lengua moderna sino también los profesores.

Una vez se ha dado el primer paso en la dirección de encontrar el lugar que la lengua moderna deba ocupar en los estudios de la especialidad, un pozo se nos abre antes nuestros ojos. Hemos dejado nuestro lugar privilegiado en el sol de «expertos en lengua» y nos hemos adentrado en un mundo de tinieblas donde no sólo la temática nos es hostil sino los vocablos usados.

Es esta una tarea ardua y que sólo se empieza a superar con el transcurso de años de dedicación a una enseñanza instrumental específica. Es esta una realidad triste. Nuestros estudios de filología moderna debieran incluir una preparación adecuada en la enseñanza instrumental específica<sup>2</sup>. Enseñanza que nos prepare a mentalizarnos en este tipo de enseñanza y nos diese los instrumentos necesarios para desarrollar un tipo de educación más adecuada a las necesidades de los alumnos que cursan estudios especializados.

No es mi intención la de continuar lamentando esta carencia sino la de ofrecer el desarrollo de algunas técnicas básicas utilizadas para la elaboración de un diccionario académico inglés-español que pueda servir de ayuda tanto al profesor de lengua moderna como a estudiantes y profesorado de especialidad en su lucha cotidiana con material, en su mayoría escrito, que utilice la lengua moderna como vehículo de transmisión.

Muchos de nosotros, profesores de lengua moderna instrumental, estamos en la tarea de ayudar a nuestros estudiantes a comprender textos recomendados por las asignaturas de la especialidad y nos encontramos que el alumno tiende a leer a nivel de la palabra y como mucho a nivel de frase. ¿Cuántas veces nos han respondido a preguntas de comprensión con una traducción más o menos literal del original y cuando insistimos en que nos digan de qué se está hablando allí en sus propias palabras la perplejidad se apodera de ellos? Podríamos justificar este fracaso argumentando que no

---

<sup>2</sup> Véase LOZANO, 1986 «La necesidad de planificación, enseñanza en equipo y preparación en ESP en la Universidad Española» en Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, AESLA, para una defensa de este tipo de enseñanza a nivel universitario.

saben hacer la transición desde una nivel de lectura «de abajo hacia arriba» al nivel de «arriba hacia abajo». Este es un fenómeno también muy común entre nuestros colegas de la especialidad.

El mundo de la palabra aislada ofrece una esclavitud muy poderosa sobre nuestros alumnos. Nuestras clases pueden girar en torno a desarrollar destrezas que les lleven a una lectura de «arriba hacia abajo», pero la atracción de la palabra no deja de ser una espada de Damocles.

Este fenómeno no es mucho de extrañar si tenemos en cuenta que nuestros alumnos no sólo deben manejar uno sino dos diccionarios al menos. Uno es el omnipresente diccionario general de inglés-español/español-inglés y el otro el diccionario de la especialidad. Ambos presentan problemas. El primero, por ser tan general, incluye en muchos casos demasiados significados de un mismo vocablo, tantos que perplejan al alumno y lo aburren, y en otros faltan los específicos que busca nuestro alumno. El problema con los diccionarios de la especialidad es o que no existen, o son traducciones hechas en otros países, o siempre debemos recurrir a más de uno de ellos para buscar el término específico necesitado. Y, por supuesto, a todos los diccionarios especializados les faltan los «académicos»; es decir, aquellos que coocurren con los específicos en los textos de la especialidad y que son de algún modo «específicos» del discurso académico. Tanto unos como otros carecen de un ejemplo específico que ilustre el uso de los vocablos y de asociaciones entre palabras en razón del término superior que lo engloba, otros términos relacionados dentro su nivel de especificidad semántico, términos específicos a él, y antónimos. En resumen, en muchas de nuestras especialidades universitarias hay una necesidad obvia de diccionarios que recogan no sólo los vocablos específicos con los que se van a encontrar nuestros alumnos sino aquellos que son particulares a ese discurso académico, al mismo tiempo que establezcan relaciones semánticas que ayuden a asimilar.

Este es sino un ejemplo de los muchos modos que el profesor de lengua moderna puede seguir para encontrar su valor instrumental dentro de unos estudios de especialidad. A continuación explicaré la labor realizada por mí en la elaboración de un diccionario-tesauro de estas características.

### **Primera Etapa: Fase Manual**

La primera tarea en este respecto fue la recoger toda la bibliografía recomendada en inglés en las diferentes asignaturas de las que se compone los estudios de la especialidad. En este caso en los Estudios de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada.

Una vez recogido este material, se empezó a trabajar sobre aquel material que nuestros estudiantes utilizaban más y que, consecuentemente, se había trabajado más en clase. Al principio, la labor consistía en:

1. Creación de una base de datos en DataPerfect con los siguientes campos: Inglés (para el vocablo en inglés), Español (para el equivalente en español), Ejemplo (para la frase de donde se había extraído el vocablo), Definición (para una posible definición del vocablo), Tesauro (para posibles términos superiores, inferiores, sinónimos y antónimos). Véase Figura 1.

**Figura 1**

INDEX	
absorption	absorción
abstract }	resumen
abstract idea	idea abstracta
abstract page }	página de resúmenes
abstracting }	elaboración de resúmenes
abstracting agency }	agencia de resúmenes
RECORD	
NGLSH:	abstract
SPNSH:	resumen
DFNTN:	Representación breve del contenido de un documento, sin interpretación ni crítica.
XMPL:	An <i>abstract</i> is a concise and accurate representation of the contents of a document, in a style similar to that of the original document.
THSRS:	TE [author abstract] (resumen de autor), [critical abstract] (resumen crítico), [findings-oriented abstract] (resumen de hallazgos), [highlight abstract] (resumen de interés), [indicative abstract] (resumen indicativo), [informative abstract] (resumen informativo).

2. Lectura de textos.
3. Inclusión en paréntesis de palabras y expresiones de discurso académico y en corchetes de las específicas de la especialidad a introducir en la base de datos.
4. Introducción en la base de datos de los vocablos seleccionados. Una vez el número de vocablos empezó a exceder la cantidad que el compilador del diccionario podía recordar sin problemas, se introdujeron dos pasos más en la cadena:
5. Producción periódica de un listado alfabético actualizado de los vocablos en inglés y su traducción contenidos en la base de datos. Véase Figura 2.

**Figura 2**

abandon = abandonar	abound in/with = contener en cantidad/abundancia, abundar en
abbreviate = abreviar	about = sobre
abbreviated version } = versión abreviada	about = usado también en la expresión [what about] (qué me dice de)
abbreviation } = abreviación, resumen	about + Vinfinitivo = a punto de + V infinitivo
abbreviation } = abreviatura	above = citado(s) más arriba
abdicate = abdicar, renunciar	above all = sobre todo
abdication = abdicación, renuncia	abreast = usado también en la expresión [keep abreast] (mantenerse al corriente)
aberration = aberración	abreast = usado también en la expresión [stay abreast of] (mantenerse al corriente de)
abide by = atenerse a, cumplir	abridge = compendiar, reducir
abide by = guiarse por	
ability = habilidad, capacidad, posibilidad	
able = capaz; normalmente usado en la expresión [be able to] (ser capaz de)	
ably = eficientemente	
abolition = abolición	
abound = abundar	

### *2.5. Comprobación de que el término en inglés con ese significado no está en el listado alfabético*

Esta etapa duró unos seis meses, al final de lo cuales era obvio que cada vez había que leer más para encontrar nuevos términos al mismo tiempo que el proceso de comprobación en una lista que ya alcanzaba las miles de palabras era cada vez más tedioso.

Las desventajas de esta etapa obviamente eran la falta de un proceso automático de reconocimiento de palabras nuevas y de introducción de palabras y ejemplos en la base de datos. Sin duda alguna, esta fase manual tenía sus ventajas como eran la posibilidad de identificar conceptos compuestos de más una palabra (ej., «public library») y expresiones hechas (ej., «up to a point») aunque el cansancio mental después de varias horas de trabajo también hacía que la atención obviara posibles entradas en la base de datos.

## **Segunda Etapa: Fase Semi-Automática**

### *Primera Parte*

Una vez fue posible hacer uso de una lector óptico de caracteres, el proceso de compilación pudo acelerarse en gran medida. Este consistía en lo siguiente:

1. Lectura de los documentos de la especialidad anteriormente coleccionados por lector óptico de caracteres.
2. Creación de ficheros en el procesador de textos WordPerfect con los documentos convertidos de medio impreso a medio magnético.
3. Creación de un diccionario de control en WordPerfect con todos los vocablos y su traducción al español.
4. «Corrección ortográfica» de cada uno de los ficheros anteriormente creados, marcando cada uno de los vocablos no encontrados en el diccionario de WordPerfect. Véase Figura 3.

**Figura 3**

The same experiment can also help him to choose a topic for comparative problem study or case study, should he be looking for one. It indicates to him what aspects of librarianship he is really interested in.

It may be *#objected* that this is a rather complicated way of doing what can be done more simply by using guesswork, intuition and common sense. Although undeniably these are useful, it is safer to have a rational method and to be conscious of what one is doing at any given time. It saves time in the long run and avoids pitfalls, such as misdirecting one's energies owing to lack of definition.

Doc 1 Pg 7 Ln 4.5 Pos 6.19 c

---

{▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲}

A. object	B. object»ñ»objeto	C. object «ñ» objetivo
D. objection	E. objection «ñ» objeción	F. objectionable
G. objectionable «ñ» censurable	H. objective'case»ñ»caso objetivo	I. objective
J. objective «ñ» objetivo	K. objectivity	L. objectivity «ñ» objectivity

*Not Found:* **1** Skip Once; **2** Skip; **3** Add; **4** Edit; **5** Look Up; **6** Ignore Numbers: **0**

5. Creación y aplicación de un programa Macro de WordPerfect que extrayese las palabras marcadas en el paso anterior con su frase correspondiente y las incluyese en un fichero con separadores de campos, uno para la palabra inglesa, otro para la española y otro para el ejemplo, y separadores de registro. Véase Figura 4.



**Figura 4**

*traced* ^R  
^R  
The evolution of the name information science is *traced* from the beginnings «Library Economics» up to the emergence of «informatics». ^R  
^E  
*consensus* ^R  
^R  
The study shows that little *consensus* exists among the practitioners of information science about what it is or what it should be doing. ^R  
^E  
*meantime*, ^R  
^R  
In the *meantime*, a serious oral history project is fundamental to the preservation of the memories of those characters in the drama while they are still available. ^R  
^E  
*Coupled* ^R  
*Coupled* with this was a period of accelerated technological development. ^R  
*crunchers* ^R  
^E  
By this time computers were considered as information processing machines rather than merely «number *crunchers*» for mathematical operations. ^R  
^E

6. Introducción del vocablo equivalente en español en el nuevo fichero creado con el programa Macro. Al igual que en la Primera Fase, el equivalente en español se intentaba dar siempre a partir del contexto en el que se utilizaba, algunas veces recurriendo a diccionarios de tipo general, otras a específicos y en la mayoría de los casos a la propia experiencia del compilador y a la de los compañeros de la especialidad.
7. Actualización automática de la base de datos en DataPerfect a partir del fichero completado en el paso 6.
8. Actualización periódica del diccionario de WordPerfect utilizado como control.

Es obvio que entre las ventajas de esta etapa están la agilización del proceso de comprobación e introducción de nuevos vocablos y sus ejemplos en la base de datos. No obstante, las desventajas no se deben olvidar. La comprobación sólo tiene lugar a nivel de palabras simples de tal modo que las expresiones hechas y los conceptos compuestos de varias palabras son imposibles de detectar al mismo tiempo que no es fácil «capturar» automáticamente nuevos significados de una palabra o expresión ya presente en el diccionario. Es por ello que se buscó una posible refinamiento del proceso con la introducción de un gestor documental.

## Segunda Parte

Todos sabemos que una de las características distintivas de una especialidad en cuanto al vocabulario es la presencia masiva de expresiones compuestas de más de una palabra. Expresiones que, por otro lado, constituyen un escoyo muy importante en el aprendizaje de la lengua moderna instrumental. El proceso utilizado hasta entonces, pues, no era capaz de «capturarlas». Al mismo tiempo se vio la necesidad de que para que el trabajo del compilador fuese más rentable, éste debería trabajar en sesiones en las que cada una de las palabras y todos sus posibles contextos de aparición, su concordancia, se tratasen de un modo exhaustivo. Este tratamiento individual de cada palabra y su concordancia se iba a hacer siguiendo el orden de frecuencia de todos los vocablos presentes en los textos a analizar. Estos objetivos se consiguieron del siguiente modo:

1. Creación de una base de datos en el programa BRS (Bibliographic Research Service) que recogiese todos los textos objeto de nuestro análisis. Un equivalente a cincuenta libros o cuatro millones de palabras. Esta es una base de datos documental que permite la recuperación de palabras en texto libre, suministrando frecuencia y permitiendo la búsqueda por proximidad con otras palabras.
2. Obtención de un listado de frecuencias; es decir, una lista ordenada por frecuencias de todas las palabras «únicas» presentes en la base de datos creada en el paso anterior. Véase Figura 5.

**Figura 5**

1590	ARCHIVES	430	SOCIALIST	294	IBM
1097	USA	413	LOW	290	FIRMS
813	ARCHIVE	400	STAFFING	290	PARLIAMENT
764	OPTICAL	395	SOVIET	290	POLYTECHNIC
745	AGRICULTURAL	394	OPERATING	289	IM
734	LEARNING	391	RURAL	284	RECORDING
692	ARCHIVAL	386	MINISTRY	280	AUDIO-VISUAL
645	VIDEO	383	DUTCH	265	ENCOUNTERED
573	DISTRICT	381	PLANNED	265	LITERACY
541	LENDING	374	HOSPITAL	263	MUNICIPAL
529	USSR	363	DIGITAL	257	VISIT
527	REPUBLIC	359	SLOVAK	257	PROGRAMMING
501	LEGISLATION	347	ARCHIVISTS	256	AUDIOVISUAL
484	CLASSIFIED	340	NEWS	255	ADVISORY
461	CURRICULUM	334	QUESTIONNAIRE	253	WIDER
460	NETHERLANDS	308	MASS	252	CZECH
451	AUSTRALIAN	300	ACADEMY	251	CHILD
439	YOUTH	294	REPORTED	243	VIDEOTEX

3. Consulta en BRS y creación de ficheros individuales con cada vocablo y todas las frases en las que el término de búsqueda aparecía.
4. Importación de estos ficheros a WordPerfect. Ordenación de cada una de las frases contenidas en estos ficheros por la palabra o palabras contiguas al vocablo que se está estudiando. Pudiéndose presentar el fichero ordenado alfabéticamente por la palabra próxima a la palabra objeto de estudio u ordenado por frecuencia de coocurrencia. Véase Figura 6.

**Figura 6**

*Lending Division* 28

Roy Adams of Leicester Polytechnic has developed a package for the CBM Pet which effectively transforms it into an intelligent terminal capable of storing loan requests and transmitting them to the British Library *Lending Division*.

*lending library* 21

The librarian»s office housed a *lending library* of 275 volumes for use by the exhibition workers

*lending libraries* 12

For the new period of office (1984-86) emphasis will be placed on information retrieval in *lending libraries* regarding on-line data banks for periodicals, teletext, electronic publishing and on-line book ordering procedures as well as interlibrary cooperatives and the effects of the Federal Government»s subject information programme.

*lending stock* 9

The results of a survey among selected libraries to find the ways and the frequency with which they monitor their *lending stock*, and the scale of penalties for loss and damage are set out in the tables.

*lending of* 9

This article outlines the scope of the music, cataloguing and classification, and *lending of* records and cassettes

*lending service* 8

Whilst the IYL still operates a *lending service* for children, its focus has changed to that of a central, representative collection of international children»s literature

*lending right* 7

The centre also criticises the government for the arrangements for the introduction of public *lending right* which form part of the new legislation, and the definition of a public library, which as it now stands, excludes provincial libraries which also fulfil an academic or special library role

*lending system* 5

Stavanger is reasonably pleased with its automated *lending system*, MEDIA, whereas BIBILIOFIL, used in Larvik, is a simpler system for purchase, cataloguing and lending in smaller public libraries.

5. Aplicación de programa Macro que cuenta las palabras objeto de estudio y sus concordancias.
6. Comprobación en el diccionario control de WordPerfect de que la palabra y su concordancia no está ya incluida en el diccionario y marcado de cada una de las frases que no lo están.
7. Aplicación de un programa Macro que genera un nuevo fichero con delimitadores de campo y de registro con cada una de las frases marcadas anteriormente.
8. Inclusión en el campo de español de este nuevo fichero de la traducción del vocablo inglés.
9. Actualización del diccionario en DataPerfect con las nuevas entradas.
10. Actualización del diccionario control de WordPerfect con los nuevos vocablos.

Una de las ventajas más importantes a destacar en esta nueva etapa es el hecho de que el compilador trabaja con una palabra o concepto y todos sus posibles contextos de una vez, pudiendo concentrar su actividad intelectual más eficazmente y pudiendo fácilmente «capturar» las expresiones y conceptos compuestos de más de una palabra que tan frecuentes son en el lenguaje especializado.

En resumen, ha sido mi intención en esta comunicación presentar un ejemplo de la «instrumentalización» que de la lengua moderna puede hacerse en los estudios de especialidad de nuestra universidad con la confección de un diccionario académico-específico utilizando medios semi-automáticos.

## **Abstract**

Con la implantación cada vez más extendida de la enseñanza de tipo específico de las lenguas modernas, resulta cada vez más obvio que el profesor de LSP (Language for Specific Purposes) se ha convertido en innovador en el proceso de elaboración de sus propios programas y material de trabajo. En este contexto, la necesidad de conocer el lenguaje académico y el específico al área de conocimiento al que la lengua moderna sirve de «instrumento» es cada vez más acuciante, no sólo para el profesor, y aquí se incluye el profesorado de la institución en general, sino para el alumnado. Esta ponencia presenta los esfuerzos realizados hasta el presente por elaborar un diccionario-tesauro a partir de la bibliografía básica en lengua inglesa del área de conocimiento «biblioteconomía y documentación» (en la actualidad, este diccionario consta de 20.000 entradas). Se le presta atención especial a la utilización de medios automáticos para la confección del mismo, como son: lector óptico de caracteres, procesador de texto (WP) y bases de datos documentales (BRS y DataPerfect).

# BILINGÜISMO Y CALIDAD DE VOZ

Por D. Joaquim LLISTERRI  
Dña. Dolors POCH

Departament de Filologia Espanyola-Laboratori de Fonètica, Facultat de Filosofia i Lletres  
Universitat Autònoma de Barcelona, 08193 Bellaterra, Barcelona

y

D. Bernard HARMEGNIES  
Dña. Marielle BRUYNINCKX

Département de Phonétique et Psychoacoustique  
Université de l'Etat à Mons, Avenue du Champ de Mars, 7000 Mons, Belgique

## 1. Introducción

Abercrombie (1967) define la calidad de voz como aquellas características que se encuentran de forma casi permanente en la actividad fonatoria de un individuo considerándola «a quasi-permanent quality running through all the sound that issues from his mouth» (p. 91). Diversos estudios experimentales han mostrado la influencia de la lengua utilizada en estas propiedades globales del habla, usando técnicas de análisis acústico como el espectro medio (long term average spectrum-LTAS), que permite objetivar la calidad de la voz. Esta idea ha partido básicamente del ámbito de la lingüística aplicada por parte de pedagogos interesados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, en esta línea de investigación, algunos autores han llevado a cabo diversos experimentos encaminados a determinar las características espectrales de diferentes lenguas. Algunos de ellos (Banuls-Terol, 1971) señalan la existencia de una importante correlación entre el LTAS de una lengua determinada y el LTAS de los individuos que hablan esa lengua. Los trabajos llevados a cabo en el campo del reconocimiento automático del habla en diversas lenguas presentan, como subraya Nolan (1983), resultados aparentemente contradictorios: Tosi (1979) señala la existencia de una relativa invariación en el LTAS de un hablante determinado mientras que Majewski y Hollien (1975) enfatizan la influencia de la lengua en el LTAS de cada hablante.

Harmegnies-Landercy (1985) muestran que la aparente contradicción presente en estos datos radica en la forma en que ha sido cuantificada la variabilidad del LTAS. Así, desarrollan una metodología cuantitativa/cualitativa que aplican al neerlandés y al francés y que pone de manifiesto la existencia de una importante variabilidad en el LTAS ligada a la lengua pero que muestra también que los efectos de la lengua son menores que los ligados a los individuos (Harmegnies, Landercy, Bruyninckx, 1987) con lo cual pueden explicarse las aparentes contradicciones presentes en los trabajos mencionados anteriormente.

Los autores de este trabajo, en un experimento previo, han aplicado dicho método al estudio de hablantes bilingües catalán-castellano (Harmegnies, Bruyninckx, Llisterra, Poch, 1989) mostrando la sensibilidad del LTAS a los cambios de lengua realizados por el mismo hablante. El presente estudio se centra en el comportamiento de un grupo de hablantes bilingües catalán-castellano, seleccionados en función de su dominancia lingüística y del grado de bilingüismo y tiene como objetivo realizar una primera aproximación a la cuantificación de estas nociones sobre unas bases acústicas objetivas.

## 2. Procedimiento experimental

### 2.1. *Informantes*

Normalmente se suele decir que la población catalana es bilingüe pero, entre los habitantes de esta comunidad autónoma, podemos encontrar también monolingües y, entre los bilingües, se dan diversos grados de dominio y fluidez en las dos lenguas. Si bien la existencia de un monolingüe catalán es prácticamente imposible debido al carácter oficial del castellano en España, sí en cambio es fácil encontrar hablantes monolingües del castellano entre los inmigrantes llegados recientemente a Cataluña. Esto hace que los bilingües se localicen en un amplio espectro que va desde el hablante catalán nativo que habla castellano únicamente porque es la lengua oficial del estado, hasta el hablante castellano que ha aprendido el catalán como una segunda lengua. No es extraño pues que, como mencionábamos más arriba, los bilingües presenten diversos grados de dominio y fluidez en las dos lenguas de la comunidad.

Hemos elegido nuestros informantes entre los estudiantes de primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Barcelona a partir de las respuestas dadas al cuestionario que elaboramos (adaptado de Viladot, 1981), centrado en el uso que hacían dichos alumnos del castellano y el catalán en sus actividades cotidianas. Se pedía a los estudiantes que dieran un porcentaje subjetivo del uso de cada lengua en una serie determinada de situaciones de comunicación (en casa, con los amigos, en la universidad, en el trabajo, etc.). El cuestionario incluía también aspectos referentes al origen geográfico y lingüístico de la familia.

Hemos seleccionado para nuestro estudio una muestra de 24 informantes bilingües cuya utilización del castellano y del catalán es ligeramente distinta: la mitad de ellos emplea el catalán en un 60% y el castellano en un 40% en, por lo menos, dos tercios de las situaciones de comunicación sobre las que fueron interrogados. La otra mitad presentan un porcentaje de utilización inverso, es decir, 60% castellano y 40% catalán para, por lo menos, dos tercios de las situaciones de comunicación.

Con el objetivo de determinar si el sexo es una variable importante en la variación del LTAS (Harmegnies, 1988) hemos grabado a 6 hombres y 6 mujeres para cada uno de los dos grupos de bilingües.

Así pues, nuestro grupo de informantes está constituido por 6 hombres y 6 mujeres bilingües de dominancia catalana y 6 hombres y 6 mujeres bilingües de dominancia castellana.

## 2.2. *Corpus*

El corpus está constituido por un texto equilibrado en cada una de las lenguas siguiendo, para el catalán, la distribución propuesta por Rafel (1979) y, para el castellano, la propuesta por Navarro Tomás (1946). El texto catalán está constituido por 177 vocales y 210 consonantes que suman un total de 387 segmentos mientras el texto castellano está formado por 209 vocales y 231 consonantes totalizando 440 unidades.

Ambos textos tienen una duración aproximada de unos 20 segundos leídos a velocidad normal.

## 2.3. *Grabación*

Cada uno de los informantes leyó ambos textos cinco veces. La grabación se llevó a cabo en una cabina insonorizada con un magnetófono Revox A77 y un micrófono Sennheiser MD 441N.

## 2.4. *Análisis acústico*

El LTAS fue obtenido con un analizador de alta resolución Brüel & Kjaer 2033 de un canal trabajando con una frecuencia de muestreo de 12.8 KHz, la cual, para una frecuencia de fondo de escala de 5KHz determina una resolución de 12.5 Hz.

Con este procedimiento se obtuvieron 240 LTAS (24 informantes x 5 realizaciones x 2 lenguas) que, transferidas desde el analizador, se almacenaron en un ordenador IBM PC XT mediante un interface GPIB.

## 2.5. *Procedimiento de comparación*

La comparación entre los diferentes LTAS obtenidos se realizó mediante el índice SDDD (Standard Deviation of the Differences Distribution-Harmegnies, 1988) que calcula la diferencia entre los espectros que se comparan.

Un valor alto en el índice de disimilaridad indica una considerable diferencia entre los espectros mientras que un valor bajo indica, por el contrario, una similitud.

Para cada informante hemos realizado dos tipos de comparaciones entre los LTAS almacenados: una comparación inter-lingüística y una comparación intra-lingüística.

En el caso de las comparaciones inter-lingüísticas (catalán vs. castellano) cada uno de los LTAS de cada informante catalán ha sido comparado con cada uno de los LTAS del castellano del mismo informante. Este procedimiento implica 600 comparaciones inter-lengua/intra-informante (25 comparaciones x 2 grupos de dominancia x 2 sexos x 6 informantes).

En el caso de las comparaciones intra-lingüísticas (catalán vs. catalán y castellano vs. castellano) hemos realizado un total de 480 comparaciones (2 lenguas x 2 sexos x 6 informantes x 2 grupos de dominancia x 10 pares).

Para el total de la muestra se han realizado pues 1080 comparaciones.

### 3. Resultados

En las Tablas 1 a 4 se presentan los valores máximos y mínimos y las desviaciones típicas del índice SDDD.

**Tabla 1**

Valores mínimos (VM), media (M), desviación estandar (DS) y valores máximos (VM) del índice SDDD para los informantes catalanes de sexo masculino en las distintas comparaciones.

	CAT/CAT				CAST/CAST				CAT/CAST			
	V.M	M	(DS)	VM	V.M	M	(DS)	VM	V.M	M	(DS)	VM
1.	1.90	2.24	(.20)	2.52	1.69	2.05	(.20)	2.35	2.23	2.56	(.21)	2.97
2.	1.92	2.33	(.28)	2.87	1.71	2.03	(.15)	2.22	3.48	3.98	(.21)	4.20
3.	1.83	2.21	(.30)	2.69	1.68	1.83	(.10)	1.99	3.64	3.92	(.22)	4.26
4.	1.82	2.50	(.38)	2.98	1.57	2.06	(.23)	2.42	2.31	2.54	(.17)	2.77
5.	1.82	2.06	(.20)	2.49	1.30	2.13	(.39)	2.51	2.38	2.66	(.17)	2.93
6.	2.08	2.72	(.38)	3.40	2.07	2.39	(.23)	2.79	2.61	3.03	(.32)	3.55

**Tabla 2**

Valores mínimos (VM), media (M), desviación estandar (DS) y valores máximos (VM) del índice SDDD para los informantes catalanes de sexo femenino en las distintas comparaciones.

	CAT/CAT				CAST/CAST				CAT/CAST			
	V.M	M	(DS)	VM	V.M	M	(DS)	VM	V.M	M	(DS)	VM
1.	1.74	2.06	(.23)	2.50	1.84	2.03	(.15)	2.30	3.82	4.04	(.13)	4.24
2.	1.66	1.93	(.14)	2.15	1.56	1.90	(.28)	2.57	2.40	2.80	(.47)	3.16
3.	3.78	4.40	(.38)	5.24	4.00	4.30	(.25)	4.71	4.10	4.66	(.32)	5.22
4.	3.75	4.13	(.19)	4.40	4.09	4.41	(.21)	4.80	4.32	4.56	(.15)	4.85
5.	4.14	4.43	(.22)	4.74	4.25	4.53	(.14)	4.75	4.21	4.74	(.23)	5.03
6.	2.23	2.67	(.26)	3.19	2.01	2.25	(.14)	2.46	2.71	3.20	(.26)	3.64



**Tabla 3**

Valores mínimos (VM), media (M), desviación estandar (DS) y valores máximos (VM) del índice SDDD para los informantes castellanos de sexo masculino en las distintas comparaciones.

	CAT/CAT				CAST/CAST				CAT/CAST			
	V.M	M	(DS)	VM	V.M	M	(DS)	VM	V.M	M	(DS)	VM
1.	1.67	2.12	(.31)	2.68	1.95	2.49	(.30)	2.92	2.50	2.89	(.27)	3.35
2.	1.75	2.25	(.29)	2.82	1.70	2.01	(.24)	2.53	1.91	2.41	(.40)	3.14
3.	3.44	3.83	(.29)	4.39	3.64	4.03	(.25)	4.39	3.78	4.20	(.23)	4.53
4.	1.79	3.32	(.30)	2.77	1.45	2.03	(.41)	2.87	2.49	3.10	(.30)	3.56
5.	2.16	2.40	(.16)	2.63	2.31	2.73	(.35)	3.36	2.21	2.75	(.25)	3.17
6.	1.74	2.30	(.44)	2.96	1.78	2.18	(.24)	2.54	1.96	2.51	(.30)	3.06

**Tabla 4**

Valores mínimos (VM), media (M), desviación estandar (DS) y valores máximos (VM) del índice SDDD para los informantes castellanos de sexo femenino en las distintas comparaciones.

	CAT/CAT				CAST/CAST				CAT/CAST			
	V.M	M	(DS)	VM	V.M	M	(DS)	VM	V.M	M	(DS)	VM
1.	1.87	2.47	(.31)	3.03	1.95	2.54	(.24)	2.85	2.44	2.78	(.22)	3.05
2.	2.17	2.62	(.26)	3.02	2.45	3.01	(.47)	3.86	3.19	3.57	(.27)	4.03
3.	2.15	2.52	(.20)	2.85	2.09	2.78	(.44)	3.63	2.81	3.17	(.31)	3.57
4.	3.82	3.98	(.12)	4.23	4.03	4.50	(.33)	4.99	4.46	4.80	(.25)	5.12
5.	3.93	4.34	(.22)	4.62	4.03	4.59	(.28)	4.99	4.45	5.03	(.33)	5.53
6.	1.87	2.31	(.27)	2.73	1.97	2.69	(.50)	3.44	2.92	3.43	(.45)	4.20

En la tabla 5 se resumen los valores medios del índice SDDD para las distintas condiciones de comparación:

**Tabla 5**

Medias globales del valor del índice SDDD en función de la lengua dominante, el sexo y las diferentes comparaciones.

		Cat vs Cat	Cast vs Cast	Cat vs Cast
Catalán	Hombres	2.34	2.08	3.11
	Mujeres	3.27	3.24	4.00
Castellano	Hombres	2.54	2.58	2.98
	Mujeres	3.04	3.35	3.80
Global		2.80	2.81	3.47

Como puede observarse, los valores del índice SDDD se sitúan alrededor de 2.5 para los hombres y 3.2 para las mujeres lo cual pone de manifiesto, como ya señaló Harmegnies (1988), ciertas diferencias en el LTAS debidas al sexo.

Se observan, además, diferencias importantes en la variabilidad inter-informante: el rango de los valores del índice SDDD varía desde 1.93 a 4.43 (catalán vs. catalán), 1.83 a 4.59 (castellano vs. castellano) hasta 2.41 a 5.03 (catalán vs. castellano), lo cual confirma nuestra hipótesis acerca de la variación en el LTAS ligada a la utilización de cada una de las lenguas, puesto que los valores superiores en el índice de disimilaridad corresponden a las comparaciones inter-lingüísticas. El examen de las tendencias centrales muestra también que los valores del índice SDDD obtenidos en las comparaciones inter-lingüísticas tienden a ser mayores que los obtenidos en las comparaciones intra-lingüísticas.

Así, podemos afirmar que los tres factores de variación analizados inciden en las diferencias encontradas en la comparación entre los distintos LTAS poniendo de relieve la interacción entre los factores individuales y los debidos a la lengua utilizada.

#### **4. Discusión**

Los resultados obtenidos coinciden con los hallados por Harmegnies-Landercy (1985) para el neerlandés y el francés y por Harmegnies, Bruyninckx, Llisterra, Poch (1989) para el catalán y el castellano en lo referente a la importancia de la lengua como factor de variación del LTAS. En efecto, como ya hemos señalado, los valores de disimilaridad son sistemáticamente superiores en el caso de la comparación inter-lengua.

Aunque hemos señalado ya en el apartado anterior la importancia de la variación individual como factor de variación del LTAS queremos destacar aquí las diferencias que presentan el grupo de informantes masculinos de dominancia catalán y el grupo de informantes femeninos de dominancia castellano en las comparaciones intra-lingüísticas. Estas diferencias revelan una mayor tendencia a la variación en la calidad de voz cuando los informantes utilizan su lengua dominante, mientras que dicha variación es menor cuando emplean su lengua no dominante.

#### **5. Conclusión**

El estudio del espectro medio ha permitido comprobar que la calidad vocal varía en función de la lengua que utilicen los hablantes. El hecho de que nuestros informantes sean bilingües permite además poner de manifiesto la posibilidad de cuantificar la variabilidad inter-lingüística como un factor diferente de la variabilidad asociada a cada individuo.

Por otra parte, el diferente comportamiento observado en nuestros informantes en función de su lengua dominante permite apuntar la necesidad de continuar estas investigaciones desde la perspectiva de la posibilidad de considerar el SDDD como una herramienta de caracterización del grado de bilingüismo.

## Bibliografía

- ABERCROMBIE, D. (1967), *Elements of General Phonetics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- BANULS-TEROL, V. (1971), «Weighted average spectrum of human speech: an approach», *Proceedings of the 7th International Congress on Acoustics*, pp. 253-256.
- HARMEGNIES, B. (1988), *Contribution à la caractérisation de la qualité vocale: analyses plurielles de spectres moyens à long terme de parole*, Tesis Doctoral, Université de Mons (Belgique).
- HARMEGNIES, B.; LANDERCY, A. (1985), «Language features in the long-term average spectrum», *Revue de Phonétique Appliquée*, 73-75:69-80.
- HARMEGNIES, B.; LANDERCY, A.; BRUYNINCKX, M. (1987), «An experiment in inter-languages speaker recognition using the SDDD index», *Proceedings of the 11th International Congress of Phonetic Sciences*, Tallin, 241-244.
- HARMEGNIES, B.; BRUYNINCKX, M.; LLISTERRI, J.; POCH, D. (1989), «Effects of language change on voice quality. An experimental contribution to the study of the Catalan-Castilian case», *Proceedings of the First European Conference on Speech Communication and Technology*, Paris, 2:489-492.
- MAJEWSKI, W.; HOLLIEN, H. (1975), «Euclidean distances between long term spectra as a criterion for speaker identification», en Fant, G. (ed.) *Speech Communication*, 3, Stockholm, Almqvist and Wiksell, 303-310.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1946), «Escala de frecuencia de los fonemas españoles», en *Estudios de fonología española*, New York, Las Americas Publishing Company, pp. 15-30.
- NOLAN, F. (1983), *The Phonetic Bases of Speaker Recognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RAFEL, J. (1979), «Dades sobre la freqüència de les unitats fonològiques en català», *Estudis Universitaris Catalans*, 23, 2:473-496.
- TOSI, O. (1979), *Voice Identification: Theory and Legal Applications*, Baltimore, University Park Press.
- VILADOT, M. A. (1981), *El bilingüisme a Catalunya. Investigació i psicologia*, Barcelona, Laia.



# LAS VARIEDADES DE LENGUA Y LOS REGISTROS DE USO DEL ITALIANO: UN PROBLEMA DE ADQUISICION

Por Dña. Carmen MARCHANTE MORALEJO

Departamento de italiano. Escuela Oficial de Idiomas  
Madrid

1. Parece evidente que el objetivo común de los distintos métodos para el aprendizaje lingüístico es el de llevar a los alumnos a un conocimiento de la lengua objeto de estudio, ya sea una lengua materna o una segunda lengua. Sin embargo, esta afirmación genérica empieza a no estar tan clara si se descompone la noción de «conocimiento de una lengua» en sus elementos de base; si, por decirlo así, se trata de definir de una manera más precisa qué se entiende por «conocimiento de una lengua». Se puede entender el conocimiento de la estructura de una lengua y la capacidad de hablar de ella con un metalenguaje que permita reflexionar sobre la lengua misma pero sin atender a su uso. Se puede entender la posibilidad de dar respuestas lingüísticas a determinados estímulos que se expresan mediante estructuras gramaticales. «Conocimiento de una lengua» puede significar la capacidad de expresar lingüísticamente mediante realizaciones formales determinadas nociones y funciones comunicativas y, finalmente, se puede considerar que el conocimiento de una lengua es la capacidad de comprender y producir textos adecuados a las distintas situaciones y construir mediante ellos relaciones sociales. En la medida en que la expresión «conocimiento de una lengua» se identifique con uno de estos cuatro enfoques y por lo que se refiere a la adquisición de ese conocimiento tendremos respectivamente y a grandes líneas un método de tipo tradicional que conceda especial importancia a la exposición sistemática de la gramática de una lengua, un método audio-oral, un método nocional-funcional o un método comunicativo.

El mérito de haber llamado la atención en la didáctica de las lenguas sobre la importancia de las funciones comunicativas en detrimento de las categorías descriptivas es sin duda del método nocional funcional en el que están inspirados los trabajos del Consejo de Europa<sup>1</sup>. El enfoque nocional-funcional ha tratado de especificar los objetivos de un programa lingüístico elaborando

---

<sup>1</sup> Para el italiano, GALLI DE PARATESI, N., *Livello Soglia*, Consiglio d'Europa, Strasbourg, 1981.

una serie de repertorios que analizan los comportamientos lingüísticos en términos de «nociones» y «funciones» o, dicho de otra forma, de conceptos y de finalidades en el uso de la lengua. Y es precisamente la reducción de comportamientos lingüísticos complejos a unidades discontinuas lo que ha motivado las críticas de los autores del enfoque comunicativo puesto que, según ellos, el enfoque nocional-funcional no da cuenta de las habilidades complejas que rigen la comprensión y la producción de textos. La relevancia que se da en el enfoque comunicativo a la noción teórica de texto es reflejo del cambio de paradigma que se ha dado en la lingüística teórica y la preocupación por el estudio de aspectos relacionados con la pragmática que datan de finales de los años sesenta<sup>2</sup>. Por texto no se entiende tan sólo una secuencia de frases con una coherencia semántica y sintáctica sino cualquier elemento verbal, ya sea una interjección, una palabra aislada o un discurso. Lo que es relevante es su función comunicativa.

Si hacemos prevalecer la función comunicativa sobre cualquier otra posible prioridad, es evidente que hay que revisar muchos otros conceptos que se suelen dar por supuestos en cualquier forma de educación lingüística.

Cuando se enseña una segunda lengua se tiende a presentarla como un todo monolítico y unitario puesto que el mismo alumno, sobre todo en el nivel productivo, exige que no se le exponga continuamente a nuevas variantes, prefiere tener un modelo de referencia rígido y hasta estereotipado. Nada más alejado de una lengua viva con todo su riqueza expresiva de variedades de uso y registros.

En el caso de Italia, la pedagogía de la lengua nacional en la escuela primaria y secundaria ha sido objeto de un intenso debate desde hace años. Tras el proceso de unificación nacional la necesidad de alfabetizar a grandes masas de dialecto-parlantes en la lengua nacional hizo que se tomara como punto de referencia la lengua escrita que contaba con una riquísima tradición literaria pero que, como lengua común, era hablada tan sólo por el 2,5% de la población del nuevo estado<sup>3</sup>. La necesidad política de contar con una lengua común en el nuevo estado unitario que permitiera la comunicación entre sus miembros favoreció la unificación lingüística que se llevó a cabo en varias etapas y debido a varios factores entre los cuales destacan el impulso dado a la escuela primaria obligatoria, la burocracia, el ejército y las corrientes migratorias tanto internas como externas.

No es mi intención detenerme aquí en sopesar factores históricos y socioculturales que han determinado lo que hoy se entiende por lengua italiana y mucho menos intentar proponer un modelo de lengua pues la denominada

---

<sup>2</sup> CANDLIN C. N., «Communicative language teaching and the debt to pragmatics», in RAMEH, C., *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, 1976. *Semantics: Theory and Application*, Washington, D. C., Georgetown University Press, 1976.

<sup>3</sup> DE MAURO, T., *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Laterza, 1979, p. 43.

«questione della lingua» es una polémica que ha ocupado varios siglos de la tradición cultural italiana hasta Pasolini.

Lo que interesa subrayar a los fines de una didáctica del italiano como lengua segunda es que las peculiares circunstancias históricas han determinado que el modelo de lengua que se enseña en la escuela italiana, o que se proponía hasta hace pocos años, es un modelo donde la lengua escrita tenía prioridad sobre la lengua oral en cuanto depositaria de una tradición literaria y vehículo de comunicación de un reducido grupo de intelectuales hasta el siglo XX. La lengua se concebía así como algo estático y fijo: la lengua de los autores clásicos.

El italiano del siglo XX, como cualquier lengua moderna vehículo de comunicación, tiene una multitud de variedades de uso, de registros y de subcódigos que nada tienen que ver con una lengua cristalizada y estática. A esto hay que añadir las variedades geográficas («italiano regional») que son variedades de lengua en las que subyacen como sustrato los distintos dialectos locales. Por último, los dialectos, que constituyen la lengua que un 23% de italianos sigue utilizando en cualquier situación comunicativa, según datos de 1988.<sup>4</sup> Habría que completar este riquísimo panorama lingüístico con la noción de «italiano popular», que en la definición de Cortellazzo es «el italiano imperfectamente aprendido por quienes tienen como lengua materna un dialecto»<sup>5</sup>.

Desde la perspectiva de un enfoque comunicativo y sin olvidar las aportaciones de la sociolingüística, los objetivos que ha de proponerse la enseñanza de una lengua segunda son los de hacer que el alumno sea dueño del mayor número posible de variedades de lengua, de manera que le sea posible hacer el mayor número posible de «cosas» con la lengua. Hay que intentar que tenga a su disposición una serie de posibilidades lingüísticas para poder elegir la solución más apropiada para cada situación.

Si tenemos en cuenta la complejidad de variedades del italiano que constituyen uno de los panoramas sociolingüísticos más interesantes y más complejos de Europa, la tarea del profesor de lengua italiana como lengua segunda no se presenta desde luego cómoda.

Es curioso observar como en ciertos aspectos su labor coincide con la del docente de lengua italiana de la escuela primaria en algunas regiones de Italia donde el uso del dialecto está muy vivo y el italiano es una lengua segunda para la mayoría de los alumnos. En este sentido la nociones elaboradas por

---

<sup>4</sup> «Italiano e Oltre», La Nuova Italia editrice, 5/88, p. 243:

«hablan siempre en dialecto	23,3%
hablan más a menudo en dialecto	9,9%
hablan indistintamente en dialecto o en italiano	19,5%
hablan más a menudo en italiano	16,3%
hablan siempre en italiano	31,0%»

<sup>5</sup> CORTELLAZZO, M., *Lineamenti di italiano popolare*, Pacini editore, Pisa, 1972, p. 11.

Bernstein de «código restringido» frente a «código elaborado» como formas básicas de utilizar la lengua, con todas las limitaciones que presenta esta controvertida teoría sobre todo por algunos de sus desarrollos, nos pueden ser útiles para definir ambas situaciones<sup>6</sup>.

El «código restringido» es el tipo de uso de la lengua más anclado en la situación concreta, menos abierto y más pobre en el léxico y en la sintaxis, el «código elaborado» es el tipo de uso más elaborado, menos ligado a la situación del momento y más rico sintáctica y léxicamente. El niño de clase baja, que en Italia además es a menudo dialectófono, tiene pocas ocasiones de usar la lengua en situaciones variadas y en diferentes contextos comunicativos y por tanto le será más difícil llegar a tener un «código elaborado» que pueda utilizar en situaciones que así lo exijan. La escolarización deberá por tanto ofrecer a este tipo de alumno la posibilidad de vivir otras experiencias, de ampliar su horizonte a partir de su cultura dialectal, de su italiano popular sin intentar negarlo nunca en nombre de una lengua con más «prestigio» cultural.

Volviendo al alumno extranjero que estudia italiano como lengua segunda, podemos afirmar que también se encuentra aprisionado en cierta medida por un «código restringido» y precisamente por los mismos motivos que el alumno italiano, es decir, por las escasas posibilidades de usar la lengua en situaciones variadas, por su falta de «quehacer» lingüístico. Se trata por tanto de intentar que se adueñe no ya de un modelo único de lengua<sup>7</sup> sino de el mayor abanico posible de variedades y registros. Sin embargo, teniendo en cuenta que toda enseñanza y todo aprendizaje son siempre fruto de un proceso de negociación de necesidades, la cuestión fundamental es establecer prioridades, determinar qué variedades y qué registros deben elegirse y en qué niveles del aprendizaje hay que ir incorporándolos. Es frecuente que el extranjero que viaja a Italia y que ha aprendido italiano como segunda lengua se vea desbordado por la cantidad de variedades regionales que le impiden tener el grado de competencia comunicativa supuesta. Este desfase se suele producir más en las actividades de comprensión que en las de producción, pues generalmente a él se le entiende pero él no logra entender o entiende menos de lo que esperaba. Es importante que desde los primeros niveles los alumnos tengan conciencia de la complejidad y de la enorme riqueza del panorama lingüístico italiano y se hace necesario familiarizarles con material auténtico de las variantes regionales más frecuentes en los niveles intermedios. Sin embargo hay que establecer una diferencia en cuanto a la adquisición

---

<sup>6</sup> BERNSTEIN, B., *Class, Code and Control. I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1971. Las críticas a Bernstein y en particular a la educación compensatoria pueden verse en LABOV, W., *The logic of nonstandard english* en «Monograph Series on Languages and Linguistics», 22 (1969), Georgetown, pp. 1-35.

<sup>7</sup> Este sería el caso, por ejemplo, de los cantantes de ópera que estudian italiano para un fin específico y pueden por tanto prescindir de todas las variedades no literarias.



de una lengua segunda entre variedades geográficas y registros. Las variedades geográficas siempre serán objeto de una competencia receptora mientras que en el caso de los registros el objetivo cambia radicalmente.

Por registro se entiende en sociolingüística las «variedades según el uso» en contraposición a los dialectos que serían «variedades según el usuario». «El dialecto de cada individuo muestra quién o (qué) es uno, mientras que el registro de cada individuo muestra qué es lo que uno está haciendo»<sup>8</sup>. Los registros son variedades que dependen de la situación y del rol del interlocutor. La selección de enunciados como «Le rincresce porgermi del sale» o «Caspita! mi serve il sale!» son un ejemplo de ello.

El problema que se plantea respecto a los registros en la adquisición de una segunda lengua es el de determinar cuáles deben ser incorporados desde un principio y en qué niveles deben de ir apareciendo los demás.

2. Para poder comprobar objetivamente el grado de competencia receptora y productora en registros de uso muy frecuente he realizado unas pruebas con alumnos de 1.º y de 3.º<sup>9</sup> de italiano de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid. El cuestionario<sup>10</sup> de los alumnos de 1.º presentaba, para comprobar la competencia receptora, una serie de informaciones extraídas de un impreso para envíos certificados y de una carta comercial que debían explicar con otras palabras. En cuanto a la competencia productora, se les pedía que formularan tres peticiones a un empleado de correos y que completaran un enunciado pidiendo algo.

Para comprobar la competencia receptora de los alumnos de 3.º seleccioné un texto en el que se contaba un caso de derecho privado en un lenguaje que es jurídico sólo en parte, puesto que la revista es de divulgación. Pedí que resumieran el caso en unas 100 palabras. Por lo que se refiere a la competencia productora, debían completar un enunciado lamentando algo y otro alegrándose de algo. Naturalmente, en ningún caso se han tenido en cuenta en la valoración de resultados errores gramaticales, sólo se han evaluado deficiencias en la comprensión o empleo inadecuado de registros en el caso de la competencia productora.

Los datos obtenidos han sido los siguientes:

En 1.º, y por lo que se refiere a la competencia receptora, en dos de los tres ítems de que constaba el cuestionario ha habido un total de 18 respuestas válidas (el 100% hubieran sido 26), en el tercer ítem de competencia receptora no se ha dado ninguna respuesta válida. En los dos ítems de competencia productora se han dado un total de 21 respuestas válidas.

En 1.º hay pues un equilibrio entre competencia productora y receptora con una tendencia incluso al dominio de la productora.

---

<sup>8</sup> HUDSON, R. A., *La sociolingüística*, Ed. Anagrama, 1981, p. 58.

<sup>9</sup> He contado con 13 alumnos de 1.º y 21 de 3.º.

<sup>10</sup> Los cuestionarios aparecen como apéndice del trabajo.

En 3º la comprensión total del texto se da en 19 casos, en dos hay sólo una comprensión parcial. La competencia receptora es por tanto muy buena. Sin embargo, en cuanto a la competencia productora los resultados han sido muy distintos, tan solo en nueve casos se han completado los enunciados en el registro adecuado. El desequilibrio entre el grado de competencia receptora y productora está claro.

3. Como puede observarse, la tendencia general en el caso de la adquisición de registros es la misma que se observa en la adquisición de la competencia global de una lengua, el grado de competencia receptora tiende a ser mucho mayor en relación a la competencia productora. En los niveles avanzados el desequilibrio puede incidir muy desfavorablemente en la competencia global si para evitarlo no se ponen todos los medios, es decir, si las actividades de producción no ocupan un espacio importante en el tiempo del que se dispone desde los primeros niveles del aprendizaje.

## APENDICE

### *Cuestionario de 1.º*

1. Expresar con otras palabras la siguiente información de una carta:  
«Gentile dottoressa Renzi, La ringraziamo sentitamente per la conferma dataci riguardo alla spedizione dei materiali da noi richiesti».
2. Explicar en italiano a un amigo alemán que no comprende bien italiano qué debe hacer si en un impreso lee:  
«Da compilarsi a cura del mittente (Si prega di scrivere a macchina o in stampatello)».
3. Completar con el pronombre adecuado y formular la siguiente información como si se estuviera hablando a alguien de confianza:  
«Siamo lieti di fornirle i chiarimenti da.... richiesti».
4. Completar: «Prego gentilmente di...»
5. Formular dos peticiones a un empleado de correos.

### *Cuestionario de 3.º*

Texto: «L'ingegner Fortini aveva costruito un edificio nella cittadina di Colombareto e cedette poi ad altri la proprietà di alcuni appartamenti: Egli aveva predisposto un regolamento di condominio i cui articoli vennero espressamente trasferiti nei singoli contratti di compravendita: in uno di questi articoli veniva vietato l'esercizio della professione medica, per cui, quando il dottor Colasani, proprietario d'un appartamento, vi sistemò il proprio ambulatorio, l'ingegnere lo invitò immediatamente a trasferire altrove lo studio. E, avendo ricevuto un rifiuto, si rivolse al tribunale. -Il fatto che il regolamento di condominio-sostennero i difensori dell'ingegnere-sia stato espressamente trasferito nel rogito di compravendita fa sì che esso ha ormai natura di con-

tratto ed è vincolante tra le parti. Perciò l'ingegnere ha il diritto di imporre al dottore l'immediata chiusura dell'ambulatorio. -I regolamenti condominiali replicò il legale del medico,-proprio perchè tali, possono riguardare unicamente le proprietà comuni dell'edificio, ma non certo interferire o addirittura imporre limiti alle proprietà esclusive dei singoli condòmini. In questo caso, quindi, quell'articolo, seppure inserito nel contratto di compravendita, dev'essere considerato nullo perchè esorbita dalle finalità d'un regolamento di condominio. Perciò il dottore, proprietario dell'appartamento, ha tutto il diritto di sistemarvi un ambulatorio e di esercitarvi la sua professione.»

Completar: «Siamo spiacenti di...»

«Sono molto lieto di...»

## Bibliografia

- BENINCA, P. & CINQUE, G. & FAVA, G. «101 modi di richiedere» en SLI, *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*, Roma, 1977, p. 501-503.
- BERNSTEIN, B., *Class, Codes and Control*, vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Londres, 1971.
- BÈRRUTO, G.; BERRETTA, M., *Lezioni di sociolinguistica e di linguistica applicata*, Liguori Ed., 1980. BÈRRUTO, G. *La sociolinguistica*, Zanichelli, 1978.
- CANEPARI, L., *Italiano standard e pronunce regionali*, Padova 1980.
- CIVES, G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, 1990.
- CHIARANTI, G. (a cura di) *La Scuola della Riforma, De Donato, Bari, 1978.*
- DE MAURO, T., *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Laterza, 1979.
- DE MAURO, T., *Guida all'uso delle parole*, Ed. Riuniti, 1980.
- HUDSON, R. A., *La sociolinguistica*, Ed. Anagramma, 1981.
- WIDDOWSON, H. G., *Explorations in applied Linguistics*, Oxford University Press, 1979.
- «L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero», Atti del Convegno organizzato dai Ministeri Affari Esteri e Pubblica Istruzione, Roma 1-4 Marzo 1982.
- Io speriamo che me la cavo, Sessanta temi di bambini napoletani*, a cura di Marcello d'Orta, maestro elementare, Mondadori, 1990.



## LA PREDICACION DE LA «EDAD»: «POSESION» FRENTE A «ATRIBUCION»

Por D. Jesús Gerardo MARTINEZ DEL CASTILLO

Almería

La primera diferencia que distingue la predicación de «edad» en inglés y en español es de carácter gramatical. El español prefiere predicar «posesión», *tiene veinte años*, mientras el inglés prefiere hacer una atribución, *she is twenty*. En este trabajo nos proponemos analizar contrastivamente dos puntos de vista distintos, en inglés y en español, para designar una sólo predicación inmanente, la predicación de la «edad». Nos ceñimos al campo léxico de los adjetivos de «edad».

Los lexemas adjetivales que componen el campo de «edad» son la realización concreta de los rasgos que componen la definición técnica del campo léxico, o lo que es lo mismo, los que predicán con matices el estado de cosas designado por su archilexema. Los rasgos definidores del campo léxico de «edad» son la realización lingüística de los conceptos técnicos de «adjetivo» y «edad». Los adjetivos del campo forman parte de la estructura paradigmática de «edad», dominada jerárquicamente por el lexema resumen de la misma.

### 1. El archilexema

Los archilexemas constituyen la diferencia más característica entre el inglés y el español. En cuanto a su contenido técnico el archilexema es el mismo. Está compuesto por los dos conceptos técnicos de «adjetivo» y «edad», que según los hemos formulado lo llamamos [ADJETIVO DE EDAD]. Se compone de dos categorías gramaticales distintas: una es la categoría morfosintáctica «adjetivo» que nos refiere a una serie de relaciones sintácticas (funciones atributiva y predicativa, intensificación, comparación); relaciones semánticas (dinamismo/estatividad, inherente/no inherente, gradación/no gradación, polaridad/no polaridad); y relaciones predicativas (distintas formas de aplicarse a su núcleo); y la otra es el sistema paradigmático de «edad»,

campo léxico (Coseriu, 1981) o rasgo primario de nivel inferior (Aarts & Calbert, 1979). Según este concepto técnico nos es posible establecer el campo léxico en ambas lenguas determinando qué lexemas pertenecen al mismo.

Lingüísticamente la realidad es distinta. En inglés tenemos un lexema archilexemático, «old»1, pero en español no tenemos ninguno. El español suple esta carencia mediante el adjetivo de discurso «de edad», que funcionalmente desempeña las funciones propias de un archilexema. El campo léxico en español está estructurado por el adjetivo que debía haber desempeñado dicha función, un adjetivo de discurso, no lexicalizado, que desempeña su función propia dentro del campo. El adjetivo «de edad» es una unidad léxica funcional que no pertenece al discurso repetido, sino que es una unidad de discurso que ha utilizado las potencialidades morfológicas y sintácticas de la lengua para manifestarse. Es el archilexema de los adjetivos de «edad», y, al igual que el lexema sustantival «edad», se predica de aquello que ocupa el máximo lugar en la escala jerárquica; su clasema es, a la vez, lo concreto y lo abstracto, es [+/-CONCRETO]. Se predica propiamente de todo lo tangible, [+/-VIVIENTE], o [+/-HUMANO]. Se define, en cuanto estructura de predicado, por su relator predicativo que, como conviene a su carácter jerárquicamente superior, y, sobre todo, a su naturaleza de adjetivo de discurso que no se presta a ser usado expansivamente, es el más universal, el que hace que el adjetivo incida directamente sobre su núcleo creando un adjetivo inherente. Ejemplo: *Pedro es de tu edad*, cuyo significado es «PEDRO tiene a EDAD como característica temporal o permanente».

La naturaleza no lexicalizada de este adjetivo de discurso tiene sus restricciones sintácticas. Se puede usar en la lengua en función predicativa, es decir, como atributo (*Pedro es de edad avanzada*) o como complemento predicativo (*parece de tu edad*); admite intensificación (*Pedro es de mucha edad*), y comparación (*Pedro es de más edad que María*), pero no en función atributiva como adyacente antepuesto o pospuesto. Es un adjetivo inherente, pero no central, ya que no cumple todas las funciones propias del adjetivo.

La especificación o complementación de este adjetivo en español no se puede hacer directamente; la lengua emplea una construcción totalmente idiomática con el verbo «tener», creando así, construcciones muy propias e idiosincrásicas del español. Ejemplo, *María tiene veinticinco años*. Son, pues, dos construcciones dentro de la misma lengua para hacer una misma predicación.

Contrastivamente estas peculiaridades dan lugar a diferencias muy marcadas entre ambas lenguas. En inglés toda expresión de «edad» es una oración copulativa que predica una cualidad de un Sujeto Affectum; en español son falsas construcciones transitivas con el verbo «tener». Lo que en inglés aparece como una restricción de grado de la predicación establecida por «old»1, en español aparece como un falso complemento directo de un verbo que, en sentido y usos propios, es de carácter predicativo, y no atributivo. Comparemos: *tengo veinte años*, *tengo veinte pesetas*. La construcción es la

misma formalmente. Pero según su significado, en el primer ejemplo es de carácter atributivo, mientras que en el segundo es de carácter predicativo. En inglés no hay confusión posible: *I am twenty, I have twenty pounds*. La conclusión es doble. Por un lado, nos muestra que es el significado el verdadero artífice de la lengua, y por otro, que el análisis contrastivo nos ayuda a entender la verdadera construcción de una lengua.

La forma lexicalizada en inglés confiere una significación más neutra, siendo así más técnica la expresión de la «edad». En español la expresión de la «edad» es más lingüística, y por consiguiente, aporta mayor significación. En inglés es totalmente neutra: *he is twenty years old* equivale a la expresión técnica, no lingüística, del propio contenido:

BE<sub>(V)</sub> [x<sup>1</sup>: he (x<sup>1</sup>): old (x<sup>1</sup>): years (x<sup>1</sup>): twenty (x<sup>1</sup>)] 0.

En español es una predicación idiomática que se aleja de la predicación propia de otros adjetivos de su mismo campo. Comparemos *tiene cuarenta años, es cuarentón; tiene quince años, es joven*. A la vez, es la predicación fundamental del campo.

## 2. El clasema definitorio

En ambos campos el clasema [+HUMANO] ocupa la máxima extensión de lexemas. Las pautas humanas por las que llegan a materializarse los lexemas en un campo y en otro no son exactamente las mismas. Hay algunas matizaciones muy pequeñas e insignificantes que se dan en un campo o en otro. Lo importante es que es el mismo clasema el que ha dado lugar al mismo campo léxico en dos sistemas distintos.

2.1. *Otros clasemas*. En ambas lenguas la predicación de la «edad» parte del mismo nivel de clasemas, [+/-VIVIENTE]. La predicación superior de [-CONCRETO] representa expansiones de significado no propias. En efecto, la predicación de la «edad» es un concepto lingüístico aplicable a lo humano y a lo pasajero. A no ser que sea como sentido expandido no tiene sentido predicarlo de lo que, de por sí, no es pasajero (*estilo muy rancio, rancias costumbres, superannuated ideas*). Aunque esporádicamente aparecen lexemas que predicán de un clasema de nivel superior al de [+/-VIVIENTE], podemos decir que es el nivel de éstos el nivel máximo. En donde se da el mayor número de lexemas es en el nivel inmediatamente inferior, el que está ocupado por el clasema [+HUMANO]. El nivel más bajo en el que ambos campos llegan a formar lexemas es el de [+/-MASCULINO] y en [+/-ANIMAL], estructurados de forma distinta en español y en inglés. Estos dos clasemas representan dos vías semánticas distintas. Corresponden estos clasemas al cuarto nivel de abstracción. El español distingue, además de la distinción

entre hombres y mujeres, «imberbe», «barbilampiño», determinados aspectos sociológicos, «jamona», «mozo», «núbil», «casadero»; mientras que el inglés meramente distingue sobre los sexos: «girlish», «boyish».

En ambas lenguas aparece el clasema [+ANIMAL], pero de forma distinta. En español todos los lexemas que predicen de los animales son expansión de significado de lexemas que predicen de los seres humanos. En inglés, aparece un lexema que predica en sentido propio de este clasema, «callow», y desde este clasema llega a expandirse metafóricamente a los seres humanos a *callow youth, a callow poet*.

Estos fenómenos son de tipo idiosincrásico y poco significativos, ya que se dan una sola vez.

En el clasema [-ANIMAL], que no obstante aparece representado en español y en inglés, las restricciones clasemáticas son distintas en ambos campos. En español aparece mucho más diversificado, llegando a hacer distinciones muy arbitrarias. El español distingue entre las plantas, los alimentos, los frutos, los abscesos y los árboles: «verde», «maduro» y «añoso»; y el inglés, distingue las plantas de los alimentos: «green», «ripe» «mature».

Las restricciones clasemáticas que afectan a [-VIVIENTE] son las mismas en español y en inglés. «Nuevo»<sup>1</sup> y «new»<sup>1</sup>, por un lado, y «viejo»<sup>1</sup> y «old»<sup>2</sup>, representa la predicación de la «edad» aplicada a las cosas.

### 3. La orientación expansiva

Los lexemas se expanden en ambos campos en la misma dirección. Tenemos cinco tipos de expansión de significado entre los lexemas. Tres son significativamente importantes; comportan un cambio en la calidad semántica del adjetivo expandido, y las otras dos son mera ampliación del contenido de los clasemas. Dos se originan a partir del clasema [+HUMANO], y una converge en el mismo clasema.

3.1. La primera tendencia expansiva parte del clasema [+HUMANO] y se expande a predicar de [+HUMANO: actos o atributos]. Ejemplos: *persona joven, inquietudes jóvenes; he is juvenile, juvenile dreams*. La calidad semántica del adjetivo cambia, su estructura de predicado es distinta, su aporte significativo también es distinto. En sentido propio el adjetivo incide directa y totalmente sobre su núcleo, sobre su clasema, e incluso, sobre su referente; se proyecta en su totalidad sobre el mismo, y lo define. El ejemplo, *él es joven*, lo podemos interpretar como «EL tiene a JOVEN como una cualidad temporal o permanente». En el caso de la expansión de significado que nos ocupa el adjetivo no incide en todo su aporte semántico y predicativo sobre el núcleo en cuanto que éste define y predica de un tipo determinado de clases léxicas. Incide resaltando y poniendo de manifiesto la restricción clasemática que lleva consigo. La combinación forma una triple relación predica-



tiva entre el clasema en sí, [+HUMANO], la restricción clasemática [actos o atributos], y el contenido del núcleo. Así, *juvenile dreams* se puede interpretar como «DREAMS manifests that some persons experience the mental state or corporeal condition JUVENILE». Ha habido un cambio en la forma de predicar del adjetivo, en la forma de significar, y en el aporte significativo. Es el adjetivo el que se proyecta, pero resaltando un aspecto que él lleva consigo y sobre el que él proyecta su propio contenido. Esta forma de predicar es la propia del relator predicativo RP3: MANIFEST (Aarts & Calbert, 1979).

3.2. La segunda tendencia expansiva parte también de la clase léxica de los seres humanos, [+HUMANO], y se expande hasta predicar de las cosas en relación con las personas, [-VIVIENTE: relación con +HUMANO]. En este caso el adjetivo ya no predica nada del clasema [+HUMANO] en sí, sino que establece una relación trimembre entre el clasema del adjetivo, el contenido propio del mismo y el contenido del núcleo. Es el caso de *ropa juvenil, música joven, juvenile clothes, infantile toys*, etc. La interpretación de estas combinaciones se puede hacer según el relator predicativo RP6: CAUSE como «»ROPA causa que algunas personas experimenten el estado mental o la condición corporal JUVENIL».

Comparadas entre sí estas dos estructuras de predicado de los adjetivos expandidos, son totalmente distintas. En la primera expansión el adjetivo de «edad» todavía guarda una cierta relación con su clasema propio, los seres humanos; en la segunda ya no incide de ninguna manera sobre los seres humanos, sino que establece una relación significativa que tienen a [+HUMANO] como uno de los términos de esa relación.

3.3. La tercera tendencia expansiva es la que representa el foco de convergencia de expansiones de distintos clasemas hasta llegar a predicar de [+HUMANO: actividad o aspecto]: *nuestro flamante director, a lady new to the job*, o hacia [-VIVIENTE: aspecto]: *se ha roto un nuevo interruptor*. Los lexemas en este caso no predicar propiamente de [+HUMANO] ni de [-VIVIENTE], clasemas en los que convergen este tipo de expansiones de significado, sino que llegan a predicar de los seres humanos o los objetos partiendo de predicaciones que son propias, o bien de los objetos concretos, o bien de los animales, o bien de las plantas. Ejemplos: *un conductor verde, a budding poet*. Siempre aparecen los seres humanos, pero predicados en cuanto que desempeñan una actividad o se consideran bajo un aspecto determinado, por un lado, o los objetos considerados en cuanto a un aspecto determinado. En este caso el adjetivo forma una construcción de tipo no inherente, y predicativamente, el adjetivo comunica una relación relativa. Los ejemplos de arriba se pueden interpretar según el relator predicativo RP:12 PERFORM como «DIRECTOR desempeña la función FLAMANTE», «INTERRUPTOR desempeña la función NUEVO».

3.4. Las otras dos tendencias expansivas no son propiamente expansiones de significado, ya que no representan un cambio en la calidad semántica del lexema. Una es la que aparece en los lexemas que predicán [+HUMANO] y que se expanden a predicar de [+ANIMAL] o, incluso, de [-ANIMAL]. Ejemplos: (*un hombre joven, un animal joven, un árbol joven; a young man, a young donkey, a young tree*). La otra es la que aparece en los lexemas que predicán de [-VIVIENTE] y que se expanden a predicar de [-CONCRETO]. Ejemplos: (*ideas nuevas, new projects*).

Estas dos tendencias expansivas aparecen en ambos campos y de la misma manera: la calidad semántica del lexema permanece la misma. Son la mera expansión de un clasema.

Estos tipos de expansión se repiten con una frecuencia que podemos llamar regular dentro del campo. Ellos han formado los significados del campo, y son expresión del valor del mismo.

#### 4. Las dimensiones del campo

Las dimensiones del campo nos dicen cómo se realiza el contenido de la predicación de la «edad» en cada caso. En principio, las dimensiones son las mismas en ambos casos; los matices diferenciadores hemos de verlos en las realizaciones de alguna de ellas.

4.1. *La dimensión [SENTIDOS DE LA EDAD]*. En ambos campos la predicación de «edad» está matizada arbitrariamente por la forma como se conciba ésta. La predicación de la edad puede afectar al objeto en sí, o puede establecer una relación de proyección del objeto hacia el pasado. De este manera establecemos dos tipos de «edad», [DE EDAD: propia] o [DE EDAD: retrospectiva]. Ejemplos: *casa vieja* frente a *casa antigua*; *hecho nuevo* frente a *hecho reciente*; *conductor viejo* frente a *conductor veterano*. En inglés la predicación de «edad» se da en el mismo sentido: «old» frente a «ancient» y «antique»; «new» frente a «recent», y «old» frente a «veteran».

4.2. *La dimensión [FASES EVOLUTIVAS]* estructura al campo léxico en su totalidad, y se realiza de igual forma en ambos casos. Tres son las realizaciones a que da lugar de acuerdo con las pautas de la vida humana: [DE EDAD: corta], [DE EDAD: plena] y [DE EDAD: avanzada], representadas por los archilexemas intermedios «joven» y «nuevo», «mayor» y «maduro», y «viejo», frente a «young» y «new», «mature», y «old»<sup>2</sup>, lexemas que dentro de su respectiva zona representan y definen a todos los demás, como archilexemas intermedios.

Las dimensiones [FASES EVOLUTIVAS] y [SENTIDOS DE LA EDAD] no se excluyen entre sí; se complementan. La distinción entre los sentidos de la «edad» la encontramos en todas las zonas en las que hemos dividido el campo. Todos los lexemas se definen a la vez por ambas; así «new»

y «recent» se diferencian entre sí por la dimensión [SENTIDOS DE LA EDAD: propia] o [SENTIDOS DE LA EDAD: retrospectiva], siendo los dos manifestación de la dimensión [DE EDAD: corta].

4.3. *La dimensión [RELACION NUMERICA]* da lugar a una diferencia bastante significativa entre ambos campos. La existencia en español de esta dimensión da origen a un número abundante de lexemas que dan a la predicación de la «edad» un carácter atributivo, en contradicción aparente con el archilexema: comparemos, *Es sexagenario-tiene sesenta años*.

La estructuración de esta zona de significación dentro del campo en español está determinada por la presencia de dos tipos de lexemas definidos por distintos tipos de registro, un registro formal y un registro informal, que forman un paralelismo casi perfecto. El primero es apreciativo, y el segundo es peyorativo, «cuadragenario»-«cuarentón», «quincuagenario»-«cincuentón», «sexagenario»-«sesentón», etc.

4.4. *Otras dimensiones.* Hasta aquí la estructuración del campo léxico en español y en inglés se desarrolla de forma paralela, con la salvedad indicada en el epígrafe anterior. A partir de la realización de la dimensión [FASES EVOLUTIVAS] las matizaciones y concretizaciones en los distintos lexemas son de tipo idiosincrásico, y presentan en cada lengua matices que no siempre se corresponden en la otra. Se trata siempre de realizaciones muy concretas, y por tanto de poca relevancia contrastiva.

Dentro de la dimensión [FASES DE CRECIMIENTO] es donde podemos encontrar las más numerosas diferencias entre el español y el inglés. En español tenemos matizaciones tales como [FASE DE CRECIMIENTO: desarrollo de la barba] y [FASE DE CRECIMIENTO: desarrollo sexual], que no aparecen en inglés. Por otro lado, dentro de la que hemos llamado [CONSECUENCIAS DE LA EDAD], las matizaciones de una y otra lengua son distintas. El español está interesado por la predicación de la [nubilidad] de los seres humanos, («núbil», «casadero»), y de su [capacidad o perfección] (*persona madura*); mientras que el inglés se interesa sólo por la predicación de la [capacidad o perfección], «grown-up» y «ripe», *She is not yet ripe for marriage* (lexema metafórico). Son realizaciones de sistemas distintos, que ejercen funciones distintas.

Aparte de esta restricción dimensional y dentro del mismo parámetro, tanto el español como el inglés se interesan por la [experiencia], las [cualidades propias] y el [aspecto exterior]: «veterano», «primerizo», «flamante», «revejido»; y «budding», «inmature», «seasoned», etc.

Los lexemas estructurados por la dimensión [CONSECUENCIAS DE LA EDAD: cualidades propias] en español no suelen admitir gradación ni comparación. No se dice en español *\*más machucho*, ni *\*más casadero*; tampoco se dice *\*more superannuated*, pero otros lexemas, en inglés, tales como «hoary» sí admiten comparación.

4.5. *El valor de lo humano*. El interés del español por el [desarrollo de la barba], («barbilampiño», «imberbe»), obliga a hacer la distinción clasmática [+/-MASCULINO]. Esta dimensión junto con la de [desarrollo de la sexualidad], «adolescente», «púber», «pubescente», «impúber», y la de [nubilidad], «núbil», «casadero», dan un carácter relativo a lo humano del campo en español, lo cual nos habla de una sociología de la lengua en lo relativo a la concepción popular sobre lo sexual en su relación con la predicación de la «edad», o del estado civil de las personas en su conexión con la «edad». La expresión de estos aspectos sociales puede hacerse en sentido propio, («núbil», «casadero»), o en sentido figurado, («jamona», lexema en íntima conexión con la pervivencia de la capacidad sexual). El inglés, por su parte, no insiste en estos aspectos, y engloba los lexemas en la realización de la dimensión [CONSEQUENCES OF AGE: completion], parámetro que da origen a lexemas más neutros, «juvenile», «adolescent», «teenage»; y «grown-up», «middle-aged», «ripe».

## 5. La estructura inmanente

Si comparamos los dos campos por los rasgos definatorios de la estructura inmanente de sus lexemas veremos un campo léxico, el del inglés, algo más cohesionado que el del español. En inglés son más largas las cadenas de definición de unos lexemas por otros, que a su vez están definidos por otros, y éstos por otros. Ejemplo, «old»1 define a «young»1, que a su vez define a «adolescent»1, y éste a «teenage» 1, y éste a «teenage» 2. En efecto, el contenido de «old» 1 es la predicación misma de la «edad»:

«old»1 = {[+/-CONCRETE] + [∈ AGE: proper]}.

Si a este concepto añadimos lo aportado por la dimensión [PHASES OF AGE: short], tenemos el significado de «young»1:

«young»1 = {[+LIVING] + [∈ AGE: proper] + [∈ AGE: short]}.

Si a «young»1 añadimos lo aportado por las dimensiones [STAGE OF DEVELOPMENT: bodily development: positive] y [CONSEQUENCES OF AGE: completion: negative]}, tenemos el significado de «adolescent»1:

«adolescent»1 = {[+HUMAN] + [∈ AGE: proper] + [∈ AGE: short] + [STAGE OF DEVELOPMENT: bodily development: positive] + [CONSEQUENCES OF AGE: completion: negative]}.

Y si a este añadimos un nuevo matiz dimanado de [completion: negative], tenemos la significación de «teenage»:

«teenage»1 = {[+HUMAN] + [∈ AGE: proper] + [∈ AGE: short] + [STAGE OF DEVELOPMENT: bodily development: positive & completion: negative] + [∈ AGE: between 13 and 19 years]}.

«Teenage»2 tiene el mismo contenido que «teenage»1, simplemente que cambia el clasema con una restricción clasemática.

«teenage»1 = {[+HUMAN: actions or attributes] + [∈ AGE: proper] + [∈ AGE: short] + [STAGE OF DEVELOPMENT: bodily development: positive & completion: negative] + [∈ AGE: between 13 and 19 years]}.

Funcionalmente estos lexemas se definen unos por otros, según el principio de la decomposición léxica gradual (Dick, 1978b).

YOUNG-1<sub>(A)RP1</sub> [x<sup>1</sup>: SN <+LIVING: of short age> (x<sup>1</sup>)]<sub>Affectum</sub>  
 df = OLD-1<sub>(A)RP1</sub> [x<sup>1</sup>: SN <+LIVING: of short age> (x<sup>1</sup>)]<sub>Affectum</sub>

ADOLESCENT-1<sub>(A)RP1</sub> [x<sup>1</sup>: SN <+HUMAN> (x<sup>1</sup>)]<sub>Affectum</sub>  
 df = YOUNG-1<sub>(A)RP1</sub> [x<sup>1</sup>: SN <+HUMAN> (x<sup>1</sup>)]<sub>Affectum</sub>  
 [y<sup>1</sup>: <with negative completion>(y<sup>1</sup>)]<sub>Manner</sub>

TEENAGE-1<sub>(A)RP1</sub> [x<sup>1</sup>: SN <+HUMAN> (x<sup>1</sup>)]<sub>Affectum</sub>  
 df = ADOLESCENT-1<sub>(A)RP1</sub> [x<sup>1</sup>: SN <+HUMAN> (x<sup>1</sup>)]<sub>Affectum</sub>  
 [y<sup>1</sup>: <between 13 and 19 years>(y<sup>1</sup>)]<sub>Time</sub>

TEENAGE-2<sub>(A)RP3</sub> [x<sup>1</sup>: SN <+HUMAN: acts or attributes> (x<sup>1</sup>)]<sub>Affectum</sub>  
 df = TEENAGE-1<sub>(A)RP3</sub> [x<sup>1</sup>: SN <+HUMAN: acts or attributes> (x<sup>1</sup>)]<sub>Affectum</sub>

Al examinar las estructuras immanentes de los lexemas hemos de tener en cuenta las zonas de los campos. La estructuración es más complicada en la zona [DE EDAD: corta]. No cabe duda de que esta zona en cada campo ocupa el máximo interés de la lengua. Le sigue en complicación la zona [DE EDAD: avanzada]. Esto es también común en ambos casos. Los dos campos se distinguen en lo que atañe a la zona de [DE EDAD: plena]. La del inglés aparece cohesionada, la del español dispersa con dos archilexemas intermedios, «mayor» y «maduro».

## 6. La valencia cuantitativa

La valencia cuantitativa de los lexemas de «edad» nos hablan de dos campos típicamente formados por adjetivos. Todos los lexemas de los dos campos son monovalentes, existen en función de sus Sujetos Affectums, y éstos reciben la predicación llevada a cabo por los lexemas adjetivales de los que van acompañados en cualquier tipo de combinación.

6.1. *La valencia cualitativa* establece matices diferenciadores entre ambas lenguas. Las diferencias provienen de la doble capacidad predicativa de los adjetivos en español con los verbos copulativos «ser» y «estar», por un lado, y la doble función atributiva, también en español, del adjetivo como adyacente antepuesto o pospuesto al núcleo, por otro.

Las diferencias expresivas en estos dos supuestos son comunes a todos los adjetivos del español con respecto al inglés. En la función atributiva en inglés el adjetivo es el soporte de la predicación; en español también, pero de modo distinto. Antepuesto predica explicativamente; pospuesto especificativamente; antepuesto se presta a la predicación no inherente (*un viejo amigo*); y pospuesto restringe la potencialidad referencial del sustantivo. El español gramaticaliza la función atributiva y le confiere una posibilidad universal de empleo como recurso expresivo.

En la función predicativa, el inglés establece una relación de significación entre el adjetivo y el sustantivo, ya desempeñe éste la función de sujeto o de objeto, por medio del verbo de la oración. En español podemos distinguir tres tipos de relación predicativa, que son: la de complemento predicativo, la función predicativa con el verbo «ser» y la función predicativa con el verbo «estar». En la función predicativa de complemento predicativo el adjetivo predica a la vez del nombre, sujeto u objeto, y del verbo. En la relación predicativa con los verbos «ser» o «estar» el adjetivo predica sólo del sustantivo. Con el verbo «ser» la predicación es esencial y permanente, y a veces existencial; con el verbo «estar» la predicación es temporal y concreta, y puede ir ligada a un relator predicativo distinto al más general y propio de los adjetivos (RP 1: TENER), como en *la casa está nueva* cuya relación predicativa se define como «CASA desempeña la función NUEVA».

## 7. Estructura de predicado de los lexemas

La forma como los adjetivos de «edad» efectúan su función predicativa, es decir, la forma como inciden, se proyectan y definen a sus núcleos es la misma en ambos casos. Tenemos cuatro estructuras de predicado, o cuatro relatores predicativos según Arts & Calbert (1979).

7.1. La gran mayoría de los lexemas predicán incidiendo directamente sobre sus núcleos, es decir, con el relator predicativo RP1: HAVE: *casa nueva, persona joven, mature monkey, old woman*, etc., que se interpretan como «WOMAN has OLD as a mental state or corporeal condition».

7.2. Las otras tres formas de establecer su relación predicativa respecto a los sustantivos con los que van combinados son los relatores predicativos RP3: MANIFEST, RP6: CAUSE y RP12: PERFORM, ya explicados en el

apartado 3. Lo importante es resaltar que estos mismos relatores predicativos se dan en los dos campos, y que son, por consiguiente, una forma de significar de los adjetivos de «edad» en sí mismos.

## 8. Conclusión

En definitiva, cada sistema tiene su forma propia de predicar la «edad». Si bien la predicación de los archilexemas es diametralmente distinta en cada lengua, la realización en los restantes lexemas de «edad» es básicamente la misma. Las diferencias básicas hay que buscarlas en tres aspectos concretos: los archilexemas, la presencia de la dimensión [RELACION NUMERICA] y, sobre todo, en la forma como los lexemas se relacionan sintagmáticamente con los restantes elementos de la lengua.

## Bibliografía consultada

- AARTS, J. M. G., & CALBERT, J. P., (1979), *Metaphor and Non-Metaphor: the Semantics of Adjective-Noun Combinations*. Tubinga: Max Niemeyer Verlag.
- COSERIU, E., (1977), *Principios de Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- DIK, SIMON C., (1981), *Gramática Funcional*, Madrid: Sociedad General Española de Librería).
- DIK, S. C., (1978a), *Stepwise Lexical Decomposition*. Lisse.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, Jesús G., (1989), *El campo léxico de los adjetivos de «edad» en español y en inglés*. Tesis doctoral editada en microfichas, Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, Jesús G., (1990), «El método funcional-lexemático: una propuesta de análisis del significado» en *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, Jesús G., (en prensa), «La estructura de predicado de los adjetivos dinámicos» en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol 6, 1990.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, Jesús G., (en prensa), «Los relatores predicativos, expresión gráfica del valor predicativo de los adjetivos», comunicación leída en el VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Vigo 2, 3 y 4 de Mayo de 1990.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, Jesús G., (en prensa), «The Predicate Structure of Non-Inherent Adjectives», comunicación leída en el XIV Congreso Nacional de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos, Vitoria 17, 18 y 19 de Diciembre de 1990.
- QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney; LEECH, Geoffrey & SVARTVIK, Jan, (1985), *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres y Nueva York: Longman.





## ¿PODEMOS PERMITIRNOS EL LUJO DE NO UTILIZAR CALL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS?

Por Dña. Elvira MONTAÑES BRUNET

Dña. Barbara PHILIPS

Dña. Tina SUAUA JIMENEZ

Escuela Universitaria de Estudios Empresariales

Universidad de Valencia

El acrónimo CALL (Computer Assisted Language Learning) nos resulta familiar a la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras, pero posiblemente para muchos sea simplemente un término más. Nuestro deseo es dirigirnos a aquellas personas que deseen conocer algo sobre los materiales de CALL actualmente en el mercado y relatar nuestra experiencia en el uso de los mismos.

Como profesores de idiomas, y como personas viviendo en la década de los noventa, somos conscientes del papel del ordenador en el mundo actual. Dado que es imposible hablar de todas, comenzaremos señalando algunas de las cualidades que el ordenador posee y que pueden resultarnos relevantes en la situación enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

El ordenador responde inmediatamente, proporcionando un feedback instantáneo. Esta cualidad permite al estudiante recibir al momento la confirmación de su respuesta. Si es incorrecta, el ordenador puede ser programado para que proporcione una «ayuda» («help») en forma de notas o pistas que guíen al alumno hacia la respuesta correcta. Su inmediatez de respuesta, junto con su posibilidad de almacenar datos, recuperarlos, reorganizarlos, se combinan haciendo del tratamiento de textos un excelente elemento de apoyo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

El ordenador sólo acepta la respuesta «correcta». En la enseñanza de lenguas esta perseverancia puede canalizarse hacia la producción de textos gramaticalmente correctos. Como señalan Jones y Fortescue «Computers can provide a useful and motivating medium for [accuracy]... [and the immediate feedback] frees the teacher from the role of “correct answer giver”». (Jones y Fortescue, 1987:8).

El ordenador almacena información, la organiza y la selecciona casi automáticamente y puede recuperarla en cualquier momento y cuantas veces sea necesario. El alumno más rápido y el más lento puede trabajar a su propio ritmo sin sentirse presionados por el ritmo impuesto por los demás. El ordenador nunca pierde los nervios, ni se cansa.

El ordenador organiza la información automáticamente y obedece las órdenes del usuario. Ambas características hacen que sea un instrumento muy valioso en los ejercicios de reconstrucción de textos en los que se practica, por ejemplo, el orden de las palabras, las cadenas léxicas, los conectores.

El ordenador es un estímulo y trabajar con él un reto. Es un motivador excelente al hacer el aprendizaje más interesante y divertido. «Students tend to find the extra degree of interaction that the computer provides over paper-and-pencil exercises motivating, as well as the element of competition involved in trying to “beat the computer”». (Hardisty y Windeatt, 1989:17). Incluso si nosotros no somos muy aficionados a «las máquinas», no debemos subestimar la capacidad de nuestros estudiantes para manejar ordenadores en otros campos ni por lo tanto su habilidad para adaptarse a su uso en la clase de idiomas.

Además el ordenador es «a flexible classroom aid, which can be used by teachers and learners, in and out of class, in a variety of ways and for a variety of purposes. Work with the computer (as any other teaching aid) needs to be linked with ordinary classroom work» (Jones y Fortescue, 1987:5).

No queremos pasar a hablar de detalles específicos sobre programas de CALL sin hacer un advertencia: no debemos dejarnos deslumbrar por el ordenador aplicado a la enseñanza y olvidarnos de la metodología. Según Hardisty y Windeatt (1989:8) «The most important point to make is that computers are not good at teaching by themselves. How effective computers are in the language classroom will therefore depend on the way the teacher and the students use them...»

El material de CALL en el mercado viene en dos formatos: programas «dedicated» y programas «authoring». Los primeros, programas ya hechos, son programas diseñados para ser utilizados tal cual y no pueden ser modificados. Por ejemplo, para practicar los verbos preposicionales puede utilizarse el programa «First 50 Phrasal Verbs» (Independent). Los estudiantes han de elegir el verbo correcto de entre una lista de verbos que aparece en la pantalla (con sus correspondientes significados) y teclearlo en la forma correcta en el hueco de cada frase. El programa corrige el ejercicio y da una puntuación porcentual.

Los programas «authoring», o programas plantillas, se diferencian de los anteriores porque al adquirir el disquete el programa permite al profesor introducir el texto que desee. Es decir, permite producir material «a medida» de las propias necesidades y del nivel que uno requiera, material susceptible de ser modificado, renovado o ampliado tantas veces como se considere oportuno. Un programa de este tipo es «Fun with Texts» (Camsoft), paquete plantilla muy imaginativo que permite al profesor almacenar en un disquete un número de textos cortos que el estudiante puede usar como base para siete tipos diferentes de ejercicios de reconstrucción de texto y juegos. Consiste en:

Copywrite: dos versiones (fácil y difícil) de un ejercicio de supresión total en el que todo el texto se convierte en huecos y puntuación. En la versión fácil se mantiene la primera letra de cada palabra.

Clozewrite: Ejercicio típico de huecos, con supresión de palabras a intervalos regulares.

Enigma: juego en el que el estudiante ha de descifrar un texto escrito en código.

Scrambler: juego en el que se ha de descubrir las palabras que aparecen revueltas.

Prediction: ejercicio en el que se ha de predecir cuál es la palabra que viene a continuación —de entre un conjunto de palabras dadas.

Textsalad: ejercicio en el que se ha de ordenar las frases desordenadas de un texto.

Como Jones y Fortesque indican «Authoring ...[offers] a quickly means of building up large quantities of materials for both self-access and class-work, it provides a relatively troublefree way of creating materials which are taylor-made to the needs and interests of their own students...» (1987:47).

Hemos mencionado algunos programas específicos para ilustrar la diferencia entre programas «dedicated» y «authoring». El profesor que quiera comenzar a usar CALL quizá se pregunte por dónde empezar, qué tipos de programas, dónde conseguirlos y cómo evaluar su rendimiento. Probablemente el primer paso sea saber qué se pretende conseguir del ordenador, pensemos en los atributos que mencionamos más arriba. El segundo paso sería decidir el tipo de ejercicio, juegos, refuerzo gramatical, fluidez lectora... Por último, y antes de comprar un programa, recomendamos acudir a un centro de profesores, una editorial, o cualquier lugar donde pueda uno experimentar los programas por sí mismo y ver si era exactamente eso lo que se buscaba.

Por lo que respecta a la evaluación diremos que hay todavía muchos programas aburridos e inflexibles en el mercado, como los que sólo permiten añadir -s o -es a la tercera persona de una serie de verbos descontextualizados. Como señala Phillips en «CALL in its Educational Context» (1986:8) «All too often they [the programs] appear to be methodologically retrograde and incompatible with current theories of language». Esto es algo que debemos evitar a toda costa y buscar programas que permitan al estudiante participar activamente, aceptando más de un intento por cada respuesta, de modo que el ordenador sea una ayuda para el aprendizaje y no un tirano. Nosotros recomendaríamos los paquetes «authoring» porque posibilitan la inclusión de textos propios con el simple esfuerzo de teclearlos.

Ya sea con programas «dedicated» o «authoring», nuestra posición con respecto a CALL es que es una parte integral del programa de enseñanza/aprendizaje, con el profesor presente en el proceso en el papel de «facilitador», quien proporciona explicaciones o más ejemplos de los aspectos en los que el estudiante pueda encontrar dificultades.

La última parte de nuestro trabajo consiste en la exposición de las experiencias llevadas a cabo con CALL en el South Bank Polytechnic de Londres y en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Valencia. Comenzaremos con la experiencia británica. La profesora Barbara Philips ha estado utilizando CALL integrado en el curriculum con sus estudiantes de Español de primer curso de BAMLIS/BAMLIB —una diplomatura en Lenguas Modernas y Estudios Internacionales/Economía Internacional. Los estudiantes pueden comenzar desde cero en este curso, lo que supone un reto para los alumnos que habiendo estudiado francés (la mayoría) en la secundaria, desean comenzar con español.

Para estimular a los alumnos y hacerles ver que pueden hacer uso del idioma que están aprendiendo desde el principio utilizan un libro de texto comunicativo, complementado con textos y grabaciones reales. La experiencia ha demostrado que siguiendo este método los estudiantes adquieren un buen nivel en cuanto a su competencia oral y lectora, pero su nivel de escritura deja bastante que desear. Parecía obvio, entonces, comenzar a trabajar con un material de CALL que requería de los alumnos la capacidad y habilidad de teclear la respuesta correcta, correcta en cuanto a contenido y forma —acentos, signos de interrogación, etc., en lugar de presentarles programas en los que simplemente tuvieran que presionar la tecla correspondiente a Sí o No.

Los paquetes utilizados fueron «Questionmaster» y «Gapkit» (Camsoft) para los ejercicios de base gramatical. «Fun with Texts», también de Camsoft, fue el programa usado para el trabajo de reconstrucción de textos. Los textos que se introdujeron estaban estrechamente relacionados con el programa de las asignaturas de su curso, de modo que los estudiantes no trabajaban «en frío» sino que su conocimiento del mundo les permitía avanzar por el camino, hasta ahora desconocido para ellos, del español. La profesora estaba en todo momento presente para ayudar a solucionar cualquier duda que pudiera surgir.

Durante el curso 1989-90 se dispuso de una sala de ordenadores en la cual quince ordenadores personales, con el material de español introducido en ellos, estaban conectados entre sí formando una red. De las siete horas semanales dedicadas a idiomas, una de ellas se empleaba para trabajar con los ordenadores. El objetivo era mejorar las habilidades de lectura y escritura, reforzar estructuras y ampliar vocabulario principalmente, permitiendo al alumno trabajar a su propio ritmo, concentrándose en las áreas que creía necesitaba más y elegir él mismo sus ejercicios.

Salvo en contadas excepciones, los estudiantes se mostraron entusiasmados con los ordenadores. Algunos estudiantes eran obviamente más diestros, o más competentes, pero éstos apoyaban a los más lentos. Debemos hacer un inciso, mencionando que consideramos que el trabajo delante del ordenador puede, y debe, ser interactivo en dos sentidos: ordenador-usuario y usuario-usuario (por usuario-usuario nos referimos a la interacción entre

dos o más usuarios del mismo ordenador, en nuestro caso concreto eran dos estudiantes por ordenador, es decir, trabajo en parejas). Al inicio del curso, los estudiantes habían recibido una charla sobre el uso de ordenadores y realizado una sesión práctica por parejas, para evitar la sensación de desamparo que algunos pudieran sentir ante la máquina y permitir al estudiante concentrarse en los ejercicios, no en el aparato. El papel de la profesora, en este caso, era el proporcionar explicaciones si era necesario y aclarar dudas, pero también el de estimular a los alumnos a perseverar con los ejercicios difíciles y guiarlos hacia las áreas específicas que cada uno necesitaba, aunque permitiendo una considerable libertad de elección por parte de los alumnos. La mayoría de estudiantes disfrutaba de su hora de CALL. Estaban absortos en la tarea y se mostraban reacios a acabar la clase. También disfrutaban, por qué no decirlo, al descubrir las pequeñas erratas que se les habían «colado» a la profesora al teclear los textos.

El objetivo general que se perseguía al integrar el trabajo con CALL en el horario habitual era ayudar al alumno a mejorar sus habilidades de lectura y escritura en español, como señalamos anteriormente. Sin embargo, no sólo conseguimos nuestro objetivo prioritario, sino que también mejoraron dichas habilidades en su lengua materna —como demostraron los comentarios hechos por el resto de profesores del curso.

Dejando ahora de lado los límites manejables que conforman los grupos tan pequeños con los que se trabaja en Gran Bretaña, pasaremos a comentar brevemente la situación que se da en la universidad española, con su terrible masificación y nos preguntaremos si es posible usar CALL en la misma.

Implícito en la experiencia del South Bank Polytechnic se encuentra el hecho de tener acceso a un laboratorio o sala de ordenadores que albergue unos quince ordenadores personales. Dicha aula será asignada a cada grupo de alumnos dentro de su horario lectivo junto con su profesor. Con dos o tres estudiantes por ordenador, es factible ocuparse de una clase de unos cuarenta estudiantes. ¿Es esta posibilidad viable en España donde el promedio de estudiantes por clase es de unos cien o más?

Si la respuesta por ahora no puede ser afirmativa, quizá podamos proponer una alternativa. Es posible instalar una sala de ordenadores —o utilizarla si la hubiere para otras asignaturas— como centro de trabajo autónomo (self-study), que los estudiantes podrían utilizar del mismo modo en que utilizan una biblioteca. Los disquetes se almacenan por temas gramaticales, tópicos, tipos de ejercicios y/o por niveles. Los estudiantes tienen a su disposición una lista con todo el catálogo y pueden utilizar los disquetes en sus horas libres. Ni qué decir tiene que es absolutamente imprescindible la presencia de un profesor en la sala —y de un técnico si fuera posible. De nuevo esto requiere un esfuerzo extra: una gran coordinación entre los profesores del departamento.

En la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Valencia vamos a dar un primer paso para la creación de una sala de auto-estudio con la

posibilidad de utilizar CALL. En la sala de vídeo que, por suerte, se encuentra situada justo frente al Departamento de Inglés, vamos a instalar uno o dos ordenadores personales que, junto con material relativo a cada uno de los cursos, estarán a disposición de los alumnos durante las horas de tutoría de cada profesor. Hemos inaugurado este sistema con un reproductor de vídeo y parece tener bastante éxito.

El ordenador es una herramienta muy poderosa y creemos tan firmemente en ello que mantenemos que los ordenadores, en general, y CALL, en particular, pueden integrarse perfectamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que todos estamos inmersos.

## Apéndice

### *Sources of information on call*

THE ADVISORY UNIT, Endymion Road, Hatfield, Herts A10 8AU, Tel. 07072 65443.

UNIVERSITY OF BIRMINGHAM, English for Overseas Students Unit, PO Box 363, Birmingham B15 2TT, Tel. 021-472 1301. Contact: Tim Johns.

THE BREALEY LANGUAGES CENTRE, St George's School, Westholme, Sleaford, Lincs NG34 7PS, Tel. 0529 306083. Contact: Berthold Weidmann.

UNIVERSITY OF BRISTOL, School of Education, Bristol BS8 1TH, Tel. Bristol 24161. Contact: John Higgins.

BRIGHTON POLYTECHNIC, Falmer, Brighton BN1 9PH, Tel. 0273 606622. Contacts: Brian Hill, Martin White.

THE BRITISH COUNCIL, 10 Spring Gardens, London SW1A 2BN, Tel. 01-930 8466. Contact: Richard Freeman.

CALICO, 3078 JHKB, Brigham Young University, Provo, Utah 84062, USA. Produces the *CALICO Journal*.

CENTRE FOR INFORMATION ON LANGUAGE TEACHING (CILT), Regent's College, Inner Circle, Regent's Park, London WIN 2BA, Tel. 01-486 8221. Contact: Eric Brown.

CHURCH STRETTON SCHOOL, Church Stretton, Shropshire. IVIS Project (Siville).

EUROCENTRE CAMBRIDGE, 62 Bateman Street, Cambridge CB2 1LX. Tel. 0223 353607. Contact: Steve Chadwick.

FEU Courseware Unit, Elizabeth House, York Road, London SE1 7PH, Tel. 01-934 9464 or 01-934 0826. Contacts: Peter Trethewey, Margarete Lincoln.

ILECC (Inner London Educational Computing Centre), John Ruskin Street, London SE5 0PQ, Tel. 01-7359123. Produces and publishes number of software packages.

- ITMA, The Shell Centre, University of Nottingham, University Park, Nottingham NG7 2RD, Tel. 0602 506101. Produces and publishes number of software packages.
- JORDANHILL COLLEGE OF EDUCATION, 76 Southbrae Drive, Glasgow G13 1PP, Tel. 041 959 1232. Produces and publishes number of software packages.
- LANCASHIRE POLYTECHNIC, North West Educational Computing Project, School of Computing Preston PR1 2TQ, Tel. 07-722 2141 Ext. 2225. Contact: Gerard O'Neill.
- UNIVERSITY OF LEEDS, Dept of Italian, Leeds LS2 9JT. Contact: Brian Richardson. Produces LUISA.
- MESU (Microelectronics Education Support Unit), Advanced Technology Building, Science Park, University of Warwick, Coventry CV4 7EZ, Tel. 6203 416994. Contact: Roger Blamire.
- NATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL TECHNOLOGY (NCET), 3 Devonshire Street, Lohdon W1N 2BA, Tel. 01-580 7553.
- NCCALL, Ealing College of HE, Grove House, 1 The Grove, London W5 5DX, Tel. 01-5794111 Ext. 3403. Produces and publishes number of software packages.
- NERIS (National Educational Resources Information Service), Maryland College, Leighton Street, Woburn, Beds MK17 9JD.
- NIVC (National Interactive Video Centre), 24-32 Stephenson Way, London NW1 2HD, Tel. 01-387 2233.
- NORTH LONDON POLYTECHNIC, Dept of Language and Literature, Prince of Wales Road, London NW5 3LB. Contact: Nicole McBride.
- NYCALL (North Yorkshire CALL Project), Ripon Language Centre, The College, College Road, Ripon, N. Yorks HG4 2QX Tel. 0765 2761.
- UXBRIDGE TECHNICAL COLLEGE, The CALL Centre, Park Road. Uxbridge, Middlesex UB8 1NQ, Tel. 0895 30411. Contact: Phyll Greenhead.

## Bibliografía

- ARIEW, R. & FROMMER, G. (1988) «Interaction in the computer age» in Rivers (ed.) *Interactive Language Teaching*. C.U.P.
- DAVIES, G. & HIGGINS, J. (1982) *CILT Information Guide 22 Computers, Language and Language Learning*. CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).
- HARDISTY, D. & WINDEATT, S. (1989) *CALL* (Resource Books for Teachers). O.U.P.
- HIGGINS, J. & JOHNS, T. (1984) *Computers in Language Learning* Collins ELT.
- JONES, C. & FORTESCUE, S. (1987) *Using Computers in the Language Classroom*. Longman.

- LAST, R. (1984) *Language Teaching and the Microcomputer* Basil Blackwell, Oxford.
- PHILLIPS, M. (1986) «CALL in is Educational Context», in Leech & Candlin (eds) *Computers in English Language Teaching and Research*. Longman.
- UNDERWOOD, J. (1984), *Linguistics, Computers and the Language Teacher. A Communicative Approach*. Newbury House Publishers Inc.
- WYATT, D. (1984) *Computers and ESL*. Prentice Hall Inc.



# CLAVES PARA LA DECODIFICACION DE GRUPOS NOMINALES COMPLEJOS EN EL INGLES CIENTIFICO-TECNICO

Por D. César MORALES PEREZ

Dpto de filologías Francesa e Inglesa y sus didácticas  
Universidad de Córdoba

## I. Definición de grupo nominal complejo

Existe una ingente disparidad de definiciones de grupo nominal complejo. Este estado de cosas viene dado por la infinidad de criterios que se han usado para definir este concepto. Algunos autores han realizado una, llamemos, restringida delimitación del mismo, mientras que otros han elaborado una definición más amplia. Vamos, pues a pasar revista a algunas de las más representativas, dejando a un lado el criterio cronológico. Por ejemplo, G. Latorre (1984 : 38) al referirse a este concepto expresa lo siguiente:

«These structures are formed by a noun premodified by other nouns and other premodify-ing elements.»

Con anterioridad una discípula de la denominada «Escuela de Washington» definía este concepto en similares términos:

«...a complex of nouns modifiers placed in the front position of the headnoun, the fin-al noun.»

(Bartolic 1979 : 257)

Otros estudiosos de este aspecto morfosintáctico van más allá del carácter formal del GNC (grupo nominal complejo) e incluyen en su definición el factor semántico del mismo, así nos encontramos, por ejemplo, con la definición que hace el más importante exponente en el campo del análisis del discurso científico técnico, L. Trimble (1985 : 130), quien afirma:

«Noun compounds can be defined as two or more nouns plus necessary adjectives (and less often verbs and adverbs) that together make up a single concept; that is, the total expresses a “single noun” idea.»

Los mencionados autores han dedicado sus estudios primordialmente al EST (English for Science and Technology); Otros prestigiosos lingüistas de la talla de Quirk, Palmer, Politzer, Bolinger, etc han estudiado en más profundidad este aspecto sintáctico en el denominado Inglés general. No obstante es parada casi obligatoria observar que han dicho estos eruditos al respecto. Por ejemplo, Frank Palmer hace una escueta aclaración del término:

«...compound nominal phrases also called noun strings, polilogos.»

(Palmer 1968 : 72)

Politzer (1972 : 130) los define a los grupos nominales complejos como «...The process of creating new words from elements which, by themselves, are also independent words.»

Finalmente transcribimos lo que Randolph Quirk apunta de relevante sobre el tema:

«...lexical and grammatical items of a wide range and indefinite complexity and interrelation can precede a noun head to perform a noun phrase whose modification is less explicit than that of postmodification...»

(Quirk 1989 : 1321)

## II. Naturaleza y uso

La modificación pronominal suele ser una estructura morfosintáctica muy empleada en el Inglés científico dado que este tipo de estructura se convierte en un procedimiento para aglutinar o reducir una frase a un compuesto nominal que encaja perfectamente en otras frases. A este procedimiento recurren los autores de tratados científico técnicos cuando se ven en la necesidad de referirse a un concepto carente de una denominación lo suficientemente específica para fines tanto clasificatorios como comunicativos; es, precisamente, en estos casos cuando el científico recurre a los grupos nominales complejos. Esta última idea esbozada es compartida entre otros por Salager (1983); Esta investigadora, al igual que un gran número de lingüistas (Quirk y Latorre entre otros) han descubierto que los grupos nominales complejos son significativamente más numerosos en la prosa científica que en la de Inglés general, y que mientras más especializado es el texto, de mayor longitud y más numerosos son los grupos nominales complejos. Françoise Salager ejemplifica esta idea expresando que donde los científicos usan generalmente un grupo nominal complejo largo, el novelista se siente más inclinado a utilizar una oración subordinada de relativo, de participio o preposicional.

La validez de este tipo de estructura radica en el hecho de llevar una carga informativa más directa, más condensada, y más corta, todo lo cual produce

un gran impacto en el lector. Factores estos que favorecen la coherencia y la cohesión discursiva. Por todo ello, y como afirma F. Salager

«CNPs are then a very successful, if not the most successful, means of compressing syntactic and semantic information into a highly compact form...»

(Salager 1984 : 4)

Otras características importantes a las que hace alusión F. Salager en otro de sus artículos (1) dedicados a este tema son las siguientes:

- El hecho de que los GNCs no puedan aparecer como estructuras morfosintácticas aisladas sino que por el contrario deben formar parte de expresiones más amplias.
- Que estos GNCs se usan en redacciones técnicas como términos que se refieren a un único objeto o acontecimiento.

A este respecto, Bartolic (1979 : 271) afirma que «...every noun stands more or less as a single sense unit in the compounds».

- Otra de las ventajas en el empleo de grupos nominales complejos es el hecho de reducir el mensaje sin ir en detrimento de la comprensión del mismo.

Los grupos nominales complejos son, en una palabra, expresiones fosilizadas, metáforas «standarizadas.»

Vamos a analizar ahora de dónde proceden estas estructuras. Parece ser que la mayoría de los GNCs se han desarrollado a partir de frases en posición posterior que en un análisis más profundo podrían, con lógica, deducirse como formas abreviadas de definiciones.

Estas estructuras morfosintácticas se forman generalmente a partir de oraciones preposicionales o de relativo, como ya he expresado anteriormente en este mismo apartado y como sostiene el máximo exponente de la Escuela de Washington «...many [CNGs] can be back-formed into one or the other of these [prepositional phrases or relative clauses]. However, many other compounds do not yield, either back-formation or translation into any logical phrasing». (Trimble 1985 : 131).

Para concluir afirmaremos que en el Inglés científico y técnico los GNCs generalmente representan versiones cortas de lo siguiente:

1. Frases preposicionales (principalmente con «of», «for», «in», «on» y «with»).
2. Una cadena de frases preposicionales.
3. Nombres modificados por oraciones de relativo.
4. Nombres modificados por oraciones de gerundio.
5. Una combinación de los tipos hasta ahora expuestos.

### III. Clasificación

Al igual que ocurriese en el apartado de Definición la diversidad de criterios y a veces la disparidad de los mismos han dado como resultado los más variados tipos de clasificación, unos atendiendo al valor semántico del GNC, otros al morfosintáctico o a la función comunicativa o también a la longitud y dificultad de los mismos. Unas clasificaciones con una relevancia pedagógica importante; otras, por el contrario, con poca utilidad didáctica.

Además de analizar las diferentes clasificaciones realizadas por estudiosos de esta disciplina (Lingüística Aplicada) pasaremos igualmente revista a los principales tipos de elementos premodificadores.

Esta primera clasificación usa como criterio clasificatorio la estructura Inglesa subyacente, a la que consideramos más acertado denominar estructura semántica. En este tipo de categorización, los elementos premodificadores poseen los valores semánticos que a continuación se citan:

- 1.1. Posesión o propiedad ej. urine osmolarity
- 1.2. Origen ej. laboratory findings
- 1.3. Referencia («dealing with», «pertaining to», «on») ej. gastroenterology article
- 1.4. Contenido de algo ej. oxygen molecule
- 1.5. Aposición, naturaleza, cualidad o condición. ej. type 8 antiserum
- 1.6. Finalidad y uso ej. muscle stimulant
- 2.1. Ubicación local ej. adult risk factor
- 2.2. Ubicación temporal ej. birth asphyxia
3. Estructuras con «of» + «in» o con «in» + «of» ej. urine sodium concentration
4. Omisión de una oración de relativo con verbo en participio de presente (forma en - ing) ej. drug metabolizing enzyme
5. Omisión de «with» ej. propranol therapy
6. Omisión de una oración de relativo con verbo en participio de pasado (- ed) ej. virus induced necrosis
7. Causado u originado por ej. drug depression
8. Omisión de «to» ej. drug addiction

(Salager 1984 : 8)

La segunda clasificación atiende a criterios morfosintácticos y se trata de la elaborada por G. Latorre (1984 : 39) . El corpus usado para la confección de esta clasificación es de Inglés para la rama de informática.

Observemos pues qué tipos de secuencias morfológicas descubrió en este subcampo del Inglés científico:

1. N + N ej. computer system
2. Npl + N ej. communications bandwidth
3. N + N + N ej. job control language
4. N + N + N + N + N + N ej. keyboard - cathode - ray - tube - display console

5. Npl + Part-ed + N ej. communications - oriented method
6. N + Part-ed + Prep. + N + N + N ej. time - shared on - line computer networks
7. N + Part-ing + N ej. trap generating device
8. N + Adj. + N + N ej. multivolume prime data area
9. Adj. + N + Part-ing + N ej. remote calculator operating program
10. Prep. + N + Part-ing ej. on - line debugging
11. Pref. + Part-ing + N + N ej. multi - tasking support system
12. Adj. + N + Adj. + N + N ej. high - capacity peripheral file devices
13. Adj. + N + N + N + N ej. single - voice - grade telephone channel
14. Adj. + N + N + Part-ed + N high level business oriented language

Concluimos por tanto haciendo observar que los principales elementos premodificadores son:

1. Adjetivos
2. Participios en -ing y en -ed
3. Nombres
4. preposiciones

Una tercera clasificación, que toma como base las funciones comunicativas del lenguaje, es la ideada por L. Bartolic (1978 : 262-6) . Esta clasificación, aún cuando contribuye a categorizar los grupos nominales complejos del Inglés técnico lo cual es , como apunta la Latorre, válido, no creemos, sin embargo, en su valor pedagógico, pues no entendemos, hasta que punto este conocimiento de la función comunicativa sirve de ayuda a la hora de decodificar el significado sintáctico del GNC.

La clasificación elaborada por esta estudiosa es la siguiente:

1. Funcionamiento
  - a) principio de funcionamiento ej. friction brake
  - b) sustancia empleada para el funcionamiento ej. petrol engine
  - c) medio de funcionamiento ej. foot brake
  - d) partes específicas de funcionamiento ej. piston engine
  - e) persona que inventó el principio de funcionamiento ej. Otto engine
2. Materiales ej. glass insulator
3. Finalidad ej. transmission lines
4. Ubicación ej. furnace gasses
5. Relación profesional de una persona u organización ej. research engineer
6. Forma ej. butterfly valve
7. La estructura de núcleo del GNC precedido de un premodificador se deriva simplemente de una estructura con «of» postposicional ej. cylinder liners

Por último expondré la categorización elaborada por Trimble quien toma como criterios de clasificación de un lado la longitud del GNC y de otro la dificultad para parafrasearlo. Este lingüista distingue pues, los siguientes tipos:

- I. Simple ej. metal shaft
- II. Complejo ej. liquid storage vessel
- III. Más complejo ej. aisle seat speech interference level
- IV. Muy complejo ej. heterogeneous graphite moderated natural uranium fueled nuclear reactor

El autor de esta clasificación nos advierte de la dificultad intrínseca de estos dos últimos grupos cuya comprensión presenta problemas incluso para hablantes nativos.

(Trimble 1985 : 133)

#### **IV. Procedimientos para la comprensión o decodificación de los grupos nominales complejos**

Existen tres tipos de enfoques para la decodificación de GNCs, a saber,

1. Comparación del GNC Inglés y Español.
2. Análisis de los constituyentes inmediatos.
3. Proceso de derivación de los mismos.

Independientemente de estas tres aproximaciones metodológicas existe un factor primordial para la comprensión de los GNCs que consiste en actualizar la competencia que en el nivel pragmático, lingüístico y textual posee el lector.

Desarrollaremos ahora cada uno de los enfoques citados.

##### *1. Comparación de GNCs en Inglés y en Español*

Como Salager (1984 : 5) apunta en unos de sus trabajos sobre este tema: «...At least in the beginning stages of their [Spanish speaking students] linguistic training, they recur to an almost word by word translation of CNPs [Complex Noun Phrases] because they want to make sure that they have assimilated the information».

El procedimiento de este planteamiento metodológico es el siguiente: A los alumnos se les presentan una batería de ejemplos de GNCs sacados de la literatura que manejan. El profesor entonces señala estos elementos y da los equivalentes en la lengua materna del estudiante, es decir, los traduce al Español.

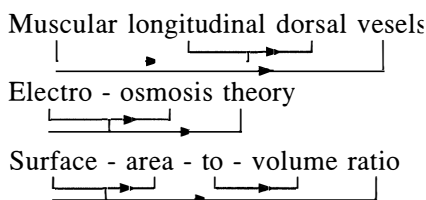
Este método en cuestión tiene una importante desventaja como ya observara Latorre y ésta consiste en encontrar los equivalentes precisos en nuestro idioma. Ejemplos:

Living animal cells	células animales vivas
Outer plasma membrane	membrana plásmica externa
Damaged blood cells	células sanguíneas dañadas

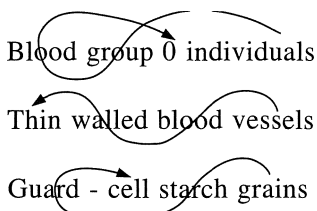
## 2. Análisis de los constituyentes inmediatos

La descripción de este tipo de enfoque es la que sigue:

El profesor o instructor de Inglés técnico selecciona ejemplos extraídos de los textos auténticos que los alumnos emplean en clase. Se indican las relaciones existentes entre los premodificadores así como su relación con el núcleo del grupo y estas a su vez son señaladas en la pizarra o en la transparencia situada sobre el retroproyector. Ejemplos:



Una versión alternativa ha sido propuesta por Tomic (1979 : 20-1). Ejemplos:



De este modo a los alumnos se les muestran todas las relaciones relevantes existentes en el grupo nominal sin recurrir a la lengua materna. Obviamente este procedimiento exige que se expliquen las reglas que rigen la premodificación (hecho este que en nuestra opinión no es excesivamente seguido por muchos escritores).

Es necesario destacar que este modo de explicar con flechas es una manera de mirar a la gramática que atrae más la atención a los estudiantes de ciencias ya que están más acostumbrados a las tabulaciones, cuadros, gráficos, diagramas y todo tipo de representación visual.

Por lo general el modo de analizar un GNC es de adelante hacia atrás partiendo del núcleo del grupo. Bartolic lo expresa del siguiente modo:

«... as a rule, the direction of interpretation starts from the headnoun and proceeds sequentially leftwards from the headnoun.»

(Bartolic 1978 : 275)

No obstante esto no siempre ocurre de este modo pues ello depende del grado de conexión semántica entre los elementos.

Ejemplos:

Dark - staining thread - like structures

Flatened membrane - bounded sacs

Differential lectin - binding specificity

### 3. *Proceso de derivación de los mismos*

Este es tal vez el enfoque más antiguo y desde el punto de vista didáctico el más complicado para que los alumnos lo entiendan; ya a finales de los años sesenta lo utilizaban Ewer y Latorre (1969 : 32-3) y explicaban que este método consistía en: « It involves a derivation from a postulated prepositional or relative phrase.»

Este procedimiento consiste en mostrar a los alumnos los núcleos de los grupos nominales complejos más la cadena de postmodificadores que les siguen. Ejemplos:

Amphibian epidermal complex carbohydrates = Carbohydrates with a complex structure pertaining to the epidermis of an amphibian.

HRP conjugated lectins = Lectins chemically conjugated with HRP

Replacement cell layer = Layer of the cell fo replacement

Este procedimiento, como bien apunta Latorre, tiene dos grandes limitaciones, de un lado, el método conlleva un proceso bastante complejo de codificación (redacción) por parte de los alumnos; a estos se les pide que generen GNCs en lugar de que entiendan el significado en su contexto. De otro lado, es preciso señalar la carencia de reglas que conduzcan a los alumnos principiantes a distinguir lo que se puede o no omitir y a qué se puede quedar reducido, en última instancia, un grupo nominal complejo.

La sección final de este apartado la dedicaremos a subrayar el importante valor y el alcance de la competencia pragmática, lingüística y textual a la hora de decodificar los GNCs.

Olshtain (1982) llevó a cabo un experimento con el que intentó determinar hasta que extremo estudiantes de Inglés como lengua extranjera se apoyaban en la competencia pragmática (conocimiento del mundo, y más especialmente, conocimiento del tema del texto), competencia lingüística (conocimiento de las propiedades semánticas y sintácticas del Inglés), y competencia textual (conocimiento de los recurso retóricos empleados en el texto) para interpretar GNCs.



Los resultados arrojados por esta experiencia demostraron que los hablantes no nativos confiaban en gran medida en la competencia pragmática y lingüística para explicar los GNCs descontextualizados. Otras de las conclusiones a la que llegó esta investigadora fue que los no nativos cuando trabajaban con GNCs en contexto no utilizaban la estrategia de la traducción.

Haciendo hincapié en el importante papel que juega la competencia pragmática no es de extrañar que Widdowson (1979 : 110) afirmase:

«The learning of sciences involves the acquiring of a superimposed knowledge of certain universal concepts and methods which are general to science and technology».

Con esta cita de H. Widdowson damos por concluido este capítulo, no sin antes reseñar el indudable valor de la competencia pragmática primordialmente en Inglés científico-técnico. No hay que olvidar esta afirmación vertida por Trimble:

«... many [ CNGs ] are impossible of translation even by a native speaker unless that speaker knows the subject well».

(Trimble 1984 : 131)

## V. Implicaciones pedagógicas en comprensión lectora y expresión escrita

Aquellos alumnos cuya lengua nativa es, por ejemplo, el Español, tienen graves problemas en comprensión lectora, dado que en nuestro idioma la frase nominal se forma por postmodificación en lugar de por premodificación.

Para los hispano-parlantes la dificultad reside tanto en identificar el núcleo del GNC (Olshtain 1982 : 157) como en determinar el orden en el cual deben ser decodificados o traducidos. Este último problema guarda una estrecha relación con el elevado grado de modificación interna que existe entre los constituyentes del GNC.

El análisis contrastivo que realizara Salager tenía una finalidad pedagógica puesto que se llevo a cabo con el objeto de ilustrar el modo en que los hispanoparlantes traducían los grupos nominales complejos.

Consideramos estos hallazgos de importancia pues nos facilitarán la comprensión de estos registros morfosintácticos que caracterizan la prosa científica.

El tercer procedimiento decodificador descrito en el apartado precedente, es decir, el derivacional gana más apoyo teórico en el marco del análisis generativo transformacional de los adjetivos; Por ello se deben diseñar ejercicios derivacionales de cualquier tipo cuando el objetivo pedagógico cambie de, por ejemplo, decodificar a codificar, i.e. de comprensión lectora a expresión escrita.

## VI. Conclusiones

Las conclusiones más importantes a las que se han llegado pueden resumirse en las siguientes:

Primera, la importancia relativa que cobra la lengua nativa a la hora de «descifrar» GNCs en contexto.

Segunda, La competencia pragmática en el caso concreto de estudiantes de Inglés científico es un factor de gran importancia para ayudar a la decodificación de GNCs.

Tercera, La dificultad, con la que se encuentra el estudiante de habla hispana, para encontrar equivalentes aceptables para términos complejos de Inglés técnico.

Cuarta, si el significado de un grupo nominal complejo no podemos entenderlo como está expresado sería aconsejable que se intentase dividir éste en unidades semánticas e interpretar éstas como si se tratase de estructuras post-posicionales.

Quinta, No existe la menor duda de que la claridad de un significado se logra mejor con frases descriptivas que con grupos nominales complejos.

Concluiremos esta comunicación con una cita significativa de Salager que ilustrará perfectamente qué dirección debe seguir una investigación en este área del conocimiento.

«...It would be worthwhile to carry out a more extensive study of CNP formation in technical scientific writing because they portray the major difficulty in the reading of English scientific literature.»

## VII. Bibliografía

- BARTOLIC, L., 1978. Nominal Compounds in Technical English» in *English for Specific Purposes: Science and Technology*. eds.: Trimble and Trimble. English Language Institute Oregon State University.
- EWER, J. R. and G. LATORRE, 1969. *A Course in Basic Scientific English*. London, Longman.
- HORSELLA, M. and SINDERMAN, G., 1988 « Processing Nominal Compounds in Scientific Texts in English» in the ESP . Sao Paulo. vol. 9, n.º 1/2.
- LATORRE, G. 1984, «Teaching the Complex Nominal in Computer English» in INTUS News /Nuus Vol. 8 n.º 1. Universiteit Van Stellenbosch.
- LEON, A. y MORALES, C. 1987. *Reading: teoría y práctica*. Córdoba. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- SALAGER, F. 1984. «Syntax and Semantics of Compounds Nominal Phrases in Medical English Literature: A Comparative Study with Spanish» (artículo no publicado).
- SALAGER, F. 1985. « Compound Nominal Phrases in Scientific Writing» (artículo no publicado).

- TOMIC, V. 1979. «Designing an English Course for Students of Computer Science». EST/ESP Chile.
- TRIMBLE, L. 1985. *English for Science and Technology-A Discourse Approach*. Cambridge. CUP.
- OLSEN, L. A., 1981. «Noun Compounding in EST» (artículo no publicado).
- OLSHTEIN, E. 1982. «English Nominal Compounds and the ESL/EFL reader» Hines, Mary and Rutherford. Williams (eds.) On TESOL'81. Washington, D. C.
- PALMER, H. E., 1968 *The Scientific Study and the Teaching of Languages*. London. OUP.
- POLITZER, R. L., and F. N. POLITZER, 1972. *Teaching English as Foreign Language*. Lexington; Mass: Xero College Publication.
- QUIRK, R. et al. 1989. *A Comprehensive Grammar of English Language*. New York. Longman.
- WIDDOWSON, H. 1979. *Exploration in Applied Linguistics*. Oxford, OUP.



# EVALUACION DE UN SISTEMA DE TRADUCCION AUTOMATICA (GLOBALINK: INGLES-ESPAÑOL)

Por D. José Manuel MUÑOZ MUÑOZ  
Dña. Mercedes VELLA RAMIREZ  
Dña. Patricia CREMADES SCHULZ  
E.U.Politécnica (Universidad de Córdoba)

y

Por Dña. Maria Angeles HENS CORDOBA  
E.U.T.I (Universidad de Granada)

## I. Introducción

El enorme crecimiento del mercado de la traducción ha hecho que el aumento de la demanda sea muy superior al del número de traductores disponibles para satisfacerla. De ahí que diversos organismos, instituciones y empresas privadas hayan considerado la necesidad de invertir esfuerzos y fondos en el desarrollo de la traducción automática.

La traducción automática abarca un abanico muy amplio de posibilidades que van desde la traducción realizada por un ordenador para su posterior revisión por un traductor humano, hasta los procesadores de textos especialmente diseñados para los traductores, glosarios y diccionarios automáticos, correctores de ortografía y estilo, etc. En cualquier caso, la intervención del traductor humano es siempre imprescindible, ya sea como autor de la traducción (independientemente de las herramientas que emplee para realizar su trabajo) o como revisor del texto traducido de forma automática.

La evaluación de estos sistemas puede llevarse a cabo desde criterios que van desde los meramente técnicos (velocidad, capacidad, flexibilidad, facilidad de uso, etc.), y lingüísticos (presupuestos lingüísticos subyacentes, bases metodológicas, calidad de producción, etc.), hasta los de tipo económico (coste, rendimiento, mantenimiento, etc.). Para un resumen de estos criterios vease el artículo: «PC-Based Machine Translation: To Buy or not To Buy» de Shaefer, L. A. en HAMMOND, D. L. (1989).

En la actualidad, la mayoría de los sistemas de traducción automática operativos tienen una finalidad específica o se circunscriben a un campo de actividad muy determinado. Es el caso de TAUM-METEO, utilizado en Canadá para realizar predicciones metereológicas, TITUS, empleado sobre todo en el campo de la industria textil en Francia o SPANAM y ENGSPAN, que se ha convertido en la herramienta principal para la traducción español-inglés, inglés-español en la PAHO (Organización panamericana de la salud).

Hasta hoy, estos sistemas requerían «mainframes» o miniordenadores, además de un personal altamente cualificado para su mantenimiento. El incremento de la capacidad de proceso y almacenamiento de los microordenadores personales ha hecho posible la aparición en el mercado de programas de traducción automática que, con un coste mucho menor, se presentan como herramientas para la traducción.

## II. Análisis técnico

Entre estas herramientas se encuentra GTS (Globalink Translation System), un sistema de traducción automática comercializado por la compañía Globalink Language Services Incorporated con sede en Virginia. Su creador, el checo Bedrick Chaloupa, desarrolló la primera versión del GTS para los sistemas VAX de Digital y, posteriormente, en la década de los ochenta, emprendió la tarea de producir una versión para PC.

Actualmente puede adquirirse en los siguientes pares de lenguas: francés-español, español-francés, alemán-inglés, inglés-francés, inglés-español y español-inglés.

En esta comunicación nos referiremos únicamente al módulo inglés-español. No descartamos, sin embargo, la posibilidad de que muchas de las observaciones que aquí se hacen sean aplicables a otros pares de lenguas, en la medida en que hagan referencia a la propia concepción del sistema y no a lo relativo al módulo que aquí se analiza.

El GTS funciona con PCs (XT o AT) y con la gama PS/2. En su versión básica requiere, como mínimo, 16 Mb disponibles en disco duro (aunque es preferible instalarlo en disco duro de 40 Mb o más, ya que cualquier diccionario específico que se quiera utilizar ocupará un espacio muy considerable) y funciona bajo MS-DOS, versión 3.1. o superior. Además, se conduce por menús, y trabaja sobre ficheros ASCII, lo que en principio lo haría compatible con cualquier procesador de textos capaz de generar ficheros ASCII (Wordstar, Microsoft Word, Word Perfect, etc.).

GTS ofrece la posibilidad de acceso directo a estos procesadores de textos, lo que facilita la introducción y manejo de los ficheros. Esto es especialmente importante dada la gran limitación de los recursos de tratamiento de textos que ofrece el programa. Así, GTS no ofrece la posibilidad de mover, borrar o intercalar bloques, agrupar archivos para su proceso por lotes, dar formato o imprimir los textos resultantes.

Es interesante hacer notar que la interrelación entre los procesadores de texto más habituales y GTS no se produce siempre con la eficacia que cabría esperar. Así, en la versión que hemos manejado se observan los siguientes errores:

- Inserción de espacios no deseados en los textos generados en otros procesadores, lo que origina la partición de palabras y hace imposible su recuperación en el diccionario.

- Generación de formatos de línea distintos de los del procesador, que producen una deficiente presentación de la traducción final. Además, el formato del texto traducido no respeta el del texto fuente, ni siquiera cuando el texto fuente es generado en el modo interactivo.
- Eliminación ocasional de segmentos de texto.

Por todo esto se hace imprescindible escoger un procesador de textos adecuado en el que este tipo de problemas se reduzca al mínimo. Por otro lado, la elección que se haga del procesador de textos influirá de manera decisiva en el trabajo de post-edición, ya que, como hemos apuntado, GTS no dispone de capacidad suficiente de tratamiento de textos.

El paquete consta de los siguientes elementos: disquetes del programa, disquetes de diccionarios, guía del usuario, manual de capacitación y dispositivo de verificación del programa que se instala en la salida en paralelo del ordenador, para evitar copias no autorizadas. Este dispositivo no afecta al funcionamiento de otros programas o periféricos.

GTS ofrece la posibilidad de traducir en modo interactivo o por lotes. En modo interactivo, el usuario introduce el texto, y el sistema traduce frase por frase. La post-edición del texto traducido puede realizarse a medida que aparecen las frases traducidas. En el modo de traducción por lotes, el sistema traduce un documento que se ha creado previamente. El texto traducido puede post-editarse a continuación, usando el procesador de textos del usuario.

Del mismo modo, la salida es direccionable sólo a pantalla o a un fichero de texto. El usuario puede configurar el sistema para que después de cada sesión de traducción genere un fichero con extensión ,EQF, que contiene el texto fuente y su traducción frase por frase, y un fichero con extensión ,NOT, que contiene todas aquellas palabras que no se encontraron en el diccionario, para ayudar a la tarea de actualización. Sin embargo, este último fichero no se puede utilizar de modo automático en la actualización, sino que hay que imprimirlo y utilizarlo después manualmente.

GTS cuenta con un diccionario básico y otro de unidades semánticas; este último contiene conjuntos de palabras cuya traducción no corresponde a la suma de sus partes. Además de estos diccionarios generales, pueden adquirirse por separado microdiccionarios con terminología especializada, entre los que se cuentan los de economía y finanzas, aviación, ingeniería, ciencias de la información, electrónica y uno de terminología informática aún en preparación.

Un trabajo importante de mantenimiento y mejora del programa es la actualización de los diccionarios. El usuario puede introducir cuantos términos desee. De hecho en el manual se afirma que cuanto más depurados estén los diccionarios, mejor será la traducción. Sin embargo, la tarea de actualización de diccionarios es tediosa por la carencia de un interfaz adecuado. Así, para introducir cada palabra se debe ir a partir del menú principal al menú de actualización de diccionarios y especificar cada vez el idio-

ma y el tipo de operación que se desea realizar, lo que lo convierte en una tarea lenta y repetitiva.

Por otro lado, los códigos utilizados en el diccionario para las distintas categorías gramaticales no son nemotécnicos y carecen, en ocasiones, de una coherencia mínima (Véase anexo I), lo que hace necesario recurrir continuamente al manual.

Los manuales de apoyo que se ofrecen con el programa son una guía del usuario y un manual de aprendizaje. Ambos son claramente insuficientes para que un usuario sin experiencia previa pueda manejar el programa con facilidad. Entre las deficiencias del manual están: una explicación poco clara de los códigos utilizados en la actualización del diccionario, y la aparición de códigos en el programa que en absoluto constan en el manual, la falta de una referencia al modo de funcionamiento del programa que sería muy útil para resolver ciertos problemas comunes. Como ejemplo de esto, en el registro del diccionario (anexo II) aparece el campo «Parset Code», acerca del cual lo único que se dice en el manual es que su uso está reservado a usuarios avanzados.

### III. Análisis lingüístico

GTS es muy simple desde el punto de vista metodológico y depende casi exclusivamente de la información contenida en los diccionarios. No posee un módulo gramatical como tal y el «parser» funciona a partir de una serie de palabras reservadas cuya entrada en el diccionario no puede ser en modo alguno modificada por el usuario. Entre estas palabras están los artículos, algunos verbos auxiliares y modales, los numerales, las preposiciones, las conjunciones, etc. Por tanto, el único modo de alterar la traducción de estas palabras en determinados casos es incluirlas como parte de una unidad semántica, y proporcionar la traducción de esa unidad.

Las entradas del diccionario no admiten la inserción de variables léxicas que permitirían hasta cierto punto que la traducción dependiera de su contexto gramatical próximo.

El sistema incluye un generador de derivados que funciona según unos códigos que han de ser introducidos en la entrada léxica. Este módulo no es, por tanto productivo, ya que sólo genera aquellas formas que ya están contempladas en el diccionario.

La imposibilidad de revelar el análisis que el programa ha realizado de determinadas frases hace que la tarea de entender el porqué de determinados errores sea ardua. Como ejemplo véanse las siguientes traducciones:

This was due to the rain — Esta era vencido a la lluvia.

I did not come due to the rain — Yo no vine derecho a la lluvia.



El sistema no proporciona un inventario de construcciones gramaticales aceptables, lo que complica enormemente cualquier tipo de pre-edición y la mejora de los diccionarios de acuerdo con unas líneas coherentes con la gramática.

Para dar una idea del tipo de discriminación gramatical de términos, en el anexo III se ofrece un registro léxico como ejemplo.

La velocidad de traducción oscila entre las 120 y las 250 palabras por minuto dependiendo de la complejidad de la búsqueda en el diccionario y de las prestaciones del ordenador.

#### IV. Análisis práctico

Como ejemplo práctico del funcionamiento del programa se presenta en el anexo IV un texto extraído del libro de Williams Richard J.: *Solar energy: Technology and Applications*. Michigan, 1977. Ed. Ann Arbor Science. En primer lugar, presentamos la versión inglesa, seguida de una primera traducción utilizando el sistema sin ninguna modificación previa; y en segundo lugar, la traducción realizada por el programa tras las siguientes manipulaciones sobre el texto original y los diccionarios:

1. Pre-edición del texto original: consiste fundamentalmente en la introducción de artículos y preposiciones, la explicitación de omisiones, y la alteración del orden de las palabras de ciertas estructuras.

**Ej.** The most immediate applications would be for the heating and cooling of buildings, *for* heating water and *for* supplying heat.

....identified three broad applications as *the* most promising *applications*...

Energy for space heating, air conditioning and *water heating* (heating water).

2. Actualización del diccionario de palabras simples:

—insignificant: insignificante.

3. Actualización del diccionario de unidades semánticas:

—so far: hasta ahora.

—over the next few years: en un futuro próximo.

—over the longer term: a más largo plazo.

—pollutionless: sin polución.

—electric power: potencia eléctrica.

—stanpoint: punto de vista.

—space heating: calefacción de espacios.

—high quality: alta calidad.

—to account for about: supone aproximadamente.

### 3. Cambios realizados en entradas ya existentes.

—Supplying: para conseguir que tradujera su acepción como verbo, tuvimos que eliminar su acepción como adjetivo (surtidor).

A pesar de todo este proceso, y como puede observarse en la lectura de la segunda traducción, siguen existiendo errores que parecen ser insalvables a través del manejo de los diccionarios, y que hacen imprescindible la post-edición, si se pretende una traducción depurada. Entre estos errores cabría destacar los siguientes:

- La poca sistematización en la introducción de artículos cuando no aparecen en la versión inglesa.
- No traduce los tiempos continuos del verbo: Ej. are being used - siendo usado, are offering - ofrecen. Esto no puede corregirse debido al carácter de término reservado que tiene el verbo «be».
- El término «it» lo traduce siempre como «lo», y de nuevo, «lo» es un término reservado sobre el que ninguna manipulación es posible.
- Dentro del diccionario de unidades semánticas no es posible la introducción de dos traducciones para un mismo término. Ej. «Once» aparece en el diccionario como «una vez», y resulta imposible darle la traducción de «una vez que».

En otras muchas pruebas realizadas con Globalink se han podido observar además otro tipo de errores difícilmente subsanables, entre los que cabría destacar:

- Una frecuente falta de concordancia de persona, género y número entre el verbo y el sujeto o el atributo, y entre el núcleo nominal y sus modificadores.
- No distingue entre ser y estar como posibles traducciones del verbo «be».
- No distingue entre las formas de pasado y participio en -ed, a no ser que la estructura sintáctica sea muy simple.
- No admite sinónimos en los diccionarios dentro de la misma categoría gramatical.
- En la mayúscula de principio de palabra conserva la mayúscula en la misma palabra en la que aparece en la lengua original, independientemente de si en la traducción queda o no en posición de ser escrita con mayúscula.

## V. Conclusiones

Tras seis meses de utilización de globalink con distintos tipos de textos, podemos resumir aquí algunas de nuestras conclusiones que tienen un carácter meramente orientativo, ya que nuestro uso, en ningún momento ha pretendido

ser productivo, sino que ha tenido por objeto un estudio de las características del sistema y de su modo de funcionamiento.

En primer lugar conviene dejar claro que GTS dista poco de ser un traductor palabra por palabra y que, por tanto, no es aceptable la afirmación que se hace en su documentación de que utiliza técnicas basadas en la inteligencia artificial. Nada más lejos de la realidad. GTS fracasa en cualquier operación que requiera una mínima utilización de técnicas de inteligencia artificial, como podrían ser asignación de referentes, establecimiento de concordancias, etc. Su gramática, poco potente y no orientada lingüísticamente, permanece oculta al traductor, lo que hace imposible una sistematización en las tareas de pre y post-edición.

En cuanto a los diccionarios del módulo que aquí se analiza, hay que reseñar unas claras deficiencias, apareciendo traducciones tan peregrinas como «talegos» para «bags», o «parejo» para «even», siendo éstas las únicas traducciones de estos términos. La superación de este tipo de carencia requerirá un ingente esfuerzo por parte del usuario.

GTS sólo puede ser rentable como traductor de textos enormemente repetitivos y si se requiere únicamente una traducción en bruto. En cualquier otra circunstancia, GTS complica enormemente el trabajo de traducción debido fundamentalmente a lo inadecuado de sus interfaces y a los múltiples fallos del sistema.

Da la impresión de que se ha querido lanzar prematuramente al mercado, por razones comerciales un producto no suficientemente depurado. En justicia, habría que señalar que GTS es, con diferencia, el más barato de los traductores disponibles en el mercado. Sin embargo, el traductor profesional posiblemente rentabilizará más otro tipo de paquetes de ayuda a la traducción como diccionarios, tesauros, conexiones a bases de datos terminológicas, correctores de estilo, etc., que resultarán siempre menos costosos.

En el futuro, si se mantiene la actual tendencia, no dudamos de que estarán disponibles sistemas más sofisticados que puedan resultar más rentables para la traducción de lenguas.

## VI. Bibliografía

- HAMMOND, D. L. (ed.): *Coming of age. Proceedings of the 30th Annual Conference of the American Translators Association*. Medford, NJ. 1989.
- HUTCHINS, W. J.: *Machine Translation: Past, Present, Future*. Ellis Horwood, Ltd. Chichester, West Sussex, 1986.
- KINGSCOTT, G.: *Applications of Machine Translation. Study for the Commission of the European Communities*. Nottingham, 1989.
- SLOCUM, J. (ed): *Machine Translation Systems*. C.U.P., 1988.

## Anexo I

### Códigos de las preposiciones

ENGLISH	CODE	SPANISH	CODE
about	A	acerca de	A
after	C	después	C
against	W	contra	W
around	D	alrededor	D
as	E	como	E
at	F		
behind	G	detrás	G
between	H	entre	H
by	I	por	I
during	Y	durante	Y
for	J	para	J
from	K	desde	K
in	L	en	L
into	M		
of	O	de	O
on	P	sobre	P
over	Q	por encima de	Q
to	R	a	R
under	T	abajo	T
with	U	con	U
within	3	dentro	3

English	Code	Spanish	Code
without	V	sin	V
through	B	mediante	B
near	4	cerca	4
until	5	hasta	5
per	6		
before	7	antes	7
because of	8		
since	9		
no translation		no traslation	Z

## Anexo II

### Pantalla de actualización del diccionario del inglés

English Dictionay Update

Term: microdictionary

Main Term:

Part of Speech: N Possible POS Translation

Gender: Noun: POS1: N

Person: Adj: Term 2: microdiccionario

Number: Verb:

Case/Tense: POS 2: V

Parset code: Inflection Term 2:

Reflexive: Noun: K

Transitive: Adj: POS 3:

DE: Verb: Term 3:

Semantic Unit:

Prepositions

AS: IN: TO: INTRO: ABOUT: BEHIND: AGAINST: WITHOUT:

AT: OF: FOR: OVER: AFTER: DURING: AROUND:

BY: ON: FROM: WITH: UNDER: WITHIN: BETWEEN:

1. Save Changes                      2. Change Term                      — <Esc> to Abort Change

Selection:

## Pantalla de actualización de unidades semánticas

Semantic Unit Update	
Term	: on the contrary
POS	: AD
Gender	:
Person	:
Number	:
Case/Tense	:
Parset Code	:
Synonym	:
Lang. of Translation	: S
Translation	: al contrario
Extension	:
Preferred Translation	:
Multiple unit	:
Abbreviation (Y/N)?	:

1. Save Term.    2. Change Term.  
— <Esc> to Abort Addition

Selection:

### Anexo III

#### *Versión inglesa*

Solar energy, which so far has seen insignificant use in the US, can be utilized to make a significant impact as a new energy resource over the next few years. The most immediate large-scale applications would be for the heating and cooling of buildings, heating water, and supplying heat for industrial and agricultural drying operations. Over the longer term, solar energy can also be used for pollutionless electric power generation. The NSF/NASA Solar Energy Panel identified three broad applications as «most promising from technical, economic, and energy quantity standpoints. These are (1) the heating and cooling of residential and commercial buildings, (2) the chemical and biological conversion of organic materials to liquid, solid, and gaseous fuels, and (3) the generation of electricity.» It also reported that «solar energy can be developed to meet sizable portions of the nation's future energy needs». Energy for space heating, air conditioning, and water heating for buildings presently accounts for about 25% of the total energy consumption in the US, and virtually all this energy is supplied by the consumption of high-quality fossil fuels. Sunlight can provide about half this energy at a cost competitive with fossil fuels, thus reducing total consumption of fossil

fuels by more than 12%. In the future sunlight can also be utilized directly for electric power generation and for producing fuels to replace the fossil fuels now being used as an energy source. Coal, oil, and gas are non-renewable resources of great value for producing fabrics, plastics and other materials, and probably should not be burned once economical alternative fuels become available.

### *Primera traducción*

Energía solar, que tan lejos ha visto insignificant uso en los EE.UU., puede ser aprovechada para hacer un impacto importante como un recurso nuevo de energía sobre los próximos pocos años. Las aplicaciones a gran escala más inmediatas serían para la calefacción y enfriamiento de edificios, agua de calefacción, y abasteciendo calor para operaciones secadoras industriales y agrícolas. Sobre la energía solar al largo plazo puede también ser usada para pollutionless generación eléctrica de poder. El NSF/NASA el Panel Solar de Energía identificó tres aplicaciones anchas como «la mayoría prometiéndole desde técnico, económico, y la cantidad de energía standpoints. Esta son (1) la calefacción y enfriamiento de edificios comerciales y residenciales, (2) la conversión biológica y química de materiales orgánicos a combustibles gaseosos, sólidos, y líquidos, y (3) la generación de electricidad.» Lo también informó que «energía solar poder ser desarrollado para encontrar porciones considerables de las necesidades de energía futura de nación». Energía para el espacio calentando, el aire acondicionado, y la agua que calienta para edificios actualmente rinde cuentas de sobre 25% del consumo total de energía en los EE.UU., y virtualmente toda esta energía es proporcionada por el consumo de combustibles fósiles high-quality. la Solana puede proveer sobre de mitad esta energía en un costo competitivo con combustibles. En la solana futura poder también ser aprovechado directamente para la generación eléctrica de poder y para producir combustibles para reemplazar los combustibles fósiles ahora siendo usada como un fuente de energía. Carbón, petróleo, y el gas son non-los renovables recursos de gran valor para producir telas, plástico y otros materiales, y probablemente no deberían ser quemados los combustibles alternativos una vez económicos pasan a ser disponibles.

### *Segunda traducción*

Energía solar, que hasta ahora ha visto uso insignificante en los EE.UU., puede ser aprovechada para hacer un impacto importante como un recurso nuevo de energía en un futuro próximo. Las aplicaciones a gran escala más inmediatas serían para la calefacción y enfriamiento de edificios, para calentar agua, y para abastecer calor para operaciones secadoras industriales y agrícolas. A más largo plazo, energía solar puede también ser usada para la generación sin polución de potencia eléctrica. El NSF/NASA el Panel Solar

de Energía identificó tres aplicaciones amplias como «las aplicaciones más prometedoras desde técnicas, económicas, y punto de vista de cantidad de energía. Esta son (1) la calefacción y enfriamiento de edificios comerciales y residenciales, (2) la conversión biológica y química de materiales orgánicos a combustibles gaseosos, sólidos, y líquidos, y (3) la generación de electricidad.» Lo también informó que «energía solar poder ser desarrollado para encontrar porciones considerables de las necesidades de energía futura de nación». Energía para la calefacción de espacios, para el aire acondicionado, y para calentar agua para edificios. Actualmente rinde cuentas de sobre 25% del consumo total de energía en los EE.UU., y virtualmente toda esta energía es proporcionada por el consumo de combustibles alta calidad fósiles. la luz solar puede proveer sobre de mitad esta energía en un costo competitivo con combustibles fósiles, así reduciendo consumo total de combustibles fósiles por más de 12%. En el futuro, la luz solar puede también ser aprovechada directamente para la generación de potencia eléctrica y para producir combustibles para reemplazar los combustibles fósiles que ahora siendo usados como una fuente de energía. El carbón, petróleo, y el gas son no-los renovables recursos de gran valor para producir telas, plástico y otros materiales, y probablemente no deberían ser quemados los combustibles alternativos una vez económicos pasan a ser disponibles.



# LECTURA DE TEXTOS DE ESPECIALIDAD EN FLE: DE LA COMPETENCIA LECTORA A LA COMPETENCIA TEXTUAL

Por Dña. María Amparo OLIVARES  
Departamento de Filología Francesa e Italiana  
Universitat de Valencia

## INTRODUCCION

La presente comunicación pretende poner de relieve el estudio del texto, y más concretamente de los textos de especialidad, (económicos en particular) en clase de FLE. Tras el recorrido por una serie de presupuestos teóricos, nuestro punto de mira será la adquisición de una «competencia textual» en el aprendiz de L2, dado que, paralelamente a la adquisición de estructuras sintácticas de la frase, existe un aprendizaje de las estructuras textuales en general, y de las de los textos de especialidad en particular. Por consiguiente, hemos establecido dos bloques en nuestro trabajo, que corresponden, por un lado a los fenómenos de índole general sobre el texto y por otro a las consecuencias pedagógicas que emanan de su aplicación.

### I.

La *adquisición / aprendizaje* de una lengua extranjera ha sido abordado por distintas teorías. Por una parte, la concepción behaviorista con las nociones de «transferencia», «interferencia», claves en el análisis contrastivo de Lado (1957) y Kellerman (1979), en las que se veía el influjo de la L1, luego corregida por el generativismo de Chomsky, y por los defensores de un proceso «generalizador» (Krashen, 1981). Por otra, desde finales de los años 70 y los 80 asistimos al desarrollo del modelo cognitivo de Piaget, y más tarde Vygotsky, para quien el sentido se construye de una manera interactiva. Dicho de otro modo, la producción del lenguaje pone en marcha una serie de procesos, «representaciones», conocimientos en el individuo, así como una serie de conductas lingüísticas, que dependen de cada texto (Bronckart, 1985). Además, respecto a la comprensión de textos la óptica cognitiva ha inspirado la teoría del «esquema». Según ésta los conocimientos iniciales

tienen un papel importante en el tratamiento cognitivo de los textos (Carrell, 1990): la comprensión escrita está caracterizada por una interacción entre dos tipos de procesos a) los que se apoyan en los conocimientos del individuo, b) los que se apoyan en el texto. Es decir, las investigaciones en este terreno han demostrado que se produce una interactividad de dos tipos a) los *tratamientos onomasiológicos*, consistentes en hipótesis, predicciones sobre el texto, b) *los tratamientos semasiológicos*, aquellos que parten de las unidades lingüísticas (fonemas, morfemas, palabras).

### **Los esquemas de contenido**

Estudiados frecuentemente por el área anglosajona (Widowson, 1979), se ha constatado que si los lectores en L2 poseen el esquema de contenido cultural apropiado pueden enfrentarse mejor a cualquier tipo de texto auténtico. En nuestro campo de trabajo con estudiantes de FOS («français por objectifs spécifiques», Portine 1990), la hipótesis inicial de que la lectura de textos de especialidad debería ser más difícil se revela inadecuada, pues debido a la toma en consideración de los esquemas de contenido, y dado que el lector posee una «competencia» nocional en la especialidad, la tarea del profesor consistirá en movilizar dichos esquemas, para hacer de la lectura un proceso de reconocimiento y de descubrimiento a la vez.

### **Los esquemas formales**

De igual modo, se ha demostrado la profunda relación entre las experiencias anteriores de lectores y la organización textual, o la llamada «retórica del texto», produciéndose un proceso interactivo. Por consiguiente, pensamos que la explicitación de dichos esquemas formales ayuda a la comprensión del texto. Nuestra respuesta afirmativa justifica la reflexión que haremos sobre el funcionamiento del texto en general y de los textos de especialidad.

### **Implicaciones metodológicas en FLE**

La toma en consideración de las teorías cognitivas ha tenido su repercusión en las llamadas lecturas globales (Moirand, 1979), es decir lecturas de tipo onomasiológico o «descendentes», partiendo de hipótesis, anticipaciones, verificaciones, búsqueda del «mapa» del texto: redes de indicios, la disposición tipográfica, el diagrama, las estructuras retóricas..., frente a las lecturas tradicionales, semasiológicas y «ascendentes».

## El texto y su problemática

Paralelamente al desarrollo de las teorías cognitivas, se produce a partir también de los 70 un interés por la llamada «ciencia del texto», «gramática textual», (Dijk, 1972, 1978) «análisis del discurso» (Grimes, 1975, Maingueneau, 1976 entre otros), teniendo como precedente a Harris (1952). La nueva ciencia del texto tiene unas características propias al estudiar una serie de fenómenos que podemos enumerar como sigue:

- 1.º El *funcionamiento* del texto, ya que todo proceso de lectura dinamiza una serie de operaciones mentales, que son explicadas por la psicología cognitiva, y sobre todo las normas y estrategias que un hablante produce o comprende al enfrentarse con un texto.
- 2.º El *concepto* mismo de *texto* en tanto que todo tipo de acto comunicativo, y no sólo escrito y fijado.
- 3.º Además, lo que es determinante en la lingüística textual es el interés por *transcender* los fenómenos lingüísticos de la *frase* para insistir en el *contexto* (para la lingüística francófona): situación de la enunciación, anclaje, y en la interdependencia de los elementos.
- 4.º Como señala (Dijk, 1978) la ciencia del texto tiene relaciones con otras disciplinas véase la sociología, la psicología social, en tanto que la comunicación implica una interacción social y un acto, terreno estudiado también por la pragmática. Finalmente, se emparenta con aquellas ciencias que se ocupan del hombre (antropología, medicina) y con las que pueden explicar las *estructuras formales* de los textos (matemáticas, lógica, filosofía).
- 5.º Finalmente, las características generales de un texto para funcionar como tal comprenden de una forma esquemática y que desarrollaremos más adelante a) *estructuras gramaticales* (sintácticas, semánticas, pragmáticas), b) *estilísticas*, c) *esquemáticas*, d) la conexión mutua entre ellas.

## La tipología de los textos

El estudio de los procesos de textualización y descodificación textual no puede plantearse independientemente del problema de la *tipología de los textos* (Rück, 1980, p. 33), aunque dista mucho de haber encontrado una respuesta aceptada por todos. Desde clasificaciones en el terreno de la didáctica de las lenguas entre «fictionnel» vs. «factuel» (ficción vs. realidad), pasando por las clasificaciones según las tres funciones del lenguaje, *textos expresivos, representativos, apelativos* (Bühler, 1934), y la posterior ampliación de Jakobson a cinco (*metalingüísticos y fáticos*), cuya aplicación se ha efectuado en el análisis, sobre todo, de textos literarios. Mayor interés para nuestros

propósitos pedagógicos de FOB es la clasificación expuesta por E. Werlich (1975), según estructuras lingüísticas e intenciones de comunicación en a) *descriptivos*, b) *narrativos*, c) *expositivos o informativos*, d) *argumentativos*, e) *instructivos*. Sin embargo, pensamos que no se puede hablar de un tipo de texto, lo cual sería una esquematización de la realidad de los textos, sino de «secuencias» de tipos de texto, por ej. «descriptivo-narrativo», «informativo-argumentativo», (Adam, 1984/87). Por último, la opción de Bronckart aporta la novedad de establecer la doble distinción según el *tipo de anclaje* discursivo en: «implicado» vs «autónomo», y «conjunto» vs. «disjunto» de lo que se desprenden 4 tipos:

- DS = discurso situacional  
(implicado + conjunto)
- RS.= relato situacional  
(implicado + disjunto)
- DT.= discurso teórico  
(autónomo + conjunto)
- N.= narración  
(autónomo + disjunto)

### **Tipología de textos y textos de especialidad**

De lo enunciado más arriba se deduce que las lenguas de especialidad, y más concretamente los textos de economía, no pueden englobarse en una «etiqueta» que no recubre toda su complejidad. Por una parte, entran dentro del tipo *informativo-expositivo*, pero con una dominante *argumentativa*, y siguiendo la nomenclatura de Bronckart se trataría más bien de un *discurso autónomo y conjunto*, cuyas marcas retórico-textuales se verán más tarde.

### **Niveles de estudio en el texto.**

#### a) *Relaciones semánticas*

Si a un nivel frástico existe una relación entre el significado de los signos lingüísticos, podemos admitir, igualmente, que las relaciones textuales reposan ante todo en una red de *afinidades semánticas* que lo conforman como texto coherente. Para Rück (p.21) la coherencia textual reposa en las relaciones preexistentes en la realidad que ella reproduce. Dijk (1978) la define como coherencia lineal. No obstante, existe un nivel superior o *global*, las «macro-estructuras» o las «estructuras globales» que aseguran la coherencia global del texto, y por ejemplo cuando nos preguntamos sobre qué trata el texto entonces decimos el *tema* o «topic». Dicha «base semántica» del texto se define, pues, en términos macro-estructurales, siendo el resultado

de la aplicación de lo que Dijk (1978) denomina también «macrorreglas» (omitir, seleccionar, generalizar, integrar). Otros como Charolles (1978) hablan de «metarreglas» de coherencia (repetición, progresión, no-contradicción, relación). A todo esto, hemos de añadir que los textos, además de la macroestructura, tienen una *estructura esquemática o superestructura*, que, al igual que las partes de la oración, jerarquiza la información. Las superestructuras varían según los tipos de texto (narrativos = complicación, resolución, argumentativos = premisa, resolución).

#### b) *Relaciones referenciales*

Son aquellas de índole intratextual, tales como la anáfora (retrospectiva), la catáfora (prospectiva), o sea el problema de la referencia y el de la correferencia.

### **Nivel proposicional**

Además hemos de distinguir el problema de la referencia textual, de la *progresión del tema* en cada oración. Así se ha distinguido entre a) *el tema* o temas de un texto y b) *el rema* o comentario. Para este aspecto, remitimos a la obra de Combettes (1988a), que hace un estudio detallado del mismo.

Finalmente, hemos de mencionar los problemas de conexión o «connexivité» entre los distintos elementos morfo-sintácticos: coordinación/subordinación, conectores lógico-argumentativos, la substitución (pronominal: pronombres exofóricos/endofóricos, lexical, etc.)

## **II. CONSECUENCIAS PEDAGOGICAS EN TEXTOS DE ESPECIALIDAD**

La asunción de las características de los textos y de sus diferentes niveles de funcionamiento nos permiten hacer unas propuestas de prácticas de clase, que deben dosificarse, aunque aquí las presentemos globalmente:

*Prácticas sobre la coherencia:* el desarrollo de una «competencia textual» acarrea un trabajo sobre la coherencia, es decir a nivel macro-estructural: descubrimiento del *contenido semántico* del texto, el *tema general*, la movilización de *esquemas de contenido* (semántica, por ej. del «dinero», de los «precios»...), y de la conexión lógico-sintáctica (sistema causal, hipotético...).

*La referencia:* el referente extra-textual pertenece al campo de la especialidad, por lo que el estudiante posee el contenido informativo-nocional, pudiendo emitir hipótesis, mientras que la *referencia intra-textual* se trabajará a través de elementos lingüísticos que aseguren la progresión textual (anáforas, catáforas), mediante subrayados, círculos, la llamada «carte sémantique du texte» (Moirand, 1979).

*La retórica del texto* o el estudio de su «organización textual», es decir el descubrimiento de su funcionamiento: de lo general a lo particular, (secuencia informativa-expositiva), de la premisa a la conclusión (argumentación).

En conexión con lo anterior: *trabajo sobre los esquemas formales* del texto de especialidad, es decir cómo se organiza el contenido: redes de indicios (sobre la situación de enunciación «je»/«nous») sobre el sistema temporal del discurso (presente/futuro/pasado compuesto, indicios temáticos, por ej. «cette définition», «cette critique»..., y finalmente los organizadores argumentativos o conectores «c'est ainsi que», «voilà pourquoi»... (cf. Rocard & Gallus, 1975).

Las propuestas de trabajo sobre textos de especialidad no suponen más que el reconocimiento de unos rasgos peculiares frente a los textos generales, y que H. Portine (1990) resume bajo la denominación de «exigencias» del texto de especialidad y que compartimos totalmente. La primera exigencia es de *tipo terminológico* o «designativo»: terminología específica del dominio del saber, ésta no presenta dificultad en general. La segunda es una *exigencia matricial* que nos lleva a preguntarnos y a reflexionar sobre la existencia de matrices generales de textos específicos. Sin embargo a esta pregunta sólo hay respuestas parciales, y nuestra propuesta se limita a un estudio reducido de textos económicos. Finalmente, los textos tienen una exigencia de «mise en oeuvre» del discurso, como resultado de operaciones lingüísticas (textualización, modalización). Por consiguiente, el texto de especialidad se configura como una especie de crisol en donde se funden las tres exigencias.

## CONCLUSION

A pesar de los numerosos trabajos sobre la lectura, ésta sigue siendo un campo todavía rico, pues, como hemos demostrado, se imbrican numerosos problemas de tipo socio-lingüístico véase las «representaciones» que de ellas se hacen profesores y aprendices, de tipo socio-lingüístico (las estrategias de lectura, transferencias), o de tipo cognitivo (modelos-esquemas).

Aún quedan numerosos interrogantes por contestar. Sin embargo, hemos tratado de poner de relieve que el texto de especialidad para aprendices de L2 posee la doble ventaja de participar del funcionamiento general del texto/discurso: operaciones de estructuración (anclaje, planificación), operaciones de textualización y de contextualización /modalización, y de tener el *referente* «compartido», pues pertenece al dominio del saber de nuestro estudiante. Además hemos subrayado las *exigencias* de tipo *matricial* y *discursivo-retórico*, y no sólo de tipo *designativo/terminológico* en la óptica más tradicional. Nuestro objetivo pretende la puesta en marcha de los mecanismos inductores de la competencia textual, pues en última instancia el proceso de lectura en L2, es en sentido amplio, un proceso interpretativo, y dinámico que implica la *aculturación* del aprendiz.

## REFERENCIAS

- ADAM, J. M (1984), *Le récit*, Paris, PUF, col Que sais-Je?
- ADAM, J. M.(1987) «Types de séquences élémentaires», *Pratiques* n.º 56, pp. 54-79.
- ANDERSON, R. C., (1977) «The notion of schemata and the educational enterprise». General discussion of The Conference en R. C. Anderson et al. (eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale N. J.: Erlbaum, pp. 415-431
- BRONCKART, J. P., (1985), *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- BÜLHER, K., (1934), *Sprachtheorie*, Iena.
- CARRELL, P. L., (1990) «Le rôle des schémas de contenu et des schémas formels» en *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Le Français dans le Monde, Recherches, pp. 16-29.
- COMBETTES, B. (1988a), *Por une grammaire textuelle, la progression thématique*, Paris-Bruxelles, de Boeck-Duculot.
- COMBETTES, B., & TOMASSONE, R., (1988b) *Le texte informatif*, aspects linguistiques, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- CHAROLLES, M. (1978) «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», *Langue Française* n.º 38, pp.7-47.
- GRIMES, J. E, (1975), *The Thread of Discourse*, The Hague-Paris, Mouton.
- HARRIS, Z. S. (1952) «L'analyse du discours», *Langages* n.º 13, (1969), pp. 8-45 (versión francesa).
- JAKOBSON, R,(1963) *Essais de Linguistique Générale*, Paris, Minuit.
- KELLERMAN, E., (1979) «Transfer and non transfer: where we are now», *Studies in SLA*. 2/1.
- KRASHEN, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford N.Y. Pergamon Press.
- LADO, (1957) *Linguistics across cultures*, Ann Arbor University of Michigan Press.
- MAINGUENEU, D., (1976), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MOIRAND, S., (1979) *Situations d'écrit*, Paris, Cle international.
- OLIVARES, M. A. (1989) «Lectura de textos funcionales en FLE: mecanismos y estrategias», *Actas del VII Congreso de AESLA*, Sevilla.
- PORTINE, H. (1990) «Les langues de spécialité comme enjeux de représentations», en *Publics et communication spécialisée*, Le Français dans le Monde, Recherches.
- ROCARD, M., & GALLUS, J. L. (1975) *L'inflation au coeur*, Paris, Gallimard, pp. 116-117.
- RÜCK, H., (1980) *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Crédif-Hatier.
- VAN DIJK, T. A. (1972) *Some aspects of text grammars*, The Hague-Paris, Mouton.

- VAN DIJK, T. A. (1989) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- VYGOTSKY, L. (1962), *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.
- WERLICH, E., (1975) *Typologie der Texte*, Heidelberg.
- WIDOWSON, H. G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*, N.Y. Oxford University Press.



# LA RELACION DE LA VOZ PASIVA CON LAS FUNCIONES RETORICAS EN EL TEXTO TECNICO INGLES

Por L. PEREZ RUIZ  
C. SANTAMARIA MOLINERO  
M. VIVANCOS MACHIMBARRENA  
(E.U.Politécnica de Valladolid)

En la década de los 60 y principios de los 70 motivado en parte por la gran demanda social, el creciente interés hacia los diferentes usos de la lengua inglesa impulsó la aparición de una nueva corriente dentro de la lingüística aplicada, la denominada ESP (English for Specific Purposes) para cubrir unos campos específicos de la lengua con objetivos y características claramente diferenciados respecto del inglés general.

La idea tradicional de la lingüística de describir las reglas del uso del inglés, esto es, la gramática, dió un gran giro al volver su interés hacia el análisis y estudio de «en qué forma» y «con qué fin» se utiliza el lenguaje en la comunicación real.

El discurso científico tiene como objetivo la trasmisión de información. La unidad básica de este discurso es «*el párrafo*», en el sentido que adopta L. Trimble (1985): el «*conceptual paragraph*» trasmite información en bloques claramente organizados y muestra cómo se desarrollan los distintos procesos de trasmisión de la información elegida por el autor.

En la expresión de esta información, el discurso científico se vale de un número determinado de «*funciones retóricas*»: descripción, definición, clasificación e instrucción.

Bolitho & Kennedy en *English for Specific Purposes* (1984) subdividen el texto técnico en cuatro niveles claramente diferenciados partiendo de lo general hasta lo específico. El escritor plantea un objetivo general (primer nivel). Las secciones del trabajo, por ejemplo, introducción, objetivos, descripción, resultados, conclusiones... constituyen el segundo nivel. En cada una de estas secciones se emplea un número determinado de funciones: definición, clasificación, descripción que constituye el tercer nivel. En el cuarto nivel, el científico utiliza una serie de nociones para expresar dichas funciones, (comparación, contraste, causa-efecto...). Analizando las distintas estructuras gramaticales que se utilizan en el lenguaje científico para, expresando dichas funciones y nociones, se produce así un texto coherente.

El corpus utilizado en los distintos contextos (ingeniería, informática, medicina...) dentro del registro técnico, varía notablemente. Teniendo en cuenta que las estructuras gramaticales en el inglés técnico y científico son las mismas que las que aparecen en el inglés general, la diferencia entre uno y otro estriba en la frecuencia de uso y la distribución de las mismas. Estudios recientes han demostrado que el uso de la voz pasiva es más frecuente en el registro técnico que en otros registros, aún cuando su uso no es tan generalizado como el de la activa. Así C. L. Barber en su artículo «*Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*», presenta una estadística del uso de los tiempos verbales más sobresaliente en el texto técnico inglés. En primer lugar aparece el presente simple activo con un 64% de uso, seguido del presente simple pasivo con un 25% respecto al resto.

Pretendemos en nuestro trabajo analizar la relación existente entre la voz pasiva y cuatro funciones retóricas que aparecen en el texto técnico inglés: definición, clasificación, instrucción y descripción con el fin de mostrar lo más el papel que desempeña dicha estructura gramatical en cada una de las funciones objeto de estudio. La elección de estas funciones se ha hecho en base a la frecuente aparición en el discurso científico.

La frecuencia de aparición de las construcciones pasivas, el papel que la voz pasiva desempeña en el texto técnico, la finalidad que conlleva su uso, permite hacer este análisis:

1. La ciencia busca enfatizar la acción por encima de la persona que la realiza. El científico tiene un interés primordial en ser objetivo e impersonal, por ello utiliza la voz pasiva que destaca la actividad o el objeto de estudio.
2. El científico siente la necesidad de perder protagonismo, desapareciendo del primer plano de sus escritos y buscando resaltar el texto en sí. Así analizando los ejemplos que presenta Swales en *Writing Scientific English* (1971):

I now weigh it.  
It is now weighted.

Observamos una redundante e inapropiada mención del actor en el primer caso mientras que en el segundo, se considera como el paso siguiente y obvio en la descripción de ese proceso, siendo evidente quién realiza la acción.

3. Dados los ejemplos siguientes:

The scientist uses a high resistance voltmeter. A high resistance voltmeter is used.

Aunque ambos transmiten un significado similar, el segundo resulta mucho más claro, ya que la deliberada utilización de la voz pasiva omitiendo el

agente, que aparece expresado o implícito en algún punto del discurso científico, hace que el interés recaiga en el sujeto pasivo, idea principal que se pretende transmitir. En muchos casos la mención del individuo que realiza la acción se considera innecesaria y no añade información alguna.

4. El sujeto de la oración pasiva aporta una gran información al lector, además de atraer su atención por aparecer en el primer lugar de la oración. Por tanto la utilización de una estructura pasiva enfatiza el resultado de un experimento o proceso mientras que la estructura activa nos expresa «quién» ha realizado ese experimento o proceso.
5. Tarone et al. en «On the use of the Passive in two Astrophysics Journal Papers» apuntan un nuevo uso de la voz pasiva, el describir futuros estudios propuestos por el autor.
6. La utilización de voz pasiva y activa está condicionada a distintas situaciones: Arbitrariedad del autor en anteponer o postponer ciertos elementos de la oración por razones de énfasis, debido a la excesiva longitud de ciertas oraciones...

Teniendo en cuenta que en el discurso científico-técnico se conjugan todas las funciones retóricas del lenguaje, procederemos a analizar individualmente cada una de las funciones, teniendo en cuenta que en la selección de textos realizada, pueden aparecer aunque con menos protagonismo otras funciones interrelacionadas.

## Descripción

La descripción se define como el lenguaje utilizado para presentar las características de un objeto, persona, situación, proceso, ... detallando su apariencia física, su esencia, mostrando una visión material del entorno en el que se desenvuelve.

La ciencia exige objetividad y precisión en sus enunciados, descripciones; El científico busca ser específico, por tanto ha de adecuar las distintas estructuras gramaticales a esta finalidad objetiva, evitando las frases cortas y tajantes e utilizando adjetivos concretos e impersonales.

### *Descripción física*

«Man-made fibres have been with us since 1905 when Courtauld's first produced rayon. Other materials *had been made* before, but were of little practical use. Rayon *was made* by dissolving cellulose in a solution of sodium hydroxide, or caustic soda, as it is usually *called*. The cellulose *was obtained* from shredded (a metal plate with holes in it) in a setting bath of dilute sulphuric acid. The threads *were drawn* from the setting bath, *wound* on a reel, *washed*, then *dried* on a heated roller and finally *wound* on to a bobbin.» (1)

En una descripción suelen aparecer detalladas las características físicas de un objeto y la relación espacial de las partes del objeto que lo integran: forma, tamaño, volumen, color, material...

Mediante la utilización de la pasiva se centraliza toda la atención en el objeto descrito evitando distraer al lector con informaciones presupuestas, logrando impersonalidad en sus enunciados, rasgo principal de la retórica del discurso técnico.

La voz pasiva aparece con frecuencia en la «*la descripción*» de un proceso, en el que se detallan los pasos que se han de seguir para su realización o elaboración con un resultado final.

### *Descripción de un proceso*

«Separating a metal from the other minerals in the ore *is known as* extraction or smelting. Most metals *are smelted* using heat, although some, e.g. aluminium, *are extracted* by an electrical process. Iron *is smelted* in a tall metal tower, *called* a blast furnace. The tower *is lined* with fire-brick and *is normally kept* burning continuously for several years. Four ingredients *are needed*: iron ore, coke, limestone.» (2)

Incluimos un ejemplo utilizado por White (1978) creado con una finalidad didáctica, claro reflejo de la utilización de la voz pasiva en la descripción secuenciada de todo un proceso: (3)

SEQUENCER	SUBJECT	VERB	ADVERBIAL	FULL STOP
	Milk	<i>is produced</i>	on dairy farms	.
	The milk	<i>is delivered</i>	to a factory by tanker	.
	The milk	<i>is weighed</i>		.
and then	it	<i>is tested</i>		.
Next,	the milk	<i>is separated</i>		.
After	this the milk	<i>is pasteurised</i>	at the temperature	.
			of 72°C	.
Then	it	<i>is cooled</i>		.
Next	it	<i>is bottled</i>		.
After this,	the bottles	<i>are packed</i>	into crates	.
Finally,	the milk	<i>is delivered to</i>	customers	.

Por último presentamos la descripción de una función. Este tipo de estructura nos proporciona información de cómo un mecanismo se configura además de la organización interna de funcionamiento:

«Pulse code modulation (p.c.m.) is a term *used* to describe several separate functions. In most practical systems, time division multiplexing of the signal samples (or their representations) from a n. of channels *is used* to construct a multichannel configuration.» (4)

## Definición

La definición como función retórica dentro del discurso científico da información sobre un objeto. Una definición ha de responder a la pregunta ¿qué es X? situando al objeto definido en la categoría a la que pertenece además de incluir características específicas que lo diferencien de los miembros de su misma clase.

Nos encontramos varias técnicas a la hora de definir un término. Se pueden señalar o nombrar ejemplos concretos:

«In heating appliances, the current *is allowed* to flow through a conductor which resists the flow of electrons sufficiently to give out the required heat. In domestic appliances, such as electric radiators, toasters, grills and kettles, this conductor (the element) *is usually made* of nichrome. Nichrome is an alloy of nickel, chromium and iron (...) Its resistance *may be increased* (and therefore more heat obtained) by increasing its length. This *is often done* by coiling the wire.» (5)

Se puede describir el tamaño y modelo más común del objeto a describir así como el material del que está hecho. Finalmente, se puede describir el propósito o el uso que se le destina.

«A Gantt chart is a specialized type of bar chart *used* to show the comparison between work planned and work accomplished in relation to time schedules. It *is often used* in the construction industry and production.» (6)

El utilizar la pasiva refleja desinterés por quién fabricó el objeto y a quién está destinado, lo relevante es el objeto en sí, su utilidad, de qué está hecho....

A computer *is made of*.... A computer *is used to*....

Se consigue mediante el contraste y la comparación de dos elementos dados, a través de sus analogías y diferencias, definir y poner de relieve las características de dichos elementos.

«The principle of this engine is similar to that of the petrol engine, except that oil *is used* as fuel. Also, the required temperature for burning *is attained*

by compressing the air in the cylinder before the fuel oil *is squirted in*, whereas in a petrol engine, a mixture of petrol vapour and air *is admitted* to the cylinder and then its temperature *is raised* to ignition point by means of a spark from a spark plug.» (7)

## Clasificación

La mera recolección de datos en una investigación científica es insuficiente, pues el método científico necesita organizar y clasificar la información y buscar relaciones entre los datos. El procedimiento será por tanto establecer generalizaciones mediante la organización de los elementos en grupos con propiedades comunes. De ahí que se puedan predecir las características de cualquier elemento por el solo hecho de pertenecer a una clase determinada. Por todo esto, la clasificación es fundamental y básica para el científico en sus planteamientos, en la expresión de su pensamiento e investigación.

«Matter *is frequently classified* according to its electrical conductivity as a conductor, nonconductor, or semiconductor.(...) Substances with few free electrons *are called* nonconductors, or insulators, because they do not carry electric charge and *can be used* to prevent electricity from flowing where it *is not wanted*.(...)They *are classed* as semiconductors and *are used* in such electronic devices as transistor radios.» (8)

Según Trimble (1985), toda clasificación nos aporta información a tres niveles, que se complementan entre sí:

1. Enumera varios términos y su interrelación.
2. Nombra la clase a la que pertenecen incluyendo una información adicional acerca de sus propiedades comunes.
3. Informa de qué modo se diferencian y se asemejan los miembros de dicha clase.

«There are two major types of circuits *used* in electronics: discrete and integrated. Both circuits consist of elements; but, whereas the elements in the integrated circuits (ICs) *cannot be separated* from their overall assembly,(...). These elements *are called* components, parts or devices and *can be divided* into active and passive.» (9)

La clasificación consiste en relacionar ideas particulares que pertenecen a una más general, en base a un criterio dado fijado previamente. Dicha organización textual puede venir combinada con cualquier otro modelo textual, como puede ser:

comparación-contraste, causa-efecto...

«A cell contains two plates immersed in an electrolyte, the resulting chemical action in the cell producing an e.m.f. between the plates. Cells *can be grouped* into two categories. A primary cell *cannot be recharged* and.

after the cell is «spent» it *must be discarded* (this is because the chemical action inside the cell *cannot be «reversed»*. A secondary cell or storage cell *can be recharged* because the chemical action inside it *is reversed* when a «charging» current is passed through it.» (10)

La forma pasiva se utiliza a la hora de realizar cualquier clasificación, ya que lo fundamental es el diseño de unas categorías en las que tengan cabida los elementos a clasificar.

«Any computer system consist of three main areas. As mentioned in Chapter 1, all of data processing *is divided* into the three areas of input, processing, and output. The computer system *is divided* into these three areas as well (see illustration 1.4.). The first component, or part, of the computer which *is used* to send data to the computer *to be processed*. It also includes any device that *is used* to store the data and programs *to be sent* to the computer for processing» (11)

## Instrucción

En el discurso científico, las instrucciones son las reglas o normas propuestas por el autor para saber «cómo actuar» y «de qué modo se ha de proceder; a su vez conllevan una finalidad informativa, ya que la adecuada comprensión del texto nos lleva a la realización del proceso propuesto:

«Experiment to show how an electric current *can be used* to cause magnetism (called electro-magnetism):

- a) Demonstrate that a current flowing through a wire causes magnetism.
- b) Demonstrate that the magnetism is stronger, when the wire *is wound* into a coil.» (12)

Nos encontramos en la retórica de la instrucción con dos tipos muy distintos de información; la mera instrucción imperativa y la llamada por Trimble (1985) «*instructional information*» que frecuentemente utiliza verbos modales y forma pasiva o la combinación de ambos y que consiste en aquella información adicional que acompaña a las instrucciones de manejo, suelen ser avisos, recomendaciones, explicaciones. Cuando lo relatado no tiene una simple función de instrucción, sino que se trata de información adicional, se estructura en forma de párrafo.

En un típico manual de instrucciones, tras la convencional instrucción imperativa dirigida directamente al usuario, aparece un párrafo en el que se profundiza en el funcionamiento y otras indicaciones opcionales del aparato que por el contrario aparecen en forma de pasiva con un objetivo descriptivo sin olvidar su función primordial.

#### BATTERY PACK CHARGER, N.º.5-1877

«This charger *is designed* to recharge the optional Recharge Battery Pack, N.º. 5-1876. Unlike throwaway batteries, the GE Battery Pack can remain in the unit and *be recharged* again and again..Other rechargeable batteries *can be used* like standard batteries, but they *will not be recharged* while in this unit....

IMPORTANT: Make sure the Receiving and the Transmitting crystals *are inserted* in the proper location.»

Consideramos que una investigación más profunda en esta línea sería muy interesante ya que tras esta aproximación al estudio de la voz pasiva, la finalidad de su uso en el discurso científico y su estrecha relación con una función retórica determinada, utilizada para transmitir bloques de información claramente organizados, apreciamos una clara correspondencia entre la forma pasiva y las funciones retóricas estudiadas. Tomando como punto de partida este estudio, sería interesante analizar la estructura profunda del discurso científico y así poder señalar con más precisión hasta qué punto la utilización de una determinada función retórica condiciona o no el uso de la construcción pasiva.

#### Bibliografía

- ALVAREZ DE MON, I. et al.; *English for Electronics*, Madrid, McGraw-Hill, 1989, p. 2 (9)
- BARBER, C. L., «Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose». *Episodes in ESP*, Oxford, Pergamon P., 1985.
- DAVIES, D., *Telecommunication*, London, Prentice Hall, 1988, p. 26 (4)
- GLENDINNING, E., *English in Electrical Engineering and Electronics*, Oxford, O.U.P., 1980.
- HAMPSON, B., et al.; *Science from the Beginning*, Hong Kong, Oliver & Boyd, 1961, pp. 265 (5), 190 (7), 269 (12).
- HERBERT, A., *The Structure of Technical English*, Singapore, Longman, 1965.
- HUTCHINSON, T., et al.; *English for Specific Purposes*, Glasgow, C.U.P., 1987.
- HUTCHINSON, T., et al.; *Interface: English for Technical Communication*, Londres, Longman, 1984, pp. 56 (1), 116 (2).
- KENNEDY, C., and BOLITHO, R., *English for Specific Purposes*, Hong Kong, Mc Millan, 1984.
- LAVINE, R., & FETCHER, S., *On Line*, New York, Mc Graw-Hill, 1986 pp. 91-92 (11).
- MORRIS, N., *Mastering Electrical Engineering*, Hong Kong, McMillan, 1985, p. 19 (10).
- PRYSE, B., *Successful Communication in Business*, Oxford, Basil Blackwell, 1981, p. 175 (6).



- SWALES, J., *Writing Scientific English*, Hong Kong, Nelson, 1971.
- TARONE, E., et al., «On the Use of the Passive in Two Astrophysics Journal Papers», *Episodes in ESP*, Oxford, Pergamon Press, 1965.
- TRIMBLE, L., *English for Science and Technology*, Cambridge, C.U.P., 1985.
- WHITE, R., «Teaching the Passive», *ELT Journal*, 32, 3, 1978, p. 188 (3).
- ZIMMERMAN, *English for Science*, Nueva York, Prentice Hall, 1.989, p. 8 (8).



# ANÁLISIS DEL RASGO LATENTE DE UNA PRUEBA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Eliseo PICO

## Introducción

Uno de los comentarios que a menudo realizan los profesores es que faltan pruebas fiables del nivel global de competencia en una segunda lengua. El presente trabajo trata de perfilar la elaboración y análisis de una de esas pruebas. Su objetivo es demostrar que la elaboración y mejora de las pruebas es posible con los medios que hoy tenemos a nuestro alcance. En concreto implementaremos una prueba con la técnica de huecos de elección múltiple, así como analizaremos su administración a varios grupos de alumnos de español lengua segunda.

La técnica de huecos de elección múltiple (MC-Cloze, de forma abreviada en inglés) es una versión modificada de la técnica cloze (Oller, 1979). Consiste en una serie de pasajes en los que se han elidido palabras de forma sistemática. Se presentan al alumno varias alternativas entre las que tendrá que escoger la respuesta que mejor se ajusta al texto. Las palabras elididas miden aspectos específicos de la comprensión lectora (vocabulario, sintaxis, discurso). Con ello la prueba de huecos de elección múltiple convierte al cloze en una prueba puramente receptiva. Evita, pues, el espinoso problema que se presenta al corrector de un cloze sobre si puntuar solamente las restauraciones exactas del texto original o considerar válidas las respuestas aceptables que se ajusten al texto. Como apunta Andrew Cohen (1980: 94-95) los alumnos realizan una tarea totalmente distinta de la prueba de huecos abierta, sufriendo así un cambio fundamental.

## Revisión de la literatura

La mayor parte de los manuales de medición de segundas lenguas hacen una referencia muy limitada de la prueba de huecos de elección múltiple. Así, por ejemplo, Oller (1979) en un libro donde fundamenta la utilización

del cloze, menciona la técnica de elección múltiple, pero no realiza ninguna descripción.

La primera fuente documentada sobre la confección de pruebas de huecos de elección múltiple se debe a Cranney (1968). Con posterioridad en un estudio de validación del TOEFL (Pike, 1973) se utilizó esta técnica con alumnos de Perú, Chile y Japón con excelentes resultados. Los puntuaciones MC-cloze se correlacionaban muy altamente (entre 0,70 y 0,89) con las formas abiertas de la prueba de huecos. Asimismo, Wijnstra y van Wageningen (1974) nos informan de correlaciones similares (de alrededor de 0,80) entre los resultados del MC-cloze y las versiones abiertas. La nota relativamente discordante la ofrecieron Hinofotis y Snow (1980) cuando encontraron correlaciones algo menores (entre 0,54 y 0,59).

Varios investigadores (Pike y Hill, 1976; Rand, 1976) han estudiado la prueba de huecos de elección múltiple como parte subsidiaria de su investigación.

En número de respuestas que se proporciona a los alumnos también ha sido algo que ha preocupado a los investigadores. Hasta el momento han variado entre dos, tres y cuatro. Ozette (1977) presentó sólo dos alternativas en sus MCcloze; Guthrie (1973) utilizó tres alternativas, mientras que Cranney (1973), Porter (1975) y Jonz (1976) proporcionaron cuatro alternativas. Las cuatro alternativas ha sido el formato, pues, más utilizado.

Los primeros datos públicos sobre la fiabilidad y validez de esta técnica los proporcionó Jonz (1976). La consistencia interna (Kuder-Richardson 20) fue de 0,76. Como evidencia de validez concurrente mostró correlaciones bastante altas con medidas de competencia general; las correlaciones más altas aparecieron en las subpruebas de Redacción ( $r = 0,80$ ,  $p < 0,001$ ), y Estructura ( $r = 0,70$ ,  $p < 0,001$ ).

Otra muestra de validez concurrente de la técnica que comentamos nos la proporciona Brown (1980) ya que las correlaciones obtenidas con la prueba de clasificación de la University of California at Los Angeles (UCLA) fueron muy altas ( $r = 0,89$ ). Existen otros trabajos que evidencia la validez concurrente de la técnica de huecos de elección múltiple, entre los que destacan Gee (1988) y Hale, Stansfield, Rock, Hicks, Butler y Oller (1988, 1989). Este último trabajo estableció la relación entre los items MC cloze y ciertas secciones del TOEFL ( $r = 0,77$ , mediana entre las secciones)

Recientemente Beheydt (1990) ha realizado un estudio de validación de constructo mediante la matriz multirrasgo multimétodo. Sus conclusiones apuntan a que los items MC-cloze y las preguntas de elección múltiple sobre el mismo pasaje miden las habilidades receptivas de forma similar e igualmente efectivas. Su prueba MC cloze tuvo una fiabilidad Kuder-Richardson 21 de 0.72. Las correlaciones con pruebas de comprensión lectora (preguntas de elección múltiple) y the comprensión auditiva se encontraban en el nivel 0.6.

El procedimiento de huecos de elección múltiple puede tener un problema, ya que se puede plantear que los distractores sean más difíciles que el texto mismo. En este sentido se manifiestan Bensoussan y Ramraz (1984a, 1984b). Una forma de evitar este problema es administrar el texto en su versión abierta a un pequeño grupo de sujetos y obtener así los distractores de los errores cometidos por los alumnos. Las palabras utilizadas por ellos no serán, seguramente, más difíciles que el texto mismo.

La prueba de huecos de elección múltiple ha sido utilizada en trabajos ampliamente conocidos en el campo de las adquisición de segundas lenguas. Así, el trabajo de Edwards, Wesche, Krashen, Clément y Kruidenier (1984) que ha servido para plantear empíricamente la enseñanza basada en contenidos, utilizó una de estas pruebas para medir la variable dependiente.

En su estudio sobre la influencia de la inteligencia y otros factores en el aprendizaje de lenguas, Boyle (1987) utilizó una prueba de este tipo para medir la variable criterio. Gracias a esta prueba pudo demostrar que el razonamiento inductivo es claramente distinguible del nivel global en una lengua segunda.

También se ha utilizado en los estudios de atrición de las facultades lingüísticas. Así, Weltens (1988) en su importante trabajo sobre la pérdida de habilidad en francés lengua extranjera lo utilizó de forma muy productiva.

Por ello pensamos que la técnica de huecos de elección múltiple puede ser muy adecuada para la medición del nivel en español lengua segunda. A continuación tratamos la elaboración y análisis de una de tales pruebas.

## METODO

### Sujetos

Los sujetos de nuestro estudio fueron 29 alumnos de nivel C (tercer curso) de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. Estaban repartidos en varios grupos y tenían nacionalidades y primeras lenguas diferentes.

### Instrumento

Para la confección de la prueba de huecos de elección múltiple partimos de una carta al director aparecida en el diario *El País* que llevaba por título «Error de laboratorio». Eliminamos una palabra de cada siete a partir de la segunda frase y hasta conseguir 25 huecos. Tras consultas con profesionales de la EOI de Barcelona<sup>1</sup> se administró a un pequeño grupo de nivel B (se-

---

<sup>1</sup> Agradezco la colaboración que me han prestado María José Hernández, Roser Guardia, Fuensanta Puig y Terencio Simón en la administración de las pruebas. Sin su ayuda este trabajo no hubiera sido posible.

gundo curso) para conseguir los distractores. Los errores de los estudiantes en la administración abierta proporcionó la base para la obtención de distractores en la versión de elección múltiple con cuatro alternativas.

Tras la elaboración de la prueba se administró al grupo meta obteniéndose los resultados que se especifican a continuación.

## Resultados y discusión

Vemos en la Tabla 1a que la media porcentual de los alumnos ha sido de 49.66. La prueba ha resultado un poco difícil. La consistencia interna (coeficiente Alfa de Cronbach) ha sido de 0.70 (Tabla 1c), lo que representa una fiabilidad alta.

Tabla 1a  
**Student Summary**

Average raw score	=	12.41
Standard deviation of raw score	=	4.03
Average percent of items correct	=	49.66
Average modified caution index	=	0.24
Standard deviation of modified caution index	=	0.09

Tabla 1b  
**Problem Summary**

Item average difficulty (%)	=	49.66
Standard deviation of item difficulty	=	5.90
Average modified caution index	=	0.28
Standard deviation of modified caution index	=	0.12

Tabla 1c  
**Test Summary**

Average overall student performance on test (%)	=	49.66
Reliability coefficient (Cronbach's alpha)	=	0.70
Disparity coefficient	=	0.60

Si atendemos al análisis del rasgo latente según el modelo de Delwyn L. Harnisch (1983) vemos que el índice de precaución modificada (MCI) me-

dio de los alumnos ha sido de 0.24, lo que representa un patrón perfectamente normal. Los índices presentan unos índices MCI un poco mayores (0.28 de media) pero dentro de los límites de lo permisible en una prueba de este tipo.

Según podemos advertir en la Tabla 2 ha habido ocho ítems con patrón anómalo. Cuatro difíciles (de tipo X) y cuatro fáciles (de tipo Z). Los ítems anómalos difíciles (Tabla 3) han resultado ser el 5, 11, 21 y 23. Los anómalos fáciles son el 3, 8, 14, y 20. Estos ocho ítems necesitan cierta reformulación ya que no cumplen suficientemente bien el objetivo encomendado.

Tabla 2  
**Classification and frequency distribution tables**

(1) Number of students in each cell classified by test performance and modified caution index

		Student Performance	Student Cell	Percent Correct	Modified Caution Index	
High	A	B	100%	A	$>59\%$	$\leq 0.30$
	8	2		B	$>59\%$	$>0.30$
Low	C	D	0%	C	$\leq 59\%$	$\leq 0.30$
	15	4		D	$\leq 59\%$	$<0.30$
		0	0.30			
		Modified	Caution	Index		

(2) Number of items in each cell classified by item difficulty and modified caution index

		Student Performance	Student Cell	Percent Correct	Modified Caution Index	
Hard	W	X	0%	W	$\leq 50\%$	$\leq 0.30$
	8	2		X	$\leq 50\%$	$>0.30$
Easy	Y	Z	100%	Y	$>50\%$	$\leq 0.30$
	9	4		Z	$>50\%$	$>0.30$
		0	0.30			
		Modified	Caution	Index		

Tabla 3  
Problem Statistics

Permuted Problem Number	Answer Key	Problem Total	Modified Percent Correct	Caution Ind/Sgn
16	C	25	86.2	0.20/Y
2	B	24	82.8	0.22/Y
22	C	23	79.3	0.29/Y
6	D	22	75.9	0.24/Y
9	C	20	69.0	0.29/Y
20	C	19	65.5	0.32/Z
4	A	18	62.1	0.23/Y
8	B	18	62.1	0.52/Z
7	D	16	55.2	0.18/Y
13	B	16	55.2	0.18/Y
14	D	16	55.2	0.35/Z
3	B	15	51.7	0.35/Z
10	B	15	51.7	0.17/Y
15	D	14	48.3	0.25/W
11	C	13	44.8	0.36/X
18	A	13	44.8	0.14/W
1	B	11	37.9	0.08/W
25	D	11	37.9	0.24/W
5	C	10	34.5	0.36/X
17	A	10	34.5	0.26/W
19	B	8	27.6	0.21/W
21	B	7	24.1	0.56/X
23	B	7	24.1	0.51/X
24	B	5	17.2	0.14/W
12	A	4	13.8	0.28/W

El coeficiente de disparidad ha resultado ser bastante alto (0.60). Está justo en el límite de lo permisible, si fuera un poco más grande habría discrepancia entre la dificultad de los ítems y la habilidad de los sujetos. Como la prueba ha resultado un poco difícil, parece que en ciertas ocasiones los alumnos han lanzado la respuesta al azar. Seguramente un grupo con mayor habilidad nos proporcione resultados más consistentes.

En conclusión, la prueba ha resultado adecuada pero un poco difícil. Hay unos cuantos ítems que podemos cambiar para mejorar la prueba.

### Bibliografía

- BEHEYDT, L. (1990). A multitrait-multimethod validation of receptive skills. Comunicación presentada en el 9th World Congress of Applied Linguistics, Casandra-Halkidiki, 15-21 Abril.



- BENSOUSSAN, M. y RAMRAZ, R. (1984a). Testing EFL reading comprehension using a multiple-choice rational cloze. *Modern Language Journal*, 68: 230-239.
- BENSOUSSAN, M. y RAMRAZ, R. (1984b). The fill-in test: a modified multiple-choice cloze technique to test reading comprehension of English as a foreign language. In T. CULHANE, C. KLEIN-BRALEY y D.K. STEVENSON (Eds.) *Practice and problems in language testing*. Occasional Papers 29. Colchester: Department of Language and Linguistics, University of Essex.
- BROWN, J. D. (1980). Relative merits of four methods for scoring cloze tests. *Modern Language Journal*, 64:311-317.
- BOYLE, J. P.(1987). Intelligence, reasoning, and language proficiency. *Modern Language Journal*, 71.3: 277-288.
- COHEN, A. D. (1980). *Testing language ability in the classroom*. Rowley, MA: Newbury House.
- CRANNEY, A. (1968). A comparison of a free-response and multiple-choice cloze reading test. PhD Dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- CRANNEY, A. (1973). The construction of two types of cloze reading tests for college students. *Journal of Reading Behavior*, 5: 60-64.
- EDWARDS, H., WESCHE, M., KRASHEN, S., CLÉMENT, R. y KRULDENIER, B. (1984). Second-language acquisition through subject-matter learning. A study of the sheltered psychology classes at the University of Ottawa. *Canadian Modern Language Review*, 41.2: 268-282.
- GEE, Y. (1988). Research in multiple-choice cloze format and student introspection. Comunicación presentada en la Convención de TESOL, marzo.
- GUTHRIE, J. T. (1973). Reading comprehension and syntactic responses in good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 65: 294-299
- HALE, G.A., STANSFIELD, C.W., ROCK, D.A., HICKS, M.M., BUTLER, F.A. y OLLER, J.W. (1988). The multiple-choice cloze items and the Test of English as a Foreign Language. TOEFL Research Report 26.
- HALE, G. A., STANSFIELD, C. W., ROCK, D. A., HICKS, M. M., BUTLER, F. A. y OLLER, J. W. (1989). The relation of multiple-choice cloze items to the Test of English as a Foreign Language. *Language Testing*, 6.1: 47-76.
- HARNISCH, D. L. (1983) Item response patterns: Applications for educational practice. *Journal of Educational Measurement*, 20.3: 191-206.
- HINOFOTIS, F. A. B. y SNOW, B. G. (1980) An alternative cloze testing procedure: Multiple choice format. In J. W. OLLER y K. PERKINS (Eds.) *Research in language testing*. Rowley, MA: Newbury House.
- JONZ, J. (1976) Improving on the basic egg: The M-C cloze. *Language Learning*, 26.2: 255-265.
- OLLER, J. W. (1979) *Language tests at school*. London: Longman.
- OZETTE, O. (1977) The cloze procedure: A modification. *Foreign Language Annals*, 10.5: 565-568.

- PIKE, L. (1973). An evaluation of present and alternative formats for use in the Test of English as a Foreign Language. Mimeo. Publicado más tarde (1979) como TOEFL Research Report 2.
- PIKE, L. y HILL, C. (1976). A comparison of cloze substitutions in English tests by native speakers of English, Spanish, and Japanese. Comunicación presentada en la Tenth TESOL Convention, Nueva York.
- PORTER, D. (1975). Modified cloze procedure: A more valid reading comprehension test. *English Language Teaching Journal*, 30.1: 151-155.
- RAND, E. (1976). A factored homogeneous item dimensions approach to the UCLA ESL Placement Examination. Comunicación presentada en la Tenth TESOL Convention, Nueva York.
- WIJNSTRA, J. y VAN WAGENINGEN, N. (1974). The cloze procedure as a measure of first and second language proficiency. Mimeo.

# ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLOGICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE UNA L-2 EN EDUCACION PRIMARIA

Por Dña. Montserrat PLANELLES IVÁÑEZ  
D. Raúl SANTIAGO CAMPION  
Universidad de Navarra y Colegio Irabia-Pamplona

## Introducción general

La necesidad de dominar una lengua extranjera (L-2)<sup>1</sup> se hace cada día más patente en nuestro país. La sociedad demanda de las instituciones educativas una respuesta que todavía, sin entrar en análisis exhaustivos y de forma general, no ha sabido dar.

Padres y educadores hemos visto con esperanza la manifiesta preocupación de las autoridades educativas sobre el particular, que se traduce en la conveniencia de adelantar el aprendizaje de una lengua extranjera al segundo ciclo de la Enseñanza Primaria (actual 3.º de EGB).

Dentro de este marco, el colegio Irabia de Pamplona inició en el curso académico 88-89 un proyecto de enseñanza del inglés cuyo objetivo es alcanzar el bilingüismo teniendo como marco el propio centro educativo.

El interés de este proyecto es doble:

- A. por un lado, adelantarse a la Reforma Educativa, en el tema de la incorporación de segundas lenguas en la Enseñanza Primaria;
- B. por otro, transmitir esta experiencia a otros centros Públicos o Privados interesados, ya que está diseñado para ser aplicado en Centros de Enseñanza Reglados.

En esta comunicación no se pretende entrar en planteamientos didácticos concretos o en una descripción detallada de las técnicas metodológicas que pueden potenciar la adquisición de segundas lenguas dentro del centro escolar.

El planteamiento general del proyecto se centra fundamentalmente en los primeros años de escolaridad por ser, sin duda, los óptimos para la adquisición de segundas lenguas.

---

<sup>1</sup> A partir de este momento llamaremos L-2 a la lengua extranjera.

Dentro de la brevedad exigida pretenderemos responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Es posible hablar de bilingüismo en colegios de características normales fuera de contextos no-bilingües?
2. ¿Qué contextos y principios generales pueden optimizar la adquisición de la L-2?
3. ¿Por qué no adelantar la incorporación de la L-2 al comienzo de la escolaridad obligatoria?
4. ¿Qué tipo de metodología es la más adecuada en estas edades?

### 1. ¿Es posible hablar de bilingüismo en colegios normales enclavados en contextos bilingües?

«Podemos llamar bilingüe a aquella persona que, además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida competencia». Esta es la definición que William F. Mackey y Miguel Siguán nos aportan en su libro *Educación y bilingüismo*. Estos autores citan cuatro formas de adquirir el bilingüismo:

1. al mismo tiempo que la lengua materna (una familia bilingüe);
2. el individuo que aprende la L-2 por contacto directo con la misma (un emigrante);
3. el individuo que aprende la L-2 en la escuela y en contexto bilingüe total (una Ikastola, por ejemplo, donde además puede darse una situación familiar y social coincidente);
4. el aprendizaje de la L-2 en el propio país y de modo académico.

Esta última forma es la que nos interesa, pues se puede aplicar a la situación de la gran mayoría de los colegios españoles.

Llegados a este punto, hemos de plantearnos otra pregunta: ¿cómo es la competencia lingüística de un alumno al final de la Educación Primaria?. Es evidente que hay un desequilibrio entre la lengua principal y la L-2, ya que como Siguán cita en la obra referida anteriormente «el bilingüismo perfectamente equilibrado no existe». Sin embargo, esto no quiere decir que los resultados que se puedan alcanzar no sean plenamente satisfactorios; las experiencias realizadas hasta el momento lo evidencian.

Es importante hacer una distinción clara entre enseñanza *de* la lengua y enseñanza *en* la lengua. Entendemos por *enseñanza de la lengua*, la relativa al proceso de adquisición de la lengua misma, y por *enseñanza en la lengua* un proceso más complejo que incide en el aprendizaje de nuevos contenidos y a la vez optimiza la adquisición de la lengua. Esta fórmula es válida tanto para las áreas curriculares como para la realización de actividades, ya que incrementa el potencial comunicativo y, en consecuencia, el dominio de la lengua.

En definitiva, podemos extraer tres conclusiones:

1. una enseñanza de tipo bilingüe no es exclusiva de un contexto social o familiar bilingüe. Esta afirmación está fundamentada en la bibliografía sobre el tema;
2. es posible crear un clima bilingüe dentro del propio centro mediante el control del ambiente, la iniciación precoz, la integración de contenidos y otras medidas aplicables de tipo metodológico;
3. la competencia y el dominio de la segunda lengua puede ser muy alta al final de la enseñanza primaria, atendiendo sobre todo al planteamiento comunicativo del sistema en su conjunto.

## **2. Contextos de adquisición de la lengua inglesa y principios didácticos generales**

El proceso de adquisición de la lengua inglesa dentro del centro educativo tiene lugar en un triple contexto:

1. El contexto de aprendizaje de la lengua inglesa como tal, incidiendo en los diversos aspectos lingüísticos y programando su proceso de adquisición sobre una línea didáctica y metodológica que incida, directamente, sobre la lengua e, indirectamente, sobre los contenidos.
2. El contexto de aprendizaje de contenidos de áreas curriculares (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, educación física...), utilizando la lengua inglesa como instrumento de comunicación y de conocimiento (lengua de uso), y programando su aprendizaje sobre una línea didáctica y metodológica que incida, directamente, sobre el contenido e indirectamente, sobre la lengua. Así se contempla en el DCB<sup>2</sup> cuando se afirma: «Aprender una nueva lengua es, fundamentalmente, aprender a usarla, y por tanto son esenciales los contenidos dirigidos a desarrollar la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito».
3. El contexto de realización de actividades escolares y extraescolares que favorezcan la comunicación, otro tipo de aprendizajes y el desarrollo de actitudes, valores y normas. También este punto se destaca dentro de los objetivos del DCB: «Utilizar de forma oral la lengua extranjera elegida para comunicarse con el profesor y con los compañeros en las actividades habituales de clase...»

Para la consecución de los objetivos propuestos en los contextos y áreas mencionadas, se proponen los siguientes PRINCIPIOS DIDACTICOS:

---

<sup>2</sup> Diseño Curricular Base. Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

1. Emparejar y asimilar al máximo el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa con otra lengua materna.
  - 1.1. Optimizar el tiempo dedicado a la lengua inglesa en contextos que favorezcan su adquisición.
  - 1.2. Determinar y aplicar los mecanismos conscientes e inconscientes que intervienen en la adquisición de la lengua: APRENDIZAJE NATURAL
2. Optimizar al máximo el «input lingüístico».
  - 2.1. Uso obligatorio de la lengua inglesa en el contexto de uso de clase (relación profesor-alumno y alumno-alumno).
  - 2.2. Potenciación de su uso en otros contextos fuera del aula (otras actividades, relación alumno-alumno en contexto no inglés, etc...).
  - 2.3. Potenciación de su uso en contextos no escolares.
3. No inferencia con la lengua materna.
  - 3.1. Utilizar vías de aprendizaje diferentes de las de la lengua materna para la enseñanza de determinados contenidos y estructuras lingüísticas.
  - 3.2. Utilizar la gramática como medio de referencia y reflexión sobre la lengua y no como instrumento directo de aprendizaje.
4. El juego y la curiosidad natural del alumno como situaciones cotidianas de adquisición de la lengua.
  - 4.1. La actividad lúdica como contexto en los primeros años de la escolaridad.
  - 4.2. La actividad orientada a la comprensión y expresión de conocimientos en cursos superiores.
  - 4.3. La lengua inglesa como vehículo de comunicación e instrumento de conocimiento.
5. El aprendizaje por descubrimiento como cauce para el conocimiento.
  - 5.1. Impulsar el progreso conjunto y la interacción en clase.
  - 5.2. Respetar el ritmo de aprendizaje individual.
  - 5.3. Creación y puesta en práctica de medios didácticos para aquellos alumnos cuyo ritmo de aprendizaje es más lento.
  - 5.4. Elaboración de métodos de aprendizaje acelerado para alumnos que se incorporan a un curso donde el sistema ya está implantado.
6. La motivación y el planteamiento positivo del proyecto en su conjunto.
  - 6.1. Crear un ambiente agradable y distendido que favorezca el gusto por el aprendizaje de la lengua.

### 3. L-2 precoz: descripción comparativa en primero y tercero de EGB

«En efecto, parece confirmarse que la lateralización o especialización funcional de los hemisferios cerebrales se ha consolidado al llegar a la pubertad y que la adquisición de determinados aspectos lingüísticos como la pronunciación, ligados funcionalmente al hemisferio cerebral izquierdo, presenta en términos generales mayores dificultades a partir de ese momento» (DCB, 324). Por lo general, los alumnos de la Educación Primaria no son tributarios de la carga de inseguridad y del fuerte sentido del ridículo que atenazan en ocasiones a los adolescentes y adultos y que pueden dificultar considerablemente la adquisición de una lengua extranjera» (DCB, 324).

Parece evidente que la intención de las autoridades educativas, en cuanto a la integración temprana de los idiomas, coincide fundamentalmente con las opiniones de los expertos en el tema de la adquisición precoz de la L-2. Sin embargo, y a pesar de la afirmación recogida en el DCB —«Otro argumento a favor de la introducción de las lenguas extranjeras en la Educación Primaria y dentro de ella lo más precozmente posible...»—, la Reforma contempla la inclusión de la L-2 a partir del primer año del segundo ciclo (actual tercero de EGB). En este apartado podemos realizar algunas consideraciones basadas en la experiencia de la incorporación de la L-2 en primero y tercero. Entrar exhaustivamente en este tema sería demasiado extenso y no es el objetivo directo de esta comunicación.

«Mucho más eficaz», ésta puede ser la razón más clara en cuanto a la inclusión de la L-2 al comienzo de la escolaridad obligatoria. Tal y como afirma Fernando Corominas, «durante los cinco primeros años de la vida de un hombre, las células cerebrales se acomodan, con gran flexibilidad, a la fonética y a la estructura de diferentes lenguas...»<sup>3</sup>, es decir, es el período óptimo de aprendizaje de la L-2.

Otro argumento en favor de la inclusión de la L-2 en el primer curso del primer ciclo es el hecho de que los niveles de alfabetización se hallan en su comienzo y, por tanto, se trata de una tarea de enseñanza independiente de cada una de las lenguas. Esto contradice la propuesta del DCB: «la adquisición de una lengua extranjera se apoya en los niveles de alfabetización ya adquiridos en la lengua materna» (DCB, 324). Entrar en el fondo del problema requeriría un tratamiento mucho más extenso, pero es importante señalar que la adquisición de determinados aprendizajes (lectura y escritura de números, cálculo mental, grafomotricidad...), no son exclusivos de una lengua y pueden ser integrados, adquiridos y reforzados por la acción conjunta de la lengua materna y la L-2. Esto no ocurre en el caso de la incorporación en el actual tercero de EGB, puesto que los niveles de alfabetización ya están desarrollados y su inclusión en la L-2 sí se fundamenta en

---

<sup>3</sup> JOAN VALLS, «Aprender idiomas en la escuela», Barcelona 1988 (documento inédito).

las estructuras ya adquiridas, lo que dificulta su consolidación y facilita el olvido posterior.

Todo este planteamiento referido al proceso de adquisición tiene, además, una raíz afectiva: la predisposición de los niños de 5-6 años hacia la tarea de aprender jugando es mucho más favorable que la de los 8-9 (que también es aceptable). Además, la interiorización de ciertas actitudes hacia el uso de la lengua, o la discriminación fonética, es muy notable.

## **Conclusiones**

1. Está comprobado que la edad idónea para aprender un idioma es durante los primeros siete años de vida.
2. Existen unos matices diferenciales entre la enseñanza de la L-2 a niños de 6-7 años y los de 8-9.
3. El hecho de que en el primer curso de educación obligatoria los niveles de alfabetización estén por desarrollar es una ventaja cara a su adquisición y potenciación en ambas lenguas.
4. La actitud y predisposición de los alumnos hacia la tarea de aprender es más favorable entre los niños de 6-7 años.
5. La consolidación del aprendizaje es más seguro, más perfecto y con menos posibilidades de olvido entre los de 6-7 años.

## **Algunas orientaciones metodológicas específicas de nuestro proyecto curricular**

Parece claro que una educación bilingüe no tiene por qué ser exclusiva de un ambiente social bilingüe. Tampoco es un término restringido a un contexto más concreto, como pueda ser una familia bilingüe. Incluso cuando el contexto de la L-2 no se da en su totalidad, podemos afirmar que se puede lograr una educación bilingüe y una competencia muy aceptable en el uso de la L-2.

Sin embargo, este contexto restringido nos va a imponer una serie de limitaciones que no encontramos en ninguno de los otros casos señalados anteriormente.

Estas son las principales:

- La lengua de uso es fundamentalmente la L-1.
- La lengua de uso de la mayor parte de los profesores es el castellano.
- La lengua de uso en actividades extraescolares es mayoritariamente la lengua española.

Estas tres limitaciones restringen claramente el uso de la L-2 en diversos contextos. Si se consigue la utilización en estos contextos se facilita y



potencia enormemente el aprendizaje del nuevo idioma. Teniendo muy presente EL PRINCIPIO DE OPTIMIZACION DEL TIEMPO DE USO DE LA L-2, el departamento de inglés desarrolla una serie de recursos para su potenciación:

1. Obligatoriedad del uso de la lengua inglesa en cualquier tipo de actividad en la que esté presente el profesor de inglés. Esta norma es válida tanto para la comunicación profesor-alumno como alumno-profesor.
2. Máxima motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Planteamiento didáctico positivo. Hacer del uso de la L-2 una de las actividades, según un doble modo:
  - 2.1. Interior e incondicionalmente. El hábito se ha de adquirir desde el primer día de clase.
  - 2.2. Condicionalmente. A través de la consecución de respuestas positivas.
3. Optimización del método de «inmersión».
  - 3.1. Uso del inglés en un contexto espontáneo: clase de deporte en inglés, recreos en inglés, club de inglés, cine en inglés, actividades intergrupales en inglés.
  - 3.2. Forzar situaciones que favorezcan el uso del lenguaje: biblioteca en inglés, actividades extraescolares dirigidas...

Los resultados obtenidos hasta el momento con el desarrollo de estos recursos son muy positivos. La razón es bien sencilla: «a más dedicación, mayor aprendizaje». El problema estriba en «romper» los moldes del aula y sacar la L-2 a un contexto mucho más amplio y natural. En este punto radica gran parte de la clave del éxito del proyecto de implantación de una L-2.

«El lenguaje en todo contexto», éste puede ser el gran objetivo que hay que conseguir. Cuando la L-2 se integre de un modo proporcionalmente alto -respecto a la lengua materna- en el contexto del centro, se habrá dado un gran paso. Los resultados observados hasta el momento se pueden multiplicar con el paso del tiempo, ya que la integración de cursos potenciará el «ambiente» de uso de la L-2 en todo el contexto del colegio.

## **Bibliografía**

- ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Didáctica de la lengua materna*, Ed. Akal Universitaria, 1987.
- APPEL, R y MUYSKEN, P. *Language contact and Bilingualism*, Ed. Hodder & Stoghton, 1987.
- BESTARD MONROIG, Juan. *La enseñanza del inglés a los niños*, Ed. Edi-6, 1985.

- CHING, Doris C. *Cómo aprende a leer un niño bilingüe*, Ed. Cincel, 1984.
- CHOMSKY, Noam. *El lenguaje y los problemas de conocimiento*, Ed. Visor, 1989.
- DE MATTOS, Luis A. *Compendio de didáctica general*, Ed. Kapelusz, 1963.
- Didáctica de la lengua inglesa*, (I y II), Ed. Narcea, 1987.
- SIGUAN, Miguel y MACKEY, William F. *Educación y Bilingüismo*, Ed. Santillana, 1986.
- Diseño Curricular Base*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989.
- DUNN, Opal. *Developing English with young children*, Ed. Modern english Publications, 1984.
- Equipo Pygmalión. *La enseñanza del inglés*, Ed Narcea, 1987
- FANTINI ALVINO, E. *La adquisición del lenguaje en el niño bilingüe*, Ed Herder, 1982.
- FINOCCHIARO, Mary. *Teaching children foreign languages*, Ed. Mac. Graw, 1964.
- MACKEY, William F. *International Bibliography on Bilingualism* (I y II), Ed. I.C.R.B., 1972/1982
- RODRÍGUEZ TORRAS, F. y FERRERES PAVÍA, V. *Didáctica de la lengua inglesa*, Ed. Humánitas, 1985.
- SIGUAN, M. *Lenguas y educación en Europa*, Ed. I.C.E. Univesitat de Barcelona, 1987.
- TITONE, Renzo. *Bilingües a los tres años*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
- TITONE, Renzo. *Educación y Bilingüismo*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
- TITONE, Renzo. *Psicolingüística aplicada*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- Varios autores. *Didáctica de las segundas lenguas*, Ed. Santillana, 1990.
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel y VALCÁRCEL, Marisol. *La formación de profesores en didáctica de inglés*, Universidad de Murcia, 1988.

# ACERCA DEL USO DEL DICCIONARIO MONOLINGÜE Y BILINGÜE EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Por D. Alfonso Jesús RIZO RODRIGUEZ  
Universidad de Granada, Facultad de Humanidades-Jaén

## 1. Introducción

Uno de los factores que más poderosamente contribuyen a la expansión del inglés como segunda lengua o idioma extranjero, favoreciendo el proceso de aprendizaje, es la variedad y riqueza de material didáctico con que cuenta esta lengua. Entre los instrumentos didácticos básicos a disposición del estudiante de inglés se hallan el diccionario y la gramática, dado que «el aprendizaje de la gramática de una lengua, y el enriquecimiento del vocabulario, son dos aspectos de la enseñanza de segundas lenguas que siempre deben ir unidos.» (Alvar Ezquerro, 1981:179).

Ambas son obras esenciales, de referencia obligada, en las diversas etapas del aprendizaje lingüístico y deben elegirse según su adecuación a las necesidades de cada usuario. La gramática se ocupa de las reglas generales que rigen la combinación de unidades léxicas, describe las configuraciones sintácticas de las distintas clases de palabras, las categorías gramaticales propias de éstas, así como su morfología.

El diccionario, por su parte, es en esencia un repertorio de unidades léxicas que ofrece, fundamentalmente, información acerca del significado y uso de éstas. Se configura, por todo ello, como una obra imprescindible, especialmente para el estudiante de una segunda lengua, cuando se trate de conocer los rasgos particulares de las palabras que han de utilizarse en el discurso. Ello no siempre será deducible de la gramática, ocupada de un estudio global de la lengua.

En consecuencia, ambos constituyen partes complementarias en la descripción de una lengua (Jackson, 1985:53): el usuario que, además de poseer un conocimiento sólido de las reglas gramaticales, domine el manejo del diccionario, alcanzará sin duda un correcto uso de la lengua término. Por ello, todo el énfasis que se haga en la necesidad de aprovechar la riqueza de datos que aportan los repertorios léxicos es poco.

Tales planteamientos, aparentemente poco originales y harto conocidos en el ámbito de la enseñanza de lenguas, debieran constituir un elemento de referencia importante en la didáctica de un idioma extranjero. La experiencia en nuestro entorno educativo nos dice, sin embargo, que ello dista mucho de ser así, al menos en lo relativo a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Parece, por ello, necesario subrayar la necesidad de la utilización conjunta de gramática y diccionario (monolingüe y bilingüe) en el proceso de aprendizaje del inglés y, sobre todo, resulta imperioso instruir al alumno acerca de los usos más convenientes que uno y otro instrumento didáctico nos brindan. Si asumimos que la utilización de las gramáticas inglesas, como obras de consulta para el alumno de cualquier nivel, y de los diccionarios bilingües Español-Inglés, English-Spanish es elemento habitual incorporado al aula, no puede afirmarse lo mismo con respecto al diccionario monolingüe inglés de aprendizaje.

Varios requisitos creemos necesarios para superar tal situación: adquirir conciencia del amplísimo caudal informativo que suministra el repertorio monolingüe, definir con precisión sus usos y contrastarlos con los que nos ofrece el bilingüe, conocer las necesidades del alumno (que habitualmente se traducen en consultas al compendio gramatical o al diccionario) e introducir en el programa o curriculum de inglés como lengua extranjera el material idóneo para enseñar al alumno a utilizar adecuadamente el diccionario.

A los dos objetivos primeros responde esta comunicación, enmarcada dentro de un proyecto de investigación en curso centrado en el uso de los diccionarios de aprendizaje monolingües y bilingües del inglés. Es éste un campo que actualmente atrae la atención de un gran número de estudiosos en toda Europa, empeñados no sólo en fomentar el uso del diccionario por su alto potencial didáctico sino, sobre todo, en contribuir a una utilización más efectiva de él.

A lo largo de esta exposición (necesariamente breve) pretendemos subrayar los elementos de contenido y organización que diferencian el diccionario monolingüe inglés de la obra bilingüe Español-Inglés, English-Spanish. A la vista de tales datos esbozaremos un análisis de los usos específicos y las ventajas de ambos tipos de repertorio.

## **2. Naturaleza, contenido y estructuración de la obra monolingüe y bilingüe**

Según hemos puesto de manifiesto en un artículo previo de próxima aparición (A. Rizo, «Diccionarios de aprendizaje monolingües y bilingües del inglés: un estudio comparativo», en *In Memoriam Silvia Nath*, editado por Ian MacCandless. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de

Granada), el análisis de una y otra obra ha de iniciarse con una constatación básica: el repertorio bilingüe contiene equivalentes de traducción y es bidireccional: la primera parte (Español-Inglés) proporciona términos ingleses equivalentes a las palabras españolas; la segunda (English-Spanish) facilita las equivalencias en español de las unidades léxicas inglesas. Por el contrario, el diccionario monolingüe es unidireccional: explica el significado y uso del léxico inglés, utilizando para ello la propia lengua inglesa como meta-lenguaje.

Steiner (1989:249), un experto lexicógrafo americano, expresa lo esencial de una y otra obra al afirmar:

«The translation dictionary [...] offers equivalents for the use of a translator [...] In contrast, the dictionary of meanings selects lexemes from the wordstock of a language and offers definitions that constitute a text. [...] A dictionary of meanings is usually a monolingual dictionary [...] The translation dictionary is often bilingual and serves as an index to the dictionary of meanings: This indexing is accomplished by confronting a lemma from one of the dictionaries of meanings with its equivalent lemma from the dictionary of meanings of the other language [...] This matching process [...] is like an index composed of subjects with equivalent page numbers. The lemmas or headwords are the subjects, and the page numbers, in this case lemmas from the other monolingual dictionary, constitute the equivalents.»

Dado que los objetivos y finalidad de ambos repertorios son distintos, necesariamente sus contenidos habrán de ser también diferentes (como en seguida vamos a tener ocasión de comprobar) y por ello no puede establecerse una comparación en términos globales entre el diccionario monolingüe y el bilingüe. La primera parte de éste último es insustituible como obra de referencia para la traducción inversa; la segunda, en cambio, es claramente inferior, en riqueza informativa, al diccionario monolingüe.

En el artículo antes citado, estudiamos pormenorizadamente el contenido y organización de cinco obras prototípicas (para alumnos de nivel avanzado) que responden al concepto de diccionario de aprendizaje monolingüe inglés y bilingüe español-inglés, English-Spanish:

- COLLINS COBUILD ENGLISH LANGUAGE DICTIONARY (1987).
- LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH (1987<sup>2</sup>).
- OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH (1989<sup>4</sup>).
- COLLINS DICCIONARIO ESPAÑOL-INGLES, ENGLISH-SPANISH (1988<sup>2</sup>).
- LAROUSSE GRAN DICCIONARIO MODERNO ESPAÑOL-INGLES, ENGLISH-SPANISH (1983).

Los datos más relevantes al respecto quedan sintetizados a continuación de forma esquemática.

### DICCIONARIOS MONOLINGÜES Y BILINGÜES: DIFERENCIAS BASICAS

	MONOLINGÜES	BILINGÜES
<b>A. PARTE INTRODUCTORIA</b>		
Guía de uso del diccionario	2 (simplificada e íntegra) + detalladas	1 -detallada
Esquemas sintácticos	SI	NO
<b>B. CUERPO DEL DICCIONARIO</b>		
Notas lingüísticas	SI	NO
Indicaciones de uso	SI	NO
Ilustraciones	SI	NO
Macroestructura (términos de nomenclatura)	Inferior (unidireccional) Semejante	Superior (bidireccional) Semejante (parte English-Spanish)
Número de páginas	Semejante	Semejante
	Doble	Mitad (parte English-Spanish)
Microestructura (contenido de los artículos)	Más extensa	Menos extensa
<b>C. ANEXOS/APENDICES</b>		
	Amplio número	Escasos

De los datos recogidos en este esquema, que refleja las tres partes básicas de toda obra lexicográfica, destacamos varios hechos: la diferencia esencial entre ambos tipos de diccionarios reside en su macroestructura (más reducida en los monolingües, por ser unidireccionales, siendo el número de entradas en los bilingües prácticamente el doble, pues son bidireccionales) y en la microestructura (mucho más extensa en los monolingües: obsérvese que poseen el doble de páginas que la parte English-Spanish de los diccionarios bilingües manejados). Adviértase, además, la no inclusión de esquemas sintácticos (que reflejan la estructura oracional), notas lingüísticas, indicaciones de uso ni ilustraciones en las obras bilingües.

Presentamos a continuación los datos relativos al contenido de las entradas, teniendo en cuenta que la comparación se establece entre las obras monolingües examinadas y la segunda parte de las bilingües (English-Spanish).

MICROESTRUCTURA	MONOLINGÜES	BILINGÜES
1. LEMA E INDICACIONES VARIAS		
División silábica	SI	NO
Variantes ortográficas	SI	SI
Pronunciación	SI	SI
Acento tónico	SI	SI
2. RASGOS MORFOLOGICOS		
Formas irregulares de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios (comparativos y superlativos)	SI	SI
Reduplicación de consonante final	SI	NO
Comparativos/Superlativos regulares	SI	NO
Femenino de sustantivos	SI	NO
3. INFORMACION SINTACTICA	Abundante	Escasa
Parte de la oración	SI	SI
Palabras funcionales	Semejante	Semejante
Palabras plenas: sustantivos	Abundante	Nula
adjetivos	Abundante	Nula
adverbios	Escasa	Nula
verbos	Abundante y sistematizada	Escasa y poco sistematizada
Combinaciones gramaticales	Abundante	Incompleta
4. INFORMACION SEMANTICA		
Definición	SI	NO
Equivalentes de traducción	NO	SI
Distinción de acepciones	SI	SI
Restricciones de selección	SI	SI
Explicaciones adicionales	SI	SI
Ejemplos	SI	SI
Glosas en los ejemplos	SI	NO
Referencias o llamadas	SI	NO
Notas de uso	SI	NO
Acotaciones varias (estilo, materia, registro, etc.)	SI	SI
5. INFORMACION LEXICA: A) SINTAGMATICA		
B) PARADIGMATICA		
A) Combinaciones léxicas	Discreta	Discreta
Modismos	Amplia	Amplia
Verbos con partícula	Amplia	Amplia
B) Sinónimos	SI	NO
Antónimos	SI	NO
Hiperónimos	SI	NO
Palabras afines	SI	NO
Términos en BrE/AmE	SI	NO

MICROESTRUCTURA	MONOLINGÜES	BILINGÜES
Derivación	SI	NO
Composición	SI	NO
Conversión	SI	SI
6. ASPECTOS DE USO		
Notas de uso	SI	NO
Ejemplos de uso	SI	SI
Acotaciones varias	SI	SI

Esta síntesis esquemática del contenido de las entradas lexicográficas en las obras monolingües y bilingües examinadas nos permite observar, en primer lugar, la extraordinaria variedad de datos que suministra el diccionario acerca de las unidades léxicas inglesas; éstos corresponden a los niveles ortográfico, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, léxico y pragmático. Sin embargo, como puede apreciarse, la microestructura de la obra bilingüe contiene mucha menos información en cualquiera de estos niveles. Y ello es una consecuencia directa de sus objetivos, bien distintos de los que caracterizan al repertorio monolingüe.

Así las cosas, cualquier análisis o referencia en torno a los usos de uno y otro tipo de diccionario como instrumento didáctico en el aprendizaje del inglés habrá necesariamente de tener en cuenta tales propiedades de cada obra.

### 3. Algunas consideraciones acerca del uso del diccionario

Para proponer sugerencias útiles relativas al empleo fructífero de los repertorios léxicos monolingües y bilingües, creemos necesario considerar al menos los siguientes factores:

- a) Naturaleza de ambos tipos de obra: contenido, organización y objetivos; usos característicos; ventajas de cada una; dificultades en su utilización.
- b) Estadio o nivel de aprendizaje en que se encuentra el alumno o usuario del diccionario.
- c) Objetivos de la consulta lexicográfica (necesidades concretas del usuario).
- d) Carácter del programa de «Lengua Inglesa» que sigue el alumno: inglés para fines específicos (científicos, académicos) o inglés como lengua extranjera que se estudia como fin en sí misma. (En cada caso las exigencias del alumno serán distintas).
- e) Adecuación del diccionario a las necesidades particulares del estudiante (en estrecha relación con su nivel de aprendizaje y los objetivos de la consulta).



Dentro de los límites de esta comunicación, sólo es posible esbozar los usos ideales o característicos de una y otra obra en consonancia con sus contenidos, teniendo en cuenta que las consideraciones en torno al tema de discusión están especialmente referidas a diccionarios de nivel avanzado, si bien es cierto que este tipo de repertorio, ya sea monolingüe o bilingüe, con objetivos ambiciosos tanto en su macroestructura como en su microestructura, marca, en lo esencial, la pauta del contenido y organización para diccionarios de nivel inicial e intermedio.

Los usos que ofrece un diccionario (monolingüe o bilingüe) son básicamente dos: ayudar al usuario a resolver problemas de expresión en la lengua término (en nuestro caso, el inglés) o de comprensión de dicha lengua. A este doble cometido se alude frecuentemente en el ámbito de la literatura especializada en metalexicografía (o teoría lexicográfica), mediante los términos «codificador» («encoding») y «transcodificador» («decoding») respectivamente (Atkins, 1985). Con ellos puede designarse un tipo de diccionario o, mejor aún, la función concreta que éste desempeña (pues, como veremos, un mismo repertorio puede cumplir ambas misiones).

A la luz de esta referencia inicial, resulta fácil deducir que toda la macroestructura de la obra monolingüe de aprendizaje (por ser unidireccional) es igualmente válida para la expresión y para la comprensión. El repertorio bilingüe, en cambio, posee dos partes: en este caso, Español-Inglés, English-Spanish. Desde la perspectiva de un usuario español que tiene el inglés como lengua término, la primera le facilita datos útiles para la expresión (función codificadora: expresión oral o escrita); la segunda cumple una función transcodificadora (comprensión oral o escrita). Es usual aludir a la primera parte con el término «diccionario activo», reservando la expresión «diccionario pasivo» para la segunda (Snell-Hornby, 1987).

Dado que la función principal del diccionario bilingüe es ayudar al usuario a traducir de una lengua a otra (Malone, 1975<sup>3</sup>:111), la primera parte de éste constituye una referencia ideal e imprescindible para la traducción inversa (español-inglés), ya que proporciona equivalentes ingleses de términos y conceptos españoles. Este tipo de información, que tan útil resulta para fines codificadores («native-to-foreign use», Iannucci, 1975<sup>3</sup>), en los que debe incluirse también la expresión escrita en inglés, sólo lo puede ofrecer la obra bilingüe, que resulta, por ello, un complemento esencial de la monolingüe.

La parte English-Spanish de un diccionario bilingüe (siempre considerando éste desde la perspectiva del usuario español) cumple una función opuesta, transcodificadora: sirve para la comprensión de textos ingleses y para la traducción directa (inglés-español): «foreign-to-native use» (Iannucci, 1975<sup>3</sup>).

Junto a los equivalentes de traducción, el diccionario bilingüe de nivel avanzado español-inglés, English-Spanish incluye cierta información morfológica, sintáctica, semántica y léxica relativa a las palabras que componen su macroestructura. También puede comprobarse su ortografía y pronunciación. La inclusión de estos datos en la obra bilingüe es siempre bienvenida,

puesto que sirve de complemento a los equivalentes de traducción, su objetivo primero. No obstante, es obvio, que tales datos no pueden llegar a suplantar a los ofrecidos en el texto monolingüe, ni en cantidad ni en sistematización.

Deben realizarse, además, algunas precisiones en torno a los usos del diccionario bilingüe antes apuntados. La rapidez y sencillez que caracterizan la consulta de esta obra pueden esconder o disfrazar en más de una ocasión un área tan compleja como la de las equivalencias semánticas, fundamento de la traducción. Ello afecta a ambas partes de este tipo de repertorio. Así, la comprensión exacta de un texto en inglés nos exigirá a menudo la utilización de una obra monolingüe para captar los matices y connotaciones de las palabras que lo componen; ello por no ahondar en opiniones tan certeras como la de Snell-Hornby (1986:214) acerca de los «equivalentes de traducción»: «[...] both elements of the term are misleading: [...] translation involves texts and not words, and equivalence is for the most part an illusion.»

En cambio, la parte English-Spanish será imprescindible para la traducción exacta a español de términos científicos, nombres de animales, plantas u objetos cuya descripción en el diccionario monolingüe resulte insuficiente para su identificación, dados, entre otros, los conocidos problemas de las definiciones circulares.

La utilización del diccionario bilingüe con una función codificadora (parte español-inglés) debe realizarse con una buena dosis de precaución: la microestructura nos ofrece términos ingleses equivalentes a los españoles, a menudo acompañados de indicaciones de la acepción o contexto en que se verifica la equivalencia, pero desprovistos de información sintáctica. Ello aconseja nuevamente el uso de la obra monolingüe dentro del siguiente proceso: consultar la primera parte del diccionario bilingüe, seleccionar el equivalente de traducción semánticamente adecuado al contexto en el que pretendemos insertarlo y, por último, acudir al diccionario monolingüe que nos proporcione información gramatical necesaria para su uso correcto dentro del texto en el que ha de integrarse.

Los usos y ventajas que ofrece el diccionario monolingüe inglés de aprendizaje tienen su origen en la propia naturaleza de éste: es un repertorio de unidades léxicas inglesas con información lingüística muy completa acerca de su fonología, morfología, sintaxis, semántica, uso y relaciones léxicas. Como principal atractivo, cuenta con un metalenguaje en inglés (frecuentemente se emplea un vocabulario de definición controlado), siendo éste un factor que por sí solo bastaría para recomendar su uso. Del contacto permanente del usuario con la lengua término se derivan ventajas a veces tan imperceptibles como decisivas para él; baste citar el enriquecimiento de su vocabulario, el desarrollo de su capacidad para definir conceptos en inglés e incluso para pensar en inglés cada vez que quiere comunicar algo. Además, la voz inglesa se relaciona directamente con su significado, evi-

tando la asociación de aquélla con un vocablo de la lengua propia (Béjoint & Moulin, 1987).

Todas estas características fundamentan y garantizan un amplio número de usos que podrían agruparse en los siguientes apartados:

- a) Consulta de aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, léxicos y pragmáticos relativos a una voz determinada. Ello permite confirmar conocimientos, solventar dudas y obtener respuesta a preguntas concretas.
- b) Producción de enunciados en inglés (uso codificador). Partiendo del conocimiento de las reglas gramaticales del inglés, el alumno o usuario ha de utilizar unidades léxicas apropiadas para la expresión de un mensaje concreto. Tales lexías pueden formar parte del propio vocabulario activo del usuario o quizás las haya seleccionado mediante la utilización de la primera parte de una obra bilingüe. En cualquiera de los casos, es imprescindible conocer con exactitud la morfología, la sintaxis, el significado y el uso de estas unidades (en especial tratándose de las «palabras plenas») para insertarlas en el discurso. Esa es precisamente la labor que facilita este diccionario.
- c) Comprensión de enunciados en inglés. Es éste un uso transcodificador, pues implica la búsqueda de las acepciones de las palabras inglesas tal como éstas se utilizan en un texto, con sus matices, connotaciones y rasgos de uso: como muy acertadamente afirma Snell-Hornby (1986: 216), conocer el significado de una palabra no es simplemente ofrecer un equivalente de traducción en otra lengua.  
Es, pues, éste, un proceso sólido de adquisición de vocabulario, que se ve favorecido por el contacto con el metalenguaje de la definición y los ejemplos.
- d) Comprobar ortografía y división silábica de las palabras.

#### 4. Conclusión

Del análisis y comentario previos podemos deducir que una utilización más adecuada y efectiva de ambos tipos de obras lexicográficas requiere por parte del usuario adquirir conciencia plena de su potencial real y elegir aquélla que en cada momento mejor responda a las distintas exigencias que el aprendizaje de una lengua extranjera plantea.

Resulta evidente, sin embargo, que la riqueza de información lingüística característica del diccionario monolingüe inglés es argumento sólido e incuestionable que invita a la constante utilización de esta obra. Bien entendido que ello no menoscaba la utilidad de la obra bilingüe, complemento imprescindible de la anterior cuando se persiguen unos objetivos codificadores.

Por todo ello, suscribimos plenamente las palabras de Underhill (1985:105) en un artículo cuya lectura recomendamos:

«Students who are initially reliant on the TD [Translation Dictionary] can be encouraged to move from a position of TD supported by MLD [Monolingual Learners' Dictionary], to MLD supported by TD.»

Pero tal aspiración tendría que ser reformulada quizás en más de un caso, si somos realistas: en nuestro contexto educativo el alumno debería pasar del uso casi exclusivo del diccionario bilingüe a la utilización conjunta de ambos diccionarios; finalmente, se alcanzaría un estadio óptimo caracterizado por el empleo constante de la obra monolingüe apoyada por la bilingüe.

Para conseguir este desiderátum es condición previa, como muy bien apunta Underhill, desarrollar tanto en el alumno como en el profesor un mayor conocimiento acerca de las posibilidades de utilización que ofrece el diccionario monolingüe inglés de aprendizaje.

## 5. Referencias bibliográficas

- ALVAR EZQUERRA, M. (1981). «Los diccionarios bilingües: su contenido». *Linguística Española Actual* III: 175-196.
- ATKINS, B. (1985). «Monolingual and Bilingual Learners' Dictionaries: A Comparison». R. Ilson (ed.) (1985), 15-24.
- BÉJOINT, H. & A. MOULIN (1987). «The Place of the Dictionary in an EFL Programme». A. Cowie (ed.) (1987) 97-114.
- COWIE, A. (ed.) (1987). *The Dictionary and the Language Learner*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- HARTMANN, R. (1986). *The History of Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins.
- HOUSEHOLDER, F. & S. SAPORTA (eds.) (1975<sup>3</sup>). *Problems in Lexicography*. Bloomington: Indiana University Press.
- IANNUCCI, J. (1975<sup>3</sup>). «Meaning Discrimination in Bilingual Dictionaries». F. Householder & S. Saporta (eds.) (1975<sup>3</sup>), 201-216.
- ILSON, R. (1985). *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- JACKSON, H. (1985). «Grammar in the Dictionary». R. Ilson (ed.) (1985) 53-59.
- MALONE, K. (1975<sup>3</sup>). «Structural Linguistics and Bilingual Dictionaries». F. Householder & S. Saporta (eds.) (1975<sup>3</sup>), 111-118.
- RIZO RODRÍGUEZ, A. J. (en prensa). «Diccionarios de aprendizaje monolingües y bilingües del inglés: un estudio comparativo». I. MacCandless (ed.) *In Memoriam Silvia Nath*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SNELL-HORNBY, M. (1986). «The Bilingual Dictionary-Victim of its Own Tradition?». R. Hartmann (ed.) (1986), 207-218.

- SNELL-HORNBY, M. (1987). «Towards a Learner's Bilingual Dictionary». A. Cowie (ed.) (1987), 159-170.
- STEINER, R. (1989). «The Absence of Text: the Bilingual Dictionary as an Index». *International Journal of Lexicography*, 2, 3: 249-257.
- UNDERHILL, A. (1985). «Working with the Monolingual Learners' Dictionary». R. Ilson (ed.) (1985), 102-114.



# MOTIVACIONES EN EL BILINGÜISMO

Lourdes ROYANO GUTIERREZ

Universidad de Cantabria

En una comunicación anterior (AESLA 1988) expusimos los métodos, aplicaciones y resultados pedagógicos de las diferentes corrientes lingüísticas en la enseñanza de lenguas, y aunque breve, hicimos referencia al bilingüismo y la diglosia como algunos de los problemas a los que se enfrenta el estudiante de una lengua distinta a la materna. El concepto de bilingüismo, como cualquier materia lingüística, evoluciona con el tiempo, delimita su significado y afina sus aplicaciones. Veamos ahora su definición para, posteriormente, analizar sus aplicaciones en la situación actual de una comunidad lingüística.

## 1. DEFINICIONES

### 1.1. Diccionarios generales

Hemos consultado tres diccionarios muy utilizados tanto en medios universitarios como culturales en general. Buscamos en ellos las entradas ofrecidas para los términos «bilingüe» y «bilingüismo».

*1.1.1.* El diccionario de uso del español de María Moliner<sup>1</sup> define el término bilingüe: «en dos idiomas. Se aplica al que habla con igual facilidad dos idiomas». Y el bilingüismo como la cualidad de bilingüe. «La circunstancia o fenómeno de ser bilingüe un país».

*1.1.2.* El diccionario de la Real Academia<sup>2</sup> de la lengua en su edición de 1984 define bilingüe: 1. como «el que habla dos lenguas 2. escrito en dos idiomas». Y bilingüismo como «el uso habitual de dos lenguas en una misma región».

---

<sup>1</sup> MARÍA MOLINER: *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos, 1975.

<sup>2</sup> Real Academia: *Diccionario de la lengua española*. Madrid, 1984. La edición de 1970 igual. La edición de 1940 sólo bilingüe igual. Bilingüismo no aparece.

1.1.3. El diccionario Vox<sup>3</sup> define bilingüe en sus dos entradas igual que el diccionario académico. Y para bilingüismo amplía el área geográfica de extensión del fenómeno: «uso habitual de dos lenguas en un país».

Estos diccionarios de gran repertorio no son específicos de lingüística y por lo tanto sus definiciones resultan imprecisas. Sin embargo es importante hacer notar estas definiciones pues recogen el acuerdo de la mayoría sobre estos términos. Veamos ahora las definiciones de lingüistas profesionales.

## 1.2. Diccionarios lingüísticos

En estos diccionarios especializados hemos buscado el término «bilingüismo».

1.2.1. El diccionario Lewandowski<sup>4</sup> lo define en primer lugar en oposición a monolingüismo y polilingüismo. Después ofrece una definición general que va especificando cada vez más:

«1. Dominio igualmente correcto de dos lenguas; capacidad de expresarse en dos lenguas tan correctamente como en la lengua materna. 2. La capacidad de entenderse en dos lenguas; la segunda lengua tiene que dominarse sólo hasta el punto de sentirse independiente frente a la primera. En general, bilingüismo es la capacidad de hacerse entender en dos lenguas y de entenderlas. En sentido más amplio, el bilingüismo incluiría también la coexistencia y contigüidad entre el dialecto, la lengua norma y los distintos sociolectos (bilingüismo social)».

Lewandowski define el concepto de bilingüismo caracterizando primero al individuo, después a la comunidad lingüística. Posteriormente analiza cómo puede producirse este fenómeno (por la adquisición simultánea de dos lenguas en el hogar paterno, por medio de la enseñanza de lenguas extranjeras o por determinadas circunstancias existenciales en la niñez o en edad posterior) y la necesidad social que tiene hoy en día gracias a la cooperación internacional.

La aplicación del bilingüismo a la enseñanza de lenguas extranjeras intenta ser un sistema coordinado que rechaza las traducciones mecánicas de una lengua a otra y fomenta la penetración activa en el nuevo sistema lingüístico.

1.2.2. El diccionario Jean Dubois<sup>5</sup> presenta en primer lugar una definición más amplia del fenómeno, pues bilingüismo es la situación lingüística en la que los hablantes utilizan alternativamente, de acuerdo con el medio o

---

<sup>3</sup> Vox: *Diccionario general ilustrado de la lengua española*. Barcelona, Bibliograf, 1987.

<sup>4</sup> THEODOR LEWANDOWSKI: *Diccionario de lingüística*. Madrid, Cátedra, 1982, p. 38.

<sup>5</sup> JEAN DUBOIS y otros: *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Alianza Diccionarios, 1983, pp. 81-82.



las situaciones, dos lenguas distintas. Para sus autores, además, no se opone sino que es el caso más corriente de plurilingüismo. Después destacan en este fenómeno su carácter social:

«En los países donde conviven comunidades de lenguas diferentes, el bilingüismo es el conjunto de problemas lingüísticos, psicológicos y sociales que se plantean a los hablantes abocados a utilizar, en una parte de sus comunicaciones, una lengua o un habla no aceptada fuera de estas circunstancias, y, en otra parte, la lengua oficial o comúnmente aceptada».

Este diccionario afirma que es el caso de las familias de emigrantes insuficientemente integrados en su nueva patria y que continúan usando, en las relaciones internas del grupo que forman, la lengua de su país originario.

Pero también proponen aplicar el bilingüismo a casos específicos de una comunidad. Por ejemplo, en los países en los que un dialecto ha sido institucionalizado como lengua en detrimento de otras hablas (por ejemplo, el español en las regiones leonesas o aragonesas, o el francés en la parte norte de Francia) o a costa de lenguas del mismo origen (el español en Galicia o Cataluña, o el francés en el país occitano), o recubriendo lenguas de otras familias lingüísticas (el español o el francés en el país vasco), el *bilingüismo* es la situación de la mayor parte de los habitantes que utilizan en la vida cotidiana la lengua indígena, pero en muchos otros casos la lengua oficial. Según los autores, este tipo de bilingüismo es el más extendido, y la gran mayoría de los seres humanos es, desde esta perspectiva, más o menos bilingüe.

También recoge una acepción de bilingüismo como igualdad o equiparación lingüística. En algunos Estados, como Bélgica, el *bilingüismo* es el conjunto de disposiciones oficiales que aseguran o tienden a asegurar a cada una de las lenguas habladas en el país un estatuto oficial.

Sin embargo, en el plano individual, consideran el *bilingüismo* como la aptitud para expresarse fácil y correctamente en una lengua extranjera aprendida especialmente.

1.2.3. El diccionario de Bernard Pottier<sup>6</sup> junto al que propusimos en primer lugar (Lewandowski, 1.2.1) definió el bilingüismo como el empleo de dos lenguas oponiéndose a plurilingüismo o multilingüismo que es el empleo de varias.

En un sentido amplio, se entiende por bilingüismo, el empleo, sobre todo hablado, (y secundariamente escrito) de dos o más lenguas (lengua culta, dialecto o jerga) por un mismo individuo o por un grupo. A la vista de las tendencias más recientes en la pedagogía de las lenguas, por bilingüe debe entenderse a todo individuo capaz de entender todo lo que se le dice en una lengua y de hacerse entender en dicha lengua.

En el diccionario Pottier encontramos acompañando a la definición una exposición de situaciones lingüísticas que serán las que clasifiquen los em-

---

<sup>6</sup> BERNARD POTTIER: *El lenguaje*. Diccionario de lingüística. Bilbao, Mensajero, 1985, pp. 48-50

pleos de bilingüismo: un *empleo concurrente* cuando independientemente de las circunstancias o del tema abordado, se emplea indiferentemente una u otra de las dos lenguas; y por otra, un *empleo preferencial* cuando según las circunstancias o el tema abordado, se recurre a una de las lenguas con preferencia a la otra. Siguiendo la clasificación del lingüista belga L. Michel:

- Bilingüismo de simple intelección o bilingüismo de primer grado*: por ejemplo, dos flamencos que comprenden el francés pero que no lo hablan; sólo piensan y se expresan en su lengua.
- Bilingüismo de intelección y de expresión o bilingüismo de segundo grado*: cuando comprenden y hablan el flamenco y el francés pero no piensan más que en flamenco.
- Bilingüismo de pensamiento, de intelección y de expresión o bilingüismo de tercer grado*: cuando indiferentemente los individuos piensan y expresan sus pensamientos en una o en otra lengua.

## 2. EL BILINGUISMO EN BELGICA

Según estos tres tipos de bilingüismo recogidos por Pottier, podemos clasificar unas encuestas realizadas en las ciudades de Gante y Bruselas (Bélgica) durante el verano de 1987.

Hagamos, primero, un poco de historia. A principios de este siglo, los problemas suscitados por el bilingüismo belga amenazaron con destruir la unidad del país ya que hicieron florecer un sentimiento flamenco nacionalista que intentó el separatismo, pues poderosas facciones abogaban por una autonomía cultural y política para Flandes. Esto hizo que en 1921 se estableciera el uso legal del flamenco y se dividiera Bélgica en dos secciones lingüísticas: la parte flamenca que comprende las provincias de Amberes, Limburgo, Flandes y parte de Bravante, mientras la porción valona o francesa incluía Hainaut, Namur, Lieja, Luxemburgo y algunos sectores de Bravante, siendo Bruselas ciudad bilingüe. La ley de 1921 que estableció el uso legal del flamenco en los negocios y asuntos administrativos se vio fortalecida con nuevas legislaciones en 1928, 1932 y 1935. En Bélgica, por lo tanto, hay dos grupos étnicos y lingüísticos bien diferenciados: los flamencos que son el 56'1% de lengua germánica emparentada con el neerlandés, que viven en la mitad norte del país y los valones, el 32'7% de lengua dialectal francesa. Al sur la ciudad de Bruselas, en territorio flamenco forma un oasis bilingüe del 11'3% de los belgas. En el extremo oriental: Arlon, Eupen, St. Vith... se encuentran gentes de origen y lengua alemanes, que son el 0'6% de la población. Los dos idiomas, flamenco y francés son hoy lenguas oficiales del estado. El francés había sido antiguamente la lengua de las clases cultas, incluso en las provincias flamencas, y ha señoreado el panorama literario.

Pero volvamos a nuestra clasificación del bilingüismo aplicado a las encuestas. El tipo primero, bilingüismo de simple intelección o bilingüismo de primer grado, se da entre gente que vive en el campo principalmente, de cierta edad, que no prestan excesiva atención a los medios de comunicación (radio, televisión...). El segundo tipo, el bilingüismo de intelección y de expresión o bilingüismo de segundo grado, hemos podido comprobarlo en la ciudad, en comerciantes y dependientes de pequeñas tiendas, que no suelen viajar o leer mucho y que cultivan aficiones manuales principalmente. El tercer tipo, bilingüismo de pensamiento, de intelección y de expresión o bilingüismo de tercer grado se da en estudiantes universitarios y personas de profesiones liberales principalmente. Parece que el bilingüismo es hoy en día un fenómeno que tiene que ver con el nivel cultural y económico-social. Los factores externos condicionan también la estructura interna de la lengua, la forma de construir frases, de utilizar un léxico, etc.

Si consideramos al tipo tercero como los bilingüistas puros, las motivaciones en la elección del uso de la lengua son sociales: se expresan en la lengua mayoritaria pues consideran que tiene más prestigio —muchas veces una literatura que la avala— es entendida internacionalmente y por lo tanto un síntoma de poder, en este caso cultural, (también puede ser histórico, económico,...) mientras que usan su lengua minoritaria en la comunicación familiar o para expresar los más íntimos sentimientos, pensamientos, amistad...

A lo largo de la encuesta<sup>7</sup> pudimos comprobar que los problemas de coincidencia de lenguas suponen muchas veces el proceso inmediato de integración de una comunidad en otra y su descrédito como entidad independiente. En el plano individual, la inclusión del hablante en una cultura que estima superior. El bilingüismo suscita así no sólo los problemas inherentes al contacto, sino otros más profundos de integración. En el plano estrictamente lingüístico, el bilingüismo se da en todos los sitios donde hay una sociedad minoritaria frente a un grupo amplio que no es necesario que esté oficialmente impuesto. La comunidad pequeña induce a sus miembros a buscar características comunes, semejanzas, costumbres que les identifiquen y les den unidad frente a la comunidad nacional. Este principio se puede aplicar a todos los países pues responde a un conjunto de seres sociales que buscan entre sí unas relaciones diferenciales. El signo más claro de especificidad es el vehículo lingüístico. El lenguaje es el eje de la sociedad, el núcleo cultural de un grupo de gente. En la lengua se identifican frente a todo lo demás. Hay que tener en cuenta dos factores distintos: el individuo bilingüe como ente estudiado por la psicolingüística con una problemática definida y la comunidad bilingüe, objeto de estudio de la sociolingüística.

---

<sup>7</sup> Esperamos que los datos obtenidos en esta encuesta así como las preguntas que se establecieron para estudiar los fenómenos lingüísticos aparezcan próximamente editados.

Hay que decir que los individuos bilingües son los que cuidan la lengua oficial: su pronunciación, la elección de términos, su corrección en definitiva, mientras que los individuos monolingües no se preocupan por su registro, crean palabras o dichos sin respetar reglas sintácticas, léxicas o morfológicas, les gusta abreviar las palabras y no les preocupa tanto la riqueza de su vocabulario. Esto hemos podido comprobarlo también en una zona universitaria de la Bretaña francesa donde abundan estudiantes procedentes de las colonias africanas o de Nueva Caledonia, frente a los estudiantes nacidos en la región (encuestas de febrero-marzo 1989. Francia).

Si la comunidad es bilingüe pueden crearse problemas de aptitudes lingüísticas o comportamientos lingüísticos, ya que el uso indiferente de esas lenguas es discutible: según sus necesidades, según sus capacidades expresivas.

Como afirma Manuel Alvar:

«El lenguaje es el uso de las posibilidades de comunicación, conjunto de signos elaborado por el uso ininterrumpido de una sociedad que en él, más que en cualquier otro elemento, se acierta a identificar»<sup>8</sup>.

El bilingüismo debe motivarse en primer lugar en las zonas en que ya es un hecho, para que sea eficaz. En el espacio, en la mayor cantidad posible de lugares; en la estructura social, dentro de cada una de sus ordenaciones. Hoy cuando el desarrollo y la cooperación internacional son realidad hay que crear una nueva conciencia para que las comunidades mejoren (ventajas de un nivel de vida superior, adelantos técnicos, científicos, sociales...) y, a través de los beneficios inmediatos, se haga realidad la incorporación de los grupos, de todos los grupos a la marcha progresiva de un país. Hay que señalar también la interferencia entre lenguas, la desviación de una norma lingüística como resultado del contacto entre dos sistemas: el hombre bilingüe se ve condicionado por la pronunciación, el léxico y las construcciones sintácticas de una lengua en el uso de la otra.

Las lenguas en contacto han hecho que se produzcan calcos de unas a otras, que un determinado fonema empiece a usarse, que unas cuantas palabras se pongan de moda. Las lenguas han estado siempre en contacto, pero hoy gracias a los medios de comunicación más que nunca. Por lo tanto el fenómeno del bilingüismo dejará de ser algo aislado para abarcar a la comunidad internacional.

## Bibliografía

Además de los artículos y libros citados en las notas destacamos:

ALVAR, MANUEL: «Cuestiones de Bilingüismo y diglosia en el español». *El castellano actual en las comunidades bilingües de España*. (Alvar-Echevarría- García- Marsá) Junta de Castilla y León. 1986, pp. 11-48.

---

<sup>8</sup> MANUEL ALVAR: «Bilingüismo e integración en Hispanoamérica». *Hombre, etnia, estado*. Madrid, Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, Estudios y Ensayos 344. 1986, p. 41.

## **APROXIMACION SOCIOLINGUISTICA AL BILINGÜISMO EN CANADA**

Por Dña. María Pilar SOMACARRERA IÑIGO

Universidad de Salamanca

En esta ponencia vamos a intentar caracterizar el fenómeno del bilingüismo dentro del marco de la investigación sociolingüística realizada en Canadá; en concreto, en Montreal, ciudad con una larga historia de tensiones entre anglófonos y francófonos. Cualquier reflexión sobre el bilingüismo debe comenzar reconociendo que se trata de una noción relativa. A esta imprecisión conceptual contribuyen también las múltiples aproximaciones al tema por parte de especialistas en muy diferentes disciplinas: lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas, neurólogos y neurolingüistas, profesores de todas las ramas y niveles de la pedagogía, políticos y administradores.

El tema de la descripción y medida del bilingüismo ha dado lugar a numerosas investigaciones y Coloquios (Kelly 1969), en los que sólo se ha podido acordar que se trata de un «continuum» más que de un fenómeno absoluto (Fantini 1985). El nivel de conocimiento de cada una de las lenguas de un individuo bilingüe es una cuestión variable, como también lo es el uso de cada uno de estos códigos en la sociedad. Es esta última aproximación, es decir, el seguimiento del bilingüe dentro de su comunidad lingüística, la que defendemos en esta comunicación, ya que es imposible separar el lenguaje de la situación en que se produce (Stubbs 1983). Este es precisamente el objeto de estudio de la sociolingüística: la manera en que las personas hablan en los contextos de la vida diaria (un restaurante, un autobús, la consulta del médico o la empresa en que trabajan). Por lo tanto, es necesario incorporar los datos sociolingüísticos a todo modelo que pretenda dar cuenta del bilingüismo, ya que la complejidad de este fenómeno no se puede explicar haciendo referencia únicamente al concepto chomskiano de competencia lingüística (Hymes 1972). Las investigaciones realizadas en áreas como el análisis del discurso (Brown y Yule, Coulthard, Sinclair), el análisis de la conversación (Schlegoff y Sacks) y la etnografía de la comunicación (Saville-Troike) también resultan útiles para dar cuenta del fenómeno que nos ocupa.

Todos los hablantes tienen a su disposición diferentes opciones lingüísticas, y, al decidirse por una u otra, quedan reflejados los factores sociales del momento de la comunicación. El monolingüe cambia de estilo según el receptor y la situación, mientras que el bilingüe cuenta con un abanico de posibilidades todavía mayor, pues puede también alternar las dos lenguas que conoce. Este cambio de código (o «code-switching») no sólo está cargado de significado social, sino que, además, está determinado por variables como el tema, la situación y los interlocutores. Para Mónica Heller (1988) el cambio de código depende, por una parte, de la comunidad multilingüe, y por otra, de los repertorios lingüísticos de cada uno de los individuos de esta comunidad. Es, además, una parte muy importante de los mecanismos de negociación y definición de los diferentes roles que los hablantes desempeñan en la sociedad. El estudio del cambio de código contribuye a nuestro objetivo de comprender la relación entre los procesos sociales y las formas lingüísticas. Así, las investigaciones que se han realizado en Canadá revelan que detrás del cambio de código se encuentra la especialización de las lenguas en diferentes ámbitos, aunque los hablantes no sean abiertamente conscientes de ello.

Para comprender cómo los dos idiomas oficiales de Canadá han ido asimilándose a diferentes ámbitos de la vida, es imprescindible ofrecer algunas nociones básicas sobre la historia social y política de este país. Si existe una nación que pueda ser considerada como prototipo del bilingüismo, ésta es, sin duda, Canadá. Es más, se trata de un país multilingüe, pues además del inglés y el francés se hablan numerosas lenguas orientales y amerindias junto a las de otros grupos de emigrantes, como el italiano, alemán y polaco. Estados Unidos también reúne dentro de su territorio una gran variedad de grupos étnicos pero los ha asimilado bajo el elemento aglutinador de la lengua inglesa. En Canadá, en cambio, la población es más heterogénea y existen dos lenguas con la categoría de lenguas oficiales.

La cuestión lingüística en esta nación es, además, actualidad constante debido al problema político del Canadá francés. La mayor parte de los hablantes de esta lengua se concentran en la región de Quebec, que fue originalmente una colonia francesa adquirida por los británicos tras ganar la Guerra de los Siete Años. Las clases altas que la poblaban regresaron a Francia, dejando tras de sí una sociedad rural cuyos pilares eran la Iglesia Católica, los campesinos y sus señores. Los ingleses, en cambio, se convirtieron en la clase dominante burguesa que habitaba en las ciudades. Los franceses que quedaron mantuvieron su identidad gracias al aislamiento físico y a la fuerza de la Iglesia Católica. Tras la revolución industrial hubo un desplazamiento de la población a las ciudades, formándose un proletariado urbano que se ha mantenido hasta ahora, aunque desde 1960 la población de habla francesa ha experimentado un ascenso social reflejado en la lengua y que está amenazando la hegemonía de los ingleses.

El bilingüismo se proclamó oficialmente en 1969, tras un informe de la Comisión Real sobre Bilingüismo y Biculturalismo, organismo creado en

1963 que regula la convivencia de las dos lenguas y culturas más importantes del país. En la llamada Ley de las Lenguas Oficiales de Canadá se establecieron las zonas lingüísticas que corresponden al francés y al inglés. El mapa que se obtuvo muestra cuatro tipos de regiones: zonas lingüísticas del inglés, del francés, zonas bilingües e islas lingüísticas. Sin embargo, pese a que se han identificado las zonas lingüísticas, no se han delimitado legalmente los distritos bilingües tal y como estaba establecido en la Ley de las Lenguas Oficiales. Ante esto, las diversas comunidades han reaccionado de forma muy dispar. En las ciudades se ha optado por el aislamiento geográfico. En Montreal, por ejemplo, la parte este es francesa y la oeste, inglesa. La separación se ve, además, reforzada por la duplicidad de instituciones: existen escuelas, hospitales y grandes almacenes de habla inglesa y francesa. Hasta hace poco el contacto entre los dos colectivos era más bien escaso, por lo que el bilingüismo no era muy común.

Sin embargo, la mayoría de las empresas estaban y están controladas por grupos de habla inglesa debido a la trayectoria histórica que, como hemos visto, les llevó a acaparar el poder económico. Como consecuencia, a un amplio sector de la población de Quebec no le quedó más remedio que aprender inglés para poder encontrar un trabajo bien remunerado. El status de este idioma está reforzado en la zona de habla francesa por la mayoría angloparlante del resto del país y por la influencia de Estados Unidos. Las mejores oportunidades económicas del sector inglés provocan, además, la asimilación de los grupos inmigrantes a la comunidad anglófona. Lógicamente, la reacción de los francófonos ha sido de protegerse ante esta invasión de la lengua inglesa mediante diversos movimientos políticos y culturales como la llamada «Revolución Silenciosa» de Quebec. Se intentó, concretamente, legislar el uso del francés en ámbitos en donde no existía antes y reforzarlo en aquellos en donde estaba perdiendo terreno frente al inglés. Pretendían, por ejemplo, convertir el francés en la lengua de los negocios.

Hemos demostrado hasta ahora cómo el bilingüismo en países como Canadá no es exclusivamente una cuestión de capacidad lingüística, sino que los factores históricos y sociopolíticos afectan al comportamiento del individuo bilingüe. También las actitudes de la sociedad en la que vive el hablante influyen sobre su elección de una lengua u otra. Para medir este tipo de variable el psicólogo social Lambert (1967) ha desarrollado una técnica denominada «matched guise technique» (apariencias combinadas) que demuestra la relación entre el grado de aptitud lingüística del individuo bilingüe y las actitudes de su comunidad. Consiste en presentar sujetos que leen el mismo texto traducido a diferentes lenguas o variedades de un idioma, y pedir a informantes que, después de escuchar los diferentes fragmentos, señalen sus reacciones en una escala. La escala está formada por adjetivos que expresan rasgos de personalidad opuestos como simpático/antisimpático. Los individuos que responden ignoran que los distintos textos son leídos por la misma persona y seleccionados para que exista la mayor neutralidad posible en el con-

tenido, a fin de no favorecer a ninguna lengua o grupo social. Esta técnica proporciona un método adecuado para medir la actitud hacia una lengua y sus hablantes, pues, en teoría, el único factor que determina las respuestas de los informantes es el idioma de la grabación. Revela hasta qué punto los individuos perciben si los hablantes de una lengua en concreto tienen características deseables, o si desean identificarse o no con esos hablantes. El grado de identificación puede guardar algún tipo de relación con la aptitud en una lengua determinada. El experimento se realizó en Montreal con estudiantes universitarios de habla inglesa y francesa, que debían evaluar una serie de grabaciones de bilingües varones que hablaban en inglés y francés canadiense. El resultado fue que los estudiantes anglófonos estaban predispuestos negativamente hacia las grabaciones en francés y favorablemente hacia aquellas en inglés. Esto sería hasta cierto punto predecible, no así lo que sucedió al repetir el experimento con los estudiantes franceses de la misma edad y clase social. Estos también evaluaron las grabaciones en francés negativamente, incluso en mayor medida que sus compañeros de habla inglesa.

En general, los informantes consideraron que la inteligencia y la responsabilidad, cualidades valoradas en la actividad profesional, eran mayores en las grabaciones de habla inglesa. Esta supuesta relación entre el inglés y el éxito profesional está posiblemente vinculada al hecho de que, en la época en que Lambert llevó a cabo su estudio, el inglés y el francés se encontraban dentro del Canadá francófono en una especie de situación de diglosia (Liebersson 1972). El inglés era la lengua del ámbito profesional (o dominio «alto»), y el francés la del ámbito familiar (dominio «bajo»). Es decir, que los niños de habla francesa aprenden francés en casa y normalmente acuden a escuelas donde reciben la enseñanza en francés, aunque una de sus asignaturas es el inglés como segunda lengua. Sin embargo, el aprendizaje del inglés como segunda lengua no sólo se produce en la escuela, sino también en otros círculos sociales donde el individuo entra en contacto con angloparlantes. Los anglófonos, que también aprenden el francés como segunda lengua en sus escuelas, no suelen llegar a convertirse en bilingües al carecer de esta motivación profesional.

Actualmente, la situación lingüística en el Canadá no es ya tan simple como en la época en que se realizaron los estudios de Lambert y Liebersson a los que nos hemos referido antes. Hoy en día los hablantes de Quebec utilizan una gran variedad de registros según las situaciones, sin que la distribución de códigos se reduzca al esquematismo de la dicotomía inglés = lengua del trabajo/francés = lengua de la familia. Mónica Heller ha constatado esta nueva tendencia en dos ámbitos de importante interacción entre individuos bilingües y monolingües. El primer trabajo de campo (1982) trata sobre la interacción entre los conserjes y los pacientes de un hospital de habla inglesa en donde la mayoría de los pacientes externos son francófonos o no anglófonos. Las normas por las que se rigen las conversaciones con los pacientes son las siguientes:



- El inglés es la lengua del hospital, por lo que se espera que la comunicación entre los miembros del personal y con los pacientes se desarrolle en dicho idioma.
- El personal del hospital tiene la obligación de proporcionar una buena atención médica, y esto incluye facilitar la comunicación dejando de lado las cuestiones políticas.
- Las lenguas que se hablan en Quebec son el inglés y el francés, por lo que el personal debe ser necesariamente bilingüe.
- La lengua de la mayor parte de la población de esta provincia es el francés, por lo que la comunicación debe ser en este idioma, a no ser que se haya establecido previamente que los interlocutores son anglófonos

Sin embargo, es difícil saber cuál es la norma que va a seguir el interlocutor y además, es bastante frecuente que se apliquen normas contradictorias. Aún así, tanto los trabajadores del hospital como los pacientes desean evitar cualquier tipo de conflicto, ya que unos han acudido al hospital en busca de atención médica, y no a involucrarse en discusiones políticas, y los otros no desean perder su trabajo. Cuando los conserjes hablan en francés lo consideran en parte su obligación, pero sienten también que están haciendo un favor al paciente. El confesar que no se es totalmente bilingüe equivale a admitir incompetencia. Pero cuando el francófono de Quebec acepta este favor, el anglófono conserva su posición de poder en la conversación (que indica su posición de poder en la comunidad). No obstante, la situación es aún más compleja de lo que parece, pues si se percibe algún tipo de acento extranjero cuando el interlocutor habla en francés se producirá el cambio al inglés, creyendo que así se le facilitará la comunicación. Esto, a su vez, puede dar lugar a nuevos conflictos, pues la persona que habla en francés puede sentirse ofendida al ser considerado su conocimiento de dicha lengua como insuficiente. Constatamos así que las mismas estrategias, especialmente el cambio de código pueden tener dos o más interpretaciones posibles y el escoger la equivocada puede provocar situaciones muy violentas. Por lo tanto, la negociación del lenguaje está relacionada con las expectativas del hablante sobre la interacción entre las personas y cómo él, a su vez, espera ser tratado en una situación determinada. Estas expectativas dependen de su conocimiento sobre la sociedad en la que se desarrolla la comunicación y las relaciones entre los diferentes subgrupos de ésta.

En un trabajo aún más reciente (1988) y en el que no vamos a entrar en profundidad, Heller atestigua, una vez más, que se está produciendo un viraje en el uso de las dos lenguas oficiales de Canadá. El ámbito donde se están produciendo más cambios en las fronteras étnicas es la empresa privada. Así, con la transferencia del control de ciertas empresas antes regidas por colectivos de habla inglesa a francófonos, el francés se ha impuesto como la lengua de comunicación para todos los grupos. Este cambio social está apo-

yado, además, por la nueva ley que decreta que el francés debe ser la lengua del trabajo. En la empresa estudiada, localizada también en Montreal, el uso del inglés implicaba evocar las convenciones de la antigua directiva anglofona. Por otro lado, al ser los nuevos ejecutivos de la empresa de origen francés, a los francófonos les interesa manifestarse como tales. El cambio de código en este nuevo contexto es necesario, por una parte, para neutralizar las tensiones entre los anglófonos y los francófonos y, por otra, para facilitar las relaciones interpersonales entre los empleados. La alternancia de lenguas tiene además otras dos ventajas: adquirir los derechos u obligaciones de una u otra comunidad lingüística, según convenga, y, finalmente, evitar las responsabilidades que supone el decantarse por una u otra lengua.

Estos dos trabajos de Heller demuestran que los cambios sociopolíticos que se han producido en Canadá durante los últimos veinte años han llevado a la disolución de las antiguas normas que regían la elección de la lengua por parte de los hablantes bilingües de Montreal. Los trabajos de Lambert (1967) y Lieberson (1972), basados en gran medida en estereotipos sobre actitudes lingüísticas, han quedado ampliamente superados. Actualmente, para poder definir una situación comunicativa es necesario que cada uno de los interlocutores negocie su papel en la conversación, que es una actividad eminentemente cooperativa (Wardhaugh 1986). El cambio de código constituye una parte muy importante de esta negociación ya que, como hemos visto, puede servir tanto para descubrir la identidad étnica del interlocutor como para ocultarla o bien para facilitar la interacción. En Quebec, por ejemplo, los hablantes son conscientes del papel simbólico que el lenguaje tiene en la vida social de la provincia, por lo que la elección de una u otra de las lenguas oficiales incluso en las conversaciones más intrascendentes adquiere connotaciones políticas. El cambio de código se convierte así en una táctica útil para aquellos casos en que el individuo bilingüe no desea decantarse por una u otra lengua. También se recurre a este procedimiento por motivos laborales, como los conserjes de habla inglesa de la investigación de Heller, que contestaban a los pacientes en francés; o los anglófonos que utilizaban este mismo idioma para afirmar su posición en la empresa tras el traspaso de poder a un grupo anglófono. En ambos casos, el cambio de código proporciona una especie de prestigio profesional.

No se han agotado, ni mucho menos, las posibilidades de investigación sobre el cambio de código, ya que este fenómeno sirve para transmitir una información semántica relevante que en muchos casos, no ha sido explorada de una manera sistemática (Gumperz 1982). Hemos visto, además, cómo los hechos sociales son inseparables de los lingüísticos, y puesto que la sociedad de Quebec está atravesando cambios constantes, (descenso de la inmigración, aumento del nivel de vida de la población francesa...), cualquier estudio sociolingüístico sobre esta comunidad o sobre cualquier otra debe estar sujeto a continuas revisiones. Creemos, además, que los resultados de estos estudios pueden tener consecuencias muy importantes para la política

educativa del estado canadiense. Una manera de reducir las tensiones entre los grupos lingüísticos de este país es que las instituciones educativas fomenten el bilingüismo mediante programas de inmersión (Cummins y Swain 1987) que reduzcan las diferencias entre anglófonos y francófonos. En Norteamérica el bilingüismo social se limita a colectivos minoritarios que deben aprender inglés para funcionar dentro de la comunidad anglófona dominante. Los estudiantes de habla inglesa aprenden una segunda lengua, pero este aprendizaje raramente va dirigido a crear ciudadanos bilingües. Consideramos que los niños canadienses no sólo deben aprender una segunda lengua, sino que también se les debe inculcar la tolerancia hacia los otros grupos lingüísticos que conviven en Canadá, a fin de terminar con los prejuicios reflejados en las investigaciones de Lambert (1967). Es importante que, además de prepararlos para aceptar una lengua diferente, se les enseñe también a adoptar una actitud positiva cuando perciban acentos o variedades regionales distintos al estándar canadiense.

Ya es hora de que el bilingüismo en Norteamérica se convierta en un fenómeno real y no sólo legal. No hay duda de que Canadá ha recorrido un fructífero camino en el terreno de la planificación lingüística, sobre todo si lo comparamos con Estados Unidos, que por sorprendente que parezca, ni siquiera cuenta con una legislación sobre lenguas oficiales. En este último país el carácter de lengua internacional que ha adquirido el inglés impide a amplios sectores de la población el apreciar la utilidad del bilingüismo. Sin embargo, queda todavía un largo camino por recorrer a nivel de las relaciones entre los individuos. Estimamos que uno de los objetivos primordiales de una nación bilingüe debe ser crear las condiciones necesarias para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre los distintos grupos lingüísticos que la constituyen. Para ello es necesario superar prejuicios tan arraigados en Canadá como el considerar que hablar francés equivale a ser un separatista. Por otra parte, opinamos que Canadá debe conservar, como ha venido haciendo hasta ahora, la riqueza que supone la presencia de la lengua y cultura francesas en Quebec, aprovechando las ventajas que proceden de la importancia internacional de sus dos lenguas mayoritarias

## Bibliografía

- APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1987) *Language Contact and Bilingualism*, Londres: Edward Arnold.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1986) *Bilingualism: Basic Principles*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BROWN, G. y YULE, G. (1988) *Discourse Analysis*, Cambridge University Press.
- CASAMADA, P. (1989) «La planificación lingüística en Canadá» en *BELLS (Barcelona English Language and Literature Studies)*, Departamento de Anglo-Germánica. Universidad de Barcelona.

- COULTHARD, M. (1977) *An Introduction to Discourse Analysis* London: Longman .
- CUMMINS, J. y SWAIN, M. (1987) *Bilingualism in Education*, London: Longman.
- DARNELL, R. (1971) «Sociolinguistic Perspectives on Linguistic Diversity».en R. Darnell (ed.): *Linguistic Diversity in Canadian Society*, Edmonton, Canadá: Linguistic Research Included.
- FANTINI, A. (1985) *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic Perspective*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FASOLD, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society*, Basil Blackwell.
- GUMPERZ, J. J. (1982 a) *Discourse Strategies*, Cambridge University Press.  
—(ed.) (1982 b) *Language as Social Identity*, Cambridge University Press.
- HELLER, M. (1982) «Negotiations of Language Choice in Montreal» en Gumperz, J. J. (ed.): *Language and Social Identity*.  
—(ed.) (1988) *Code-Switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, Berlín: Mouton de Gruyer.
- HOFFMANN, Ch. (1988) «Modelos de adquisición del bilingüismo infantil» (conferencia), Santander: *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*.
- HUDSON, R. A. (1981) *La Sociolingüística*, Barcelona: Anagrama.
- HYMES, D. (1972) «On Communicative Competence». En Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*.
- KELLY, L. G. (1969) *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*, Toronto: University of Toronto Press.
- LAMBERT, W. E. (1972) «A Social Psychology of Bilingualism». En Pride, J. B y Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*.
- LIEBERSON, S. (1972) «Bilingualism in Montreal: A Demographic Analysis». En Fishman, J. A. (ed.): *Advances in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- MANDE, E. y TARAS, D. (eds.) (1987): *A Passion for Identity: An Introduction to Canadian Studies*, Nelson Canada.
- PRIDE, J. B. y HOLMES, J. (eds.) (1972): *Sociolinguistics*. Penguin.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982) *The Ethnography of Communication*, Oxford: Blackwell.
- SINCLAIR, J. M. Ch y COULTHARD, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press.
- STUBBS, M. (1983) *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, Oxford: Blackwell.
- WARDHAUGH, R. (1986) *How Conversation Works*, Oxford: Blackwell.

# **EL ANALISIS DEL DISCURSO COMO MODELO LINGÜÍSTICO PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL I.F.E.: EL INGLÉS EMPRESARIAL A TRAVÉS DE LOS ACTOS DE HABLA**

Por Dña. Tina SUAU JIMENEZ

y

Dña. Rosana DOLON HERRERO

Inglés para Fines Específicos. Dpto. de Filología Inglesa y Alemana  
Universidad de Valencia

## **1. INTRODUCCION**

En la presente comunicación hemos hecho un intento de proponer el Análisis del Discurso como modelo válido para la enseñanza/aprendizaje del Inglés para Fines Específicos. Una gran cantidad de bibliografía actual sobre la enseñanza de Inglés Empresarial se basa en los actos de habla y las funciones lingüísticas como medio para proveer a los alumnos con las herramientas necesarias para adquirir competencia lingüística en situaciones profesionales predeterminadas.

Sin embargo, estas baterías de funciones no satisfacen completamente las necesidades de los alumnos a la hora de afrontar situaciones reales, ya que sólo representan un espectro limitado de interacciones conversacionales, dentro de los contextos empresariales.

Como apunta Canale (1983), la mayoría de los cursos de IFE han sido diseñados sobre una base sociolingüística, la cual enfatiza la selección y formulación de temas de acuerdo con los requerimientos de contextos sociales.

Pensamos, no obstante, que un curso de IFE y especialmente un curso de Inglés Empresarial debería dar prioridad al discurso real antes que a los contextos sociolingüísticos, y solamente sobre esa base se han de establecer las funciones, no como un número restringido de elementos conversacionales, sino como un reflejo del habla real.

Así, el Análisis del Discurso es, pensamos, el modelo lingüístico más adecuado para aportar una base pedagógica que permita ir más allá de la enseñanza estricta de las funciones, y considere la comunicación empresarial como un sistema abierto de posibilidades de habla.

## 2. LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA LENGUA EN I.F.E.

Dentro de los diversos intentos y aproximaciones que se han desarrollado en la historia de la didáctica de lenguas extranjeras, no fue hasta 1960 cuando se produjo un avance importante. El Método Comunicativo, al evolucionar, fue dando énfasis al potencial funcional y comunicativo de las lenguas, y aprender una lengua fue equiparado a aprender a comunicarse en esa lengua.

Esta aproximación metodológica significó sin duda un paso adelante. Mientras que los métodos anteriores representaban una aproximación dispersa, ya que indistintamente enfatizaban las técnicas didácticas, los objetivos, las destrezas, etc., el Método Comunicativo se basó en la premisa de la enseñanza de la lengua por sí misma, poniendo el acento en que el propio sistema lingüístico debía ser el punto de partida para cualquier aproximación metodológica.

El hecho de considerar la lengua como la serie de funciones lingüísticas dependientes de un contexto, llevó a analizarla dentro de diferentes situaciones. Fue en este momento cuando se planteó la discusión entre la necesidad de distinguir entre el llamado TENOR (Teaching English for no obvious reasons), también denominado Inglés General, y el Inglés para Fines Específicos, en sus subcategorías de Inglés para Fines Profesionales e Inglés para Fines Académicos.

De hecho, se han publicado importantes trabajos sobre la enseñanza del IFE, tales como el *Communicative Syllabus Design* de Munby (1978), o el *English for Specific Purposes* de Robinson (1980). Además, lingüistas tales como Widdowson (1984), McDonough (1984), Trimble (1985), por no mencionar a Hutchinson y Waters (1987), han contribuido enormemente al estudio y desarrollo de este aspecto de la didáctica del Inglés.

## 3. I.F.E./INGLES GENERAL

Todas las discusiones acerca de la necesidad de una metodología específica para IFE han llevado a plantearse como base de la que partir el Análisis de Necesidades. Aunque ha habido muchas contribuciones al respecto, ha existido siempre cierta disparidad de opiniones, y una cuestión fundamental ha quedado siempre sin respuesta concreta:

- ¿Existen diferencias entre la aproximación didáctica que requiere el Inglés General frente al Inglés para Fines Específicos?
- En caso afirmativo, ¿necesitarían las distintas subcategorías del IFE a su vez aproximaciones didácticas individuales?
- Puesto que los aprendices de IFE no constituyen un grupo homogéneo, ¿en qué medida requieren sus necesidades concretas respuestas didácticas concretas?

Empezaremos con un análisis comparativo suficientemente amplio entre un perfil de aprendizaje de Inglés General y otro de Inglés para Fines Específicos.

INGLES GENERAL	I. F. E.
A) <i>Perfil del alumno</i>	A) <i>Perfil del alumno</i>
— No necesariamente consciente de:	— Consciencia previa de:
1. aplicabilidad de la lengua	1. posterior aplicación
2. objetivo	2. necesidad del IFE
— Posible falta de motivación social	— Tiene necesidades académicas y/o profesionales
	— Fuerte motivación social
B) <i>Metas de aprendizaje</i>	B) <i>Metas de aprendizaje</i>
— Metas amplias: dominio de las 4 destrezas.	— Metas específicas: 4 destrezas según necesidades
C) <i>Objetivos de aprendizaje</i>	C) <i>Objetivos de aprendizaje</i>
— Sistema abierto de aspectos lingüísticos	— Sistema cerrado de aspectos lingüísticos
— Contextos no específicos	— Contextos específicos
— Fuente de la lengua: multicontextos	— Fuente de la lengua: contextos específicos
— Espectro lingüístico no determinado.	— Espectro lingüístico determinado
D) <i>Medios para el uso de la lengua</i>	D) <i>Medios para el uso de la lengua</i>
1. De importancia primaria:	1. De importancia primaria
— dominio gramatical	— dominio de funciones
— sin énfasis particular	— énfasis en semántica y pragmática
2. De importancia secundaria:	2. De importancia secundaria:
— fonética	— fonética
— semántica	— sintaxis
— pragmática	— morfología
3. Enfoque sobre la forma	3. Enfoque sobre contenido
4. Cuidado con errores gramaticales	4. Cuidado con errores en funciones.

Este cuadro pone de manifiesto las principales premisas sobre las que descansan las diferencias entre el aprendizaje del Inglés General y el Espe-

cífico. Mientras que el aprendiz de Inglés General no es consciente necesariamente de los objetivos generales que persigue, ni de su aplicabilidad, el aprendiz de Inglés Específico tiene una fuerte motivación social, que estimula el proceso de aprendizaje y canaliza sus intereses hacia una aplicabilidad concreta profesional o académica.

Un estudiante de Empresariales espera aplicar su conocimiento de la lengua extranjera a su entorno profesional. Por lo tanto, los elementos específicos de la lengua según este contexto jugarán un papel relevante como herramientas dentro de su entorno de trabajo (conversaciones de oficina, interacciones de compra/venta, negociaciones, presentaciones, etc.), ya que su entorno requiere el uso de un contexto y un cotexto que se refleje en un currículo específico.

Así, la semántica y pragmática son prioritarias en el Inglés Empresarial, ya que los significados y las estrategias conversacionales representan rasgos importantes, mientras que la morfología, la sintaxis y la fonética quedan en un segundo plano. Debido a estas diferencias, la metodología de enseñanza también ha de diferenciarse.

Las necesidades para una aproximación metodológica en I.F.E. no significa, no obstante, que debamos prescindir totalmente de la metodología del Inglés General. Como apuntan Hutchinson y Waters, «there is no identifiable ESP methodology, nor do we see any theoretical difference between ESP and teaching GE (1985:53)». No queremos insistir, pues, en la necesidad de una metodología exclusiva para I.F.E., sobre todo cuando la propia aula de I.F.E. y los propios alumnos se caracterizan por ser un grupo no homogéneo. ¿Cómo podríamos encontrar un modelo didáctico válido cuando los objetivos de los mismos alumnos son muchas veces diversos? Tal como sugiere Kennedy (1986:94): «much time and energy appears to be devoted to Needs Analysis, but little for formative evaluation of materials and still less to summative evaluation».

Se han hecho múltiples aportaciones como posibles respuestas a una necesidad metodológica de I.F.E., y de hecho todas tienen su razón de ser, ya que parten de la peculiaridad del I.F.E. para proponer un método concreto. Sin embargo, existe cierta sobre-especificación, en el sentido de que las necesidades han de estudiarse individualmente, lo cual no es posible llevar a cabo en muchos contextos de enseñanza del I.F.E.

El aprendiz de I.F.E. se enfrenta con un doble reto en el aprendizaje. El acceso al I.F.E. presupone, por ser esta disciplina específica en cuanto a la lengua, un conocimiento previo de Inglés General, siendo éste el mayor reto. Lo que habría que cuestionarse es si hay que llegar deductivamente a un dominio de las destrezas del I.F.E. a través del Inglés General, o si hay que aplicar inductivamente las destrezas del Inglés General, aprendidas previamente, al I.F.E. Un aprendiz de I.F.E. que estudia Inglés Empresarial no sólo necesitará una serie de funciones junto con un espectro limitado de léxico para enfrentarse, por ejemplo, a una situación de compra-venta. De ser



así, únicamente podrá, como mucho, reconocer lingüísticamente una situación de compra-venta.

Por ejemplo:

EJEMPLOS DE INTERACCION	POSIBLES FUNCIONES
— Toma de contacto.	— Saludos/Presentaciones.
— Discutir necesidades del cliente.	— Dar opiniones/Preguntar.
— Hacer una oferta por parte del vendedor.	— Ofrecer/Sugerir.
— Regatear.	— Refutar/ Estar de acuerdo/en desacuerdo.
— Concluir.	— Clarificar/ Estar de acuerdo/ en desacuerdo/Despedirse.

Lo que realmente permite al alumno de Empresariales a USAR estas funciones no es ya su conocimiento como tal, ni la combinación de posibilidades, ni siquiera el ser consciente de su uso en las interacciones adecuadas, sino cómo darles fuerza ilocucionaria, fuerza estratégica, y ésto sólo es posible desde una aproximación deductiva desde el Inglés General al Específico.

Así, las funciones no son manipuladas como unidades rígidas, sino como elementos lingüísticos flexibles que no se ajustan a ninguna formula pre-establecida.

#### 4. EL ANALISIS DE DISCURSO Y EL INGLES PARA FINES ESPECIFICOS

Llegados a este punto, quisiéramos poner de manifiesto la importancia del Análisis del Discurso, como aproximación comunicativa válida en una enseñanza/aprendizaje centrada en el aprendiz. Los ejercicios y destrezas propias del I.F.E. sin duda proveerán al aprendiz con los útiles necesarios para utilizar modelos comunicativos, pero por muy efectivo que sea este adiestramiento, el aprendiz sólo tendrá acceso a un espectro conversacional limitado. Por otra parte, es evidente que por muy específica que sea una interacción conversacional empresarial (negociación, reunión, conferencia, etc.), las posibilidades lingüísticas de expresión conversacional son múltiples e ilimitadas por naturaleza. Una mera aplicación del Análisis del Discurso va más allá del dominio de unas cuantas funciones de uso restrictivo, y presenta la comunicación empresarial como un sistema abierto de posibilidades.

#### 4.1. Relevancia del Análisis del Discurso como aproximación metodológica válida. La negociación como ejemplo

Partimos de la base de que el objetivo básico de un aprendiz de Inglés Empresarial, en lo que concierne a su tarea comunicativa, es expresarse de la forma que necesite y quiera, según el contexto profesional/académico. En este sentido, Mirjaliisa Lampi, en su trabajo *Linguistic components of strategy in business interactions* (1986) apunta acertadamente que para satisfacer este propósito, la enseñanza de las estructuras lingüísticas convencionales no es suficiente, ni siquiera las funciones tal como las hemos definido anteriormente. El aprendiz necesita saber qué componentes de la interacción puede manipular como participante (hablante u oyente) para construir y responder a una estrategia de negociación.

Hemos elegido una negociación como conversación de negocios típica, para mostrar por una parte que cualquier aproximación funcional a la enseñanza comunicativa es defectuosa (en el sentido de no suficiente), y para subrayar la importancia del Análisis del Discurso como un modelo que ayuda al aprendiz a dar, tanto en calidad de hablante como de oyente, coherencia y organización secuencial a este tipo de discurso.

El alumno de Empresariales que se ve envuelto en una tarea de negociación no debe únicamente realizar su papel de interacción dentro de un modelo simétrico de función respuesta o función pregunta. Esto significaría que los aprendices de I.F.E. sólo aprenden a completar pares adyacentes tales como:

- saludo/saludo
- oferta/aceptación-negativa
- pregunta/respuesta
- invitar/aceptar-declinar

El componente estratégico de una negociación flexibiliza este rígido modelo funcional en primer lugar por la naturaleza de esta interacción conversacional. Lampi la define como «an interactional activity between at least two parties who have conflicting interests, at least one mutual problem and who are in the process of looking for a solution to the problem (s) and/or resolving the conflict» (1986: 18)

Bass y Dunteman (1960) consideran la negociación como un modelo de interacción de tres dimensiones, cuyos componentes giran en torno a tres funciones sociales:

1. La función individual: tanto el hablante como el oyente exponen y defienden sus necesidades individuales.
2. Interacción: un fluído cordial y socialmente satisfactorio se ha de mantener.
3. Orientación del diálogo: existe una orientación u objetivo desde el principio del discurso hablado.

A esto debemos añadir que las negociaciones pueden tener diferentes modos (Johnston, 1982), como indica la siguiente tabla:

MODO	DINAMICA	
Competitivo	— el otro emite	/ tú emites
Colaborativo	— emisión	audición activa
	audición activa	/ emisión
Subordinativo	— emisión	/ audición activa de apoyo

En una negociación competitiva el hablante y oyente persiguen su propio interés, reacios a encontrar un interés común. En la colaborativa ambos intereses tienden a fusionarse, mientras que en la subordinativa existe una tendencia a la sumisión de uno de los intereses respecto al otro. Estas variables que ofrece la negociación ponen de relieve la naturaleza estratégica de esta interacción conversacional, y su realización no puede por lo tanto basarse en una selección previa de funciones establecidas.

## 5. La negociación: un ejemplo de adquisición por parte del aprendiz de Inglés Empresarial

### a) *Interacción auténtica de compra/venta*

**Vendedor:** «Company X insulating board / You had a load two or three months ago».

**Comprador:** «Yes»

**V:** «came in OK?»

**C:** «Yes»

TOMA DE CONTACTO

(...)

**V:** «Sort of thing, so how is ours?»

**C:** «Very good»

**V:** «Came over quite well?»

«Well protected?»

**C:** «Not too bad the new

/...

the new poly-polythene wrapping that

we had on some on the packs that

...I did notice bent slightly.

**V:** «Hmmmmm»

- C: «Ummmm,...but...I imagine  
V: «Yeah»  
C: «...as it's a new product/ no doubt... you  
you're looking into it.  
But the idea's a good one, goes well  
with (these  
V: I think) we'll probably go over through... DISCUTIR  
all of our materials. NECESIDADES  
C2: «Price? not too bad?»  
V: «used in deliveries»  
C1: «more than expected, of course»  
V: «it's it's always expensive»  
C: «ummmmm...I...I know but...  
V: «ummmmm  
If we can get a good shipment and get a  
good quality product and get minimal  
damage, then. REGATEO  
(...)  
V: that alright?  
can you pass that on/to your customers?  
C: «Sure, sure». FINAL

b) *Interacción construida a partir de funciones de compraventa*

—TOMA DE CONTACTO	—Saludo	How do you do? How are you?
	—Introducción	This is Mr.. May I introduce you to.. I'm Mr...from...
—DISCUTIR NECESIDADES DEL CLIENTE	—Dar opiniones	In my opinion... I think...
	—Peticiones	Would you please...? Would you mind...? Could you please?
	—Pedir	When could you? How much would you?
—HACER UNA OFERTA EL VENDEDOR	—Ofrecer	Would you like? How about?

—REGATEO	—Sugerir	You should take... You ought to...
	—Declinar	I can't accept.
	—Estar de acuerdo	I agree with you. It's OK with me.
	—No estar de acuerdo	I can't agree with you. I disagree with you.
	—Confirmar	That's settled.
	—Rehusar	No, I don't want to... No, I had better not.
	—Despedida	Goodbye. It was nice to be with you Looking forward to seeing you again.

Si queremos conseguir una batería de modelos dentro de una conversación, seguramente nos encontraremos con los ejemplos convencionales de los pares (saludo/saludo, invitar/aceptar, petición/acceder-rehusar..). Estos modelos no tienen valor estratégico, ya que la conversación estratégica puede adoptar cualquier forma lingüística que previamente no haya sido etiquetada, y la conversación estratégica sólo implica la necesidad de un dominio suficiente del Inglés para poder explotar sus mecanismos lingüísticos. Esta deficiencia el habitual aprendizaje de funciones se ve claramente en el contraste entre los dos modelos de diálogo vistos antes.

## 6. CONCLUSION

La cuestión no está en si debemos pensar en una metodología diferente para I.F.E. de la de Inglés General. Si enfocamos el aprendizaje del I.F.E. a través del Análisis del Discurso, no significa que desechemos otras aproximaciones metodológicas que consideramos válidas ya que dan una respuesta al Análisis de Necesidades que una situación de I.F.E. requiere.

Los modelos de funciones, pares adyacentes, son importantes para el aprendiz de I.F.E., pues configuran un marco de expresiones fijas que encajan dentro de interacciones conversacionales específicas. Permiten al aprendiz reconocer conversaciones en contextos específicos y reproducirlos.

Como muestra el análisis de la negociación, las interacciones comunicativas de I.F.E. suelen tener un componente estratégico. El conocimiento y el uso de funciones no permite al aprendiz utilizar la lengua estratégicamente. Esto lo consigue a través de un dominio del Inglés. El aprendiz debería por lo tanto y adicionalmente, ser provisto de una serie de mecanismos lingüísticos conversacionales, para tener una visión completa de las posibilidades que ofrece la lengua.

## 7. BIBLIOGRAFIA

- BASS & DUNTEMAN (1960) *Negotiation as social interaction*.  
CANALE, J. (1983) *ESP courses: a sociolinguistic approach*.  
HUTCHINSON & WATERS (1985) *ESP*.  
HUTCHINSON & WATERS (1987) *ESP: a learner-centred approach*.  
JOHNSTON, A. (1982) *Modes in Negotiation*.  
KENNEDY, P. (1986) *ESP*.  
LAMPI, M. (1986) *Linguistic Components of strategy in Business Interactions*.  
MC.DONOUGH (1984) *ESP*.  
MUNBY, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*.  
ROBINSON, P. (1980) *English for Specific Purposes*.  
TRIMBLE, L. (1985) *ESP Teaching*.  
WIDDOWSON, H. (1984) *A Communicative Teaching of English*.

## EL PRIMER DICCIONARIO DE FRASES EN L2

Por D. Gabriel TEJADA MOLINA

Universidad de Granada

Ayudar al alumno principiante en el aprendizaje de lenguas extranjeras a organizar contenidos facilita la labor de adquisición de la competencia comunicativa. Los principios de síntesis y globalidad, tantas veces postergados con la aplicación de metodologías de análisis, deben de estar presentes en el desarrollo del curriculum. El recurso que mejor refleja el carácter de globalidad, orden e instrumentalidad para la comunicación es sin duda el *diccionario*.

En un diccionario se recogen en forma de entradas las palabras como unidades del sistema. No obstante, observamos que la segmentación del lenguaje en palabras, como unidades léxicas, responde en definitiva a criterios eminentemente ortográficos. Para la utilidad, como *vademecum*, que un primer diccionario debe ofrecer al alumno principiante, es necesaria una reconsideración del concepto de unidad léxica. A nuestro entender, el concepto de unidad lingüística pragmática<sup>1</sup>, como subconjunto que engloba significados, es más útil por su instrumentalidad que el de palabra para referirse a partes del sistema. A su vez, dicha propuesta de análisis está más en consonancia con la codificación y descodificación de mensajes según planteamientos psicolingüísticos como indica List<sup>2</sup>:

«... los elementos del lenguaje funcionan no como palabra o sílaba o sonido, sino en general como medio de expresión y de comprensión, como partes constituyentes de manifestaciones, de «unidades lingüísticas pragmáticas».

Como referencia a una fase de acceso para lo que esta reflexión está orientada, hemos de apuntar que la dinámica de segmentación y de acoplamiento de unidades lingüísticas está determinada por un marcado sentido léxico, según recoge Klein<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> HABERMAS 1971:102. Citado por List. Véase nota siguiente.

<sup>2</sup> LIST, G. 1977:23.

<sup>3</sup> KLEIN, W. 1986:90.

«At a fairly early stage the learner can undertake a rough classification of the lexical units by their semantic properties —specifically by distinguishing those units of predominantly functional use from those used chiefly to express content. This differentiation is a starting point for the construction of word-class as they exist in more advanced learner varieties...».

Por otra parte, hemos de tener presente que con la combinación de elementos para la puesta en funcionamiento de una incipiente sintaxis, aumentan las posibilidades de elaboración de mensajes. El niño necesita disponer de un inventario de entradas, que por su funcionalidad, resulten de más fácil acceso. El concepto de *lexical phrase* empleado por J. R. Nattinger *et al.*<sup>4</sup> contempla esta propuesta de análisis y uso:

«These phrases are patterned sequences, usually consisting of a syntactic frame that contains slots for various fillers, and run the gamut from completely fixed, unvarying phrases to phrases that are highly variable»

De los seis modelos de frase propuestos por Nattinger<sup>5</sup>, destacamos los más adecuados para la inicial práctica docente: *Polywords* (Breves unidades no analizables) y *Situational utterances* (Unidades tipo oración con huecos para alternar argumentos). El sentido en que en lo sucesivo emplearemos el término *frase* corresponde al definido como *lexical phrase*.

No obstante, una reflexión lingüística restringida al modelo de estructura oracional y de sus componentes quedaría incompleta si no hubiera una referencia a estructuras de orden superior. De ahí que en la selección de unidades se trapase el nivel oracional y se incorporen elementos propios del discurso. Igualmente, si pensamos en los emisores y receptores de mensajes, hemos de destacar la figura del alumno principiante y las posibilidades de realización de las funciones conativa, expresiva y fática. En definitiva, el análisis conversacional, propio de un discurso específico de una fase de acceso, nos proporciona las bases para la selección de patrones, funciones, tópicos y campos semánticos a desarrollar. Todo ello no deja de ser una abstracción de la interacción promovida por el tipo de actividad que con escasos elementos lingüísticos puede desarrollarse. El alumno no sólo ha de recibir un importante caudal de *input* comprensible, sino que ha de responder y así participar, retroalimentando el proceso conversacional. Nos inclinamos por la formulación de órdenes y preguntas para establecer la base en que desarrollar sintaxis y léxico iniciales.

Nuestra propuesta concreta de *primer diccionario de frases*<sup>6</sup>, recoge a su vez la experiencia desarrollada con alumnos de ocho a diez años. Para la

---

<sup>4</sup> NATTINGER, J. R y J. S. DE CARRICO (1989) «Lexical Phrase, Speech Acts and Teaching Conversation» en *Aila Review. Vocabulary Acquisition*. 6. p:118.

<sup>5</sup> *Op. cit.* p:118.

<sup>6</sup> TEJADA MOLINA G., (1990) *Me and You.1. Guía didáctica Inglés para Alumnos de Primaria (8-10)*.



ordenación de grupos de frases, se ha sustituido el orden alfabético por una secuenciación que parte de los primeros encuentros y movimientos por captar el entorno. El alumno se identifica y manifiesta posesión, sentido lúdico y emocional. Por último, la clase se abre al exterior. Los contenidos se presentan en las siguientes *sesiones*:

1. *Hello*
2. *Please*
3. *Say sorry*
4. *The door*
5. *Walk and walk*
6. *What's your name?*
7. *My hand*
8. *My chair*
9. *My pencil*
10. *Paper*
11. *Don't walk*
12. *Have you got a rubber?*
13. *Good morning!*
14. *The blackboard*
15. *Happy?*
16. *Basketball*
17. *The classroom*
18. *How many?*
19. *Boy or girl?*
20. *How old are you?*
21. *My things*
22. *Football*
23. *Do you like flowers?*
24. *A yellow submarine*
25. *Do you speak English?*
26. *Can I?*
27. *Water*
28. *The garden*
29. *The sky*
30. *A happy face*
31. *Nice view!*
32. *My family*
33. *Passport*
34. *Travel*
35. *What colour?*
36. *Shopping*

Cada título plantea una situación y reúne una serie de frases que son recogidas en una lámina. Por insistir en el nivel léxico, se emplean recursos

gráficos para su representación. Destacamos diversos modelos de ilustración: los que representan unidades aisladas o relacionan conceptos sintácticamente, y las viñetas, que esquematizan patrones conversacionales.

El ámbito, como los títulos denotan, se amplía progresivamente y la función referencial adquiere protagonismo. Conforme se avanza, se incorporan nuevos escenarios y elementos léxicos manteniendo el sentido cíclico. Así, a modo de ejemplo, la *sesión 33 Passport* es la recopilación de cuantas preguntas en torno a la identidad del alumno se han desarrollado:

<i>Pregunta</i>	<i>Sesión en que se inició</i>
<i>What's your name?</i>	(6)
<i>What's your family name?</i>	(32)
<i>What's your father/mother's name?</i>	(32)
<i>How old are you?</i>	(20)
<i>What's your address?</i>	(10)
<i>Are you Spanish/English/American?</i>	(19)
<i>Do you speak French/German/Italian?</i>	(25)
<i>What's your telephone number?</i>	(32)

A continuación presentamos una serie de muestras, tomando como marco la clasificación de J. R. Nattinger et al.<sup>7</sup> El discurso se circunscribe al medio escolar y al tipo de actividades realizadas: TPR, escenificaciones, cuestionarios y dictado de símbolos principalmente. Son éstas las actividades que nos han proporcionado las realizaciones verbales catalogadas como frases.

## TIPOS DE FRASES

### Interacción social

#### A) *Mantenimiento de conversaciones: iniciación, desarrollo y finalización.*

Requerimiento:

*Excuse me, look, listen, be quiet, please, hello, (name), children, teacher. Good morning/afternoon, (how are you?).*

Respuesta a requerimiento: *Uh-huh? yes? me?*

Denominación de tópico: *Look, what's this? X, remember?*

<sup>7</sup> NATTINGER, J. R. et al. 1989:120-125.

Aclaración:

(1) Audiencia: *Pardon? me?*

(2) Hablante: *I repeat (Let me repeat)*

Comprobar comprensión: *O.K?*

Cambio de tópico: *Well... and now.*

Cambio de turno: *Well, look, listen, excuse me.*

Cierre: *O.K.*

Despedida: *Bye-bye.*

## B) *Propósito de la conversación*

Expresar cortesía: *Thank you, please.*

Preguntar:

(Entonación creciente), *You? here? (N)? Happy? X or Y? Do you (X)? (Q)?* (Véanse Tópicos y Ambitos).

Responder: *Yes/no, I don't know, (X).*

Solicitar: *Say please/(X), (X), please, can I...?*

Aceptar: *Sure, yes.*

Rechazar: *Sorry, no.*

Alabar: *(Very) good.*

Replicar:

(1) Reconocimiento: *Yeah.*

(2) Aceptación: *Yeah, I know, O.K.,*

(3) Aprobación: *Yes.*

(4) Desacuerdo: *Why?*

Expresar agradecimiento: *Thank you.*

Expresar disculpas: *Sorry.*

## Tópicos y ámbitos

Autobiografía:

*What's your name/address/telephone number/...? how old are you? Spanish or (X)?*

Acciones: (V), (V) (Argumento) (Arg.), *Don't* (V)

*Borrow, bounce, catch, clap, clean, close, colour, come back, come here, come in, draw, drink, drive, fly, get, get out, give, go, jump, kick, knock, line up, listen, look, open, pass, pick up, point to, push, put, put down, put up, rub out, run, say, sharpen, shut, sit down, stand up, stamp, stop, throw, touch, travel, turn around, wait, walk, wash, write.*

Posesión: *Have you got (X)? My/your (X)*

Lenguaje: *Do you speak (X)? —Yes/No/A little.*

Cantidad: *How many? N or n?, (números 1-10) more.*

Cualidad:

*American, big, blue, English, fine, French, German, good, green, happy, Indian, Italian, little, ready, red, Spanish, yellow.*

Lugar:

*Here, Where's (X)?, (in/on, from/to, over/under, by (X))*

Gustos: *Do you like (X)?, lovely!*

Entorno: (Nombres)

*Address, America, apple, arm, baby, bag, banana, ball, balloon, basket, basketball, blackboard, bicycle, bird, birthday, boy, book, bridge, brother, bus, car, card, cat, ceiling, chair, chalk, chewing-gum, chips, Christmas, cloud, date, dog, dollar, door, eye, face, family, father, floor, flower, finger, fish, foot (feet), football, fountain, France, glass, girl, grass, ground, hair, hand, house, Italy, leg, lollipop, money, mosquito, mother, mountain, mouth, music, name, number, nose, notebook, paper, passport, pear, pebble, pen, pencil, plane, potato, river, road, rose, rubber, ruler, sea, sharpener, ship, sister, sky, sticker, submarine, sun, sweet, table, telephone, train, tree, TV, wall, water, window.*

## Recursos discursivos

Conectores temporales: *Now, then.*

Conectores espaciales: *Here, there.*

Recursos de fluidez y continuidad: *You know, I think...*

Ejemplificadores: *For example.*

Cualificadores: *It depends.*

Pronombres: *This, that (X).*

Conjunciones/subordinantes: *And (then/so), or, but.*

## BIBLIOGRAFIA

BROWN, G. y B. YULE, (1983), *Discourse Analysis*. Cambridge. C.U.P.

BROWN, G., (1983) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge. C.U.P.

BROWN, P. y S. C. LEVINSON. (1978) «Universal in Language Usage: Politeness Phenomena.» En Goody, E. (Ed.) *Questions and Politeness: Strategies in Social interaction*. Cambridge: C.U.P.:56-310. Reimpresión (1989) *Politeness: some Universals in Language Usage*.

BRUNER, J. S. (1966) *Studies in Cognitive Growth*. Traducción de A. Maldonado (1980) *Investigaciones sobre el Desarrollo Cognitivo*. Pablo del Río Editor. Madrid.

ELLIOT, A. J. (1981) *Child Language*. Cambridge. C.U.P. Reimpresión (1985)

- ELLIS, R. (1984) *Classroom Second Language Development. A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- JAKOBSON, R. (1960) «Closing Statements: Linguistics and Poetics». En T. Sebeok (ed.) *Style in Language*. Cambridge, Mass.: MIT. Press.
- KLEIN, W. (1986) *Second Language Acquisition*. Cambridge. C.U.P.
- LEECH, G. (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LEVINSON, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge. C.U.P. Reimpresión (1987).
- LIST, G. (1972) *Psycholinguistik. Eine Einführung*. Versión española de J. Morales Belda. (1977) *Introducción a la Psicolingüística*. Madrid. Gredos.
- LYONS, J. (1977) *Semantics*. Cambridge: C.U.P.
- NATTINGER, J. R y J. S. DE CARRICO (1989) «Lexical Phrase, Speech Acts and Teaching Conversation» en *Aila Review. Vocabulary Acquisition*. 6, 118-139.
- TEJADA MOLINA, Gabriel (1990) *Me and you.1. Guía Didáctica. Inglés para Niños de Primaria*. Universidad de Granada. I.C.E.
- WIDDOWSON, H. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford. O.U.P.



## ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y SOCIOLINGÜÍSTICOS EN SONDIKA (BIZKAIA)

Agustín URUBURU BIDAURRAZAGA

Universidad de Córdoba

1. El municipio de Sondika —antigua «anteiglesia» o «eleizalde»— está situado el que se denomina Valle de Asúa, que viene a coincidir con la comarca llamada de Txori-Herri —o «Pueblo de pájaros»—, en la antigua «merindad» (= jurisdicción) de «Uribe» (pueblo bajo) (Zárate, 1976) .

Limita al norte con los municipios de Loiu —Lujua— y Erandio, al este con los de Zamudio y Derio y al sur con el de Bilbao —la capital—, del que lo separa el monte Artxanda y su prolongación, que han actuado normalmente como barrera natural (Mogrobejo, 1987).

Sondika tiene una extensión de 6,9 kilómetros cuadrados.

A grandes rasgos, hay en Sondika cuatro barrios: Basozábal, Izarza, Sangróniz y La Campa. Aunque los nativos suelen hacer algunas matizaciones más: Goiri, Ventorrillo, La Ola, Asúa, Torretas, Etxepintos, ... En ocasiones, un caserío da nombre a un paraje: Arestis, Landaburus, ...

Según datos que nos proporciona la Diputación Foral de Bizkaia, Sondika tiene —a 1 de enero de 1990— 3.524 habitantes. De ellos, 1.725 hombres y 1.799 mujeres .

De todos ellos, los nacidos en Sondika son 681, o sea, el 19,32% del total de los habitantes actuales, lo que puede dar una idea de la inmigración sufrida por este pueblo. Son nacidos en otros pueblos de Bizkaia 1.896, o sea, el 53,80%. Muchos de estos pueblos originarios son los limítrofes de Sondika, o próximos en la comarca, o en el propio Valle de Asúa, o sea: Loiu, Erandio, Zamudio, Bilbo, Derio, Leioa, Lezama, Larrabetzu, ... Otros 21 han nacido en Guipúzcoa, 30 en Navarra. Y 845, o sea, el 23,978% de los habitantes actuales, en el resto del Estado Español —fundamentalmente en Galicia y Andalucía—. Los 22 restantes han nacido en el extranjero.

La construcción del aeropuerto de Bilbao-Sondika (1939-1948) —que ha acabado ocupando gran parte de la superficie del municipio— y su posterior funcionamiento transformaron radicalmente el modo de vida de este pueblo. Antes sus habitantes se dedicaban a las labores del campo y a la ga-

nadería —incluso a la pesca, cuando la ría de Asúa era navegable hasta buena parte de Sondika—. A partir de entonces, se produce una fuerte inmigración de personal trabajador. Aparte los que trabajan en las pequeñas y medianas empresas de Sondika y pueblos limítrofes, también funciona el pueblo como «dormitorio» de personas que se desplazan a diario a trabajar a Bilbao, la capital, a 7 kilómetros por carretera y a 10 minutos de tren. Lo que hoy es el Centro de Sondika —donde se ha construido una pequeña ciudad de calles perpendiculares—, nada tiene que ver con el aspecto urbanístico de esta zona hace cincuenta años. Pocos caseríos quedan.

Sondika fue un barrio de Bilbao desde el 19 de junio de 1966 hasta el 1 de enero de 1983.

En cuanto al nivel cultural, hay en Sondika 58 personas que tienen estudios superiores, 75 medios, 1.041 secundarios, 1.630 primarios, 207 están en preescolar, 262 saben sólo leer y escribir, 176 son «analfabetos», y 74 no han sido clasificados en este aspecto, según datos de la Diputación Foral. Se puede, pues, considerar, en general, bajo el nivel cultural, o de estudios, que no siempre coincide con la cultura real de la gente de Sondika, como se corresponde con el hecho de ser la mayoría de sus gentes trabajadores, que no han tenido tiempo para dedicárselo al estudio. En este sentido, creemos que la selección de informantes que hemos realizado se corresponde con la propia realidad cultural de Sondika.

En lo profesional, 131 son técnicos, 14 personal directivo, 202 personal de servicios administrativos, 83 comerciantes, 186 personal de servicios de hostelería, 23 se dedican a la ganadería o a la agricultura —pocos quedan— 734 son trabajadores manuales, 2.077 son «inactivos» —aquí están incluidas las «Amas de Casa», que, evidentemente, no están inactivas— y 73 no han podido ser clasificados en este aspecto.

En cuanto a la situación laboral, 13 son empresarios, 161 autónomos, 6 cooperativistas, 1.101 asalariados, 122 trabajadores eventuales, 3 trabajan en empresas familiares y 1 trabaja sin sueldo, aparte los 2.107 que no han podido ser codificados, la mayoría de ellos, amas de casa.

La clasificación de los habitantes de Sondika por edades y sexo es la siguiente: hombres jóvenes (–30): 778, el 22,08%; mujeres jóvenes: 711, el 20,18%; hombres maduros (30-50): 356, el 10,10%; mujeres maduras: 376, el 10,67%; hombres mayores (+50): 591, el 16,77%; mujeres mayores: 712, el 20,20%. Son jóvenes 1.489, el 42,25%; maduros 732, el 20,77% y mayores 1.303, el 36,97%. Como no hay ningún informante menor de 15 años, eliminamos los habitantes de menos de esa edad, con lo que quedan: hombres: 583, el 16,54%; mujeres 522, el 14,81%; total jóvenes: 1.105, el 31,36%.

2. El objeto de estudio: Trato de describir algunos aspectos de la conciencia sociolingüística o de las actitudes lingüísticas de estos hablantes, así como de hacer una primera aproximación a algunos de sus usos de la Lengua Castellana.



3. La muestra: Hemos hecho 23 grabaciones a otras tantas personas nativas de Sondika. Suponen el 0,65% del total de habitantes de Sondika, y el 3,377% de los nacidos en el pueblo. Ambas muestras son claramente significativas (Hudson, 1981). En Córdoba hemos hecho grabaciones de media hora a 90 personas, para una población de 300.000 habitantes, o sea, el 0,03%. Son jóvenes 8, el 0,72% de los habitantes de Sondika de edades comprendidas entre 15 y 30 años. De ellos, 5 varones y 3 mujeres, o sea, el 0,857% de los varones jóvenes y el 0,57% de las mujeres jóvenes. Esos 8 jóvenes suponen el 34,78% de la muestra (23 informantes). Son maduros 5, o sea, el 0,68%. Todos son varones. Hay aquí una casilla vacía, que prometemos rellenar. Suponen el 21,74%. Y son mayores 10, el 0,76% de los habitantes de Sondika de más de 50 años. De ellos, 8 varones, el 1,35%, y 2 mujeres, el 0,28%. Los 10 informantes de esta casilla suponen el 43,48% del total seleccionado. Creemos, pues, que las muestras son suficientemente representativas tanto globalmente como en cuanto las variables de edad y sexo —excepto el hueco de las mujeres maduras—. En cuanto al nivel cultural de los informantes, hay 2 con estudios superiores en curso, 9 con estudios secundarios y 12 con estudios primarios o sin estudios. En lo relativo a las profesiones, hay dos administrativos, dos propietarios de negocios, siete trabajadores manuales, seis jubilados y cinco estudiantes.

4. El cuestionario de la entrevista: Son 43 preguntas: 1) nombre, 2) edad, 3) sexo, 4) origen, 5) estudios, 6) profesión, 7) origen del padre, 8) origen de la madre, 9) estudios del padre, 10) estudios de la madre, 11) profesión del padre, 12) profesión de la madre, 13) ¿Ha viajado mucho?, 14) ¿Sabe hablar Euskera?, 15) ¿Sabe hablar Castellano? 16) ¿En cuál de las dos lenguas prefiere hablar o se siente más cómodo hablando? 17) ¿Cree que se habla bien el Castellano en Sondika? 18) ¿Cree que se habla bien el Euskera en Sondika? 19) ¿Cree que lo que se habla en Sondika es una mezcla de las dos lenguas? 20) ¿Más Castellano o más Euskera?, 21) ¿En Sondika hay más gente que hable Castellano o Euskera?, 22) ¿Cuándo sale de Euskadi le reconocen como vasco por el habla?, 23) ¿Y le sienta bien o mal?, 24) ¿Con quién prefiere hablar en Euskera (familia, amigos,...)? 25) ¿Con quién prefiere hablar Castellano? 26) ¿Prefiere la denominación «Euskera» o «Vascuence»? 27) ¿Prefiere la denominación «Castellano» o «Español»? 28) ¿Dónde aprendió el Euskera? 29) ¿Dónde aprendió el Castellano? 30) ¿Cuántos cree que hay en Sondika que hablen las dos Lenguas? 31) ¿Dónde cree que se habla mejor el Euskera? 32) ¿En qué Lengua cree que se debe enseñar en las escuelas en Sondika? 33) ¿Sabe leer en Euskera? 34) ¿Sabe escribir en Euskera? 35) ¿Qué opina del proceso de normalización del Euskera?, 36) ¿Cree que conviene unificar o dejar que cada uno hable libremente? 37) ¿Se habla mucho o poco en Sondika? 38) ¿Su padre habla Euskera? 39) ¿Su madre habla Euskera? 40) ¿Hay alguna relación entre el estatus socioeconomicocultural y la preferencia por el Euskera o por el Castellano? 41) ¿Por qué se habla tanto Castellano en Sondika? 42) ¿Cómo ha sobrevivido el Euskera? 43) ¿Es

normal o frecuente que se establezcan aquí conversaciones en las que uno habla en Euskera y otro en Castellano?

5. El «corpus»: Son tres horas y media de grabación, que hemos transcrito en grafías fonética (R.F.E.) y normalizada.

6. La situación de entrevista: Yo mismo realicé las entrevistas, y en condiciones similares: en bares, paseos y domicilios particulares, buscando en cada caso el ambiente más relajado y propicio para el informante, de cara a conseguir de él el máximo de espontaneidad en sus respuestas.

7. Datos sociológicos: Todos los informantes son nacidos en Sondika. El 40% de sus padres (varones) son también nacidos en Sondika, el 26% en pueblos limítrofes de Sondika, y 3 en otros pueblos de Bizkaia. El 34% de las madres son nacidas en Sondika, el 31,30% en pueblos limítrofes, y el 26% en otros pueblos de Bizkaia. Si comparamos los nombres propios de los informantes, se observa una clara tendencia al uso de nombres euskéricos en los jóvenes. Hasta hace poco estaba prohibido poner nombres vascos. De los padres (varones) sólo dos tienen estudios medios; los demás, básicos o sin estudios. Todas las madres tienen estudios básicos o carecen de estudios. Hay que tener en cuenta que algunas de ellas, ya fallecidas, rondarían hoy los 100 años. Las profesiones de los padres son todas de estatus bajo, excepto dos de medio. Y todas las madres son, casi con exclusividad, amas de casa. Los informantes, en general, han viajado poco, en cuanto al tiempo permanecido fuera (excepto uno, que ha residido en el extranjero). Y pasamos a las preguntas de conciencia:

8. ¿Sabe hablar Euskera? Sí: 13, el 56,5%; No: 3, el 13%; Poco: 7, el 30,43%. Poco más de la mitad son los que saben Euskera bien —y hay que tener en cuenta que hemos seleccionado sólo nativos de Sondika—. Pero hay que matizar. La edad es un dato fundamental: todos los informantes mayores (10) saben hablar en Euskera, de los maduros hay más que no (1 sí, 2 no, 2 poco) y la mayoría de los jóvenes saben «poco» (2 sí, 1 no, y 5 poco). Es curioso el fenómeno de que muchos niños saben Euskera de pequeños, y lo pierden posteriormente. De los informantes, 2 son padre e hijo: el primero sabe Euskera y el segundo no en lo que ha podido influir el que su madre no lo sepa. Me comentan que las pandillas o «cuadrillas» de chavales de 15 a 20 años hablan en Castellano en general. Todavía no les ha llegado la enseñanza en Euskera. Los mayores son bilingües, si bien dominan, en general, mejor el Euskera que el Castellano. De los jóvenes sólo hemos encontrado uno totalmente bilingüe, que estudia la carrera de Ciencias Económicas en Euskera en Leioa.

9. ¿Sabe hablar Castellano? Todos los habitantes de Sondika saben hoy Castellano. Podría parecer una pregunta obvia. Sin embargo, algunos informantes me comentan que sus padres no sabían —o apenas— hablar Castellano, y algunos de ellos han fallecido recientemente. Hace 50 años era normal en los caseríos de Sondika que la gente supiera sólo Euskera.

10. ¿Prefiere hablar Euskera o Castellano, o en cuál de las dos Lenguas se siente más cómodo hablando? Castellano: 12, el 52,54%; Euskera: 6,

el 26,09%; los dos, indistinto: 5, el 21,74%. La tendencia está clara: la mayoría de la gente de Sondika —por distintos motivos, que iremos viendo, y si la muestra es, como creemos, representativa— prefieren hablar o se sienten mas cómodos hablando en Castellano —aunque algunos de los informantes han añadido que preferirían sentirse mas cómodos hablando en Euskera—. Los que saben Euskera conocen también el Castellano. En cambio, muchos de los que tienen como Lengua básica el Castellano no dominan con soltura el Euskera o no lo pueden usar apenas.

11. ¿Cree que se habla bien el Castellano en Sondika? Sí: 10, el 43,48%; No: 4, el 17,39%; Regular: 4, el 17,39%; N/S: 2, el 8,70%; Otros: 3, el 13,04%. Hay en Sondika bastante buena conciencia sobre los usos de la Lengua Castellana por parte de los propios usuarios, bastante mejor de la que se deduce de las encuestas que hemos realizado en Córdoba capital (Uruburu, 1988 y 1990 c) y Galicia (Uruburu, 1990 a). Los porcentajes de «regular» y de «mal» pueden estar motivados en Sondika por diversos factores: interferencias del Euskera, la conciencia peyorativa que suele generar el aparato de la Enseñanza, la inmigración de hablantes de distintas zonas dialectales,...

12. ¿Cree que se habla bien el Euskera en Sondika? Bien: 7, el 30,43%; Mal: 7, el 30,43%; Regular: 2, el 8,69%; Otros: 4, el 17,39%; N/S: 3, el 13,04%. La conciencia sobre el uso del Euskera está —como se ve— dividida. Es sensiblemente peor que la de los usos Castellanos.

13. ¿Cree que lo que se habla en Sondika es una mezcla de Castellano y Euskera? Sí: 20, el 86,96%; No: 2, el 8,70%; N/C: 1, el 4,35%. La inmensa mayoría de los informantes tienen conciencia clara de que en Sondika se suelen mezclar Euskera y Castellano. Son frecuentes aquí tanto el «Code-Switching» (o cambio voluntario de una Lengua a otra) como el «Code-mixing» (o empleo inconsciente de elementos de una Lengua en el uso de la otra). El influjo del Euskera como adstrato en el Castellano es evidente en la incorporación de signos léxicos —ama, aita, aitite,...—, en rasgos de pronunciación (como la especial tensión articulatoria de ciertas consonantes en la posición implosiva), en el orden de los elementos en la sintaxis, ... Por su parte, la frase en Euskera también sufre contaminaciones del Castellano, incluso en la morfología de los compuestos —que podría considerarse una zona de más difícil acceso— (Etxeberria, P., 1990). Es verdad que las mezclas, en general, afectan en pequeños porcentajes. Uno de los informantes me dice que eso puede hacerse a veces «en bromas», si no, no.

14. ¿En Sondika hay más gente que habla Euskera o Castellano? El 100% de los informantes tienen conciencia clara de que en Sondika hay más gente que habla Castellano que Euskera. Pero hace 50 años era normal que en este pueblo se hablara sólo Euskera. El cambio se ha debido a la represión lingüística anti-euskérica habida en la posguerra, a la prohibición del Euskera en la Escuela hasta fechas recientes y a la fuerte inmigración sufrida por el pueblo. Otros motivos son: la proximidad a Bilbao —con predo-

minio de Castellanohablantes—, la hasta hace poco existente consideración de que el Euskera no serviría para conseguir un puesto de trabajo, el menosprecio hacia el euskohablante («borono»...). Alguien opina que pueden ser 12 los habitantes actuales de Sondika que sólo saben Euskera. Hay gente —dicen— que habla Castellano en la calle y Euskera en casa. Hay bastante gente —de 30 años hacia arriba— que no sabían Castellano de niños, y que han perdido su Lengua materna —el Euskera— luego —como es, lamentablemente, mi caso—. Alguno se queja de que no le hablan en Euskera en Sondika. Muchos de los nativos de Sondika han perdido el Euskera por la interacción con Castellanohablantes de inmigración.

15. ¿Cuándo sale de Euskadi le reconocen como vasco por el habla, y como le sienta? La práctica totalidad de los informantes dicen que si les reconocen como vascos por el habla, y les sienta bien. Incluso, algunos añaden que se sienten orgullosos de ello. Solo hay una alusión a un pequeño incidente provocado por un señor no muy amigo de lo vasco.

16. ¿Con quién prefiere hablar o habla en Euskera (padres, matrimonio, hijos, amigos, compañeros de trabajo, ...)? El 23,09% de estos informantes (6 de 23) prefieren hablar —y hablan de hecho— en Euskera con todo el que conozca esta Lengua. El 39% (9 de 23) hablan en Euskera con algún familiar —algunos de ellos con el padre o con la madre, otros con hijos pequeños o sobrinos, que van a la Ikastola—. Es destacable el caso de un informante, varón mayor, que ha hablado siempre con sus padres en Euskera y habla en Euskera también con sus hijos, pero que con la mujer habla siempre en Castellano. El mismo me comenta que el hecho de haber iniciado el noviazgo «en Castellano» —como Lengua preferida en ocasiones para usos en situaciones o estilos más formales— ha podido influir, por inercia luego, en que los esposos se sigan dirigiendo en Castellano.

17. ¿Con quién prefiere hablar o habla de hecho en Castellano? El 43,48% de estos informantes (10 de 23) hablan en Castellano con todo el mundo, bien porque no saben Euskera, bien porque no lo dominan suficientemente. A ellos hay que añadir uno que habla Castellano en general —porque en su familia nadie sabe Euskera—, excepto a veces con algunos amigos. El 34,78% (8 de 23) hablan Castellano forzados por el hecho de que el interlocutor desconoce el Euskera. Hay dos informantes a los que les da lo mismo hablar en una Lengua que en otra —bilingües totales—, y una que habla en general Castellano, excepto en casa con la familia.

18. ¿Prefiere la denominación «Euskera» o «Vascuence», o cual de ellas cree que se utiliza más en Sondika? Euskera: 20, el 86,96%; Vascuence: 2, el 8,70%; Indiferente: 1, el 4,35%. Es abrumadora la denominación desde la perspectiva del propio Euskera —aunque algunos de los que prefieren esta denominación en esta respuesta luego a veces utilizan «Vascuence». Algunos matizan: «Euskeraz», «Euskalduna», «Euskera o Euskara»,... De los dos que prefieren Vascuence uno es mayor y sabe Euskera y el otro es joven y no conoce la Lengua Vasca.

19. ¿Prefiere la denominación «Castellano» o «Español» o cual de ellas se utiliza con más frecuencia en Sondika? Castellano: 17, el 73,91%; Español: 1; Indistinto: 3; Otros: 2. La respuesta abrumadoramente mayoritaria para la denominación que los habitantes de Sondika aplican a la Lengua Hispánica es «Castellano». Se percibe, además, cierto rechazo a la denominación «Español»: «Español nada», «lo último, Español», «Español lo identifico con España y me sienta mal», «No tiene por que ser Español». La pregunta ha provocado extrañeza, hilaridad y displicencia en algunos informantes. Un informante denomina «Erdera». Y otros varios utilizan esta denominación en otros lugares de la entrevista.

20. ¿Dónde aprendió el Euskera? En casa: 14, el 60,87%; en clase: 3, el 13,04%; en casa y en clase: 3, el 13,04%. Los mayores y algunos maduros han aprendido el Euskera en casa, como Lengua materna. Los jóvenes han aprendido el Euskera más bien en la Escuela o en la Ikastola, o en cursillos, pero, en general, son pocos los que lo dominan bien. Los mayores aluden a que en su época de jóvenes el Euskera estaba prohibido en la Escuela (algún maestro vasco se atrevía a veces a hablarlo en el recreo).

21. ¿Dónde aprendió el Castellano? En la escuela: 7, el 30,43%; en casa: 3, el 13,04%; en la calle: 3, el 13,04%; en casa y en la escuela: 4, el 17,39%; en la calle y en la escuela: 2, el 8,70%; en casa, en la calle y en la escuela: 2, el 8,70%. Las personas mayores aprendieron en general el Castellano en la Escuela, a la que acudían con el Euskera como Lengua materna y única, y cuyos padres solo sabían Euskera. Los jóvenes han aprendido el Castellano en casa, como Lengua materna única o como bilingües. Es curioso el fenómeno de que muchos niños de pequeños hablan Euskera, solo o compartido, y, luego, de mayores, pasan a usar exclusivamente el Castellano. Los sistemas de Enseñanza bilingüe llevan poco tiempo implantados en Sondika y no les han tocado a los jóvenes de hoy. Me comentan que el sistema D (o sea, todo en Euskera, y el Castellano como asignatura) no se da en Sondika. Durante muchos años, el Euskera ha estado no solamente ignorado, sino prohibido, en la Escuela, por lo que los maduros y mayores de hoy tuvieron que cambiar de instrumento de comunicación básico al acceder a la Escuela.

22. ¿Cuántos cree que hay en Sondika que hablen Euskera y Castellano? La mayoría de los informantes que se pronuncian sobre este tema sitúan en un 30% el porcentaje de habitantes bilingües de Sondika (5 de 23). Otros dos lo sitúan entre el 20 y el 25%. De los demás, los hay más optimistas (6 opinan que «bastantes» o «muchos») y menos optimistas (4 opinan que «pocos»). Uno dice que el 90% de los nativos. Otro, que incluso hay hijos de vascos que no saben Euskera. Uno dice que a él nadie le ha impedido nunca hablar en Euskera (opinión que seguramente no compartirían buen número de los otros informantes). Aunque no tenemos datos oficiales, el 30% es un porcentaje probable de hablantes bilingües de Sondika, que estaría compuesto por buena parte del 20% de los habitantes actuales nativos, más los

que han acudido de otros pueblos de Bizkaia y de otras zonas de Euskal Herria, y algunos de otras zonas de España que han aprendido el Euskera.

23. ¿En qué zona del ámbito euskérico (o de Euskal Herria) cree que se habla mejor el Euskera? Casi la mitad (11 de 23, el 47,83%) aluden a pueblos de Bizkaia (ninguno a Sondika) (ver lo que cuenta Hudson acerca de los neoyorkinos), entre los que destaca Markina (mencionado por 5 informantes). Otros 6, el 26,09%, eligen Guipúzcoa (de ellos 3 Tolosa, 1 Bergara y 2 Guipúzcoa genéricamente). Otros 6, el 25,09%, no se definen o no contestan. Eligen, pues, con lógica, zonas del interior de Euskadi, menos contaminadas por el Castellano predominante en Bilbao y en otras capitales y zonas. Un joven informante bilingüe cree que es un tópico lo de que en Guipúzcoa se habla mejor el Euskera.

24. ¿En qué Lengua cree que se debe enseñar en las escuelas en Sondika? Casi la mitad (11 de 23, el 47,83%) creen que en las escuelas de Sondika se debe enseñar en Euskera. El 34,78% (8 de 23) creen que la enseñanza debe ser bilingüe. Uno dice que debe ser a elección de los alumnos. Otro, que hay que dar prioridad al Euskera. Otro, que prefiere Euskera, pero que comprende que tiene que ser en las dos. Otro, que Euskera sólo, pero que eso también plantea sus problemas. Por edades, generalizando, los mayores prefieren en Euskera y los jóvenes bilingüe. Algunos explican sus opiniones: «porque para aprender Castellano bastante tiempo tenemos luego», «en Euskera sin lugar a dudas, como en Inglaterra en Inglés, en Francia en Francés y en España en Español». Las opiniones están divididas.

25. ¿Sabe leer en Euskera? Si: 8, el 34,78%; No: 3, el 13,04%; Poco, con dificultad: 12, el 52,17%. Sólo un tercio dicen que saben leer en Euskera. Es lógico, teniendo en cuenta las circunstancias: los mayores, que no tuvieron Enseñanza en Euskera, lo leen con dificultades o no saben leerlo. Los jóvenes, en cambio, que han ido a la Ikastola, ..., sí saben leerlo, aunque buena parte de ellos no se defienden con soltura hablando.

26. ¿Sabe escribir en Euskera? No: 10, el 43,48%; Si: 6, el 26,09%; Con dificultad, poco, con faltas: 7, el 30,43%. Sólo una cuarta parte de estos informantes pueden escribir en Euskera. Todos los que dicen que sí son jóvenes. La Enseñanza los ha capacitado gráfica, aunque no oralmente.

27. ¿Qué opina del proceso de normalización del Euskera? Bien: 5, el 21,74%; Mal: 11, el 47,83%. El rechazo al proceso de normalización del Euskera es elevado en Sondika. Más de la mitad de los informantes están en contra. Sin duda, tiene que ver en esta opinión negativa el hecho de que el Euskera «Bizkaino» ha sido postergado en la selección del «estándar» (Rotaetxe, 1987). Sólo un 20% se muestran favorables. En general, son los mayores los que más rechazan el Batua, seguramente porque son los que más dificultades tienen —o tendrían— para adaptarse a él (entre otros motivos, como la lealtad lingüística, ...).

28. ¿Cree que conviene unificar o dejar que cada uno hable libremente? Unificar: 7, el 30,32%; Libremente: 8, el 34,78%; No se definen: 2, el 8,70%;

N/S, N/C: 5, el 21,74%. Las opiniones están muy divididas. Se observa cierta preferencia por «libremente» en los mayores, que serían —están siendo— los más afectados por el proceso de unificación.

29. ¿Se habla mucho o poco en Sondika? Mucho: 14, el 60,87; Poco: 3, el 13,04%; Término medio: 1, el 4,35%; N/S, N/C: 5, el 21,74%. Según estos datos, la gente de Sondika es bastante habladora, frente a la opinión genérica que hay acerca de los vascos en este sentido. Un informante, que opina que «mucho», lo relaciona con el funcionamiento del bar, y otro, que opina que «poco», cuenta cómo en la sala de espera de la consulta de un médico en Bilbao el único que hablaba era un andaluz y casi les sentaba mal. Es sabido que no son idénticas las costumbres de las distintas comunidades en cuanto a la cantidad de habla que emiten (Hudson, 1981). Que el vasco es poco hablador es una opinión, no sé si real o tópica generalizada. Esto es lo que hemos intentado contrastar en esta pregunta.

30. ¿Su padre habla Euskera? Sí: 17, el 73,91%; No: 5, el 21,74%; Algo: 1, el 4,35%. La inmensa mayoría de los padres (masculino) de estos informantes hablan o hablaban Euskera: la totalidad de los de los mayores, la casi totalidad de los de los maduros y más o menos la mitad de los padres de los jóvenes. Se ha producido, pues, un claro deterioro en el manejo del Euskera en la generación anterior —y estamos hablando de los nativos—. Aunque también ha habido algún refuerzo: un informante, cuyos padres no saben Euskera, es bilingüe total. Y es de destacar el caso de algún otro habitante de Sondika que ha recuperado, mediante el esfuerzo y el estudio, la funcionalidad total en su primitiva Lengua Materna —el Euskera— (como mi hermano Andoni).

31. ¿Su madre habla Euskera? Sí: 18, el 78,26%; No: 5, el 21,74%. Es abrumadoramente mayoritario el porcentaje de madres de estos informantes que hablan —o hablaban— Euskera. Algunas de las mayores, ya fallecidas, no hablaban Castellano o se defendían mal en esa Lengua.

32. La preferencia por el Euskera o por el Castellano y el estatus socioeconómico-cultural y político de los usuarios: No he podido comprobar estas correlaciones.

33. ¿Por qué se habla tanto Castellano en Sondika? Gente de fuera: 12, 52,17%; Prohibición: 1, el 4,35%; Gente de fuera y prohibición: 7, el 30,43%; Proximidad a Bilbao: 1, el 4,35%; Gente de fuera y «no se ha fomentado»: 1, el 4,35%; Es más fácil: 1, el 4,35%. La mayoría absoluta de estos informantes achacan el que se hable tanto Castellano en Sondika a la inmigración que ha sufrido el pueblo. En total aluden a esta circunstancia 20, o sea, el 86,96%. El 30% aluden a la inmigración y a la prohibición conjuntamente. Uno dice que el Castellano es más fácil. En algunos se observa cierta xenofobia: «porque no hay más que maquetos», «gente de fuera a manadas», «el Castellano es un lenguaje vulgar». Uno dice que hace unos años al que hablaba en Euskera en Sondika le llamaban «corono», o sea, rural, de pueblo, ...

34. ¿Cómo ha sobrevivido el Euskera? En casa, en los caseríos: 15, el 65,2%. Otros aluden a la tradición, «a escondidas», libremente, la gente mayor, es imposible hacer desaparecer una Lengua. La inmensa mayoría creen que el Euskera se ha mantenido porque se ha seguido hablando como Lengua para las relaciones familiares.

35. ¿Es normal o frecuente en Sondika que uno hable Castellano y otro Euskera y se entiendan? Sí: 7, el 30,43%; No: 6, el 26,09%; Raro, a veces: 6, el 26,09%; Conversación larga no, corta sí: 1, el 4,35%; N/S: 3, el 13,04%. Las opiniones están muy divididas en este aspecto. Quizá la distancia existente entre los sistemas lingüísticos en contacto haga difícil esta intercomunicación —frente a lo que ocurre en otras zonas, como en Galicia (Uruburu, 1990a)—. Algunos informantes se explican. De los que dicen que sí: «cuando hay amistad», «no les parece mal a los de la cuadrilla»; uno lo hace el mismo en casa de sus suegros, donde todo el mundo se expresa en Euskera. De los que dicen que no, uno, que alude a la separación de los sistemas lingüísticos, sin embargo dice que el mismo le hablaba a su madre —euskohablante— en Castellano, para que fuera aprendiendo esta Lengua. Entre padres mayores —euskohablantese hijos suele ocurrir, y también entre padres jóvenes o maduros Castellanohablantes— y sus hijos pequeños, que acuden a la Ikastola o reciben enseñanza en Euskera en la Escuela. Uno dice que a algunos no les parece bien. A veces se produce un tira y afloja entre dos interlocutores, que intentan llevar la conversación a su Lengua preferida.

36. Rasgos lingüísticos: El hecho de haber sido grabadas las conversaciones nos permite estudiar algunos de los rasgos del uso de la Lengua Castellana en Sondika. Agrupamos los rasgos en: fónicos, morfológicos o de Inventario, sintácticos, y lexicosemánticos, rasgos que no vamos a poder sino prácticamente enumerar, por motivos evidentes de espacio.

37. Rasgos fónicos: Son frecuentes las reducciones en contactos de fonemas vocálicos homólogos [éstaú] (he estado)], incluso con acento. Habrá que comprobar si estas reducciones afectan por igual a todos los contextos acentuales (Uruburu, 1988). Hay también modificaciones en contactos de vocales no iguales, tanto en diptongos como en hiatos originarios o actuales [bó] (voy), [trénta], (treinta), [ára] (ahora), [tamén] (también), [lógo] (luego) (si no es una forma etimológica). Son generales las conversiones de hiatos en diptongos con desplazamiento de acento: [ái] (ahí), [biθkáino] (Vizcaíno), [kaído] (caído), ... El resultado de la terminación -ado de los participios, pérdida la —d—, es generalmente [áu]. Y hay otras vacilaciones vocálicas. En general, se puede concluir que en el Castellano de Sondika se observan bastantes modificaciones fonéticas vocálicas, desde pa perspectiva del Español Oficial (Martinet, 1979). Quizá sean debidas al sustrato o adstrato del propio Euskera. Sin embargo, el subsistema fonológico vocálico creemos que sigue siendo el mismo. Frente a estas vacilaciones, en el subsistema consonántico el Castellano de Sondika presenta una especial rigidez, incluso en la posición implosiva, con algunas fisuras, que veremos.



38. Oclusivos sordos: En las realizaciones de /p/, /t/, /k/ se observan ciertas modificaciones en la posición implosiva: /p/ presenta en ocasiones un cierre glotal o golpe de glotis (Martinet, 1956:19) [adá'to] (adapto), /k/ vacila entre /h/ (expiración glotal), [θ] y [ø]: [perféhtaménte], [esáθto], [le-túra]. Hemos observado alguna variante espirada de /p/: [phwéros].

39. Oclusivos flojos o fricativables (/b/, /d/, /g/): Quizá sea aquí, y en concreto en /d/, donde se encuentra el punto de mayor desgaste fónico en el subsistema consonántico del Castellano de Sondika. En posición intervocálica /d/ presenta 569 retenciones, el 72,58%, frente a 205 pérdidas, el 26,15%. Pero hay que matizar contextos: en los participios en -ado /d/ presenta sólo un caso de retención, el 0,85% (anecdótico, sin duda), frente a 117 de pérdida, el 99,15%. Quedan así sólo 87 casos de pérdidas para los otros contextos, que ya suponen un escaso 13,26% del total de -ado (las pérdidas de /d/ en -ado suponen el 57,56% del total). En los participios en -ido, en cambio, las retenciones de -d- son 133, el 99,25% y hay un caso de pérdida, el 0,81% (anecdótico). En los participios en -ada y en -ida -d- se mantiene siempre. Asimismo se retiene /d/ intervocálico en los adjetivos procedentes de participios en -ada, -ido, -ida, mientras que se pierde siempre en los en -ado. En los sustantivos procedentes de participios /d/ se retiene siempre, excepto en los en -ado (masculino), en que hay cuatro casos de pérdida y dos de retención: [sekretarjádo], [peshkádo]. En lexemas las pérdidas de -d/- son anecdóticas: 7 de 144, o sea, el 4,86%. Pero, además, están concentradas en tres palabras: «además», «todavía» y «lado». En «además» las 3 pérdidas de 24 apariciones totales suponen ya un apreciable 21,43%; en «todavía», aunque hay muy pocos ejemplos, las pérdidas suben al 33,33%. Y las pérdidas son totales en «lado», palabra que parece haber sido reinterpretada como constituida por un sufijo -ado (Uruburu, 1988). Pasando a los morfemas, en «nada» las pérdidas de /d/ son del 6,74% (5 de 89). Pero en la misma palabra en la construcción (sintagma o sintema) «nada más» suben a un 33,33% (2 de 6). En el morfema o combinación de morfemas «tod-o, -a, -os, -as» las pérdidas de /d/ suben al 13,16% (20 de 152). Pero aquí también hay que hacer discriminaciones. Tomando en cuenta sólo los casos en que estas formas aparecen en sintagmas con dos o tres marcas de género y número, como «todas las asignaturas», las pérdidas de /d/ suben ya al 76,92% (20 de 26). El principio de la economía lingüística se hace aquí patente (Martinet). Pero también hay casos de pérdida de /d/ en posición inicial de palabra: dejando aparte algunos casos en «lo demás» (en que /d/ puede tratarse como interiorizado en sintagma) estas pérdidas afectan a la palabra «donde», si no se trata de una forma etimológica: UNDE → onde (Rodríguez-Castellano y Palacio, 1948: 575). Las pérdidas en «donde» suponen un 37,5% (3 de 8). En posición final de palabra el fonema /d/ reparte sus variantes entre las fricativas interdentales [θ] [madríθ], [berdáθ] y el grado [ø]. según el mecanismo del fonema intermitente (Buysens, 1970). Ni una sola variante dental. Hay que considerar que a veces /d/ en este con-

texto se interioriza en sintagma (y puede haber disimilaciones, como en [oportunidad de]. En posición implosiva interior de palabra /d/ retiene un 30% de variantes dentales y presenta un 66,66% de variantes interdentes, con invasión del campo de /θ/. Vemos, pues, que hay un sutil mecanismo en el tratamiento de las variantes de /d/ en las distintas posiciones y en los distintos contextos.

40. Los fonemas fricativos (/f/, /θ/, /s/, /y/, /x/): Nada resaltable en /f/ y /x/, que no suelen aparecer en Castellano en posición implosiva. El fonema /s/ presenta un gran rendimiento funcional en la posición implosiva (plural, persona verbal). Sus variantes se mantienen en general rígidas, si bien hay alguna fisura en sintagmas con dos o tres marcas de número (ltódo los kásos). Hay algún caso de ligero rotacismo. Algunas variantes explosivas de /s/ son «gruesas», lo que puede tener cierto matiz intensificador. Hay algún caso de seseo.

41. La oposición /l/ /y/ y el yeísmo: Hemos observado un 35,60% de yeísmo en el «corpus» (135 casos, frente a 233 de retención de [l]). Pero hay claras diferencias de edad: los mayores presentan un 3,59% (7 de 195), los maduros un 52,44% (43 de 82) y los jóvenes un 93,41% (85 de 91). El yeísmo aumenta, pues, a medida que disminuye la edad de los informantes. Parece que estamos a las puertas de la pérdida de /l/, en beneficio de /y/, salvo una reacción de tensión articulatoria de estos jóvenes en un futuro. ¿Podría deberse a influjo del Euskera que los mayores retengan más [l]? Quizá también haya influido el antiguo aislamiento del pueblo. Los jóvenes, que viajan más, son más yeístas. En este sentido, es curioso el contraste que se da entre un informante que sabe Euskera y ha viajado poco, que retiene el 100% de [l] de /l/, y otros dos que han viajado bastante y no dominan bien el Euskera, que presentan elevados niveles de yeísmo. Los jóvenes y los maduros, por el momento, presentan polimorfismo (Allières, 1954).

42. Otros fenómenos consonánticos son: algunas pérdidas de -n- y -r- en «para» (16 «pa» 35 «para»), la reducción de los grupos /ks/ a [s], /ns/ a [s], /mb/ a [m] (ltamjénl). /b/ subsiguiente no provoca necesariamente [m] de /n/. El tono de presuposición y el acento de insistencia como elemento intensificador de contenido, ...

43. Son rasgos de Inventario (Martinet, 1979): Algunos truncamientos, como «pa», «Mili», «boli», «Uni», el uso de sintemas (Martinet, 1979) adverbiales, como «qué va» «no»,..., iniciadores o continuadores de enunciado, como «lo demás», indicadores funcionales, como «al poder ser»,... la aparición del pronombre demostrativo en vez del personal, la forma verbal condicional en proposiciones incluidas o en oraciones subordinadas («si vendría...»),...

44. Son rasgos sintácticos: la reducción de marcas de género y número en sintagmas con redundancias: «to los sabados», «to la vida», otros cambios de concordancia, las mostraciones ficticias (Uruburu, 1988) (personales, espaciales, ...), el uso del artículo por posesivo («el padre»,...), la inten-

sificación por repetición («mucho mucho»), pérdidas de indicador funcional «de» en complementaciones nominales («carretera TxoriHerri»), cambios de orden o focalizaciones de elementos, probablemente por influjo de la ordenación de la frase vasca («El Euskera académicamente pues igual hablarán, pero oigo muy poco en Sondika hablar Euskera...»), desrelativizaciones del pronombre relativo «que» por distintas vías (Uruburu, 1988), uso de infinitivos sueltos por influjo de la separabilidad de las formas verbales del Euskera, el leísmo de persona de cualquier género y número, provocado por la vía de la elipsis en muchos casos (ver estudio aparte), cambios de indicador funcional («a las noches»), cambios de régimen verbal, falta de sintaxis o yuxtaposición de elementos, falta (o escasez) de clíticos, iniciadores de enunciado («pues»), elementos con funciones lingüísticas secundarias intercalados.

45. Rasgos léxicos: Hay también en Sondika usos léxicos peculiares. Por poner algún ejemplo: «andar» ‘asistir a la escuela’, «ahí está» ‘sí’ (sintema afirmativo), «crífos» ‘niños’, «cuadrar» ‘coincidir’, «cuadrilla» ‘grupo de amigos con los que se alterna’, «chiquill-o, -a, -os, -as» ‘niño,...’, «encima» ‘además’, «hacer» ‘cumplir años’, «hacerse» ‘acostumbrarse’, «igual» ‘quizá’, «luego» ‘además’, «poner» ‘estar escrito’,...

46. Interferencias: Aparte los rasgos ya mencionados, hay en Sondika nombres de sitio o apellidos que reflejan la mezcla de Euskera y Castellano, como «Etxepintos» (caserío: «casa de colores»), o «Korral-etxe», aparte la Os pluralizante en los nombres de caseríos.

## Bibliografía

- ALLIERES, J.(1954): «Le polymorphisme de l's implusif en gascon garonnais», *Via Domitia* I, pp. 70-103.
- BUYSENS, E. (1970): *La Communication et l'Articulation Linguistique*, P.U.F., Paris.
- ECHENIQUE, M.<sup>a</sup> T. (1987): *Historia Lingüística Vasco-Románica*, Madrid.
- ETXEBARRIA, M. (1985): *Sociolingüística urbana: El Habla de Bilbao*, Salamanca.
- ETXEBARRIA, M. (1986): «El Castellano actual en el País Vasco: estudio de interferencias», en *El Castellano actual en las comunidades bilingües*, Valladolid, pp. 65-91.
- ETXEBARRIA, M. (1988): «Aspectos léxicos del Español hablado en el País Vasco», *Letras de Deusto*, 18/40, pp. 81-91.
- ETXEBERRIA, P. (1990): «Quelques problèmes linguistiques de la langue basque», Comunicación en el XVII Congreso de la Sociedad Internacional de Lingüística Funcional, León.
- HUDSON, R.A.(1981): *La Sociolingüística*, Barcelona.
- MARTINET, A.(1956): *La Description Phonologique*, Paris.

- MARTINET, A. (1970): *Economie des Changements Phonétiques*, 3.<sup>a</sup> ed., Berna.
- MARTINET, A. (1979): *Grammaire Fonctionnelle du Français*, Paris.
- MOGROBEJO, E. (1987): *Historia de la anteiglesia de Sondika*, Bilbao.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1988): *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985)*. *Guía Bibliográfica Crítica*, Málaga.
- RODRÍGUEZ-CASTELLANO, L. y PALACIO, A. (1948): «Contribución al estudio del dialecto andaluz: el habla de Cabra», *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, IV, pp. 387-428 y 570-599.
- ROTAETXE, K.(1988): *Sociolingüística*, Madrid.
- URUBURU, A.(1988): *Niveles Sociolingüísticos del Habla Juvenil Cordobesa*, Córdoba.
- URUBURU, A. (1990 a): «Conciencia sociolingüística y uso en Viana del Bollo (Orense)», *Comunicación en el VIII Congreso de AESLA*, Vigo.
- URUBURU, A. (1990 b): «Usos de *le(s)* para Complemento Directo en Córdoba», *Comunicación en el XVII Congreso de la Sociedad Internacional de Lingüística Funcional*, León.
- URUBURU, A. (1990 c): *Estudios sobre la Lengua Española en Córdoba*, Córdoba.
- ZÁRATE, M. (1976): *Influencias del Vascuence en la lengua castellana a través del estudio del elemento vasco en el habla de Chorierry-Gran Bilbao*, Bilbao, Universidad de Deusto.

# ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS DE COMUNICACION EN EL PROCESO DE DETRIMENTO DE UNA DE LAS LENGUAS DEL INDIVIDUO BILINGUE

Karin VILAR SANCHEZ

Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes  
Universidad de Granada

La pérdida de un idioma, independiente de las causas que lo originan, tales como la emigración, colonización, falta de oportunidad de hablarlo, etc., es uno de los muchos fenómenos posibles de la variación lingüística en el uso de una o varias lenguas. Sin embargo, la gran mayoría de los estudios que a ella se refieren analizan el proceso contrario, e.d. la adquisición de un idioma. Nosotros consideramos al igual que Andersen (1982, p. 86) que:

Language attrition is a special case of variation in the acquisition and use of a language or languages and can best be studied, described, documented, explained, and understood within a framework that includes all other phenomena of language acquisition and use. (1982, p. 86)

Por lo tanto estimamos legitimado el hecho de basar nuestro análisis en modelos teóricos<sup>1</sup> que surgieron como resultado del estudio de la adquisición de un idioma y más concretamente de las estrategias de comunicación que aparecen como consecuencia de la percepción consciente de alguna dificultad comunicativa por parte del hablante; en palabras de Bialystok, estrategias compensatorias de comunicación surgen cuando existe:

a gap between what a learner is technically capable of expressing through the code and what the learner intends to express in terms of communicative needs. (Bialystok, 1980, p. 3)

i.e. al reconocer su insuficiencia lingüística para conseguir su meta comunicativa, el hablante tiene que activar comportamientos compensatorios si no quiere abandonar sus intenciones comunicativas. En la medida en que dichos comportamientos resultan ser aplicados con éxito, aumenta la competencia pragmática («competencia pragmática» en el sentido de «habilidad de transmitir la idea pretendida»). Esta, por su parte, puede compensar la

---

<sup>1</sup> Nos referimos a las tipologías de Bialystok (1980), Färch (1980), Tarone y Dittmar (1977).

competencia lingüística mermada y así aumentar la competencia comunicativa en general.

Sintetizando las diferentes tipologías que tratan de organizar dichos procesos, obtenemos el siguiente modelo:

A. *Estrategias compensatorias productivas*

1. Las que se basan en L1
  - a) cambio de lenguas
  - b) extranjerismos
  - c) traducción literal
2. Las que se basan en L2
  - a) asociación semántica por contigüedad
  - b) descripción o circumlocución
  - c) creación de palabras nuevas
  - d) reestructuración del enunciado
3. Estrategias paralingüísticas
4. Estrategias cooperativas
5. Estrategias de simplificación general

B. *Estrategias de reducción*

1. formal
2. funcional

Las estrategias compensatorias productivas son las orientadas hacia la realización de la comunicación, generalmente conllevan un riesgo, ya que pueden ser causa de la producción de oraciones inapropiadas, aunque siempre buscan llegar a una solución del problema comunicativo. Contrastan con las estrategias de reducción que consisten en el abandono de las intenciones comunicativas, debido al miedo al fracaso lingüístico y a la frustración consiguiente del acto comunicativo.

La diferenciación que más nos interesa a nosotros dentro del campo de las estrategias compensatorias productivas es la división entre estrategias que se basan en L1 (o en otro idioma diferente a L2) y las que se basan en L2, división que resulta de las diferentes fuentes utilizadas para la planificación de los comportamientos compensatorios.

Nuestro grupo concreto de interés son 27 jóvenes españoles, emigrantes de la segunda generación en Alemania. Casi todos ellos nacieron en este país y en todos los casos la educación escolar se llevó a cabo enteramente en instituciones alemanas. Por lo tanto, el desarrollo intelectual se realizó en un ambiente alemán. La edad mínima de los entrevistados era de 9 años, la máxima de 30, siendo la media 19,5 años. El número de representantes de cada sexo es casi idéntico (15 muchachas y 12 muchachos) y la clase socio-económica de la que proceden es la clase media-baja y la clase baja.

El idioma materno (en el sentido estricto de la palabra) de todos nuestros informadores es el español, idioma que han olvidado en parte y que alguna vez, generalmente en su primera infancia, hablaron mejor, o que nunca han llegado a dominar de una manera satisfactoria. La lengua predominante en la actualidad es en todos los casos el alemán. El español queda reducido a un idioma familiar, con las restricciones que ello implica. Por el contrario, en el campo profesional, administrativo, escolar, etc., domina el idioma alemán. Estamos ante un auténtico estado diglósico, siendo el alemán la variedad alta y el español la baja. Por lo tanto hacemos caso omiso del orden cronológico de adquisición de las dos lenguas y consideramos al alemán como L1 y al español como L2.

Nuestro análisis se basa en entrevistas que llevamos a cabo en Alemania durante el año 1988. Tienen una duración media de 45 minutos y fueron grabadas todas ellas en cintas magnetofónicas<sup>2</sup>. Todas las entrevistas siguieron un cuestionario preformulado, buscando tanto la información sociocultural como la lingüística, lo cual no quiere decir que las entrevistas fueran rígidas, al contrario, se procuró estimular la conversación libre y el habla espontánea, intentando, sin embargo, evitar desviarnos demasiado de los temas prefijados por ser en ellos donde más probablemente podrían aparecer las estrategias compensatorias de comunicación, ya que no forman parte del código familiar (i.e. del español) de nuestros informadores. Para fijar aún más el contenido de los enunciados les presentamos a nuestros sujetos de información un famoso cuento ilustrado alemán y les pedimos que nos lo relataran en español. De esta manera no podían eludir contenidos eventualmente difíciles para ellos y tenían que encontrar alguna forma de expresar lo que veían en los dibujos.

Como anteriormente referimos, el objetivo del presente artículo es analizar el uso proporcional por parte de estos jóvenes de estrategias basadas en L1, por un lado, y en L2, por otro.

## 1. Estrategias compensatorias de comunicación basadas en L2

### a) *El cambio de lenguas*

El traspaso directo de un elemento de L1 a L2 es un hecho típico de interlocutores bilingües (cuando los participantes dominan los mismos idiomas) y también se da si el hablante supone que la palabra en cuestión es lo suficientemente conocida por todo el mundo como para poder introducirla en su L2 tales como «kaput», «fiesta», «finito», etc. Durante las entrevistas este fenómeno sólo se produjo en aquellos jóvenes que sabían que el investigador tb. hablaba el alemán, pero no se dió en aquellos que creían estar interactuando con un unilingüe español (hecho que de por sí refleja la com-

---

<sup>2</sup> La autora del presente artículo puede proporcionar copias de dichas cintas.

petencia reducida del individuo en cuestión ya que la investigadora no posee un dominio nativo del español). Esta diferenciación resultó ser decisiva porque dió origen a dos tipos de comportamientos radicalmente opuestos: 1. la ausencia total del cambio de lenguas (13 casos); 2. su uso abundantísimo que, además, fue llevado a cabo sin vacilación y con toda naturalidad (14 casos). En el último grupo, ya se puede hablar de un principio de creación de una lingua franca o «jerga» que, por su condicionamiento especial, no podemos tener en cuenta en el presente análisis.

#### b) *Extranjerismos*

Se trata de la creación de palabras no existentes en L2. Son el resultado de la adaptación de la morfología y/o fonología de L2 a voces de L1. En 27 entrevistas se produjo un sólo caso inequívoco de extranjerismo: «*En el consulado tengo de ir (sic) cada año y buscarme un stemplo*». Esta creación idiosincrásica es el resultado de la palabra alemana «Stempel», adaptada al sistema morfológico español mediante el uso de una terminación típicamente española «-lo». Los demás casos que se dieron podrían ser interpretados como extranjerismos en el sentido arriba indicado, igual que como interferencias. No queda claro en ninguna ocasión si los hablantes pronunciaron el lexema en cuestión por desconocimiento del término español (en este caso se trataría de una estrategia compensatoria) o porque consideraron que se trataba del término correcto: «*rustical*» (rústico); «*conservativa*» (conservadora); «*geográfica*» (geografía); «*pädagógica*» (pedagogía); «*invertirlo*» (invertirlo); «*salón*» (peluquería); «*gimnasio*» (instituto); «*tapete*» (alfombra, moqueta)<sup>3</sup>.

#### c) *La traducción literal*

Se denomina así la transferencia morfosintáctica de L1 a L2. Entre nuestros sujetos bajo estudio se dió este fenómeno en muy contadas ocasiones: «*Se vacía siempre más*». (immer mehr); «*Normalamente*» (sic) (normalerweise /ηομ λενναεζα/); «*Todas las dos semanas*» (alle zwei Wochen); «*mirar la televisión*» (fernsehgucken).

## 2. E.C.C. basadas en L2

#### a) *contigüidad semántica*

Contigüidad o aproximación semántica significa el uso de un término que comparte ciertas características semánticas asociadas con el lexema que el hablante busca pero no sabe.

---

<sup>3</sup>No es posible en este lugar, por falta de espacio, analizar el origen de todos los lexemas.



Esta práctica obedece al principio del «genus proximum». «Tengo un trabajo como, no como “maestro”, sino, pero no sé como se llama en España eso, “perito”, ooo ...» El hablante usa las palabras «maestro» y «perito» porque semánticamente son las más parecidas que conoce para denominar su profesión. (Trabaja como instructor) «La cocina española ... eh ...es ¿cómo se dice? ... del sabor es un poco más ... ¿cómo se dice? ¿cómo te lo explico? ... La alemana es un poco “hundido”. No tiene un sabor bueno y fuerte como la española». Tenemos aquí cuatro estrategias distintas. En primer lugar, la reorganización de la frase. Al reconocer que no sabe el adjetivo español para describir la comida española, el hablante reorganiza la frase, describiendo la cocina alemana en vez de la española. Como se trata de una comparación, la segunda queda caracterizada automáticamente al caracterizar la primera, i.e. si la comida alemana está descrita como «un poco hundido», se puede concluir que la española no lo es. Además lo afirma el mismo hablante explícitamente: «No tiene un sabor bueno y fuerte como la española». La segunda estrategia que aparece es recurrir a la ayuda del interlocutor. ¿Cómo se dice? En tercer lugar, tenemos la contigüidad semántica propiamente dicha. Parece obvio, a posteriori, que el joven buscaba el adjetivo «insípida». Si comparamos los dos adjetivos «insípido» y «hundido», observamos un paralelismo claro: ambos adjetivos llevan el distintivo «no sobresaliente», sólo que el primero corresponde al campo de la percepción y el segundo al campo físico. Mediante el reconocimiento de dicho paralelismo semántico por parte del oyente, es perfectamente posible captar la intención del mensaje del hablante, aunque no sea la forma más apropiada de expresarlo. La cuarta y última estrategia que encontramos en este enunciado es la circumlocución: «No tiene un sabor bueno y fuerte», lo cual significa precisamente «insípido». Otros ejemplos<sup>4</sup>: «Hicieron agujeros en las “bolsas” donde tienen las semillas». (Con «bolsas» se refiere a sacos.); «Me “quebró” la pierna». (rompió); «Somos “marrones” y todo». (morenos); «Los suelos aquí, pues, de “lana” así, no, y en Españaa son de “pierda”». (No se trata de una falta ortográfica.), (moqueta y baldosas); «Por la mañana, “detrás” del trabajo». (después); «Los “conejos” esos, Hamster, jaja». «Los tres chicos “dejan caer” los “animalitos” y los ponen en bolsas». (tirar al suelo, mariquita); «Arriba en el “techo” hay tres habitaciones». (ático, buhardilla).

#### b) La descripción o circumlocución

La descripción de propiedades físicas, características específicas y funcionales y la expresión mediante un parafraseo es un fenómeno que se encuentra en menor medida en el habla de cualquier persona cuando usa su

<sup>4</sup> Por falta de espacio nos limitaremos a citar los ejemplos que se produjeron.

propio idioma y no se acuerda de alguna palabra. Un tipo especial de descripción es el uso de un término antónimo más la negación, p.ej. «no salado» por «soso». Esta estrategia se produce muy abundantemente y se da en casi todos los sujetos bajo estudio: «*el libro de la mili*» (cartilla militar); «*El que tiene la culpa no es para mi bien*». (Yo estoy con el que tiene razón.); «*La mujer española se viste como más mujer... tiene ropa como mujeres*». (femenina); «*Para que salga como el trigo, pequeño*». (molido); «*Los mete por el ese donde se mete la harina*» (el embudo); «*Son más cosas que se come*» (Hay más variedad.); «*Juego en la "mitad", ofensiva.*» (medio); «*la máquina de trigo*» (el molino); «*Los alemanes son muy serios, muy..., muy..., muy..., ...que no caen bien, así*» (antipáticos); «*Son más... ¿cómo se llama? ... tienen mejor carácter que esas alemanas*» (nobles); «*Esos de mi clase eran ... ¿cómo se llama? ...muy ... alemanes, que no saben tener como amigo un griego o alguno de esos*» (nacionalistas); «*Aquí ponen patatas y eso que hace el azúcar*» (remolacha) «*Una piscina que es con tejado*» (cubierta). «*Un restaurante que ... dónde se comía sólo verduras*» (vegetariano); «*Se lo pueden buscar la gente*» (opcional, refiriéndose a una asignatura); «*Consulado de trabajo*» (oficina de desempleo); «*En España la gente son ... na, es más igual, que al otro día hay que trabajan, es igual, yo me voy hasta la una, hasta las dos y mañana trabajo*» (En España la gente es más despreocupada); «*A sitios donde se puedan traducir los papeles*» (traductor); «*Hace de ellos ...como ... no piedras, pero algo parecido. Los corta*» (pedacitos); «*Dónde tengo que ir al pasaporte, que me den el sello*» (Consulado); «*¿Cómo se dice de eso que van por el ... esos que tienen el rabo muy larguillo, que es marrón?*» (ardilla); «*La que pica y le deja a uno inválido, que hay en los montes*» (víbora); «*Quieren hacer malo a otra persona*» (gastar una broma); «*Las casas bajas, solas, casas, no ... ¿Cómo se dice?*» (unifamiliares); «*Los echó donde se echa el pan*» (horno).

### c) Neologismos idiosincrásicos

En ninguna de las entrevistas ha aparecido una palabra nueva.

### d) La reestructuración del enunciado

El hablante empieza una oración y cuando llega a un punto en el que no puede seguir hablando por falta de medios lingüísticos, reorganiza la oración de tal forma que puede hacer uso de los medios lingüísticos de los que dispone, p.ej. «Mis padres tienen ... (el hablante no dispone del lexema "hija" .. yo tengo una hermana». En los apartados anteriores ya se han nombrado varios ejemplos de este tipo<sup>5</sup> (vid. sección 2a y 2b). Otros ejemplos:

<sup>5</sup> Piénsese que las diferentes estrategias no se producen siempre de forma aislada, sino que pueden darse varias de ellas en un mismo enunciado.

«En la iglesia, cuando el papa habla de Jesús, no entiendo, porque son palabras, no es Umgangssprache. Hay algunas frases que todavía hay palabras que no sé qué significa».

El uso relativamente más abundante de las estrategias basadas en L2 se debe, a nuestro entender, al hecho de que para su aplicación el hablante se puede basar en conocimientos lingüísticos más generales siendo éstos los que forman el repertorio de los jóvenes emigrantes. Aunque no dispongan de términos específicos en español, pueden sacarle gran provecho a sus conocimientos lingüísticos aun si son muy limitados y generales, mediante la aplicación de alguna de las estrategias compensatorias de comunicación basadas en L2. Pero la facilidad de manejo de recursos lingüísticos generales y limitados no tendría por qué impedir el uso de estrategias basadas en L1. Si a pesar de ello constatamos una cautela considerable en la aplicación de tales estrategias por parte de nuestros sujetos (piénsese también en la ausencia absoluta de palabras nuevas), esta actitud al parecer se debe al hecho de que, aunque hayan olvidado muchas palabras y estructuras, conservan el sentido de lo que *no* se debe decir, conocimiento que naturalmente le falta al individuo que en vez de perder un idioma lo está aprendiendo.

## Bibliografía

- ANDERSEN, ROGER, W.: «Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition», en: Lambert, Richard y Barbara Freed (eds.): *The Loss of Language Skills*, USA, 1982, pp. 83-118.
- BEEBE, LESLIE, M. y HOWARD GILES: «Speech-accomodation Theories. A Discussion in Terms of Second-language Acquisition», en: *IJSL* 45 (1984), pp. 5-32.
- BIALYSTOK, ELLEN y MARIA FROHLICH: «Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties», en: *Interlanguage Studies Bulletin*, 1980, Vol. 5,1; pp. 3-30.
- DITTMAR, NORBERT y CHRISTIANE VON STUTTERHEIM: «Communication Strategies of Migrants in Interethnic Interaction», en: Auer, Peter y Di Luzio, Aldo (eds.): *Interpretative Sociolinguistics*, Tübingen, 1984.
- DORIAN, NANCY C.: «Making Do with Less: Some Surprises along the Language Death Proficiency Continuum», en: *Applied Sociolinguistics*, 7, (1986), pp. 257-276.
- FÄRSH y KASPER: «Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication», en: *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, (1980), pp. 47-118.
- HARLOW, LINDA L.: «Do They Mean What They Say? Sociopragmatic Competence and Second Language Learners», en: *The Modern Language Journal*, Vol. 74, Nr.3, (1990), pp. 328-351.
- KASPER, GABRIELE: «Communication Strategies: Modality Reduction», en: *Interlanguage Studies Bulletin*, (1979), Vol. 4,2; pp. 266-283.

- LAMBERT, RICHARD y BARBARA F. FREED (eds.): *The Loss of Language Skills*, USA, 1982.
- POULISSE, NANDA, THEO BONGAERTS y ERIC KELLERMAN: «On the Use of Compensatory Strategies in Second Language Performance», en: *Interlanguage Studies Bulletin*, 7-8, (1983-84), pp. 70-104.
- PRESTON, DENNIS R.: «How to Lose a Language» , en: *Interlanguage Studies Bulletin*, 5-6, (1980-82), pp. 64-86.
- TARONE, E.: «Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report», en: Brown, H., C. Yorio y R. Crymes (eds.): *On TESOL 1977, Teaching and Learning English as a Second Language*, Washington D.C., pp. 194-203, apud: Poulisse, et al.

# LA ELECCION DE LA LENGUA EN DOS NIÑOS BILINGÜES

Elizabeth WOODWARD SMITH

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB  
Universidad de la Coruña

En esta comunicación se va a analizar el desarrollo lingüístico de dos hermanos cuyos padres hablan cada uno una lengua distinta. El país de residencia es España, concretamente Galicia. Por lo tanto, el entorno lingüístico es el del padre, que es bilingüe (gallego/castellano). La lengua nativa de la madre es el inglés, aunque se expresa con fluidez en castellano.

Salvo por las breves visitas anuales de parientes maternos (quincenas de estancia), ella constituye el único contacto con la lengua inglesa hasta llegar a la escolarización a los cuatro años. El padre tiene unos conocimientos pasivos del inglés, pero nunca se expresa en esta lengua. La lengua de comunicación entre los padres es el castellano, y se usa el gallego en el entorno rural de los abuelos paternos.

Esta descripción de la situación lingüística de la familia es necesaria a fin de aclarar ciertos conceptos. Uno de estos conceptos es el de la «lengua materna. Literalmente, esta lengua es, obviamente, la lengua que habla la madre, y para muchos es sinónimo de primera lengua, o  $L_1$ .

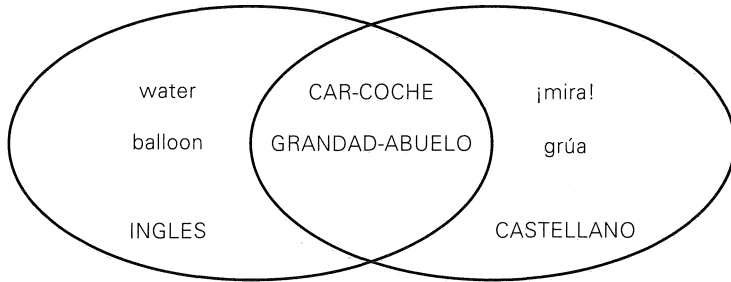
Es el caso que vamos a describir, veremos que la lengua materna (el inglés) no puede considerarse la  $L_1$  de los niños en cuestión. Por lo tanto, hay una divergencia entre los dos términos. La  $L_1$  en este caso es la lengua del padre que coincide con la de la mayoría de los hablantes de la comunidad lingüística de su alrededor, simplemente por el mayor dominio de su presencia y uso a efectos prácticos. La escolarización de los niños ha sido a través del castellano, con el inglés y el gallego como asignaturas en el programa.

Seguiremos el desarrollo lingüístico de los dos hermanos, a grandes rasgos, no porque no dispongamos de datos precisos en forma de diarios minuciosos, sino porque el tiempo y el espacio disponibles no nos permiten ofrecer un análisis paso a paso del desarrollo del habla en ambas lenguas. Tendremos que limitarnos a subrayar los aspectos más interesantes, y relacionarlos con la interacción entre ambos hermanos y sus estrategias para llegar a una comunicación eficaz. Dada la situación de desigualdad entre la influencia del castellano y la del inglés, no nos parece importante hacer hin-

capié en la adquisición del inglés, a pesar de estar en una posición de desventaja en cuanto al «input» de esta lengua.

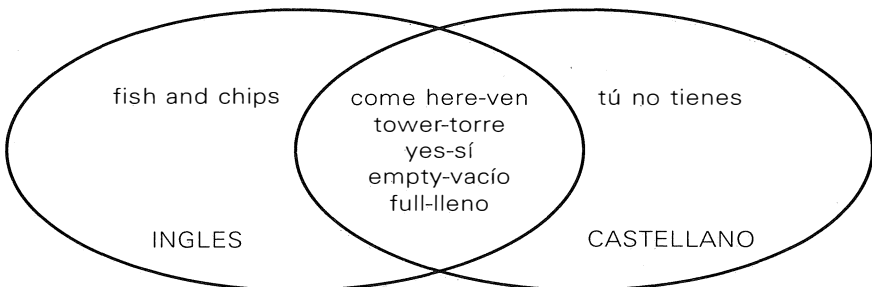
### El primogénito

Miguel empezó a hablar cogiendo los elementos imprescindibles de las dos lenguas. Su madre siempre se dirigía a él en inglés, incluso en presencia de castellanohablantes monolingües, no por mala educación, sino por norma de coherencia en el trato con el niño. De la misma manera, el padre siempre le hablaba en castellano. De esta manera, desde el comienzo se estableció el principio de una persona/una lengua: la madre en inglés, el padre en castellano. Por este motivo, Miguel desarrolló su vocabulario según lo que cada progenitor le enseñaba. A veces adquería conceptos en común, otras veces los adquería en una sola lengua. Esquemáticamente se podría representar así.



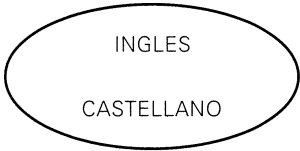
**Miguel. 1 año 10 meses (1;10)**

La zona intermedia del esquema representa la adquisición simultánea de vocablos, mientras los extremos indican vocablos que se reproducen en una sola lengua. A medida que los vocablos se duplican en ambas lenguas, vemos como el esquema se modifica:



**Aproximación de las dos zonas de dominio lingüístico. Miguel. 2;3**

Teóricamente, un bilingüe «perfecto, si es que existe, tendría un esquema en el cual las dos zonas de dominio lingüístico se superponen exactamente. Es discutible si este estado perfecto se alcanza alguna vez, pero dejaremos esta cuestión para más adelante.



**Bilingüismo perfecto teórico**

Una de las estrategias que Miguel empleó para pronunciar secuencias difíciles o excesivamente largas fue la simplificación o reducción del número de sílabas en castellano. Por ejemplo:

TRISILABAS		BISILABAS		
ventana _____		tana		
Castrelo _____		telo	(supresión de la /r/)	
tampoco _____		poco		
POLISILABAS		UNA (O DOS SILABAS MENOS)		
Valladolid _____		paláli		
helicóptero _____		coptro		

Miguel. 2;1

Extendió esta estrategia simplificadora al inglés:

Christmas tree  
 /'krisməstri: \_\_\_\_\_/kimi:/  
 3 sílabas \_\_\_\_\_ 2 sílabas

Al mismo tiempo se observó una tendencia a reducir diptongos a vocales sencillas:

puerta _____		pota		
pierna _____		pena		
limpio _____		limpio		
Santiago _____		tago		

Miguel. 2;1

Además suprimía la «r» en castellano, así como la «ñ». La «r» inglesa, en cambio, se veía reforzada precedida de una «b para ayudar en la pronunciación.

lorry	_____	/ˈlibri/	Miguel. 2;1
red	_____	/bred/	

Un rasgo muy temprano que se manifestó hasta bien entrado los 4 años fue el invento o la mezcla deliberada. Ejemplos:

a) track-suit	/ˈtæksu./	Miguel. 2;2
	/tækˈsero/ (en medio de un discurso en castellano)	
b) glasses + gafas = glafas		
c) telephone + teléfono = /ˈtefðlon/		

En el ejemplo (a), el niño carece del vocablo equivalente en castellano (chandal), y por lo tanto reconvierte su aproximación en inglés dándole una terminación de tipo castellano. El ejemplo (b) produce un híbrido a pesar de disponer del vocablo correspondiente en cada lengua. Suponemos que las similitudes entre los dos vocablos (el mismo número de sílabas, sonidos iniciales y finales parecidos, el hecho de que el acento cae en la misma sílaba) conducen a esta versión económica que Miguel utilizó en ambas lenguas. En el ejemplo (c) el niño intenta colocar bien el acento que cae en distintas sílabas en inglés y en castellano. Resuelve este problema transponiendo la «f y la «l, y guardando el acento en la primera sílaba (como en inglés), pero inmediatamente delante de la sílaba que empieza por «f».

castellano	_____	telÉfono
aproximación de Miguel	_____	/ˈtefðfon/
inglés	_____	TELEphone

Otro tipo de mezcla se producía dentro de la misma oración. Así que decía:

abre la door	
estoy looking a los hombres	Miguel. 2;3
quiero play con estos toys	Miguel. 2;10
tengo que hacer a house	Miguel. 3;1



Esta táctica para la expresión se empleó durante un tiempo considerable. La actitud de la madre ante estas mezclas de códigos fue la repetición por su parte de la oración enteramente en inglés, sin insinuar una crítica. Poco a poco, Miguel superó esta fase, por cierto desconcertante para sus parientes monolingües, principalmente porque veía que los demás no captaban el cien por cien de su mensaje.

A los 2;4 formaba los plurales de nombres irregulares sobre el modelo regular en inglés:

lady _____	ladies	Miguel. 2;4
man _____	mans	
knife _____	knifes	

Sin embargo, a la misma edad manejaba correctamente los verbos con partículas en inglés, insertando el pronombre objeto en el lugar adecuado.

get it out!	Miguel. 2;4
take it off	

La afirmación de su propia personalidad en frente a la de su interlocutor se mostró a los 2;5, mientras que en inglés esperó hasta dos meses más tarde.

castellano 2;5	yo tengo, tú no tienes,	Uso de los pronombres personales de la 1ª y 2ª persona; inflexiones verbales
inglés 2;7	¿tú terminaste?, tú te ríes I like it, I love you, I've got	

Es interesante observar el siguiente reflejo de patrones ingleses y castellanos.

Miguel dice. (2:8)	Quiero  I want  Quiero	venir	} el avión
Estructura inglesa subyacente		the plane	
Estructura castellana intencionada		que venga	el avión

La expresión de Miguel empieza correctamente, dado que las formas verbales coinciden en inglés y castellano en cuanto a posición. El segundo elemento de la oración del niño emplea el verbo castellano en el lugar correcto pero aparece en infinitivo, como su equivalente en inglés. Parece como si el hablante hubiera llegado a un acuerdo «interno que le permite ordenar los elementos correctamente según el código que está utilizando, y al mismo tiempo le ayuda a evitar una forma difícil (el subjuntivo «que venga») sustituyéndola por el infinitivo, al estilo inglés.

A los tres años Miguel adquirió, repentinamente, un dominio de oraciones más largas y completas en Inglés:

I'm going to eat it  
My mouth is like a hole  
These are my lights

Miguel. 3;0

Al mismo tiempo usaba los números del 1 al 15 en ambas lenguas, y los relacionaba correctamente con la cantidad que representan. A los 3;4 pasó dos semanas en Inglaterra e hizo grandes progresos en su dominio de formas que no había usado hasta entonces:

Shall we got to he swings? Shall we make a house? (Miguel. 3;4)

También tenía muy claro qué lengua usar con qué persona en esa época:

inglés \_\_\_\_\_ parientes y amigos monolingües ingleses  
castellano \_\_\_\_\_ padre (castellano hablante)  
inglés y castellano \_\_\_\_ madre (bilingüe)

Su comportamiento lingüístico se enfocaba hacia lo práctico. Con los hablantes monolingües se daba cuenta de que no le servía de nada mezclar los códigos. Sin embargo, con su madre abusaba de su conocimiento de ambas lenguas, hasta que ésta se impuso pidiéndole que le hablara de la misma forma en que hablaba a los abuelos maternos. De hecho, los términos «inglés» y «castellano» no significaban nada para Miguel en esa época. Para referirse a las dos lenguas decía «como habla papá» o «like mummy talks». A partir de ese momento, empezó a separar más las dos lenguas y llegó a insistir él a su vez que su madre y él usaran únicamente el inglés. Esta actitud de exclusividad persistió incluso en presencia de castellanohablantes monolingües.

Desde los 3;8 hasta los 4;9 perfeccionó un sistema simplificado de tiempos en inglés (presente, pasado simple y futuro). Estos mismos tiempos habían empezado a adquirirse en castellano con antelación, aproximadamente a los 3;0.

En Inglés cometía los típicos errores infantiles en cuanto a la formación del pasado simple de verbos irregulares:

I heardED it, I seeD it, I fallED (heard, saw, fell)

A los 5;8 aún tenía problemas con estas formas. Intentaba combinar la forma regular y la irregular:

I fellED (fell), I sangED (sang)

Durante este período era frecuente oírle usar oraciones con negaciones dobles:

I haven't got nothing, I haven't got nobody to play with.

Aunque Miguel escuchaba y utilizaba fundamentalmente el castellano y el inglés, no olvidemos que vivía en una comunidad autónoma con lengua propia que escuchaba en casa de los abuelos paternos. Un día en el pueblo de los abuelos, nos sorprendió a todos al expresarse en gallego para conseguir el efecto deseado.

Un niño gallegohablante le estaba molestando y para pararle Miguel no dudó en decirle:

¡Deixa! ¡Enfádomè! (Miguel. 5;9)

Fue la primera vez que se había expresado en esta lengua, y supo asociar correctamente persona, lugar y contexto, eligiendo la lengua más apropiada para la situación.

## **El hermano menor**

Pablo nació cuando Miguel tenía 3 años y medio. En contraste con su hermano mayor, Pablo tenía a su alrededor dos personas que hablaban en inglés (su madre y Miguel) y dos que hablaban en castellano (su padre y la niñera). Así que había, en teoría, un equilibrio lingüístico en la familia.

El historial de Pablo es parecido en algunos aspectos al de Miguel, y muy distinto en otros. No adquirió los mismos conceptos, vocablos y habilidades en los mismos momentos, lo cual no es nada extraño si consideramos que el desarrollo físico y psíquico varía mucho de unos niños a otros.

Dado su lugar como el «bebé» de la familia, Pablo resistió bastante más tiempo que Miguel con formas de expresión infantiles. Uno de los rasgos infantiles fue la reduplicación de sílabas (véase Crystal, 1986).

gue-gue	(Miguel)	Pablo 1;8 a 2;2
i-i	(Pili, la niñera)	
bi-bi	(bicicleta)	
go-go	(tractor)	
ke-ke	(O.K.)	
fi-fi	(finished)	

Su conciencia en cuanto a la existencia de dos lenguas en su entorno familiar demuestra con el siguiente ejemplo.

(Habla con su abuela materna monolingüe)	Pablo. 2;3
Pablo/ Ba! (= bath/baño)	
Abuela/ Have you had your bath?	
Pablo/ Sí-yeah	

Pablo se dio cuenta en seguida que había elegido mal el código de su respuesta y se corrigió sin más.

Experimentó dificultades con la «r» en castellano, que se resolvieron repentinamente a los 4;10. La «r» inglesa también le causó problemas. Su pronunciación, sin embargo, no se apoyó en la estrategia de Miguel, la cual consistía en reforzar el sonido con una «b». Pablo convirtió el sonido difícil en «w».

Miguel, 2;1	/lobri/ (lorry)	Pablo 2;3	/ˈwowi/ (lorry)
	/bred/ (red)		/wed/ (red)

La estrategia de Pablo es una que muchos niños ingleses monolingües también siguen.

A la edad de 2;4, si las personas desconocidas le preguntaban su nombre, contestaba «nené» o «baby», según la lengua en la cual se le formulaba la pregunta. Dos meses más tarde también demostró su capacidad para efectuar rápidos de una lengua a la otra, casi sin pausa:

Mummy, here no, papá, aquí no. Pablo. 2;6

En cuanto a inventos lingüísticos, Pablo ha sido menos productivo que su hermano, aunque no menos original:

pushing + empujando = pujin /puxiŋ/ Pablo. 2;8  
king (rey), kinga (= queen)

Hemos observado la influencia de la pregunta inglesa «What's that for?» en la versión que Pablo ofrecía en castellano:

¿Qué es eso para?  
(What is that for?) Pablo. 3;2

Igual que su hermano, adquirió la estructura inglesa:

like + object + to + infinitivo + compliment  
I like it to be warm Pablo. 3;5

Trasladó esta estructura literalmente al castellano al producir:

Tú no quieres me estar allí  
(You don't want me to be there) Pablo. 3;9

A los 5;8 Pablo es consciente de la corrección lingüística. Diálogos como el siguiente demuestran su preocupación por dar con la forma correcta:

Pablo/ Do you like it?  
Madre/ Yes, a lot.  
Pablo/ I like it too. You say «too», ¿eh? Pablo. 5;8

Cuando oye alguien hablar inglés en la televisión, viene corriendo para decírselo a su madre. Cuando algún conocido intenta practicar sus escasos conocimientos de inglés, Pablo suele contestar en castellano. Sin embargo, si su padre intenta decirle algo en inglés, le felicita por su esfuerzo y le corrige la pronunciación.

## Interacción y la elección de la lengua

Cuando Miguel tenía 6;4 y Pablo 2;10, hablaban y jugaban en inglés, excepto cuando los dos niños jugaban en presencia del padre, estando la madre en otra habitación. Unos tres meses más tarde, cuando Pablo había empezado a asistir a la guardería, en los juegos empezaron a utilizar el inglés y el castellano alternativamente, estuvieran con quien estuvieran. Hemos observado que el tipo y la fase del juego influyen en la elección de la

lengua. Si los dos están pintando, haciendo un puzle, o construyendo algo con tacos, el juego puede desarrollarse en inglés o castellano, según quién esté con ellos. Si, en cambio, el juego consiste en tomar papeles como astronautas, soldados, pilotos, policías, etc., es más probable que la interacción lingüística sea en castellano, sea quien sea la persona que les acompañe. Una posible explicación sería que a través de la televisión los niños conocen mejor el tipo de «jerga» necesario para estos juegos. Actualmente los juegos usan una mezcla de lenguas. Cuando hay un conflicto, Miguel amenaza e insulta en inglés más frecuentemente, y Pablo devuelve los mismos insultos añadiendo otros en castellano. Se quejaba a su padre en castellano y a su madre en inglés. Como hermano mayor y modelo, Miguel ejerce bastante influencia sobre la producción oral de Pablo en Inglés. Le corrige las formas defectuosas morfológica o fonológicamente.

### **El grado de bilingüismo**

Según Mackey (1970) el bilingüismo no es un fenómeno del lenguaje, sino una característica de su uso. Es, en todo caso, una característica muy difícil de medir. A lo largo de este siglo se han ofrecido distintas definiciones que cubren todas las posibilidades desde «igual destreza» en las lenguas, hasta «algún conocimiento», aunque sea pasivo, de una área de una segunda lengua.

Los términos «compuesto» o «coordinado» se han empleado para describir a distintos tipos de bilingües, pero puede tratarse de una simplificación demasiado grande, dado que muchos bilingües no caben perfectamente en un compartimento u otro. Una tercera clasificación podría llamarse «bilingüismo subordinado» (véase Harding y Riley, 1986). Existen también las clasificaciones según la edad de adquisición de la L<sub>2</sub>: «infant», «child», «adolescent» y «adult». Para Harding y Riley (1986), el bilingüismo infantil se aplica al bebé que pasa de un estado de prehabla a hablar de dos lenguas simultáneamente, mientras los otros tres términos se refieren a la adquisición sucesiva de la L<sub>2</sub> a distintas edades. Por consiguiente, los niños que hemos presentado en este breve análisis podrían llamarse «bilingües infantiles». Además, podemos afirmar que son bilingües activos (Véase Fantini, 1982), ya que utilizan sus dos lenguas diaria y alternativamente. La adquisición de dos lenguas simultáneamente no les ha provocado ningún trauma, y han podido asimilar la situación sin presumir de sus habilidades. Debemos recordar que el bilingüismo es fenómeno mucho más corriente de lo que se piensa, y como tal, debe tratarse con naturalidad.

### **Bibliografía**

- CRYSTAL, D. (1986). *Listen to your child*. Penguin, Middlesex.
- FANTINI, A.E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Herder, Barcelona.

- HARDING, E. & RILEY, P. (1986). *The Bilingual Family*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MACKEY, W. (1970). «The Description of Bilingualism» en Fishman, *Readings in the sociology of language*, Mouton, The Hague.

