

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN LA EDUCACION MEDIA CHILENA

FÉLIX BOBADILLA ELGUETA

1. La adquisición de una lengua natural (Lengua materna = L1; lengua extranjera = L2) es un tema que apasiona actualmente tanto a los especialistas del lenguaje —lingüistas, psicolingüistas, neurolingüistas, como a los educadores, metodólogos y profesores de lenguas extranjeras— por los innumerables problemas teóricos y prácticos que presentan L1, L2 y el sujeto que las adquiere.

Nuestra tarea será bastante modesta, ya que tratará de justificar la orientación que nosotros creemos que pueda tener la enseñanza de idiomas extranjeros en la Educación Media Chilena. Nos limitaremos, pues, en estas páginas, a desarrollar algunos factores “internos y externos” implicados en la adquisición de L2 por parte del alumno.

Basándonos en los elementos ya mencionados, L1, L2 y alumno, y en las variables que intervienen en ellos, vamos a analizar la siguiente hipótesis:

Dados los elementos que intervienen en el proceso de adquisición de idiomas extranjeros y las condiciones existentes que se presentan en la Educación Media Chilena: “variables externas” (sistema educacional, elementos materiales, ambiente lingüístico, tiempo disponible) y su estrecha interdependencia con las “variables internas” (sistemas lingüísticos de L1 y L2, procesos neuropsicológicos del alumno), postulamos que no es posible orientar la enseñanza-aprendizaje hacia el código oral (codificación, decodificación), sino que hacia el código escrito (decodificación).

Para poder fundamentar esta hipótesis, estudiaremos en los puntos siguientes las caracte-

terísticas pertinentes que parecen tener más relevancia en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para el caso señalado.

2. Toda lengua natural implica, por su naturaleza misma, el *proceso de la comunicación* (aunque no el único, pero sí el más importante) en sus diferentes formas y niveles. El código de base con el cual parte toda adquisición de L1 y por consiguiente de L2 (rol comunicativo), es el *código oral*, sin el cual es improbable que se llegue, en L2, a una correcta utilización del *código escrito* (especialmente codificación escrita).

Los profesores de lenguas extranjeras estamos conscientes de ello, pero, consideramos que en nuestros liceos no es aconsejable dar preponderancia al código oral, ya que como su objetivo es la comunicación y recepción de información (semántica), ésta se perdería por no existir un medio lingüístico adecuado (País sinstópica y sinstráticamente unilingüe). Pero antes de seguir adelante, veamos en qué consiste dominar una lengua.

El individuo que utiliza una lengua natural, debe ser capaz de transmitir y recibir información semántica por medio del código oral y/o escrito, empleando para ello y, según el caso, la gramática, fonología, semántica y grafología de la lengua de que se trata; la información, para cumplir el proceso, debe ser decodificada por un hablante (receptor) que use los mismos subsistemas utilizados por el transmisor. Cuando se cumplen, por parte de un individuo, los procesos ya explicados, se dice que domina la lengua en cuestión. Es necesario señalar que su desempeño lingüístico

es correcto si es capaz de estructurar sus mensajes de acuerdo al sistema, pero no es indispensable que en su desempeño esté implicado el conocimiento o aceptación de una norma determinada (cf. Coseriu, 1962).

3. Martinet en sus trabajos precisó la naturaleza del lenguaje con su *doble articulación*, la de las unidades mínimas de significación (monemas)¹ y de las unidades distintivas mínimas (fonemas). Con ello estableció que el lenguaje es doblemente articulado. Estos estudios unidos a los aportes de Chomsky (*estructuras superficiales, estructuras profundas*), nos dan mayor seguridad para afirmar que hablar una lengua es un hecho, aunque normal, sumamente complejo.

Decimos que es normal, sociológicamente hablando, pero como función biológica, no podemos ser tan categóricos ya que se postula, por una parte, que ésta es una función superimpuestas, no sólo anátomo-fisiológicamente, sino que también neurológicamente (cf. Quirós, 1974); en cambio, para los estudiosos de la corriente generativo-transformacional, el lenguaje es una función innata, inherente al hombre (cf. Lenneberg, 1971; Mc Neill, 1971; Chomsky, 1975).

Lo que en estos momentos nos interesa, es dejar en claro que el *hablante* tiene que hacer, de ese sistema complejísimo que es la lengua, una *elección múltiple y simultánea* de entre las posibilidades que le ofrece; en el sistema gramatical tiene que elegir los morfemas según el contexto y de acuerdo a las ordenaciones que rigen el sistema utilizado, pero las palabras, frases y oraciones sólo serán comprendidas cuando se haya empleado el repertorio de fonemas (sus realizaciones fonéticas) en los contextos fónicos adecuados; si se utilizan las variantes en posiciones incorrectas, aparece el llamado "acento extranjero". Pero si se emplean las variantes de un fonema "semejante" de la lengua nativa, se producirá un obstáculo para la decodificación que puede llegar incluso a la incomprensión y, así, el mensaje no llegará a su destino. A este análisis, hecho a la manera estructuralista, se le puede agregar el punto de vista de la gramática generativo-transformacional que insiste

en el alto grado de abstracción de las lenguas naturales y en su extremada complejidad: el individuo al hablar realiza una serie de transformaciones gramaticales por medio de las cuales da forma a las estructuras subyacentes en las estructuras superficiales (cf. Contreras, 1971).

La estructuración de un mensaje en L2 (*proceso consciente*, en etapa de adquisición y de "dominio intelectual") no sólo es más complicada con relación a L1 (*proceso inconsciente*, automático) por la complejidad y diferencia de los niveles lingüísticos, sino también debido a lo que los estructuralistas han llamado *lejanía o cercanía lingüística* existentes entre L1 y L2.

Si establecemos, a la manera de la fonología, una "base de comparación y una relación diferencial" entre L1 y L2 para aislar los aspectos característicos (y marginales) diferentes que comprendiese todos los subsistemas componentes de los sistemas de L1 y L2, podremos comprender mejor las facilidades y/o dificultades que ofrece una lengua en relación a otra.

En el sentido de la gramática, transformacional se dice que el estudiante progresará solamente cuando haya internalizado las reglas relativas al idioma que aprende.

A la lingüística contrastiva le corresponde explicar, exhaustivamente, y en los niveles lingüísticos que correspondan, las características sincrónicas de un sistema con relación a otro. Uno de los graves obstáculos que encuentran los profesores de lenguas extranjeras cuando enseñan los modelos de L2 es la *interferencia negativa*; estas interferencias parecen ser de proporciones, mientras mayor sea la cercanía lingüística (Katerinov, 1974). Los alumnos no son capaces de mantener separadas L1 y L2 y transforman la producción oral y/o escrita de L2 en un código heterogéneo formado, en nuestro caso, por estructuras de L2 y españolas y palabras de L2 y, a veces,

¹En lugar de monema, usaremos el término morfema que, en una de las definiciones de trabajo, es tratado como la unidad significativa mínima gramaticalmente pertinente (cf. Gleason, 1969).

españolas (especialmente en la cercanía lingüística).

Las interferencias negativas se pueden eliminar con ejercicios conscientes (graduados, sistemáticos y continuos), pero bien sabemos que estos trabajos contrastivos o no están hechos en su totalidad, no están incorporados en nuestros manuales de idiomas o no han dado los resultados esperados debido, tal vez, a que el actor principal, el hablante de español que estudia L2, no se ha incorporado plenamente, como lo hizo en la lengua materna, al aprendizaje de una segunda lengua.

4. Ya hemos explicado que *el alumno, como transmisor*, debe estructurar instantáneamente la información que desee transmitir, eligiendo sólo en ese instante y no en una situación establecida con anterioridad, de entre una amplia variedad de unidades morfológicas, sintácticas y fonológicas y con el repertorio léxico adecuado. *El alumno, como receptor*, a su vez, en ese momento y sin preparación previa, debe comenzar a decodificar la información. Todos estos procesos se realizan no sólo con la interferencia de la lengua nativa sino también de otras lenguas estudiadas (Tataru, 1968).

Las teorías lingüísticas que más han influido en los métodos y técnicas de enseñanza son el *estructuralismo* y la *gramática generativo-transformacional*.

La mayoría de las explicaciones dadas en estas páginas son desde el punto de vista del estructuralismo que pone especial énfasis en la importancia de los niveles lingüísticos y en las unidades pertenecientes a cada nivel (fonemas y alófonos del sistema fonofonológico; morfemas y alomorfos del sistema gramatical).

Los seguidores de la gramática transformacional han criticado la excesiva "departamentalización" de la lengua en niveles, subniveles; unidades, subunidades del estructuralismo, por esta razón Chomsky lo denominó "lingüística taxonómica". Una teoría lingüística debe, según Chomsky, formalizar la gramática internalizada que posee cada ser humano; una teoría de este tipo "proporciona correlaciones entre sonido y significado para un número infinito de oraciones, un conjunto

infinito de descripciones estructurales cada una de las cuales contiene una estructura superficial que determina la forma fonética y una estructura subyacente que determina el contenido semántico" (Chomsky, 1971).

5. Hagamos ahora una breve reseña de las teorías sobre la adquisición del lenguaje.

El *behaviorismo* o *conductismo* se ha identificado a tal punto con el estructuralismo que algunos autores han acuñado el término "teoría estructuralista-behaviorista" (cf. Burke, 1974).

La lengua, para las corrientes conductistas, es concebida como un complejo sistema de hábitos, en su mayor parte inconscientes: "Ni el hablante ni el oyente se dan normalmente cuenta de que están seleccionando deliberadamente u observando el orden de las palabras, de los afijos apropiados..." (Osgood y otros, 1974: 185). Esto significaría, en otras palabras, que la conducta verbal estaría formada por automatismos lingüísticos, de manera que para expresarse y comprender en L2 (fase de aprendizaje), sería necesario una ejercitación permanente para que lo aprendido conscientemente, lo intelectual, se transforme en codificación y decodificación inconscientes. Este acto de comunicar, aparentemente tan sencillo, pone en juego una serie de procesos extremadamente complejos que se realizan en gran parte en el sistema nervioso central.

Por ser representativo del tema en cuestión, formación de hábitos, reproduciremos las palabras de Miller (1974: 201):

"Un área especial de la conducta se caracteriza porque para ser reforzada, depende en su totalidad de la intervención de otra persona. La fuerza (posibilidad de ocurrencia) de las asociaciones estímulo-respuestas así formadas, varía de un momento a otro. Las variables que controlan las respuestas y determinan su fuerza son las necesidades del hablante, los estímulos que lo afectan, la oportunidad para repetir o leer, las interconexiones entre una respuesta verbal y otras respuestas verbales, la presencia de un auditorio que refuerce".

Los conductistas explicaron la adquisición del lenguaje solamente por medio de aquellos

elementos, operaciones y conceptos que se caracterizaban por ser concretos y comprobables. El niño aprende a hablar porque recibe estímulos lingüísticos del medioambiente, el proceso continúa con respuestas lingüísticas determinadas y condicionadas por ciertos estímulos; la fase siguiente es el reforzamiento de las respuestas condicionadas para finalizar el ciclo con la generalización.

En este enfoque lo verdaderamente importante es el proceso de aprendizaje (ejs. contenido, número y tipos de refuerzos) no así el individuo quien, más bien pasivamente, (en el sentido de no creación) es bombardeado por los reforzamientos de estímulos-respuestas.

La contribución del conductismo fue el haber dado a la metodología y enseñanza de lenguas extranjeras la seriedad del empiricismo pero "su negativa a ocuparse de los hechos que sólo sean accesibles a la introspección y no visibles desde el exterior, ha apartado a muchos investigadores de lo verdaderamente importante" (Hörmann, 1973: 52).

Actualmente se reconoce la importancia que tienen los hábitos y los automatismos en el aprendizaje de lenguas pero no se le da la importancia preponderante que le dieron Skinner y sus seguidores: "La mayoría de las actividades verbales se presentan como hábitos o como si implicaran hábitos que ellas mismas emplean" (Oléron, 1969).

Las teorías conductistas tienen, sin embargo, una fuerte corriente opositora, el *mentalismo*, que rechaza vigorosamente las explicaciones de que la lengua sea un sistema de hábitos. El argumento que emplean (en síntesis) es el siguiente: la lengua es un sistema enormemente complejo que aún hoy no se conoce bien a pesar de haber sido estudiada por tantas escuelas lingüísticas, entonces, si un objeto tan complicado debe ser aprendido según los procesos de estímulo-respuesta, reforzamiento, generalización, se tendría una vastísima gama de resultados lingüísticos de acuerdo a las características de los sujetos (inteligencia, tipo de aprendizaje, etc.). Además, sólo después de muchos años de esfuerzo se lograrían resultados lingüísticos satisfactorios pero no en todos los sujetos sino que en los

más capaces, como ocurre en las otras áreas del conocimiento. Chomsky es bastante categórico al afirmar: "Es inimaginable que una lengua extremadamente específica, abstracta y estrictamente organizada llegue por accidente a la mente de todo niño de cuatro años. Si no hubiera restricciones innatas respecto a la forma de la gramática, el niño podría usar innumerables teorías para explicar su experiencia lingüística, y no tendría base para aceptar exclusivamente, o siquiera preferir, ningún sistema particular o clase de sistemas. El niño simplemente no podría aprender una lengua (1971: 203).

Para estos estudiosos existen facultades innatas en el sistema nervioso central del ser humano que lo capacitan para inferir las reglas gramaticales. Estas capacidades latentes parecen no depender de la inteligencia ya que incluso niños con bajísimo C.I. aprenden la lengua de la comunidad en que viven: "El lenguaje comienza de la misma manera tanto en los retardados como en los niños normales" (Lenneberg, 1971: 40), más adelante agrega "Los niños con un C.I. de 50 a los 12 años y con C.I. de 30 a los 20 años están en completa posesión de la lengua aunque su articulación puede ser pobre y que ocasionalmente pueden presentar faltas gramaticales" (1971: 41-42).

Esa especie de "programación lingüística" que existiría en el cerebro del ser humano se puede inferir, dicen los partidarios de esta corriente, por los siguientes hechos: homogeneidad en el rendimiento lingüístico extraído de un objeto tan complejo y heterogéneo como es el lenguaje; el proceso de adquisición es progresivo y fácil; hay una gran rapidez de adquisición (sólo 2 ó 3 años para dominar el sistema de una lengua, en comparación con un período hipotéticamente larguísimo siguiendo la elaboración del conductismo); la marcada relación que existe entre maduración neurológica y desarrollo lingüístico, etc.

Esta posición es consistente en sus planteamientos y parece ser bastante válida; se refleja sobre todo en el esfuerzo de diversos estudiosos del lenguaje para adaptar las estructuras formales de Chomsky a la enseñanza

de lenguas extranjeras (cf. Bailly, 1975). Para la psicolingüística es de fundamental importancia la manera como utilizar el modelo de las gramáticas formales: "El modelo describe "sólo" el qué de la producción lingüística, en tanto que la tarea de los psicólogos del lenguaje sigue siendo la de explicar el cómo de este proceso" (Hörmann, 1973: 327).

El niño no adquiere inmediatamente la lengua de la comunidad en que vive, ni va corrigiendo sus errores hasta llegar a imitar perfectamente a los adultos como sostenían los conductistas, sino que por medio de las inferencias gramaticales, va construyéndose sistemas lingüísticos parciales, cada uno adecuado a su propio desarrollo hasta llegar al sistema de los adultos alrededor de los 4 ó 5 años de edad.

Analicemos en forma breve (y sin entrar en complicaciones) un ejemplo del desarrollo fonológico. Ya en las primeras etapas lingüísticas, el niño es capaz de realizar oposiciones fonemáticas y sólo un número muy pequeño de palabras parece estar a su disposición (en su campo de discriminación auditiva). Así vemos, por ejemplo, las oposiciones vocálicas: /pápa/ ~ /pépe/ ~ /pópi/; oposiciones de un solo segmento /táta/ ~ /táto/ (pie, zapato); /títo/ /títa/ (apodos de personas). Parece que existiera un procesamiento de la información relevante que se adapta, después de ser decodificada, a esquemas propios que se van desarrollando en los centros nerviosos adecuados. Dos palabras que pertenecen al primer bagaje léxico de Paulina² son guagua (bebé) y agua. La repetición constante de estas dos palabras en su medioambiente, actuaría como refuerzo (conductistas), pero ella las producía en forma diferente: /ába/ ~ /bába/. Posibles interpretaciones de este hecho serían:

a) Su analizador auditivo discriminaría, tal vez correctamente, las emisiones fónicas [γωάγωα] y [άγωα] pero al no poder reproducir los sonidos velares [g], [γ] oclusivo y fricativo, respectivamente, y el sonido velar labializado [w], reemplazaba [g], [γ] por el so-

nido bilabial fricativo relajado [b] y eliminaba [w]*.

b) Existiría percepción global de las diferencias de las dos emisiones, presencia de [a] (hecho seguro) y asimilación de los sonidos todavía indiferenciados [g], [γ] a [b] (hecho posible).

Otra palabra que confirmaría que se trata de un esquema propio es gato, pronunciado [báto].

Ambos casos concuerdan con las explicaciones dadas por Jakobson sobre las primeras adquisiciones fonemáticas; fonemas anteriores: vocales /i/, /e/, /a/ y consonantes bilabiales /p/, /m/, /b/. En este sentido horizontal, los fonemas velares se adquieren al final (cf. Jakobson, 1973).

Estos ejemplos, [ába] y [bába] nos podrían servir como apoyo a las postulaciones de los mentalistas, pues no serían realmente los refuerzos, los creadores del lenguaje en el niño sino que los sistemas que se están formando en él, o mejor, los sistemas que el niño está creando (ejs. del caso señalado: formación de un sistema vocálico mínimo /a/, /e/, /i/; diferencias de morfemas en /a/ y en /o/) en forma de dispositivos internos del niño que va adaptando o creando reglas lingüísticas. Una explicación muy significativa da Lenneberg sobre esto: "...el niño posee medios innatos para procesar información y formar estructuras internas, y que, cuando estas capacidades se aplican a la lengua que oye, logra construir una gramática de su lengua materna". (en Slobin, 1974: 74).

6. Si se examina la adquisición del lenguaje desde el plano neurofisiológico, vemos que hay autores que sostienen, haciendo una primera distinción entre el hombre y los demás animales con relación al lenguaje, que aquél posee mayor número de neuronas (en proporción de 4 a 1), en cambio, para otros estudiosos no es el número de neuronas el factor determinante para la actividad lingüística sino que la calidad de las asociaciones que se establecen entre ellas (cf. Quirós, 1974).

²Niña de dos años, hija del autor de este artículo.

*Por dificultades tipográficas se ha usado γ (sonido fricativo velar sonido oral).

Para Jakobson (1974), la desorganización del lenguaje nos puede permitir un conocimiento más amplio de la actividad lingüística normal. Una nueva ciencia, la neurolingüística, "investiga la posibilidad de aislar, mediante estudios neurológicos especializados, algunos de los factores psicofisiológicos en que se basan las estructuras del lenguaje" (Luria, 1971).

Nosotros no nos dedicaremos a analizar los procesos neurofisiológicos que intervienen en la adquisición del lenguaje, puesto que requieren por su extrema complejidad, un tratamiento en profundidad y especialistas que los analicen. Sin embargo, podemos hacer notar, en base a nuestra experiencia y a las explicaciones de los estudiosos, que hay diferencias cualitativas y cuantitativas en el aprendizaje de una segunda lengua, entre un niño y un adulto.

Sería interesante investigar, exhaustivamente, los comportamientos, creaciones y rendimientos lingüísticos del niño y del adulto que posean una lengua nativa común y enfrentados ambos a un mismo medio lingüístico diferente de vida y, trabajo para el adulto. En estos casos, el aprendizaje de la lengua extranjera es útil, necesaria. Si se pudiera hacer abstracción de algunas de las diferencias entre ellos, como el mayor grado de abstracción del adulto, su necesidad imperiosa de aprender la lengua del país, su voluntad de aprender, frente a una conceptualización en formación, una necesidad no coercitiva, una mayor naturalidad y facilidad de adaptación del niño a estructuras nuevas, podríamos tratar de averiguar si hay diferencias neurofisiológicas decisivas entre éste y el adulto y en qué forma se manifiestan (sin considerar el proceso de maduración neurológica), tocante al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por lo que se refiere a la pronunciación de L2, que tanto cuesta al adulto, para el niño es sencilla. Los órganos que intervienen en la articulación tienen en el niño más libertad de movimiento ya que en los adultos se produce la "fijación" (dentro de la dinámica articuladora), de las posiciones articulatorias condicionadas por las posibilidades que le

ofrece el sistema fonofonológico de que se trata.

Se puede intentar la elaboración de varias alternativas (especulativas) posibles, para explicar las diferencias que se observan, superficialmente, en la adquisición de L1 y L2.

a) Los hábitos lingüísticos de la lengua materna (automatismos), bajo su forma fisiológica de estereotipos³ obstaculizan más a los adultos que a los niños debiendo, aquellos, esforzarse conscientemente para que los nuevos hábitos lingüísticos coexistan al lado de los antiguos.

b) La adquisición de una segunda lengua supone la ampliación de las funciones lingüísticas que se realizan en los centros del lenguaje. Y esta ampliación de funciones será mayor mientras menor sea la interferencia de los estereotipos de L1.

c) La adquisición de una segunda lengua supone nuevas funciones lingüísticas para los centros del lenguaje.

Las alternativas b y c caen dentro de lo que Mac Neill llama la "creación del lenguaje"; lo más importante en esta hazaña intelectual (hablar una lengua) es la creación, la invención del sujeto que aprende (cf. Mc Neill, 1971).

7. Analicemos ahora la adquisición de una segunda lengua desde el plano psicológico; trataremos solamente algunos factores que podríamos llamar "externos" (necesidad del idioma, memoria) opuestos a los factores psicolingüísticos internos (procesos de codificación y decodificación). No se incluyen estos últimos porque, por una parte, son comunes a todos los individuos normales y, por otra parte, excederían los límites del presente artículo.

En cuanto a la motivación, interés y atención (factores externos o periféricos, cf.

³"Alrededor del niño se habla un idioma determinado que incluye un conjunto determinado de fonemas... que el niño oye y de los cuales hace estímulos auditivos. Estos estímulos auditivos actúan como reforzadores de su propio juego vocal. ...A estas emisiones las hemos denominado estereotipos fonemáticos porque constituyen la base fisiológica de los fonemas" (Azcoaga, 1974: 123).

Brown, 1973; Chastain, 1975), están en estrecha relación con las características pedagógicas de los profesores, de manera que en cierto sentido no se podrían considerar por su variabilidad y subjetividad. Eso sí que la relación no es biunívoca sino que es multívoca (grado de importancia de las lenguas extranjeras, materiales disponibles, técnicas utilizadas, medioambiente).

Si nosotros excluimos al profesor de estas consideraciones, como lo hacemos, no es minimizando su importancia. Lo hacemos porque, a pesar de la calidad pedagógica que pueda tener, sólo afectaría los resultados parciales del sistema que se quiere analizar.

Necesidad del idioma. Las condiciones psicológicas son muy diferentes, según la necesidad que exista, para adquirir L1 y L2. El niño, enfrentado a su *medio lingüístico natural*, debe aprender a utilizar la lengua de la comunidad para poder, desde su nacimiento, satisfacer sus necesidades primarias (hambre, sueño), no puede sustraerse a ello. Tendrá que aprender a decir, sea el idioma de que se trate: papa, (leche), tuto (sueño). Así es como aprenderá a comunicar sus necesidades biológicas primero y luego, ya adquirida la lengua, su pensamiento.

¿Cómo se enfrenta, en cambio, el niño a L2? (los estudiantes chilenos). El no tiene necesidad de conocer L2 para comunicarse con la comunidad, para eso usa L1. Se inicia en el aprendizaje de L2 *sin imperativos de comunicación*. Además se encuentra completamente desvinculado (la mayor parte de los alumnos) de lo que L2 significa y del contenido cultural que existe tras ella (patrones culturales, sociales, lingüísticos, paralingüísticos). Su primer contacto con ella es, incluso cuando ya la está estudiando, intelectual. Se podrá objetar que los manuales de lenguas extranjeras contienen elementos culturales que hacen conocer el país de la lengua que se estudia, pero este argumento, siendo verdadero, pierde su relevancia ya que los alumnos los asimilan como si se tratara de una materia más de estudio; éste es el hecho fundamental, los alumnos estudian L2 como *una materia más*.

Memoria. En estrecha relación con la con-

tinuidad temporal se encuentra la memoria. Las experimentaciones y observaciones que se han llevado a efecto, nos muestran que la memoria es el resultado de mecanismos muy complicados (cf. Osgood, 1971) siendo, en todo caso, susceptible de cierta medición. La terminología a la cual se hace referencia es usada en la obra de K. Bung "Programmed Learning and language laboratory".

La memoria que se activa, en especial, en las clases de idioma en nuestros liceos, según su número y su ubicación en el horario semanal, parece ser la *memoria de corto alcance*, que tiene un período probable de retención entre 24 y 48 horas; después de pocos días no quedan huellas de los acontecimientos aprendidos; de manera que sería importantísimo activar la *memoria de largo alcance* para que se logren resultados fructíferos. Sin embargo es probable, por los resultados que se obtienen con diversas metodologías, que su activación no sea suficiente ya que, entre otras razones, los alumnos pasan a veces dos o tres días sin clases de L2 por disponibilidades de horario, sin considerar los períodos de vacaciones. Esto conduce a una discontinuidad lingüística de tal forma que el porcentaje de conocimientos adquiridos y, lo que es fundamental, la ejercitación de las reglas gramaticales descubiertas por cada alumno que contribuirían a formar los estereotipos, se mantienen sólo como descubrimientos intelectuales.

8. *Variables concretas externas.*

Ambiente lingüístico. El ambiente lingüístico creado en la sala de clases (condicionado por la continuidad temporal), aún con la mejor metodología, reproduce imperfectamente la vida real. Los diálogos, en su mayoría, son abstractos, en el sentido que no existe en los alumnos una sustancia representativa resultante de la desconexión de los signos usados con sus representaciones concretas.

La existencia de un ambiente lingüístico escolar reducido (temporalmente), unido a la no-existencia de un medio lingüístico extraescolar favorable a la utilización del idioma

que se aprende en el liceo, produce un mayor efecto reductor de las posibilidades de reforzamiento (conductistas) o de generamiento de nuevas frases y oraciones (mentalistas).

Continuidad temporal. Para que la lengua pueda ser dominada como código oral y posteriormente escrito, necesita ser practicada con modelos correctos y repetibles a través de frecuentes períodos y bajo la conducción del profesor para que se logre constancia y rapidez de las reglas descubiertas. Las horas que se deben disponer para tal efecto, exceden ampliamente las 2, 3 ó 4 horas asignadas a los idiomas por semana en la Enseñanza Media chilena.

Número de alumnos por curso. Si hacemos una breve estadística del número de alumnos por curso (Liceo de Graneros), llegamos a la siguiente situación: cada curso tiene 30 alumnos, se hacen 3 y 4 horas pedagógicas semanales de clase de idioma extranjero (1 hora pedagógica = 45 minutos), o sea no más de 160 minutos semanales. A cada alumno le corresponde, teóricamente, una ejercitación individual, descontando la actividad del profesor (no menos de un 20% del total = 32 minutos) de alrededor de 4 minutos semanales, o sea no más de 1 minuto por cada clase. El alumno necesita repetir los modelos conocidos y elaborar nuevas frases y oraciones por que así ejercita sus "dispositivos lingüísticos" y adquiere conciencia propioceptiva de nuevas posiciones articulatorias, pero ¿qué es lo que tenemos?

- Escasísima reproducción y producción lingüísticas
- Escasísima actividad mnemónica.

Se sabe que la situación analizada en este punto se repite en la mayoría de los colegios de nuestro país, por tal motivo "el número de alumnos" es un factor de cierta importancia para fijar los objetivos del aprendizaje de L2.

9. Ahora que ya hemos examinado algunos de los puntos básicos que influyen en la adquisición de una primera y una segunda lengua, es necesario hacer una síntesis para llegar a lo que nos propusimos al comienzo: hacer

ver que es conveniente orientar la enseñanza de lenguas extranjeras hacia la codificación escrita y no tratar de lograr una "performance" comunicativa que sólo produciría una gran pérdida de esfuerzos puesto que los objetivos no estarían de acuerdo con la realidad existente en nuestro país. Confrontemos, pues, la situación de los idiomas extranjeros en Chile con las posiciones teóricas estudiadas en estas páginas.

El conductismo se identifica con las siguientes afirmaciones:

- a) La lengua es un sistema formado por unidades de diferentes niveles que poseen distribuciones características;
- b) En el comportamiento lingüístico del niño se observan todas esas unidades bajo la forma de automatismos;
- c) Estos automatismos, creados por la acción de los procesos de estímulo-respuesta-reforzamiento-generalización; son los que permiten al individuo usar una lengua;
- d) El objeto de la enseñanza de idiomas extranjeros es el de proporcionar a los estudiantes de L2, las unidades y estructuras características de la lengua de que se trata para que adquiera la habilidad de usarlas y por ende de comunicarse con otros hablantes de esa lengua;
- e) El proceso de aprendizaje debe ser sistemático y gradual (step by step procedures) y sólo con pequeñas cantidades de material lingüístico para que el estudiante sea capaz de fijarlas en su memoria;
- f) La imitación es una de las variables más importantes para aprender una lengua;
- g) La interferencia positiva y negativa son variables que facilitan u obstaculizan el proceso de aprendizaje;
- h) Las variables personales influyen considerablemente en el proceso de aprendizaje: edad, capacidad, nivel cultural, y
- i) Por último tenemos las variables relacionadas con el medio lingüístico, los materiales didácticos, las técnicas de enseñanza, el número de alumnos.

Según lo analizado en los puntos anteriores, en nuestros colegios no existen las condiciones necesarias para que se cumplan los postu-

lados del conductismo, de manera que desde el punto de vista de esta teoría, no es aconsejable la enseñanza del idioma oral (rol comunicativo).

El mentalismo no ha creado una nueva metodología para aprender a hablar una lengua, pero sí su contribución es importante ya que ha dado una nueva orientación al estudio de la adquisición del lenguaje, interpretando los procesos psicolingüísticos a través de la gramática transformacional. Para estos estudios, el ser humano es el actor principal que posee capacidades lingüísticas innatas. Su participación es fundamental ya que descubre a través de estas capacidades (LAD = language acquisition devices), las reglas gramaticales de

la lengua. Su capacidad lingüística creativa le permite formarse un sistema lingüístico adecuado a su desarrollo neurológico. De los sistemas parciales llega finalmente al sistema de la comunidad.

Será extremadamente interesante, en el futuro, poner a prueba esta teoría pero sólo después de haber elaborado en profundidad todos sus postulados teóricos. En todo caso, no podemos confrontar la realidad actual de la enseñanza de L2 de nuestros liceos mediante ella. De manera que la única conclusión concreta (a la espera de lo que se pueda hacer basándose en el mentalismo) es la dada por el conductismo.

BIBLIOGRAFIA

1. AJURIAGUERRA, J. y TISSOT R. (1975), "Linguistique et neuropsychiatrie" en *La Linguistique*, v. 11, 1, Paris, Presses U. de France
2. AZCOAGA, J. (1974), *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*, Rosario, edit. Biblioteca.
3. ——— (1975), *Criterios para diferenciar los trastornos del lenguaje*, Rosario, edit. Biblioteca.
4. BAILLY, DANIELLE (1975), "Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues", en *Langages*, Paris, Didier-Larousse, N° 39, septiembre 1975.
5. BROWN, H. DOUGLAS. (1973), "Affective variables in second language acquisition", en *Language learning*, A journal of Applied Linguistics, Michigan, Ann Arbor, v. 23, 2 diciembre 1973.
6. BURKE, S. J. (1974), "Language acquisition, language learning and language teaching" en *IRAL*, XII, 1, febrero 1974.
7. CAMPBELL, R. y WALES, R. (1971), "The study of language acquisition" en Lyons (ed), *New Horizons in linguistics*, Middlesex, Penguin Books, reprinted.
8. CONTRERAS, HELES. (1971), "Los fundamentos de la gramática transformacional", México, edic. Siglo XXI.
9. CHASTAIN, KENNETH. (1975), "Affective and ability factors in second language acquisition" en *Language learning*, A Journal of Applied Linguistics, Michigan, Ann, Arbor, v. 25, 1, junio 1975.
10. CHOMSKY, NOAM. (1971), "La lengua y la mente", En Contreras, Heles (ed), *Los fundamentos de la gramática transformacional*, México, ed. Siglo XXI.
11. ———. (1975), *Reflections on language*, New York, Pantheon Books.
12. ECHEVERRIA, M. S. (1974), "On needed research in second language learning in the light of contemporary developments in linguistic theory" en *IRAL*, XII, 1.
13. ERVIN-TRIPP, SUSAN. (1973), *Language acquisition and communicative choice*, California, Stanford University Press.
14. FRIES, CHARLES. (1970), *Teaching and learning English as a foreign language*, Michigan, Ann Arbor, Twenty second printing.
15. HEAD, BRIAN. (1971), "La lingüística aplicada y la enseñanza de la lengua materna" en *Actas, Acuerdos y Recomendaciones*, Primer Seminario de Investigación y enseñanza de la lingüística, Concepción.
16. HÖRMANN, HANS. (1973), *Psicología del lenguaje*, Madrid, edit. Gredos.
17. JAKOBSON, R. y HALLE, M. (1973), *Fundamentos del lenguaje*, Madrid, edit. Ayuso.
18. JAKOBSON, R. (1974), *Lenguaje infantil y afasia*, Madrid, edit. Ayuso.
19. KEHOE, MONIKA (1968), *Applied linguistics*, A survey for language teaching, New York, Collier Mac Millan International.

20. LADO, ROBERT. (1964), *Language teaching, a scientific approach*, New York, Mc Graw Hill.
21. LENNEBERG, E. H. (1971). "A biological perspective of language" en Oldfield y Marshall (ed.), *Language*, Middlesex, Penguin Books, reprinted.
22. LURIA, (1971), "Problemas y hechos de la neuro-lingüística" en Greimas y otros. *Lingüística y comunicación*, Buenos Aires, edit. Nueva Visión.
23. LURIA, A. R. (1971), "The directive function of speech in development and dissolution" en Oldfield y Marshall (ed.), *Language*, Middlesex, Penguin Books.
24. MIALARET, GASTÓN. (1968), *Psicopedagogía de los medios audiovisuales en la enseñanza primaria*, Buenos Aires, edit. Sudamericana.
25. MC NEILL, D. (1971), "The creation of language", en Oldfield y Marshall (ed.), *Language*.
26. MILLER, GEORGE. (1971), *Lenguaje y comunicación*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
27. OLÉRON, PIERRE. (1969), "Los hábitos verbales", en Piaget y otros, *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, edit. Proteo.
28. OSGOOD, CHARLES. (1971), *Curso Superior de psicología experimental*, México, edit. Trillas.
29. ———. y otros (1974, *Psicolingüística*, Barcelona, edit. Planeta.
30. PILLEUX, MAURICIO. (1975), *La enseñanza de un idioma extranjero*, Anejos de Estudios Filológicos. N° 7, Valdivia.
31. RODRÍGUEZ, R. y otros. (1974), *Proceedings of the Seminar-Workshop on educational technology directed by Dr. Klaus Bung, Santiago, U. de Chile*.
32. SILVA, CARMEN. (1974), "A critical assesment of behaviourism in the light of recent theories of language acquisition" en *Lenguas Modernas*, N° 1, Santiago, U. de Chile.
33. SLOBIN, DAN I. (1974), *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, edit. Paidós.
34. SUMPF, J. y KOSKAS, E. (1975), "Problèmes théoriques de l'enseignement des langues vivantes", en *Langages*, Paris, Didier-Larousse, N° 39, septembre, 1975.
35. TATARU, ANA. (1968), "Unusual mistakes in learning and pronouncing foreign sound-sequences, en *Revue Roumaine de linguistique*, tome XIII, 2.
36. TABOURET-KELLER, A. (1969), "La adquisición del lenguaje hablado en un niño criado en medio bilingüe", en Piaget y otros, *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, edit. Proteo.