

¿CONOCEMOS EL LENGUAJE O A TRAVÉS DE ÉL?: IMPLICACIONES DOCENTES DE CARA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

**M^a del Pilar Montijano Cabrera.
Universidad de Córdoba.**

Si consideramos, de manera retrospectiva, aquellos factores más tempranos que contribuyeron, en algún modo, al desarrollo del habla en el hombre, podemos observar cómo, tras ese ineludible proceso evolutivo de ajuste fónico, se alcanzó la lógica resolución del deseo humano por explicitar todos sus sentimientos más internos, así como por responder ante los estímulos perceptivos que pudieran presentarse. Es decir, se consiguió la capacitación de los sujetos para inter-relacionarse por medio del lenguaje.

A los ojos de nadie escapa el hecho de que, en cualquier actividad educativa, es requisito fundamental comenzar dicha tarea por un ejercicio de planificación llevado a cabo por el docente en cuestión. Mas es importante destacar que dicha planificación nunca debería ser elaborada en el vacío, en un intento de hallar una sistematización de contenidos de aplicabilidad casi universal. Antes al contrario, al confeccionarla, el profesor debería concentrarse específicamente en el grupo receptor de la misma, cuáles son sus expectativas y carencias comunicativas más destacables, pues es conveniente no obviar, en ningún momento, que el lenguaje es, en esencia, un instrumento que posibilita la comunicación. "Language is conceived of as a dynamic phenomenon, not simply as a system of forms, structures and words, but basically as a system of communicative acts and situations" (D. Madrid & N. McLaren, 1995: 18). Resulta primordial un acercamiento a los receptores de nuestra enseñanza. Necesitamos saber quiénes son realmente, cuáles son sus predilecciones y carencias lingüísticas más significativas, qué estarían dispuestos a aportar a la clase, así como qué esperan encontrar en la misma. "Teachers need to know who the students are, what the students bring to class and what the students need" (J. Harmer, 1993: 262). La suma y análisis de todas estas informaciones, unida a ese sentido de responsabilidad que aparece inherentemente vinculado al quehacer docente, fructificará en una programación equilibrada de actividades.

Hoy se asume como principio de validez prácticamente universal que el núcleo, alrededor del cual toda actuación docente debe centrarse, es, sin ningún género de dudas, el alumno. En este sentido, la inclusión del término *learner-centred curriculum* (esto es, enseñanza focalizada en el alumno) ha resultado especialmente revelador en cuanto al punto de partida de cualquier reflexión concerniente a la docencia. "The students are considered the centre of the teaching and learning process" (D. Madrid & N. McLaren 1995: 19).

Una consideración evolutiva nos muestra que, salvando diferencias singularizantes -en afinidad con el momento histórico que les correspondiese

vivir-, el procedimiento que más adeptos ha conseguido cautivar no se caracterizaba, en esencia, por la consideración otorgada al alumno. Por el contrario, el foco principal de atención era tratar de encontrar el equilibrio entre técnicas de explicación gramatical, junto con aquellas otras que perseguían el desarrollo de respuestas automatizadas¹. Esto es, la investigación al respecto se interesaba en hallar las fórmulas de actuación más idóneas para el profesorado, no concediendo excesiva importancia al alumno y su individualidad. A este procedimiento mayoritario vino a sumarse posteriormente una inquietud adicional por introducir elementos que iban restando protagonismo a la estricta instrucción formal del lenguaje -característica, esta última, casi exclusiva, de los estadios iniciales de la enseñanza de lenguas extranjeras-, que se basaba en la presentación sistematizada de los principios reguladores del funcionamiento de la lengua. Ahora, por contra, se trabajará con vistas a un planteamiento más pragmático del lenguaje -y más cercano al compartido hoy en día-, como instrumento para la transmisión de ideas. Para tal fin, los investigadores al respecto se afanarían por hallar una proporción equilibrada entre corrección y fluidez, el equilibrio más adecuado, en cada caso, para los distintos estadios intermedios de conocimiento de la lengua cuya adquisición se persigue, hasta alcanzar la plena competencia comunicativa en la misma.

La creencia básica que sustenta y unifica el nuevo abanico de posibilidades que se presentan en el momento presente, es la convicción de que el aprendizaje de una lengua extranjera sólo se producirá de manera efectiva si el estado interior del alumno es idóneo. Para ello, el profesor ha de supervisar que los condicionantes del entorno proporcionan el clima idóneo para alcanzar tal meta. De lo que puede desprenderse que el rol del docente se extiende más allá de la mera transmisión de unos conocimientos lingüísticos, para pasar a desarrollar un papel mucho más activo en el desarrollo personal de sus alumnos².

Esta consideración retrospectiva del devenir de la metodología de las lenguas no nativas nos revela la actual primacía del alumno. Numerosas son las voces que se alzan en este sentido, por lo que resulta habitual escuchar opiniones como la que a continuación recojo, a modo de muestra: "All successful teaching depends upon learning; there is no point in providing entertaining, lively, well-constructed language lessons if students do not learn" (Cook, 1996: 3).

Es, quizás, por ello, por lo que toda reflexión docente hoy en día gira en torno al término *learner-training*. En este sentido el primer paso vendría dado al demostrarles que una evaluación personal de su comportamiento sería doblemente positiva: de una parte, se lograrán los esperados frutos de dicho

¹ El objetivo final era tratar de hallar consenso armonioso entre el estilo académico y metodologías de índole behaviorista, como el audio-lingualismo.

² cf. Cook (1996, 2nd edn), capítulo 9.

ejercicio valorativo, pero además, significará una invitación a adoptar una postura activamente implicada en su proceso de aprendizaje, pues esta reflexión les ubicará, de manera ventajosa, de cara al desarrollo de aquellas actitudes facilitadoras de la adquisición. Es en esta línea argumentativa, en la que numerosos autores³ se han puesto ya en marcha, para tratar de reflejar ese deseo de proporcionar al alumno las estrategias adecuadas para que, al tiempo que deambula por la nueva lengua, vaya desarrollando los elementos que faciliten su autonomía y el aprovechamiento de cuantas ayudas encuentre a su paso, incluso cuando se encuentre fuera del recinto restringido del aula en la que se desarrolla su aprendizaje. En este sentido, y a modo de ilustración de las múltiples definiciones dadas por otros tantos autores, recordemos la consideración de Ellis (1994:7) al respecto: "Strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable".

En el espacio adquisitivo de lenguas no nativas se admite que, sin duda, la inclusión de todos estos términos por parte de otros tantos autores, así como la independencia que esta actividad investigadora ha conseguido, frente a su anterior inclusión en el campo de investigación de la lingüística teórica⁴, han aportado mucha luz de cara al acercamiento imparables a la definición de lo que constituiría la fórmula idónea. Nadie se atrevería a negar, hoy en día, que todo esfuerzo investigador iba encaminado a hallar respuesta a esa obsesión. No obstante, recientemente se ha llegado a afirmar que es probable que ese método "multi-aplicable" no se encuentre jamás, y que con esto no estamos, en absoluto, invalidando las numerosas investigaciones en aras de una mayor efectividad metodológica. Lo único que se defiende es la aplicación de procedimientos más específicos a contextos concretos de enseñanza, siempre dentro del marco general al que se ha llegado, tratando de consensuar los resultados de los diversos estudios y análisis. Se trata de mantener la dinámica de nuestras clases, y no supone ningún obstáculo insalvable el hecho de que distintos grupos humanos, tratando de aprender una misma lengua, requieran metodologías diferentes. Lo verdaderamente crucial, se afirma, en los dominios de la enseñanza, es que cada ejercicio, actividad, técnica o procedimiento escogido se derive de una consideración minuciosa de los fines al servicio de los cuales se pondrá finalmente ese lenguaje aprendido, así como las funciones que ha de realizar.

³ cf. O'Malley & Chamot (1990) y Oxford (1990).

⁴ La incorporación originaria del estudio científico de la efectividad de los diversos métodos propuestos para la enseñanza de las lenguas extranjeras en el campo de investigación de la lingüística era la consecuencia más directa del prejuicio existente, en aquel entonces, y referente a la imposibilidad de evaluar la mencionada eficiencia, con lo cual, la única vía de acercamiento al análisis de la tarea docente era a través de un mayor conocimiento del lenguaje en cuestión.

Hoy en día se asume, de manera generalizada, que todo sistema educativo ha de presentarse como un proyecto integrador, flexible y adaptable a las características de los alumnos, encaminado a promover la igualdad entre todos.

A pesar de la multiplicidad de factores incidentes en el proceso cambiante y en permanente evolución que supone el aprender una nueva lengua, en todo caso, la meta final del individuo que experimenta este proceso lingüístico-adquisitivo es, en esencia, alcanzar la competencia comunicativa, lo cual implicaría el despliegue de una serie de subcompetencias por parte del alumno: "linguistic or grammatical competence, socio-linguistic competence, socio-cultural competence, discourse competence and strategic competence" (Canale, 1983).

Pero referirnos a esa capacitación para el desenvolvimiento comunicativo, especialmente de cara a tomar decisiones para la enseñanza de la lengua, nos conduce a plantearnos numerosos interrogantes sobre la naturaleza de la lengua en sí, al tiempo que a cuestionarnos si se conoce un lenguaje en sí mismo, o si, por el contrario, éste no es sino nuestra vía de acercamiento al mundo exterior. Reflexionemos acerca de la manera en que se "embalan" los sistemas de significado para posteriormente convencionalizarse en esa estructura simbólica de cada lengua. ¿Será posible encontrar una vía de relación única entre esas unidades que transportan significado -o significantes- y el significado que transmiten? Si ello fuera así, estaríamos obviando cuestiones tales como el surgimiento de nuevas terminologías para responder al cambiante ritmo de vida, o el hecho de que existen significaciones metafóricas para algunas palabras. Entonces, al no existir esa ruta exclusiva de dirección entre significante y significado, podemos plantearnos quién se encarga de "empaquetar" las unidades de representación, que gozan del consenso de la comunidad para hacer posible la viabilidad de la comunicación. Resulta obvio que si no participásemos de unos mismos parámetros referenciales, no podríamos entendernos -si bien con vista a lograr el éxito comunicativo, es requisito imprescindible, además, que exista una actitud colaboradora entre hablante y oyente-. Una cuestión ulterior se me plantea entonces: ¿Hasta qué punto puede esa estructura simbólica de una cultura -que es su lenguaje- determinar o, al menos, afectar significativamente la manera en que las personas percibimos nuestra propia experiencia? Con vistas siempre a las implicaciones pedagógicas que de ello pudieran desprenderse, resulta obvio que si la respuesta se dirigiese en el sentido de que, en efecto, existe una cierta inhesión entre la forma de percibir el mundo y nuestra lengua nativa, ello implicaría que, de cara al aprendizaje de lenguas extranjeras, nos encontramos tamizados por nuestra primera lengua, de tal forma que no podríamos desasirnos de nuestra conceptualización más primaria, y por ello, nuestra percepción de la realidad a partir de otros lenguajes aprendidos con posterioridad será cualitativamente distinta a la de los hablantes nativos de esa lengua, cuya receptividad del mundo exterior se muestra en absoluta consonancia con la partición del universo que realiza dicha lengua.

Cualquiera puede observar cómo los individuos que se deciden a iniciar el aprendizaje de una lengua distinta a la suya materna, avanzan en su conocimiento de la misma, en numerosas ocasiones, movidos, de una manera inconsciente, por un afán de encontrar el término equivalente para todas aquellas ideas que constituyen su cotidianeidad. Este hecho nos sirve para darnos cuenta de que todo usuario de cualquier sistema de comunicación tiene “encapsulado” su entorno en consonancia con el fraccionamiento impuesto por dicha lengua nativa, y cree que esa línea divisoria es un “fenómeno universal”, con lo cual tiende a proyectar su propio sistema conceptual a cualquier lengua extranjera. Si la cuestión pudiera ser tan cristalinamente contemplada, el paralelismo entre las diversas lenguas del mundo sería tan evidente y tangible, que el aprendizaje de nuevas lenguas podría quedar reducido a una mera sustitución de términos por sus equivalentes en la lengua cuyo aprendizaje se persigue. Mas me temo que el análisis considerativo de esta cuestión revela que esto no es así, antes al contrario, el aprendizaje de una lengua es una labor minuciosa que exige meditación y atención reflexiva por parte del individuo en cuestión.

Así pues, de esa supuesta relación binaria entre el “conocimiento del mundo” frente al “conocimiento de las palabras” nos queda la impresión de que conocer las palabras implica tener experiencia de la referencia que traen consigo. Sin embargo, lo contrario no tiene por qué ser igualmente cierto y, en este sentido, ¿quién no ha tratado, siquiera en ocasiones contadas, de buscar el término extranjero que defina algún elemento de nuestra cultura propia, siendo imposible hallarlo? Por todo ello, me parece poco apropiado considerar que ambos tipos de conocimiento mantienen una relación dicotómica. Tal y como yo lo veo, más acertado parece exclamar que existen “patrones de comportamiento” en los que se reflejarán grados de experimentación, reveladores de los esquemas culturales propios - “encapsuladores” del conocimiento-, cada uno de los cuales no son sino versiones del mundo exterior.

Al encaminarnos hacia el conocimiento de otra lengua, así pues, nos estamos dirigiendo a otra cultura, y hemos de introducirnos en su círculo hermenéutico, para acceder totalmente a lo que sus signos lingüísticos expresan. Existe, esto es cierto, un mundo objetivo exterior, que será captado por cada sistema conceptual concreto. Pero, a partir de aquí, cada sistema se convertirá en una red de signos que evocan, connotan, representan y, en esencia, codifican una manera propia de vivir y sentir, llegando a conformar nuestro comportamiento. Cada uno de nosotros somos capaces de entender y de hacernos entender cuando logramos llegar a una experiencia sígnica, cuando poseemos esa intersubjetividad intracultural que nos convierte en co-partícipes de esa cultura que se nos presenta como almacén cognitivo, del cual todos los miembros de una misma comunidad lingüística somos co-propietarios. Estas consideraciones aquí planteadas no pueden pasar inadvertidas para el docente de una lengua extranjera, dado que enseñar un cierto idioma va más allá de la mera transmi-

sión de unos conocimientos lingüísticos, pues se trata de posibilitar a sus alumnos la entrada en el espacio epistemológico de una lengua determinada.

Referencias bibliográficas:

- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" in Richards & Schmidt (eds.).
- COOK, V. (1996, 2nd edn): *Second Language Learning and Language Teaching*. Arnold.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. O.U.P.
- HARMER, J. (1993, 5th edn): *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- MADRID, D. & McLAREN, N. (1995): *Didactic Procedures for TEFL*. La Calesa.
- O'MALLEY, J. & CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. C.U.P.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Newbury House.
- RICHARDS, J. & SCHMIDT, W. (1983): *Language and Communication*. Longman.