

**O'zDJTU huzuridagi
RIAIM**

**O'quv-uslubiy
majmua**

Filologiya va tillarni
o'qitish (Ispan tili)
yo'nalishi

2021

Filologiya va tillarni o'qitish
(Ispan tili)

**3.4. Tilshunoslik nazariyasining til
amaliyotiga integratsiyasi**

**O'quv-uslubiy
majmua**

Mazkur o'quv-uslubiy majmua Oliy va o'rta maxsus ta'lim vazirligining 2020 yil 7 dekabrda 648-sonli buyrug'i bilan tasdiqlangan o'quv reja va dastur asosida tayyorlandi.

Tuzuvchilar: R.Turdiqulova - O'zDJTU
B.Hamraqulova - O'zRIAIM

Taqrizchilar: T.Oltiev, Z.Achilova - O'zDJTU

O'quv-uslubiy majmua O'zDJTU huzuridagi RIAIM Kengashining 2020 yil 25 dekabrda 10 - sonli qarori bilan tasdiqqa tavsiya qilingan

MUNDARIJA

I.	ISHCHI DASTURI.....	3
II.	MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI.....	11
III.	NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	22
IV.	AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	31
V.	KEYSLAR BANKI.....	120
VI.	GLOSSARIY.....	123
VII.	ADABIYOTLAR RO'YXATI.....	126

I. ISHCHI DASTURI

Kirish

Dastur O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi "O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida"gi PF-4947-son, 2019 yil 27 avgustdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-son, 2019 yil 8 oktyabrdagi "O'zbekiston Respublikasi oliy tahlim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-son va 2020 yil 29 oktyabrdagi "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmonlari hamda O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrda "Chet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-1875-son hamda O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabrdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarorlarida belgilangan ustuvor vazifalar mazmunidan kelib chiqqan holda tuzilgan bo'lib, u oliy tahlim muassasalari pedagog kadrlarining kasb mahorati hamda innovatsion kompetentligini rivojlantirish, sohaga oid ilg'or xorijiy tajribalar, yangi bilim va malakalarni o'zlashtirish, shuningdek amaliyotga joriy etish ko'nikmalarini takomillashtirishni maqsad qiladi.

Dastur doirasida berilayotgan mavzular tahlim sohasi bo'yicha pedagog kadrlarni qayta tayyorlash va malakasini oshirish mazmuni, sifati va ularning tayyorgarligiga qo'yiladigan umumiy malaka talablari va o'quv rejalari asosida shakllantirilgan bo'lib, uning mazmunida amaliy tilshunoslik va til tahlimi, til o'rganish strategiyalari, tillarni o'qitish usullarini o'rganish, leksiko-grammatika va korpus tilshunosligi, ilmiy va amaliy tadqiqotlar, o'quv jarayonini tashkil etishning zamonaviy uslublari bo'yicha tegishli bilim, ko'nikma, malaka va kompetentsiyalarni rivojlantirishga yo'naltirilgan.

Qayta tayyorlash va malaka oshirish yo'nalishining o'ziga xos xususiyatlari hamda dolzarb masalalaridan kelib chiqqan holda dasturda tinglovchilarning

maxsus fanlar doirasidagi bilim, ko'nikma, malaka hamda kom'etensiyalariga qo'yiladigan talablar o'zgartirilishi mumkin.

Modulning maqsadi va vazifalari

Tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi modulining asosiy **maqsadi** pedagog kadrlarni innovatsion yondashuvlar asosida o'quv-tarbiyaviy jarayonlarni yuksak ilmiy-metodik darajada loyihalashtirish, tilshunoslikdagi ilg'or tajribalar, zamonaviy bilim va malakalarni o'zlashtirish va amaliyotga joriy etishlari uchun zarur bo'ladigan kasbiy bilim, ko'nikma va malakalarini takomillashtirish, shuningdek ularning ijodiy faolligini rivojlantirishdan iborat.

Kursning **vazifalariga** quyidagilar kiradi:

- tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi moduli bo'yicha pedagog kadrlarning kasbiy bilim, ko'nikma, malakalarini takomillashtirish va rivojlantirish;

- tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi modulini o'qitish jarayoniga zamonaviy axborot-kommunikatsiya texnologiyalari va xorijiy tillarni samarali tatbiq etilishini tahminlash;

- til o'qitishdagi o'qitishning innovatsion texnologiyalari va ilg'or xorijiy tajribalarini o'zlashtirish;

- til va jamiyat, til tizimi va tuzilishi, uning sathlari, birliklari va ularning namoyon bo'lish qonuniyatlari, tilshunoslik va fanining boshqa fanlar bilan aloqasi, dunyo tillarining klassifikatsiyasi haqida nazariy bilimlar berishdan iboratdir.

Tinglovchi quyidagi mavzularni o'zlashtirilishi belgilangan:

Amaliy tilshunoslik va til ta'limi. Til o'rganish strategiyalari. Tillarni o'qitish usullarini o'rganish. Til tovushlari. Grammatikani o'qitish. Leksiko-grammatika va korpus tilshunosligi. Suhbat tahlili, pragmatika. Matn, kontekst va sxema. Tillarni o'rganish va o'zaro so'zlashish.

Tilshunoslikning nazariy masalalari, tilshunoslik tarixi. Lingvistik maktablar va ular tomonidan yaratilgan tahlimotlar mohiyati. Grammatik kategoriyalar, grammatikaga oid zamonaviy tahlimotlar. Semantika, semantik kategoriyalar,

lingvistik tahlil metodlaridan foydalanish. Lingvogenetik, areal, tipologik, distributiv, transformatsion tadqiqot metodlar.

Xorijiy mamlakatlar lingvistik nazariyalarini tarix nuqtai nazaridan tahlil qilish, ularni qiyoslab o'rganish. Kommunikativ tilshunoslik, lingvopragmatika, psixolingvistika, gender tilshunoslik, neyrolingvistika, madaniyatlararo muloqot, lingvokulg'turologiya.

Kurs yakunida tinglovchilarning bilim, ko'nikma va malakalari hamda kompetentsiyalariga qo'yiladigan talablar:

Tinglovchi:

- amaliy tilshunoslik va til ta'limi haqida bilimlarini;
- til o'rganish strategiyalarini;
- tillarni o'qitish usullarini o'rganishni;
- tilshunoslikning nazariy masalalarini;
- lingvistik maktablar va ular tomonidan yaratilgan tahlimotlar mohiyatini;
- grammatik kategoriyalar, grammatikaga oid zamonaviy ta'limotlarni;
- xorijiy mamlakatlar lingvistik nazariyalarini tarix nuqtai nazaridan tahlil qilishni;
- zamonaviy lingvistikaning yo'nalishlari sohalararo fanlar ekanligi va boshqa fanlar bilan chambarchas bog'liqligi va munosabatlarini;
- zamonaviy lingvistik yo'nalishlari (Kommunikativ tilshunoslik, lingvopragmatika, psixolingvistika, gender tilshunoslik, neyrolingvistika, madaniyatlararo muloqot, lingvokulg'turologiya) anhanaviy tilshunoslikdagi fanlardan farqli jihatlarini;
- zamonaviy lingvistika yo'nalishlari fanining nazariy va amaliy yutuqlarini;
- zamonaviy lingvistik yo'nalishlaridagi turli nazariy qarashlar va yetakchi kontseptsiyalarini;
- til ob'ektiv borliq haqidagi bilimlarni aks ettiruvchi vosita ekanligini;
- til bilim olish va saqlash, uni amalda qo'llash va uzatish manbai, tafakkurni va insonning dunyoqarashini shakllantiruvchi vosita ekanligini;

- til turli xil bilim tuzilmalari va milliy-madaniy xarakterga ega bo'lgan mahlumotlarni aks ettiruvchi vosita ekanligini;
- pragmatikadagi kooperatsiya tamoyili, nutqiy akt turlari, pragmatik vazifalar, kommunikativ-pragmatik hodisa, hushmuomalalik tamoyili, nutqiy aktning semantik-pragmatik xususiyatlari haqida **bilimga** ega bo'lishi;

Tinglovchi:

- amaliy tilshunoslik va til ta'limi bo'yicha mavzularni bilish va egallagan nazariy bilimlarini amaliyotda qo'llashni bilishi va ulardan foydalana olishi;
 - lisoniy material bilan ishlash;
 - muayyan nazariy masalalarga oid fikrlarni bayon etishi, ayni fikrlarga nisbatan tanqidiy munosabatini shakllantirish va ifodalash;
 - zamonaviy lingvistik yo'nalishlarining asosiy tushunchalariga ilmiy izoh
 - bera olishni va ushbu tushunchalarini o'z ilmiy tadqiqotlarida qo'llay olish;
 - lisoniy birliklarni tahlil qilish metodlarini (kross-madaniy tahlil,
 - kontseptual tahlil, lingvopragmatik tahlil, freym tahlil, kognitiv xarita tuzish)
- bilish va ularni amaliyotda qo'llash;
- til birliklari kognitiv va madaniy tahlilini boshqa yondashuvlardan
 - (struktural, generativ, semantik) farqli jihatlarini qiyosiy tahlil qilish;
 - til birliklarda aks ettirilgan milliy dunyo tasvirini ifoda etuvchi milliy-madaniy bo'yoqdor lisoniy birliklarni ajratish kabi tarjimada noyob so'zlarni qo'llash **ko'nikmasiga** ega bo'lishi kerak.

Tinglovchi:

- tilshunoslikning nazariy aspektlarini sharhlash;
- tilshunoslik manbalari bilan ishlash;
- tilshunoslik vositalarini tilshunoslik nuqtayi nazaridan tahlil qilish;
- tilshunoslik tadqiqiga yangi ma'lumotlarni kiritish;
- chet tilini o'qitishning xorijiy metodikasi tajribasini tahliliy o'rganish, umumlashtirish, ularning yutuqlaridan ta'lim jarayonida foydalanish;
- kommunikativ kompetensiyani aniqlash xususiyatlariga mos nazorat metodini tanlash;

- testlarning kommunikativ kompetensiya darajasini aniqlash, test tuzish, uning sifat va samaradorligini aniqlash mezonlari bilish;
- test natijalarini aniqlash va baholash mezonlarini ishlab chiqish va ta'limga joriy etish *kompetensiyalariga* ega bo'lishi zarur.

Modulni tashkil etish va o'tkazish bo'yicha tavsiyalar

“Tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi” kursi nazariy va amaliy mashg'ulotlar shaklida olib boriladi. Kursni o'qitish jarayonida ta'limning zamonaviy metodlari, axborot-kommunikatsiya texnologiyalari qo'llanilishi nazarda tutilgan:

- darslarda zamonaviy kompyuter texnologiyalari yordamida prezentatsion va elektron-didaktik texnologiyalardan;

- o'tkaziladigan amaliy mashg'ulotlarda texnik vositalardan, ekspress-so'rovlar, test so'rovlari, aqliy hujum, guruhli fikrlash, kichik guruhlar bilan ishlash, kollokvium o'tkazish, va boshqa interaktiv ta'lim usullarini qo'llash nazarda tutiladi.

Modulning o'quv rejadagi boshqa modullar bilan bog'liqligi va uzviyligi

“Tilshunoslik nazariyasining til amaliyotiga integratsiyasi” moduli mazmuni o'quv rejadagi Kommunikativ tilshunoslik va til kompetensiyalari o'quv moduli bilan uzviy bog'langan holda pedagoglarning til ko'nikmalarini talab darajasida qo'llay olish malakasini orttirishga xizmat qiladi.

Modulning oliy ta'limdagi o'rni

Modulni o'zlashtirish orqali tinglovchilar til ko'nikmalarini mos ravishda amalda qo'llash malakasi va kasbiy salohiyatlarini rivojlantiradilar.

Modul bo'yicha soatlar taqsimoti

№	Modul mavzulari	Tinglovchining o'quv yuklamasi, soat			
		Jami	Auditoriya o'quv yuklamasi		Mustaqil ta'lim
			jumladan		
			Nazariy	Amaliy mashg'ulot	

1.	Lingüística y lingüística aplicadas. Lingüística aplicada	2	2	2		
2.	Estrategias de aprendizaje de idiomas	2	2		2	
3.	Aprendizaje de métodos de enseñanza de idiomas. Suena la lengua	2	2		2	
4.	Análisis de conversación, pragmática. Texto, contexto y esquema	2	2		2	
5.	Cuestiones teóricas de la lingüística, historia de la lingüística. La esencia de las escuelas lingüísticas y las enseñanzas creadas por ellas	2	2		2	
6.	Enseñar gramática. Léxico-gramática y lingüística de corpus. La lengua: su estudio y su enseñanza	2	2		2	
	Жами:	12	12	2	10	

O'quv materiallar mazmuni

Tema 1: Lingüística y lingüística aplicadas. Lingüística aplicada

La materia de Etimologías se imparte en tercer semestre del bachillerato de la Escuela Preparatoria número 2 de Tulancingo, Hgo., perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en la primera unidad “Origen y clasificación de las Lenguas”, en el inciso 2. Origen de las lenguas, es importante que los alumnos comprendan como surgen y como se clasifican las lenguas para poderlas estudiar.

Tema 2: Estrategias de aprendizaje de idiomas

A principios del siglo XIX los lingüistas de la escuela comparativa intentaron agrupar las lenguas en cuatro grupos de acuerdo con un criterio morfológico o tipológico. Estos grupos de lenguas fueron los siguientes: lenguas analíticas, aglutinantes, flexivas e incorporantes. Die Stilfiguren sind durch solche Mittel wie Umschreibungen (Periphrasen) Euphemismus, Hyperbel und Litotes, Ironie, Antithese und Oxymoron, Wortwitz und Wortspiel vertreten.

Tema 3: Aprendizaje de métodos de enseñanza de idiomas. Suena la lengua

El hecho indiscutible de que la estructura de una lengua está indisolublemente ligada a su funcionamiento (sintáctico, para lo que interesa en

este trabajo), o. lo que es lo iiiismci, su morfología a su sintaxis, hace del todo necesario iniciar una desc-i-ipcihn inorfológica del español a partir de una unidad sintáctica: el r e m a.

Tema 4: Análisis de conversación, pragmática. Texto, contexto y esquema

Cuando hablamos o escribimos, relacionamos palabras en un orden determinado para formar oraciones, estas palabras pertenecen a **nueve categorías gramaticales**:

-Categorías variables:

-Nombre o sustantivo

-Adjetivo

-Determinante

-Verbo

-Pronombre

-Categorías invariables

-Adverbio

-Preposición

-Conjunción

-interjección

Tema 5: Cuestiones teóricas de la lingüística, historia de la lingüística.

La esencia de las escuelas lingüísticas y las enseñanzas creadas por ellas.

El término morfología proviene del griego μορφο-, morph ('forma') y λογία logia ('tratado', 'ciencia'); así, el todo significa literalmente 'ciencia (o estudio) de la forma'. En efecto, se habla de la morfología de las plantas, de la morfología de los seres vivos, de la morfología del relieve terrestre, etc.

Tema 6: Enseñar gramática. Léxico-gramática y lingüística de corpus.

La lengua: su estudio y su enseñanza

Direcciones de la lingüística moderna hoy en día es muy variada. Linguoculturología, Cognitología, Ligüística computacional, sociolinguística, psicolingüísticaδ neurolingüística.

Amaliy mashg'ulotlarni tashkil etish bo'yicha ko'rsatma va tavsiyalar

Amaliy mashg'ulotlarda tinglovchilar o'quv modullari doirasidagi ijodiy topshiriqlar, keyslar, o'quv loyihalari, texnologik jarayonlar bilan bog'liq vaziyatli masalalar asosida amaliy ishlarni bajaradilar.

Amaliy mashg'ulotlar zamonaviy ta'lim uslublari va innovatsion texnologiyalarga asoslangan holda o'tkaziladi. Bundan tashqari, mustaqil holda o'quv va ilmiy adabiyotlardan, elektron resurslardan, tarqatma materiallardan foydalanish tavsiya etiladi.

Dasturning axborot-metodik ta'minoti

Modulni o'qitish jarayonida ishlab chiqilgan o'quv-metodik materiallar, tegishli soha bo'yicha ilmiy jurnallar, Internet resurslari, multimedia mahsulotlari va boshqa elektron va qog'oz variantdagi manbalardan foydalaniladi.

II MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA



Métodos y técnicas que enseñanza: constituyen recursos necesarios de la enseñanza; son los vehículos de realización ordenada, metódica y adecuada de la misma. Los métodos y técnicas tienen por objeto hacer más eficiente la dirección del aprendizaje. Gracias a ellos, pueden ser elaborados los conocimientos, adquiridas las habilidades e incorporados con menor esfuerzo los ideales y actitudes que la escuela pretende proporcionar a sus oyentes.

Método es el planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas.

Técnica de enseñanza tiene un significado que se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para un efectivizarían del aprendizaje en el educando. Conviene al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta.

Método de enseñanza es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del oyente hacia determinados objetivos. El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje y como principal ni en lo que atañe a la presentación de la materia y a la elaboración de la misma.

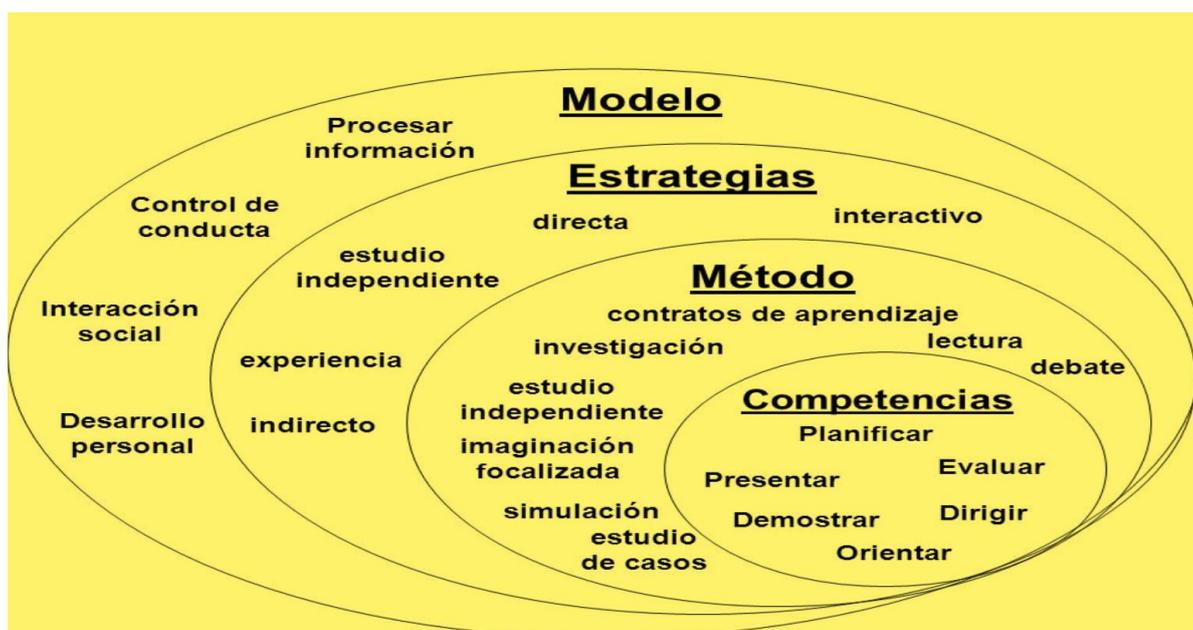
Método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Los métodos, de un modo general y según la naturaleza de los fines que procuran alcanzar, pueden ser agrupados en tres tipos:

1. **Métodos de Investigación:** Son métodos que buscan acrecentar o profundizar nuestros conocimientos.

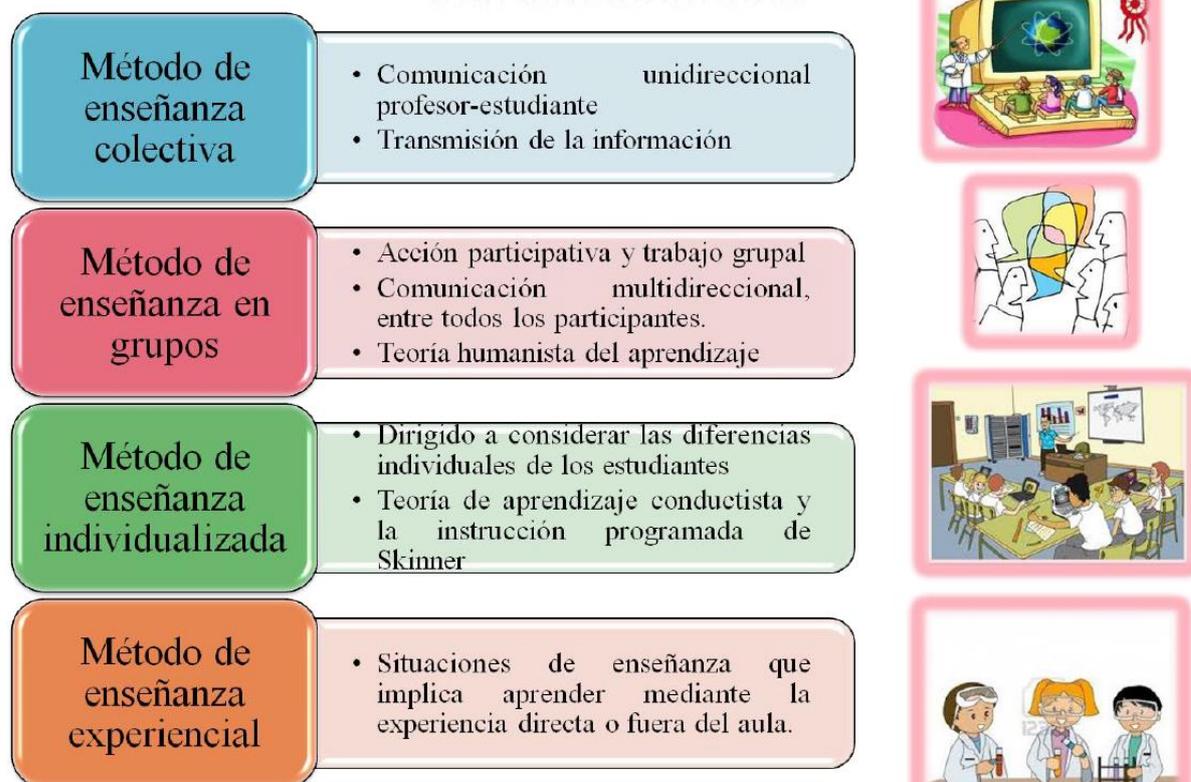
2. **Métodos de Organización:** Trabajan sobre hechos conocidos y procuran ordenar y disciplinar esfuerzos para que hay eficiencia en lo que se desea realizar.

3. **Métodos de Transmisión:** Destinados a transmitir conocimientos, actitudes o ideales también reciben el nombre de métodos de enseñanza, son los intermediarios entre el profesor y los oyentes en la acción educativa que se ejerce sobre éste último.



Clasificación General de los Métodos de Enseñanza

Métodos



Veremos ahora la clasificación general de los métodos de enseñanza, tomando en consideración una serie de aspectos, algunos de los cuales están implícitos en la propia organización de la escuela.

Estos aspectos realzan las posiciones del profesor, del oyente, de la disciplina y de la organización escolar en el proceso educativo. Los aspectos tenidos en cuenta son: en cuanto a la forma de razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistematización de la materia, actividades del oyente, globalización de los conocimientos, relación del profesor con el oyente, aceptación de lo que enseñado y trabajo del oyente.

1. Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento

1. Método Deductivo: Es cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular.

2. Método Inductivo: Es cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige

3. Método Analógico o Comparativo: Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza.

2. Los métodos en cuanto a la coordinación de la materia

1. Método Lógico: Es cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que van desde lo menos hasta lo más complejo.

2. Método Psicológico: Es cuando la presentación de los métodos no sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del educando.

3. Los métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza

1. Método Simbólico o Verbalístico: Se da cuando todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva, pues son los únicos medios de realización de la clase.

2. Método Intuitivo: Se presenta cuando la clase se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista las cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos.

4. Los métodos en cuanto a la sistematización de la materia

1. Rígida: Es cuando el esquema de la clase no permite flexibilidad alguna a través de sus ítems lógicamente ensamblados, que no dan oportunidad de espontaneidad alguna al desarrollo del tema de la clase.

2. Semirígida: Es cuando el esquema de la lección permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase y del medio social al que la escuela sirve.

1. Métodos de Sistematización:

2. Método Ocasional: Se denomina así al método que aprovecha la motivación del momento, como así también los acontecimientos importantes del medio. Las

sugestiones de los oyentes y las ocurrencias del momento presente son las que orientan los temas de las clases.

5. Los métodos en cuanto a las actividades de los oyentes

a. Dictados

b. Lecciones marcadas en el libro de texto, que son después reproducidas de memoria.

c. Preguntas y respuestas, con obligación de aprenderlas de memoria.

d. Exposición Dogmática

2. **Método Pasivo:** Se le denomina de este modo cuando se acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los oyentes en actitud pasiva y recibiendo los conocimientos y el saber suministrado por aquél, a través de:

3. **Método Activo:** Es cuando se tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del oyente. La clase se desenvuelve por parte del oyente, convirtiéndose el profesor en un orientado, un guía, un incentivador y no en un transmisor de saber, un enseñante.

6. Los métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos

1. **Método de Globalización:** Es cuando a través de un centro de interés las clases se desarrollan abarcando un grupo de disciplinas ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades.

2. **Método no globalizado o de Especialización:** Este método se presenta cuando las asignaturas y, asimismo, parte de ellas, son tratadas de modo aislado, sin articulación entre sí, pasando a ser, cada una de ellas un verdadero curso, por la autonomía o independencia que alcanza en la realización de sus actividades.

3. **Método de Concentración:** Este método asume una posición intermedia entre el globalizado y el especializado o por asignatura. Recibe también el nombre de *método por época* (o enseñanza epocal). Consiste en convertir por un período una asignatura en materia principal, funcionando las otras como auxiliares. Otra modalidad de este método es pasar un período estudiando solamente una disciplina, a fin de lograr una mayor concentración de esfuerzos, benéfica para el aprendizaje.

7. Los métodos en cuanto a la relación entre el profesor y el oyente.

1. **Método Individual:** Es el destinado a la educación de un solo oyente. Es recomendable en oyentes que por algún motivo se hayan atrasado en sus clases.

2. **Método Recíproco:** Se llama así al método en virtud del cual el profesor encamina a sus oyentes para que enseñen a sus condiscípulos.

3. **Método Colectivo:** El método es colectivo cuando tenemos un profesor para muchos oyentes. Este método no sólo es más económico, sino también más democrático.

8. Los métodos en cuanto al trabajo del oyente

1. **Método de Trabajo Individual:** Se le denomina de este modo, cuando procurando conciliar principalmente las diferencias individuales el trabajo escolar es adecuado al oyente por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el profesor con mayor libertad para orientarlo en sus dificultades.

2. **Método de Trabajo Colectivo:** Es el que se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los oyentes y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total. Puede ser llamado también Método de Enseñanza Socializada.

3. **Método Mixto de Trabajo:** Es mixto cuando planea, en su desarrollo actividades socializadas e individuales. Es, a nuestro entender, el más aconsejable pues da oportunidad para una acción socializadora y, al mismo tiempo, a otra de tipo individualizador.

9. Los métodos en cuanto a la aceptación de los enseñados

1. **Método Dogmático:** Se le llama así al método que impone al oyente observar sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad y solamente le cabe absorberla toda vez que la misma está siéndole ofrecida por el docente.

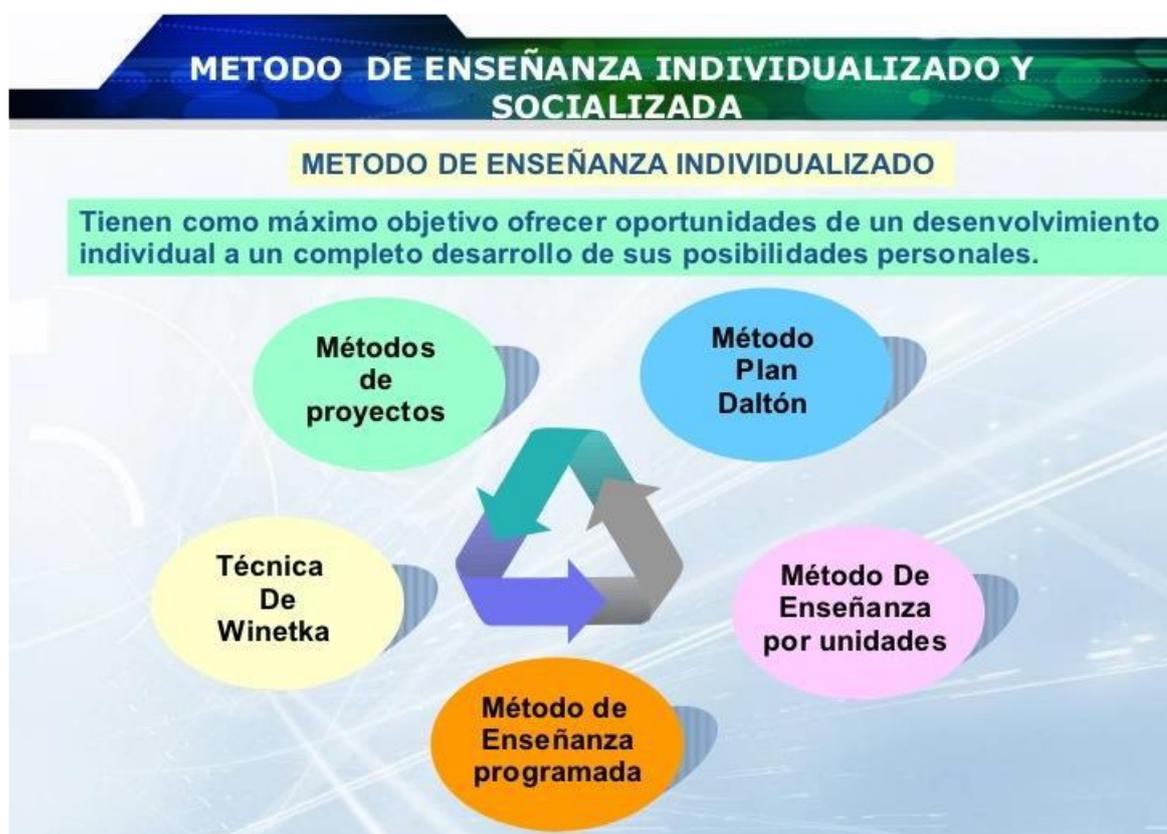
2. **Método Heurístico:** (Del griego heurisko = yo encuentro). Consiste en que el profesor incite al oyente a comprender antes de fijar, implicando justificaciones o

fundamentaciones lógicas y teóricas que pueden ser presentadas por el profesor o investigadas por el oyente.

10. Los métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio

1. **Método Analítico:** Este método implica el análisis (del griego análisis, que significa descomposición), esto es la separación de un todo en sus partes o en sus elementos constitutivos. Se apoya en que para conocer un fenómeno es necesario descomponerlo en sus partes.

2. **Método Sintético:** Implica la síntesis (del griego synthesis, que significa reunión), esto es, unión de elementos para formar un todo.



Los métodos de enseñanza actualmente pueden clasificarse en dos grupos: *los de enseñanza individualizada y los de enseñanza socializada.*

Métodos de Enseñanza Individualizada: Tienen como máximo objetivo ofrecer oportunidades de un desenvolvimiento individual a un completo desarrollo de sus posibilidades personales. Los principales métodos de enseñanza individualizada son: Métodos de Proyectos, El Plan Dalton, La Técnica Winnetka, La Enseñanza por Unidades y La Enseñanza Programada.

1. **Métodos de Proyectos:** Fue creado por W.H. Kilpatrick en 1918. Lo fundó en el análisis del pensamiento hecho por John Dewey, y su cometido fue el ensayo de una forma más efectiva de enseñar. Tiene la finalidad de llevar al oyente a realizar algo. Es un método esencialmente activo, cuyo propósito es hacer que el oyente realice, actúe. Es en suma, el método de determinar una tarea y pedirle al oyente que la lleve a cabo. Intenta imitar la vida, ya que todas las acciones del hombre no son otra cosa que realizaciones de proyectos. Podemos encontrar cuatro tipos principales de proyectos:

2. **Proyecto de Tipo Constructivo:** Se propone realizar algo concreto.

3. **Proyecto de Tipo Estético:** Se propone disfrutar del goce de algo como la música, la pintura, etc.

4. **Proyecto de Tipo Problemático:** Se propone resolver un problema en el plano intelectual.

5. **Proyecto de Aprendizaje:** Se propone adquirir conocimientos o habilidades

Las etapas del proyecto son:

1. Descubrimiento de una situación o relación del proyecto

2. Definición y Formulación del Proyecto

3. Planeamiento y Compilación de Datos

4. Ejecución

5. Evaluación del Proyecto

2. **Plan Dalton:** Se debe a Helen Parkhurst, que lo aplicó en la ciudad de Dalton, Massachussets, en el año de 1920. Se basa en la actividad, individualidad y libertad, y su objetivo principal consiste en desenvolver la vida intelectual. Cultiva también la iniciativa toda vez que deja al oyente la oportunidad de escoger los trabajos y los momentos de realizarlos. Dos de sus principales inconvenientes son: acentúa exageradamente la individualidad y su carácter es esencialmente intelectual.

Otras particularidades del Plan son:

1. Conferencias

2. Boletín Mural

3. Técnica Winnetka: Debida a Carleton W. Eashburne, fue aplicada por primera vez en las escuelas de Winnetka, Chicago. Procura conjugar las ventajas del trabajo individualizado con las del trabajo colectivo, sin perder de vista, empero, las diferencias individuales. La doctrina del método se basa en algunos principios esenciales. Contiene medidas que permiten al oyente estudiar solo y controlarse a sí mismo. Al finalizar la unidad el oyente es sometido a un test de control y de acuerdo a los resultados continuará adelantando en los estudios o hará estudios suplementarios para vencer las deficiencias comprobadas.



4. Enseñanza por Unidades: Llamada también "Plan Morrison" o además "Plan de Unidades Didácticas", es debida a Henry C. Morrison. Guarda estrecha relación con los pasos formales de Herbart, que eran de modelo fuertemente intelectual. Los pasos formales de Herbart eran: 1er. Paso: Preparación; 2do. Paso: Presentación; 3er. Paso: Comparación; 4to. Paso: Recapitulación o Generalización y 5to. Paso: Aplicación. Como hemos dicho, las fases del Plan de Unidad de Morrison guardan mucha similitud con los pasos formales herbatianos, veámoslos: 1. Fase de Exploración; 2. Fase de Presentación; 3. Fase de Asimilación; 4. Fase de Organización y 5. Fase de Recitación. Morrison prevé tres tiempos para consolidar el aprendizaje: estimulación asimilación y reacción. Las dos primeras fases constituyen para él la estimulación; la tercera constituye la asimilación propiamente dicha y por último las fases cuarta y quinta representan la reacción.

Morrison establece los siguientes tipos de enseñanza, según su naturaleza, objetivos, procesos de enseñanza y productos del aprendizaje:

1. **Tipo Científico:** Que se preocupa por la comprensión y la reflexión.
2. **Tipo de Apreciación:** Que presta especial atención a los juicios de valor.
3. **Tipo de Artes Prácticas:** Que se ocupa de la acción sobre elementos concretos.
4. **Tipo de Lenguaje y Artes:** Que atiende a la expresión por medio de la palabra oral y escrita.
5. **Tipo de Práctica Pura:** Que se ocupa de aspectos prácticos de las diversas disciplinas.

5. Enseñanza Programada: Constituye la más reciente tentativa de individualizar la enseñanza, a fin de permitir que cada oyente trabaje según su propio ritmo y posibilidades. Su sistematización se debe a B. F. Skinner. Su aplicación es apropiada para los estudios de índole intelectual y sus resultados vienen siendo alentadores: casi de un 50% más de los que se tienen con la enseñanza colectiva. La instrucción programada se puede efectuar con el auxilio de máquinas, anotaciones o libros.

Métodos de Enseñanza Socializada: Tienen por principal objeto –sin descuidar la individualización- la integración social, el desenvolvimiento de la aptitud de trabajo en grupo y del sentimiento comunitario, como asimismo el desarrollo de una actitud de respecto hacia las demás personas.

El Estudio en Grupo: Es una modalidad que debe ser incentivada a fin de que los oyentes se vuelquen a colaborar y no a competir. M. y H. Knowles dicen que las características de un grupo son: 1) Una unión definible; 2) Conciencia de Grupo; 3) Un sentido de participación con los mismos propósitos; 4) Independencia en la satisfacción de las necesidades; 5) Interacción y 6) Habilidad para actuar de manera unificada.

Algunos métodos basados en el estudio en grupo: A continuación se presentan algunos métodos de enseñanza basados en el estudio en grupo. Ellos son: socializado-individualizante, discusión, asamblea y panel.

1. Método Socializado-Individualizante: Consiste en proporcionar trabajos en grupos e individuales procurando, también, atender a las preferencias de los educandos. Puede presentar dos modalidades:

Primera Modalidad: Consiste en seis pasos: Presentación, Organización de Estudios, Estudio propiamente dicho, Discusión, Verificación del Aprendizaje e Individualización. Es aplicable sobre todo en los últimos años de la escuela primaria en secundaria.

Segunda Modalidad: Comprende siete pasos que son los siguientes: Presentación Informal, Planeamiento, Estudio Sistemático, Presentación y Discusión, Elaboración Personal, Verificación del Aprendizaje e Individualización. Destinado sobre todo a los últimos años de colegio y a la enseñanza superior.

2. Método de la Discusión: Consiste en orientar a la clase para que ella realice, en forma de cooperación intelectual, el estudio de una unidad o de un tema. Hace hincapié en la comprensión, la crítica y la cooperación. Se desenvuelve a base de un coordinador, un secretario y los demás componentes de la clase.

III. NAZARIY MASHG'ULOT MATERIALLARI

Tema 1: Lingüística y lingüística aplicadas. lingüística aplicada

1.1. Concepto

1.2. Historia. Estados Unidos. Reino Unido. Alemania. Australia. Japón. América Latina

1.3. Asociaciones internacionales. América. Europa. Oceanía. Asia. Otras

Palabras llaves: lingüística, aplicada, idioma, radica, fonología, morfología, sintaxis, fonética, semántica, pragmática, lexicografía.

1.1. Concepto

La **Lingüística Aplicada** es la disciplina científica encargada de la solución de problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad **lingüística**, especialmente de los que se refieren a la enseñanza de idiomas. Los distintos campos de **lingüística** se concentran en la investigación y el estudio de los sonidos de las lenguas, la estructura de las palabras y las oraciones en las lenguas, el significado de las palabras y los enunciados en la lengua, el uso social de la lengua, la variación regional de la lengua, y otros aspectos ... Las **ramas** de la **lingüística** son la fonología, morfología, sintaxis, fonética, semántica, pragmática, lexicografía y lexicología. ... La importancia de la **lingüística** radica en su utilidad, ya **que** ayuda a la comunicación tanto escrita como oral.

Lingüística aplicada. La lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua; en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Debido a que las esferas que entrañan el uso de la lengua son múltiples y muy variadas, la lingüística aplicada comprende de hecho disciplinas diversas, la mayoría de las cuales se constituyen como campos interdisciplinarios del saber. El nacimiento de la lingüística aplicada como disciplina

científica debe situarse en Estados Unidos a finales de la década de 1940: en 1946 se organizó un curso en la Universidad de Míchigan (Estados Unidos) con este título, y en 1948 se empezó a publicar la primera revista especializada sobre el tema. Su origen está ligado a la enseñanza de segundas lenguas, pues se buscaba recoger la experiencia de numerosos especialistas que se vieron obligados a desarrollar métodos rápidos y eficaces de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial. La disciplina tuvo un gran auge durante los años 50, de forma paralela en los Estados Unidos y en Europa (especialmente en Gran Bretaña y, más tarde, en Francia), y amplió paulatinamente sus campos de interés. En la actualidad comprende un número muy elevado de disciplinas, entre las que pueden destacarse las siguientes:

- Logopedia: trata de resolver trastornos en el uso del lenguaje que afectan a la voz, a la pronunciación y al lenguaje oral en general.

- Planificación lingüística: su interés se centra en la determinación de los usos lingüísticos que se consideran normativos y en la creación de un estándar. Se ha desarrollado especialmente en regiones bilingües o multilingües, y, en los últimos años, se ha preocupado por las nuevas realidades sociales que entraña la inmigración. Es una rama de la sociolingüística.

- Lexicografía: estudia los principios teóricos que deben aplicarse en la confección de diccionarios.

- Terminología: identifica y analiza los términos que se utilizan en las diversas áreas del saber, con el fin de hacer propuestas de estandarización.

- Traducción asistida por ordenador: desarrolla herramientas informáticas cuyo fin es servir de ayuda a un traductor; también se investiga en la creación de programas informáticos capaces de hacer la traducción automática de un texto.

- Fonética aplicada: entre las aplicaciones de la fonética, destacan la síntesis y el reconocimiento del habla, que desarrollan herramientas para que la comunicación entre el hombre y las máquinas se pueda llevar a cabo mediante la voz.

- Lingüística forense: pretende identificar la autoría de un texto (escrito u oral) con fines forenses.

El área en que la lingüística aplicada tal vez ha experimentado una mayor evolución es la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Esta evolución ha comprendido varias etapas, que han corrido paralelas a los avances que se iban produciendo en la lingüística y la psicología, y que han llevado parejas propuestas de métodos y enfoques nuevos. Así, por ejemplo, la irrupción del estructuralismo que identifica patrones y estructuras lingüísticas características de cada lengua y de la psicología conductista están en la base del método audiolingüe, que se fundamenta en la reiteración mecanicista de estructuras lingüísticas. El desarrollo de la lingüística contrastiva ha tenido como reflejo el desarrollo del análisis contrastivo. Más tarde, la ampliación de los intereses de la lingüística hacia el uso de la lengua y los aspectos relativos a la comunicación condujo a la propuesta de enfoques comunicativos y del enfoque por tareas.

Lingüística aplicada es un área interdisciplinaria de la lingüística que se centra en el estudio de problemas sociales que tienen que ver con el lenguaje.

El desarrollo de la lingüística aplicada se dio especialmente durante el siglo XX en Norteamérica, Gran Bretaña, Europa y Australia en el mundo anglosajón. En Estados Unidos y Gran Bretaña se centró en la enseñanza del idioma inglés, mientras en Australia la preocupación fue por los estudios de las lenguas aborígenes y cómo enseñar inglés al inmenso número de inmigrantes que el país recibió en ese siglo. A partir de la década de los 50, esta siguió una línea más interdisciplinaria preocupándose de problemas del lenguaje que tenían que ver con la educación, la psicología, la antropología, la pedagogía y la sociología. La disciplina pronto alcanzó otros contextos fuera del mundo inglés y en la actualidad tiene un amplio panorama internacional e intercultural.

Concepto

Se trata de una rama de la lingüística que se ocupa de los problemas que el lenguaje plantea como medio de relación social y de la cual derivan cuatro ramas o campos de acción:

1. Enseñanza de lengua materna.
2. Enseñanza de segunda lengua.

3. Enseñanza de lenguas asistida por computador (*Computer-Assisted Language Learning - CALL*).

4. La comunicación (y sus problemas) en distintos ámbitos sociales (económicos, políticos, jurídicos, etc.).

Hay multitud de enfoques, de entre los que destacan:

1. Enfoque comunicativo.
2. Enfoque basado en tareas (TBLT, por su sigla en inglés).
3. Enfoque de aprendizaje cooperativo de lenguas.

Todos ellos se basan en dos grandes ramas teóricas:

1. En el área de la lingüística se tiene el estructuralismo.
2. En el área de la educación se tienen las corrientes de constructivismo y cognitivismo.

Las principales ramas de la lingüística aplicada incluyen el bilingüismo y el multilingüismo, comunicación mediada por sistemas, análisis conversacional, lingüísticacontrastiva, evaluación lingüística, alfabetización, análisis del discurso, pedagogía del lenguaje, adquisición de segunda lengua, lexicografía, normalización lingüística, pragmática, lingüística forense y traducción.

1.2. Historia. Estados Unidos. Reino Unido. Alemania. Australia. Japón. América Latina

La Lingüística como disciplina, es un campo que se desarrolló especialmente a lo largo del siglo XX en el contexto de países de habla inglesa como Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, especialmente a partir de la necesidad de enseñar inglés a extranjeros.

Según el Simposio de la Asociación Estadounidense de Lingüística Aplicada (AAAL) que se realizó en San Luis en febrero de 2001, la historia de esta disciplina en Norteamérica se puede dividir en cuatro etapas desde la década del 20 hasta los 90 y, según Angelis, es posible hablar de una lingüística aplicada con identidad norteamericana.

Por otro lado, Australia desarrolló su propio aporte al desarrollo de la Lingüística Aplicada que se diferencia de la norteamericana y de la británica. Los lingüistas australianos en el siglo XX se centraron más en aplicar esta disciplina a las lenguas modernas y al idioma de los inmigrantes, que a los estudios del inglés. Sin embargo, la lingüística aplicada australiana está más fuertemente influenciada por la europea y norteamericana que por la británica.

Durante los años 1950 y 1960 se centró en errores concretos y en el análisis contrastivo. Durante los años 1970, con el fracaso de ese método de contraste analítico como teoría para predecir errores, la lingüística aplicada comenzó a adoptar la teoría de Noam Chomsky acerca de la Gramática Universal para explicar el fenómeno del aprendizaje de una segunda lengua. En los años 1990, un número creciente de investigadores comenzó a emplear métodos de estudio basados en la psicología cognoscitiva.

Hoy en día, este campo de estudio es una mezcla interdisciplinaria principalmente de lingüística, antropología, psicología y educación.

La Asociación Internacional de Lingüística Aplicada es un foro que abarca un amplio espectro de investigadores de esta área.

Algunas publicaciones de esta área incluyen *Studies in Second Language Acquisition*, *Modern Language Review*, *Language Learning*, *Applied Linguistics*, *AILA Journal* y el *TESOL Journal*.

La tradición de lingüística aplicada se establece como una respuesta a la especialización de la lingüística con el advenimiento a fines de la década de 1950 de la lingüística generativa y desde entonces ha mantenido un rol social importante que demuestra el interés central por los problemas del lenguaje.

1.3. Asociaciones internacionales. América. Europa. Oceanía. Asia. Otras.

Aunque el campo de la lingüística aplicada comienza en Europa y en los Estados Unidos, los estudios se difunden a nivel internacional de manera rápida. Los principales contextos culturales se dieron históricamente en los siguientes países:

Estados Unidos

Aunque no es posible establecer cuándo comienza en concreto la disciplina denominada lingüística aplicada, los primeros documentos que se establecen históricamente fueron publicados por la Universidad de Míchigan en 1948 como "Aprendizaje del Lenguaje: Un Diario de Lingüística Aplicada". Dichos documentos se concentraron en los principios y prácticas del lenguaje y fue visto desde una mirada exterior como "lenguaje aplicado" solo a problemas del lenguaje.

En la década de los 1960, sin embargo, los estudios comenzaron a aplicarse a otras disciplinas como tareas del lenguaje, política del lenguaje y el aprendizaje de una segunda lengua. A principios de los 70 la disciplina llegó a ser un campo líder para la teórica del lenguaje. La lingüística aplicada incluyó entonces problemas relacionados con el mundo real del lenguaje y sus soluciones. Para la década de los 90 se amplió definitivamente a los estudios críticos y al multilingüismo. Las investigaciones se encaminaron hacia la investigación teórica y empírica de los problemas reales que tengan que ver con todas las formas del lenguaje.

Reino Unido

La Asociación Británica de Lingüística Aplicada (BAAL) fue establecida en 1967. Su misión es la de contribuir al desarrollo, el crecimiento y promoción de la educación por medio de una legislación favorable a los estudios sobre el uso del lenguaje, la adquisición de una segunda lengua y la enseñanza de la lengua a través de los estudios interdisciplinarios.

Alemania

Los primeros desarrollos de una lingüística orientada a la praxis tuvieron lugar durante el período nacionalsocialista; en los años 50 y 60 se dio una refundación de la disciplina a partir de impulsos de la universidad de Bonn y su Seminario de Lingüística bajo la dirección de Leo Weisgerber. Principal órgano de difusión de esta orientación fueron las revistas *Sprachforum. Zeitschrift für angewandte Sprachwissenschaft zur überfachlichen Erörterung gemeinwichtiger Sprachfragen aller Lebensgebiete* (1955-1960) y, antes, *Muttersprache* (1949-1955). En estos

años comienza a cobrar fuerza en ámbitos académicos el alemán como lengua extranjera (Deutsch als Fremdsprache).

Australia

La lingüística aplicada en Australia tomó como referencia la enseñanza del inglés a inmigrantes en el país. La tradición en el desarrollo de la disciplina muestra una gran influencia europea y estadounidense y no británica. La Asociación Australiana de Lingüística Aplicada (ALAA) fue establecida en el congreso nacional de dicha disciplina en agosto de 1976.

Japón

En 1982 se estableció la Asociación Japonesa de Lingüística Aplicada (JAAL) en la Asociación Japonesa de Profesores de Inglés, para vincularse a las actividades internacionales en torno a esta disciplina. En 1984 la JAAL se hizo miembro de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA).

América Latina

Durante el IX Congreso Internacional de Lingüística del Comité Internacional Permanente de Lingüística desarrollado en Massachusetts en 1962, varios estudiosos hispanoamericanos tuvieron la idea de crear una asociación en el campo para América Latina. El proyecto se inició en enero de 1964 en Viña del Mar con el respaldo de la Universidad de Chile.

Los principales problemas lingüísticos que preocuparon desde el inicio a los latinoamericanos fueron las lenguas en América Latina, los estudios y métodos lingüísticos y las lenguas indígenas.

Asociaciones internacionales

-
- International Association of Applied Linguistics (<http://www.aila.info/>)

América

- American Association for Applied Linguistics (<http://www.aaal.org/>)
- Center for Applied Linguistics (<http://www.cal.org/>)
- Canadian Association of Applied Linguistics (<http://www.aclacaal.org/>)
- Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada

(<http://www.cele.unam.mx/amla/>)

• Asociación de Lingüística y Filología de América Latina/Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (<http://www.mundoalfal.org/>)

Europa

- Association Belge de Linguistique Appliquée (<https://web.archive.org/web/20141218223713/http://www.abla.be/>)
- Asociación Española de Lingüística Aplicada (<https://web.archive.org/web/20140531071514/http://www.aesla.uji.es/>)
- Association Finlandaise de Linguistique Appliquée (<https://web.archive.org/web/20070609184345/http://www.cc.jyu.fi/%7Eekmantyla/afinla/%21index.html>)
- Association Française de Linguistique Appliquée (<http://www.afla-asso.org/>)
- Associazione Italiana di Lingüística Applicata (<https://web.archive.org/web/20090723170007/http://www.aitla.unimo.it/>)
- Association Néerlandaise de Linguistique Appliquée (<https://web.archive.org/web/20080908070803/http://www.aila.info/about/org/ic.htm#SG>)
- Association Norvegienne de Linguistique Appliquée (<https://web.archive.org/web/20111002013853/http://www.hf.ntnu.no/anla/>)
- Association Suédoise de Linguistique Appliquée (<https://web.archive.org/web/20090625184820/http://www.nordiska.su.se/asla/>)
- Association Suisse de Linguistique Appliquée (<https://web.archive.org/web/20090818025011/http://www.vals-asla.ch/cms/>)
- British Association for Applied Linguistics (<http://www.baal.org.uk/>)
- Gesellschaft für Angewandte Linguistik (<http://www.gal-ev.de/>)
- Greek Applied Linguistics Association (<http://www.enl.auth.gr/gala/>)
- Irish Association for Applied Linguistics (<http://www.iraal.ie/>)
- Polish Association of Applied Linguistics (https://web.archive.org/web/20080522180029/http://www.ocot.pl/st_ptls.php?id8)

Oceanía

- Applied Linguistics Association of New Zealand

(<https://web.archive.org/web/20081216015106/http://www.victoria.ac.nz/lals/about/alanz/alanz.html>)

- Applied Linguistics of Association of Australia

(<https://web.archive.org/web/20090726084730/http://www.latrobe.edu.au/alaa/>)

Asia

Asian Association of TEFL (Asia TEFL) (<http://www.asiatefl.org/>)

- Applied Linguistics Association of Korea
- China English Language Education Association (<http://www.celea.org.cn/>)
- Hong Kong Association for Applied Linguistics (<http://www.haal.hk/>)
- Japan Association of College English Teachers

(<https://web.archive.org/web/20090610054350/http://www.jacet.org/index.html>)

- Linguistic Society of the Philippines

(<http://www.dlsu.edu.ph/inside/organizations/lsp/default.asp>)

- Singapore Association for Applied Linguistics (<http://www.saal.org.sg/>)

Otras

- Estonian Association of Applied Linguistics

(https://web.archive.org/web/20080502032727/http://www.eki.ee/rakenduslingvistika/index_eng.php)

- Israel Association of Applied Linguistics (<http://www.tau.ac.il/~ilash/>)
- Southern African Applied Linguistics Association (<http://www.saala.org.za/>)

IV. AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR

Tema 2: Estrategias de aprendizaje de idiomas

- 2.1. Avances importantes en la investigación de estrategias.
- 2.2. Rumbos futuros en la investigación de estrategias de una lengua extranjera.
- 2.3. El propósito de las estrategias de aprendizaje de idiomas
- 2.4. Estudios empíricos sobre el uso de estrategias.
- 2.5. Las estrategias de aprendizaje y la autonomía

Las **estrategias de aprendizaje** de una lengua se han clasificado por lo general en seis categorías principales: **estrategias** cognoscitivas, **estrategias** metacognoscitivas, **estrategias** relacionadas con memorización o mnemónica, **estrategias** compensatorias, **estrategias** afectivas, **estrategias** sociales.

Los estudiantes de una lengua extranjera más perceptivos son aquellos que están conscientes de las estrategias apropiadas y las usan para aprender y comunicarse en esa lengua. Las estrategias son acciones conscientes que los estudiantes realizan para mejorar su aprendizaje. Ya que las estrategias son conscientes, se posibilita una participación activa del estudiante en su selección y uso. Las estrategias no son una acción aislada, sino un proceso en el que se orquesta más de una acción con el fin de lograr una tarea de aprendizaje. Einstein ofrece una definición de locura muy interesante: es hacer lo mismo una y otra vez y esperar diferentes resultados. La investigación consistentemente demuestra que los estudiantes deficientes de idiomas con frecuencia utilizan las mismas estrategias una y otra vez y no progresan significativamente en su cometido. No reconocen que las estrategias que están usando no les ayudan a alcanzar su meta. Los estudiantes exitosos tienen un amplio repertorio de estrategias y escogen una variedad de ellas para lograr su cometido de aprender una lengua.

El propósito de esta presentación es considerar dos avances importantes en la investigación de las estrategias en el aprendizaje de una lengua extranjera y anticipar el futuro de dicha investigación. Una única presentación de esta naturaleza no es

suficiente para profundizar sobre el papel de las estrategias de aprendizaje de una lengua hasta al punto que los profesores o investigadores necesitan. Tenemos que trabajar juntos para entender mejor el papel de las estrategias en el aprendizaje de idiomas.

1. Avances importantes en la investigación de estrategias. Dos avances importantes han contribuido al éxito de la investigación de las estrategias: (1) la categorización de estrategias y (2) la instrucción explícita de estrategias a través de capacitación en ellas.

1.1. La categorización de estrategias de aprendizaje de una lengua Las estrategias de aprendizaje de una lengua se han clasificado por lo general en seis categorías principales: estrategias cognoscitivas, estrategias metacognoscitivas, estrategias relacionadas con memorización o mnemónica, estrategias compensatorias, estrategias afectivas y estrategias sociales. Oxford (1990, 2001) se refiera a todas estas seis categorías, mientras otros investigadores (Chamot, O'Malley, 1990; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999; Cohen, 1996; Weaver & Cohen, 1997^a) utilizan un número menor. Un reto al clasificar las estrategias es que no existe un acuerdo sobre la taxonomía entre profesores e investigadores. Oxford y Cohen (1992) llaman a esto el “síndrome del blanco en movimiento” (p. 13). La mayor dificultad se presenta a la hora de comparar resultados entre estudios, ya que cada investigador parece utilizar un sistema de clasificación por separado. Una preocupación adicional es que existe un uso sinónimo de términos múltiples, todos refiriéndose a estrategias de aprendizaje de una lengua: comportamientos de aprendizaje, procesos cognoscitivos, actividades de solución de problemas, destrezas del pensamiento, destrezas para aprender a aprender. Todos los términos empiezan a perder sus significados distintivos. Algunos investigadores usan los términos de una manera, mientras que otros cambian el significado. No existe un conjunto de definiciones convenido y consistente que dirija la investigación. Oxford y Cohen (1992) ofrecieron una posible solución, pero aparentemente pocos investigadores han respondido a sus sugerencias. Ellos propusieron una lista de siete estrategias de aprendizaje claves

además de muchas tácticas específicas para cada estrategia. Oxford y Cohen (1992) advierten a los investigadores sobre el riesgo que corren de “hipertaxonomizar” (p. 7). Terminamos generando listas muy largas de estrategias de lo que hacen los estudiantes.

1.2. Capacitación en estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera Nunan (1996) proporciona una buena razón fundamental para integrar la instrucción explícita de las estrategias de aprendizaje de una lengua en el currículum de la clase. “[L]as clases de idiomas deben tener un enfoque doble, no solamente enseñar el contenido del lenguaje, sino también desarrollar los procesos de aprendizaje” (Nunan, 1996, p. 41). El objetivo principal de la instrucción es crear conciencia en los estudiantes sobre las estrategias y luego permitirle a cada uno seleccionar estrategias apropiadas para alcanzar sus metas de aprendizaje. Algunos programas de lenguas preparan y presentan lecciones especiales sobre estrategias. Muchas veces estas lecciones se enseñan en forma aislada. Sin embargo, la investigación demuestra de manera consistente que la instrucción de estrategias más efectiva ocurre cuando se integra en la instrucción regular de clase (Cohen, 1998; Oxford & Leaver, 1996).

2. Rumbos futuros en la investigación de estrategias de una lengua extranjera. Considero que en los próximos años dos áreas merecen una creciente atención en la investigación de estrategias de una lengua extranjera: (1) la relación entre estrategias, lengua y estilos de aprendizaje, y (2) el rol de la metacognición y la investigación de estrategias.

2.1. La relación entre estrategias de aprendizaje de una lengua y estilos de aprendizaje Una advertencia que debe transmitirse: no podemos ver las estrategias de manera aislada. Las estrategias van unidas al estilo de aprendizaje de cada estudiante. Oxford (2001) señala que “cuando el o la estudiante conscientemente escoge estrategias que se adaptan a su estilo de aprendizaje y a la tarea que tiene entre manos, estas estrategias se convierten en una útil caja de herramientas para una autorregulación del aprendizaje activa, consciente y con un fin determinado” (p. 359). Oxford (2001) enfatiza que los estilos de aprendizaje de cada estudiante

pueden contribuir—o chocar— con una metodología de instrucción dada. Si hay armonía entre (a) el estudiante (en términos de preferencias de estilo y estrategia) y (b) la metodología y materiales de instrucción, es probable entonces que el estudiante se desempeñe bien, sienta confianza y experimente poca ansiedad. Si hay choques entre (a) y (b), el estudiante con frecuencia tiene un desempeño deficiente, no tiene confianza y experimenta considerable ansiedad. Algunas veces estos choques producen serias debilidades en la interacción profesor-estudiante. Estos conflictos también pueden llevar a un completo rechazo de la metodología de enseñanza, del profesor o de la materia por parte del estudiante desanimado (p. 359). Oxford (2002) dice que “los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje que reflejan sus estilos de aprendizaje básicos. Sin embargo, los profesores pueden ayudar activamente a sus estudiantes a ‘estirar’ sus estilos de aprendizaje probando algunas estrategias que están fuera de sus principales preferencias de estilo. Esta ayuda puede darse durante la instrucción de estrategias” (p. 362).

2.2. El papel de la metacognición y la investigación de estrategias de una lengua extranjera Nunan (1996) y Nunan, Lai, & Keobbe (1999) presentan un cuestionamiento importante: Involucrar a los estudiantes en capacitación en estrategias les ayuda realmente a convertirse en estudiantes más efectivos? Nunan (1996) concluye que “la capacitación en las estrategias, más la provisión de oportunidades para los estudiantes de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, realmente llevó, con el tiempo, a una mayor sensibilidad hacia el proceso de aprendizaje (p. 41). Él indica que los estudiantes que participaron en su proyecto de investigación tenían mucha más posibilidad de “explotar oportunidades” para aprender la lengua (p. 41). También enfatiza un resultado adicional: los estudiantes “también parecían hacer mayores conexiones entre el inglés y los cursos de otras áreas” (p. 41). Los estudiantes dejaron de ver el estudio del inglés como solamente el estudio de una lengua. Desarrollaron destrezas para tomar el control de su aprendizaje. Se involucraron en el ciclo metacognoscitivo de preparar y planear, seleccionar, monitorear, orquestar y evaluar su experiencia de aprendizaje.

3. Conclusión. Will Rogers dijo una vez que el sentido común no es necesariamente una práctica común. Quizás lo que he dicho esta tarde parece tener sentido común. Creo que en muchos aspectos lo tiene. Sin embargo, la realidad es que lo que por sentido común tiene que ver con la investigación de las estrategias para el aprendizaje de lenguas no es práctica común entre los investigadores y los profesores.

Los avances tecnológicos, han permitido que el aprendizaje de idiomas extranjeros sea más interactivo y dinámico. Estos nuevos métodos de enseñanza presentan, sin embargo, un nuevo tipo de desafío tanto para profesores como para alumnos, siendo los últimos quienes han necesitado desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, decisiones voluntarias conscientes que tienen un objetivo específico, para poder hacer uso efectivo de las nuevas herramientas a las que tienen acceso y poder aprender de manera más efectiva.

Por su parte, las investigaciones realizadas en CALL, han demostrado que el uso de una aplicación computacional facilita e incentiva el aprendizaje de un idioma.

El aprender un idioma basándose en un ambiente de aprendizaje combinado (del inglés *Blended Learning*) se requiere que el estudiante desarrolle formas de sacar el mejor provecho posible de éstas. Aprendizaje combinado se puede definir como una modalidad de enseñanza que mezcla la *enseñanza presencial* con la *tecnología no presencial* (Coaten, 2003; Marsh 2003).

Un ambiente de aprendizaje combinado de segundas lenguas, mezcla diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, incluyendo tanto las clases presenciales, más tradicionales (con uso de un enfoque comunicativo) así como las clases no presenciales en que se hará uso de una metodología CALL operacionalizada a través de la creación de una aplicación destinada al trabajo independiente de los alumnos quienes pueden reforzar y ejercitar de manera más autónoma los contenidos revisados en clases.

La literatura especializada (Cohen, 1990; Oxford & Crookall, 1989) ha sugerido la necesidad en adiestrar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos tecnológicos, que les permitan usar de manera

óptima los recursos computacionales y aprender eficientemente en los nuevos ambientes de enseñanza mediatizados por la tecnología a los que se enfrentan.

Cohen e Ishihara (2005) ya se habían focalizado en los beneficios de afinar estrategias de entrenamiento para el uso pragmático de la L2, con estrategias específicas al aprendizaje y uso de actos de habla en japonés. Un análisis de los actos de habla, sirvió para determinar que las estrategias contribuían a un aprendizaje efectivo así como también a un buen desempeño en éstos. Este estudio se circunscribe de manera específica en la exploración de cómo el uso de las estrategias de aprendizaje permite que los estudiantes mejoren su desempeño en la lengua meta permitiéndoles trazar objetivos, monitorear y evaluar su propio desempeño, así como el aprender más eficientemente los aspectos gramaticales y léxicos de esta segunda lengua ayudándoles a regular su ansiedad y también poder buscar interacción genuina en ella.

El artículo está organizado en las siguientes secciones: la sección número 1 está relacionada con el uso de las estrategias en el aprendizaje de idiomas, la sección número 2 es acerca de estudios empíricos sobre el uso de estrategias, la sección número 3 es acerca del uso de estrategias y autonomía, la sección número 4 es acerca del aprendizaje combinado. La sección número 5 y 6 explican el estudio experimental y el proceso de intervención, en la sección número 7 y 8 se presenta el análisis e interpretación de los tests aplicados así como de las bitácoras de registro de los alumnos. Finalmente la sección número 9, presenta las conclusiones y futuras investigaciones en base al estudio realizado.

3.Estrategias de aprendizaje de idiomas. La idea de utilizar estrategias en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras, viene de las investigaciones que tenían por objeto aclarar qué hacía un buen aprendiz de lenguas, es decir qué características hacían que un aprendiz fuera más exitoso que otro durante el proceso de aprendizaje. Los resultados mostraron que no sólo era necesario tener las aptitudes necesarias así como una motivación para aprender una segunda lengua, sino que también se necesitaba la participación activa y creativa del propio estudiante en el proceso a través de la aplicación de técnicas de aprendizaje individualizadas.

Basados en estos estudios, MacIntyre (1994) estableció que “una de las áreas más fértiles de investigación en el aprendizaje de lenguas, en años recientes, es el tópico de estrategias de aprendizaje de idiomas”. Las estrategias de aprendizaje de idiomas, son pensamientos y acciones que los individuos usan para lograr un objetivo de aprendizaje. El tipo de estrategias de aprendizaje utilizado por el estudiante depende de las diferencias individuales tales como sus creencias, estados afectivos y experiencias de aprendizajes previas.

Estudios realizados sobre alumnos destacados y alumnos menos aventajados, han demostrado que los primeros han desarrollado una gama de estrategias, a la hora de aprender un idioma, y son capaces de elegir entre las más apropiadas para resolver un problema concreto; son capaces además de adaptarlas a las necesidades de la situación específica y determinar su nivel de éxito (Nisbet y Shucksmith, 1991).

La relación entre estrategias de aprendizaje de lengua y el nivel de competencia en ésta es clara: alumnos con mayor nivel de lengua usan una mayor variedad y número de estrategias de aprendizaje (Anderson, 2005; Bruen, 2001; Chamot & El-Dinary, 1999; Green & Oxford, 1995; O'Malley & Chamot, 1990; Wharton, 2000).

Ya en el año 1989, Rebecca Oxford había otorgado una definición funcional de estrategias de aprendizaje definiéndolas como “comportamientos o acciones usadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje de idiomas más exitoso, auto-dirigido y agradable”. Con posterioridad, O'Malley y Chamot (1990) ofrecieron una definición alternativa de estrategias de aprendizaje de acuerdo a la cual éstas incluyen “pensamientos especiales o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información”.

Las estrategias son consideradas como procesos mentales conscientes que los estudiantes emplean intencionadamente y que están relacionados directamente con el procesamiento de la información con la finalidad de aprender; o sea son utilizadas para recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información.

En términos generales una estrategia es “una secuencia de procedimientos para lograr un aprendizaje” (Schmeck, 1988). Por su parte, Edward Cohen (2005) define una estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras, como pensamientos y

comportamientos conscientes o semiconscientes, por parte del estudiante, realizados con la intención de mejorar el conocimiento y entendimiento de la lengua meta; son pasos o acciones realizadas por el estudiante con el objetivo de mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Ellas tienen el poder de aumentar la atención esencial para el aprendizaje del idioma, promover el ensayo que permite el firme anclaje de los nuevos conocimientos, mejorar la decodificación e integración de material relacionado con el idioma y aumentar la recuperación de información cuando sea necesaria para su uso. (Oxford, 1990 b; Mayer, 1988).

Las estrategias de aprendizajes de idiomas afectan “la forma en que el estudiante selecciona, adquiere, organiza o integra nuevo conocimiento” (Weinstein & Mayer, 1986, p.315). Sin embargo, es necesario mencionar que el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas no solo se relaciona con el área cognitiva sino que también afectan el estado afectivo o motivacional del aprendiz (Weinstein & Mayer, 1986 p. 315).

4.El propósito de las estrategias de aprendizaje de idiomas. Las estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluyen estrategias cognitivas que permiten memorizar y manipular estructuras claves de la lengua meta, estrategias metacognitivas para el manejo y supervisión del uso de estrategias, estrategias afectivas para medir las reacciones emocionales del aprendizaje y para reducir la ansiedad, y las estrategias sociales para potenciar la interacción con hablantes nativos y la cooperación entre los estudiantes.

El entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje, tiene diferentes objetivos:

El primero de ellos es el de incrementar el aprendizaje puesto que se considera que sin las estrategias, el aprendizaje consciente no puede llevarse a cabo. Si consideramos también que tenemos estrategias de aprendizaje de idiomas y estrategias de uso de idiomas, entonces las primeras estarían enfocadas tanto a incrementar el aprendizaje como promover el uso de la lengua meta. El segundo objetivo es el de llevar a cabo tareas específicas ya que la selección de la estrategia depende de la tarea a realizar, siendo algunas estrategias apropiadas para más de un

tipo de tarea. En tercer lugar, las estrategias ayudan a resolver problemas específicos relacionados con el aprendizaje y entendimiento de la lengua. Si un aprendiz presenta problemas al analizar una oración en sus constituyentes básicos, debe hacer uso de otras estrategias ya que la que está utilizando hasta el momento no le es útil. Finalmente, ayudan a que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable debido a que el uso de estrategias de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar mayor conocimiento acerca de ellos mismos y de la lengua meta. Es esta auto conciencia la que permite que el aprendizaje sea más satisfactorio y enriquecedor pues las tareas realizadas son más exitosas; es entonces cuando la instrucción que incluye estrategias de aprendizaje de idiomas es verdaderamente más fácil, rápida y satisfactoria.

Clasificación de estrategias de aprendizaje. Las investigaciones realizadas, se han enfocado en realizar un inventario de las estrategias de aprendizaje que los aprendices utilizaban o reportaban estar utilizando. Las estrategias identificadas en estos estudios, tendían a reflejar el tipo de estudiante en estudio, el contexto y los intereses particulares de los investigadores.

Los primeros investigadores, usaban sus propias observaciones para describir las estrategias de aprendizaje de idiomas (Rubin,1975; Stern,1975), basándose en categorías derivadas de la investigación en contextos de lengua materna (O'Malley & Chamot,1990), desarrollaron una lista que incluía todas las estrategias de aprendizaje derivadas de diferentes fuentes (Oxford, 1990). Más recientemente, la clasificación e identificación de las estrategias ha sido basada en datos obtenidos a través del análisis de protocolos de verbalización de pensamientos (Chamot & El-Dinary, 1999).

En la literatura disponible, las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas se pueden agrupar en estrategias cognitivas, estrategias meta cognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales (O'Malley & Chamot, 1990).

Las estrategias cognitivas son aquellas operaciones que permiten actuar de manera directa en la materia a ser aprendida. Están referidas a los pasos u operaciones usados en la solución de problemas que requieren de un análisis directo,

transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje (Rubin, 1987). Son procesos mentales que están directamente relacionados con el procesamiento de la información con el fin de aprender, recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información. La repetición de modelos de lenguaje y la escritura de información presentada de manera oral son ejemplos de estrategias cognitivas.

Las estrategias meta cognitivas son estrategias generales de aprendizaje, que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento. Una vez que hemos comenzado a pensar acerca del aprendizaje, es posible notar cómo se está aprendiendo y de qué manera se puede potenciar esto para hacerlo más eficientemente. Las estrategias meta cognitivas más generales permiten organizar/planificar la forma de aprender para poder aprender de mejor manera. Ellas también permiten establecer el propio ritmo de aprendizaje, puesto que ayudan a determinar cómo se aprende de mejor manera y permiten buscar oportunidades para practicar y concentrarse en la tarea evitando la distracción. Otra función de las estrategias meta cognitivas es la de verificar el progreso, esto apunta a reflexionar sobre la forma en que se está trabajando en una tarea. Preguntarse acerca de ¿estoy entendiendo lo que leo? o ¿tiene sentido lo que estoy realizando? ayudan a reflexionar sobre este aspecto. Finalmente, la posibilidad de evaluar el proceso permite apreciar cuán bien se ha desarrollado la tarea, que tan efectivamente se ha aplicado las estrategias de aprendizaje y cuán efectivas fueron éstas.

Las estrategias afectivas, son aquellas acciones utilizadas para manejar los efectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular. Permiten que el estudiante regule las actitudes, motivación y reacciones emocionales hacia el aprendizaje de la lengua meta en determinadas situaciones, son operaciones realizadas que sirven para manejar la motivación y regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio. Esta estrategia es importante puesto que para estudiar y aprender no es suficiente saber estudiar sino que es necesario estar interesado en hacerlo y controlar las interferencias emocionales que podrían alterar los procesos cognitivos. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de

conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje es efectivo.

Finalmente, las estrategias sociales están relacionadas con la cooperación con otros estudiantes y buscar la oportunidad de interactuar con hablantes nativos. Estas estrategias contribuyen de manera indirecta ya que no conducen a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido por medio de la interacción.

5. Estudios empíricos sobre el uso de estrategias. Una parte importante de la investigación descriptiva en estrategias de aprendizajes de lenguas, ha sido el examinar el uso de estrategias entre estudiantes masculinos y femeninos. Algunos estudios han descubierto que las mujeres usan mayor cantidad de estrategias que los hombres (Kaylani, 1996; Oxford, Park-Oh, Ito & Sumrall, 1993), mientras que otros investigadores han demostrado que no existen diferencias entre ambos (Vandergrift, 1997). Sin embargo, la relación entre estrategias de uso y aprendizaje de idiomas y el nivel de competencia del estudiante es más clara. Hablantes más hábiles, usan una mayor variedad y a menudo un número mayor de estrategias de aprendizaje (Anderson, 2005; Bruen, 2001; Chamot & El- Dinary, 1999; Green & Oxford, 1995; O'Malley & Chamot, 1990; Wharton, 2000). Diferentes investigaciones se han realizado para determinar el tipo de estrategias que utilizan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. La mayor parte del tiempo, estas no son observables por lo que es necesario que sean explicitadas a través de un comportamiento visible. Por esta razón, se han desarrollado diferentes métodos, entre ellos los reportes verbales, usados para identificar claramente las estrategias mentales de aprendizaje de lenguas (Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1975; Wenden, 1991). Los investigadores también han pedido a los estudiantes que describan su proceso de aprendizaje y las estrategias usadas por medio de entrevistas retrospectivas, cuestionarios, bitácoras de registro y protocolos

de pensamiento en voz alta que tienen relación con una tarea de aprendizaje específica.

Dentro de los cuestionarios, el más usado ha sido el desarrollado por Rebecca Oxford (1989) conocido como el “Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas” (SILL, su sigla en inglés). Este instrumento ha sido usado de manera extensiva para recolectar información, incluyendo un gran número de estudiantes. También ha sido utilizado para recolectar y analizar información en estudios que correlacionan uso de estrategias con variables tales como estilos de aprendizaje, género, nivel de competencia y cultura (Bedell & Oxford, 1996, Bruen, 2001).

Una investigación importante relacionada con el uso de estrategias, fue desarrollado por Cohen & Ishihara (2005), el cual se focalizó en los beneficios de afinar estrategias de entrenamiento para el uso pragmático de la L2. El proyecto incluyó el desarrollo de unidades instruccionales de auto-acceso y basadas en la Web para cinco actos de habla en japonés: *disculpas, cumplidos, respuestas a los cumplidos, peticiones, negaciones y agradecimientos*.

El contenido para los materiales curriculares, fue basado en información empírica extraída de la literatura de investigación. Estrategias específicas al aprendizaje y uso de actos de habla en japonés fueron obtenidos de estudios pragmáticos de este idioma e inglés y con ello se construyeron unidades de aprendizaje. Veintidós estudiantes de tercer año de japonés, de nivel intermedio, participaron en el estudio que duró un semestre. Se pretendía determinar el impacto de estos materiales de auto-acceso basados en la Web en el aprendizaje de actos de habla de japonés y la viabilidad del entrenamiento en base a estrategias refinadas.

Se encontró que los materiales tenían algún impacto, especialmente para aquellos estudiantes que demostraron tener una habilidad más limitada en el desempeño de actos de habla al comienzo. Las mediciones pre y post tratamiento variaron de acuerdo a los actos de habla, apareciendo la unidad de “peticiones” como la más efectiva. El contenido de las unidades, también ayudó a clarificar conceptos erróneos relacionados con lenguaje y cultura. Un análisis de los actos de habla, sirvió

para determinar que las estrategias contribuían a un aprendizaje efectivo así como también a un buen desempeño en éstos.

6. Las estrategias de aprendizaje y la autonomía. El uso de estrategias de aprendizaje, especialmente de estrategias meta cognitivas, incentivan el desarrollo de la autonomía del estudiante. En este caso, el rol del profesor es el de acercar a los estudiantes al ambiente de aprendizaje el cual incluye materiales de aprendizaje tales como diccionarios, hablantes nativos y la tecnología.

Es importante considerar el nivel actual de autonomía que ha alcanzado el aprendiz, pero también las herramientas cognitivas que éste ha desarrollado por sí mismo. El profesor, por su parte, sólo puede apoyar el desarrollo de la autonomía si también se ha beneficiado de la formación de profesores que está estructurada bajo los mismos principios.

Little (1995) sugiere que debemos proveer a los profesores en formación con las habilidades necesarias para desarrollar la autonomía en los estudiantes que estarán a su cargo, para ello debemos darles una experiencia de primera fuente durante su periodo de formación de lo que significa ser autónomo. El incluir el uso de herramientas tecnológicas, tanto en la formación de los futuros profesores así como en el proceso de aprendizaje de la lengua, para los estudiantes, hace posible que los últimos se familiaricen con ambientes combinados de aprendizaje (del inglés *blended-learning*) en donde el aprendiz puede aprovechar tanto la labor de tutor del profesor mediador así como hacer uso de las herramientas tecnológicas que los acercan a material auténtico y significativo para su aprendizaje.

En el caso de esta investigación, el uso del aprendizaje combinado fue un factor base sobre el cual se hizo el entrenamiento en el uso de estrategias. Aclararemos a qué se refiere cuando se menciona el término aprendizaje combinado.

4. Aprendizaje combinado o *blended learning*

El aprendizaje combinado (o *blended-learning*), es el uso de diferentes metodologías de enseñanza para aprender idiomas, por ejemplo el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, el trabajo colaborativo, o el estudio basado en preguntas. Este aprendizaje combinado puede ser logrado a través del uso

de recursos físicos y virtuales; en otras palabras se combina la presencialidad en la sala de clases, la instrucción cara a cara junto con la instrucción mediada por el computador, el uso de CMC (del inglés *Computer Mediated Communication* o comunicación mediada por el computador) o materiales basados en la tecnología (alguna aplicación computacional) creados para que los alumnos puedan acceder al material en línea y complementar su aprendizaje. Es la combinación de esos dos ambientes de aprendizaje diferentes, tomando los beneficios específicos que cada uno de ellos proporciona, y su integración lo que permite que el estudiante tenga un acceso a experiencias de aprendizaje mejoradas y significativas. Es a través de la identificación de las posibilidades que ambos enfoques proporcionan y el uso estratégico de éstos lo que permite que el estudiante aprenda de mejor manera. La consideración más importante es el de clarificar los objetivos del aprendizaje, lo que determinará la mejor manera de mezclar ambos ambientes. El aprendizaje combinado expande las posibilidades para mejorar la cantidad y la calidad de la interacción humana en un ambiente de enseñanza; el aprendizaje combinado ofrece al estudiante la oportunidad de estar “juntos y separados” (Garrison, D. R.; H. Kanuka, 2004). Una comunidad de estudiantes puede interactuar a cualquier hora y en cualquier lugar gracias a los beneficios que las herramientas educativas mediadas por computador proporcionan. El aprendizaje combinado provee de una buena mezcla de herramientas tecnológicas e interacciones las que resultan en una experiencia de aprendizaje constructiva y socialmente aceptada. El rol del tutor en estos tipos de ambientes es el de determinar qué tipos de entrega de instrucción o métodos combinará. Un ejemplo típico de esto puede ser una combinación de materiales basados en tecnología y sesiones presenciales usadas en de manera conjunta para presentar un contenido. Un instructor puede comenzar una lección con una muy bien organizada sesión introductoria en la sala de clases y luego proceder a hacer uso de materiales en línea. El rol del instructor es crítico ya que requiere de un proceso de transformación, el profesor es ahora un facilitador. Se requiere de tiempo de adaptación tanto para el instructor como para el estudiante el adaptarse a esta nueva modalidad. Se sugiere que exista una guía en el comienzo, la que luego

disminuye a medida que avanza la experiencia de los estudiantes (Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E., 2006). Algunas de las ventajas del aprendizaje combinado incluyen el costo de efectividad tanto para institución de enseñanza como para el aprendiz y flexibilidad en el horario del curso. Algunas desventajas, sin embargo, pueden estar relacionadas con el acceso a Internet, uso limitado de las tecnologías y habilidades de estudio. En la literatura existente (sobre todo aquellas fuentes de origen norteamericano) se hace mención al concepto de “aprendizaje híbrido” o “aprendizaje mezclado”. Sin embargo, todos esos conceptos se refieren de manera general a la integración de herramientas de aprendizaje en línea con métodos más tradicionales de enseñanza. Dos aspectos importantes que se deben considerar son la cantidad de tiempo que se destina a las actividades en línea así como la cantidad de tecnología usada. Es apropiado el hacer la diferenciación entre aprendizaje combinado (blended learning) y el aprendizaje a distancia (E-learning) en donde el rol del profesor es el de un tutor on-line. Al igual que un profesor convencional, éste resuelve las dudas de los alumnos, corrige sus ejercicios y propone trabajos. La diferencia radica en que todas estas acciones las realiza utilizando sólo la Internet como herramienta de trabajo, bien por medios textuales (mensajería instantánea, correo electrónico), bien por medios audiovisuales (videoconferencia).

Estudio experimental. Para poder determinar si un entrenamiento constante en el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas es efectivo para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes de la lengua meta en contextos de aprendizaje combinado, se lleva a cabo un estudio de tipo experimental con aplicación de pre y post test y un grupo control.

La pregunta que conduce esta investigación es ¿ayudará un entrenamiento explícito y constante en la utilización de estrategias de aprendizaje a mejorar el aprendizaje de la lengua meta? La pregunta de investigación, se relaciona con la siguiente hipótesis:

Hipótesis. Un entrenamiento explícito y constante en estrategias de aprendizaje de L E adaptadas para ambientes de enseñanza combinado, puede ayudar a mejorar el aprendizaje de la lengua meta.

Metodología

Muestra:

En la investigación participan 24 alumnos de primer año de la carrera de pedagogía en inglés, elegidos al azar, quienes cursaban la asignatura “Developing communicational English I” de acuerdo a la malla curricular en la Universidad Santo Tomás. Esta asignatura consta de 8 horas pedagógicas semanales de 40 minutos y está dividida en dos secciones de 20 alumnos cada una. La edad de los alumnos que conformaron la muestra está en el rango de los 17 y 24 años.

Del total de los alumnos participantes, la muestra está constituida por 7 sujetos del género masculino, correspondiendo al 29% del total de la muestra y 17 sujetos del género femenino, correspondiendo al 71 % del total de la muestra. En relación al establecimiento educacional de procedencia, 19 sujetos (correspondiendo al 79.2%), provienen de establecimientos municipales, 3 sujetos (correspondiendo al 12.5%) provienen de establecimientos particulares subvencionados y 2 sujetos (correspondiendo al 8.3%) provienen de establecimientos particulares.

Con respecto al nivel de habilidades lingüísticas de los sujetos, 13 de ellos (54.2%) son de nivel Básico y 11 de ellos (45.8%) con un nivel pre-intermedio.

El nivel de aprendizaje de inglés que presentan los alumnos, ha sido medido con la prueba “Quick placement test” (Oxford University Press) el que mide las habilidades lectoras, conocimientos de gramática y comprensión auditiva a través de preguntas de selección múltiple.

Para realizar la investigación, los alumnos son distribuidos en dos grupos, el grupo experimental y el grupo control, de 12 alumnos cada uno. Dicha agrupación se realiza por orden alfabético de acuerdo a los requerimientos de la casa de estudios.

El grupo experimental:

Está compuesto por 12 alumnos de primer año de la carrera de pedagogía en inglés de la Universidad Santo Tomás, con niveles de idioma correspondiente a

básico y pre-intermedio. Ellos son expuestos a una metodología de tipo aprendizaje combinado o blended learning en que cuentan con clases presenciales, con la guía de un profesor y con uso de un enfoque de enseñanza de lenguas de tipo comunicativo. Las clases presenciales son complementadas con el uso de una plataforma para ejercitar, de manera más autónoma, los contenidos tratados. A lo largo de 14 sesiones los alumnos son entrenados en el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas adaptadas para ambientes CALL con el objeto de que puedan hacer una utilización más provechosa y efectiva de la aplicación computacional.

El grupo control:

El grupo control lo conforman 12 alumnos. Ellos son expuestos a una metodología de enseñanza de lenguas de tipo combinado en que cuentan con clases presenciales, con la guía de un profesor y con uso de un enfoque de enseñanza de lenguas de tipo comunicativo, también teniendo acceso a una aplicación CALL para complementar los contenidos tratados en clase. A ellos no se les provee del entrenamiento para fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en ambientes CALL. Se entiende por clase tradicional, aquella de tipo comunicativo, en que el profesor está presente, guiando y monitoreando el proceso de enseñanza y otorgando el *feedback* correctivo cuando sea necesario.

Descripción del instrumento para evaluar estrategias de aprendizaje

Tanto al grupo experimental como al grupo control, se les aplica como pre-test y post-test una versión adaptada del inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas, (SILL, del inglés Strategy Inventory for Language Learning) el que fue desarrollado por Rebecca Oxford (1989) y ha sido utilizado para determinar el tipo de estrategias que usan los estudiantes para enfrentar el aprendizaje de un idioma extranjero (Cohen 1990, Weaver & Li,1998; Nyikos & Oxford,1993; Olivares-Cuhat, 2002; Oxford, 1990;1996; Oxford & Burry-Stock,1995; Wharton,2000).

El cuestionario SILL, es una medida estandarizada con diferentes versiones para estudiantes de una variedad de idiomas y como tal, puede ser usado para recolectar y analizar información acerca de aprendices de idiomas extranjeros; mide el tipo y la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje.

En el caso de ésta investigación, es importante destacar que se realizó una adaptación del instrumento descrito para poder medir el uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes mediados por una aplicación CALL, puesto que el cuestionario original sólo mide el uso de éstas en contextos tradicionales, comunicativos de enseñanza. La adaptación consistió en modificar determinados ítemes de las seis partes constituyentes del test, con el objetivo de identificar si los alumnos utilizaban, sin saberlo, las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes que eran mediados por el computador (aprendizaje combinado, Blended-learning).

El cuestionario consta de un set de 50 preguntas que indagan sobre los antecedentes personales y experiencias previas de aprendizaje de idiomas que poseen los estudiantes.

Las preguntas del 1 al 9, están enfocadas en la efectividad de la memoria (estrategias de memorización). Las preguntas del 10 al 23 representan el uso de procesos mentales (estrategias cognitivas). Las preguntas del 24 al 29 representan la compensación por falta de conocimiento (estrategias de compensación).

Las preguntas del 30 al 38 están relacionadas con la organización y evaluación del aprendizaje (estrategias meta cognitivas). Las preguntas del 39 al 44 están relacionadas con el manejo de emociones (estrategias afectivas). Finalmente, las preguntas del 45 al 50 se enfocan en el aprendizaje con otros (estrategias sociales).

Para entrenar a los alumnos, es necesario saber cuáles son las conductas de entradas que ellos poseen.

Proceso de intervención. Tanto el grupo control como el grupo experimental, fueron expuestos a un enfoque de enseñanza de lengua de tipo combinado en que los alumnos asisten a clases con un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, monitoreados por un profesor y también a sesiones en un ambiente CALL en que los alumnos hacen uso de una aplicación computacional que les permite reforzar los contenidos tratados en la sala de clases. No obstante, sólo el grupo experimental fue sometido a un proceso de entrenamiento en uso de estrategias de aprendizaje de

lenguas extranjeras, en ambientes mediados por la metodología CALL, para aprovechar mejor el uso de la aplicación.

El proceso de intervención para incrementar el aprendizaje consciente de las estrategias de aprendizaje de lenguas consistió de un entrenamiento de 14 sesiones en las que los alumnos reflexionaban y comentaban respecto de las actividades realizadas en ese día. El profesor modelaba, guiaba y clarificaba las acciones concretas a realizar para ejercitar las diferentes estrategias que facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras; estrategias cognitivas, meta cognitivas, afectivas y sociales. Este proceso constó de 3 etapas diferentes que comenzaron con la aplicación de pre-tests tanto para medir las conductas lingüísticas de entrada de los alumnos participantes del proceso, así como la aplicación del test SILL para poder determinar en qué grado los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros, para luego continuar con el proceso de entrenamiento en estrategias para el aprendizaje de lenguas mediatizado por la tecnología. Finalmente, se les aplicaba post-tests para poder determinar el grado de avance en los aspectos lingüísticos y de uso de estrategias. Dichas etapas se explican más detalladamente a continuación:

Tema 3: Aprendizaje de métodos de enseñanza de idiomas. suena la lengua

- 3.1. Los 4 mejores métodos de aprendizaje de idiomas
3. 2. Combina todas las formas para mejorar el aprendizaje
- 3.3. Bases del aprendizaje de idiomas
- 3.4 Teoría del aprendizaje de la lengua en la práctica

Los 4 mejores métodos de aprendizaje de idiomas

Ordenados de principiante a más avanzado.

Método 1: céntrate en aprender vocabulario

El vocabulario es la base de cualquier idioma.

No podemos aprender gramática o empezar a chapurrear hasta que tenemos ya ciertas palabras en nuestra cabeza.



**Mi debate interno aprendiendo idiomas:
¿Pronunciar bien y parecer pretencioso?
¿O pronunciar mal y parecer ignorante?**

Ejemplo práctico: repetición espaciada

También se llama aprendizaje espaciado, repetición espaciada o se le da su nombre inglés: *spaced repetition*. Es el primer método que recomiendo por una razón muy sencilla: **la curva del olvido**.

Más que nada es una técnica para **entrenar nuestro cerebro** a acordarse de aquellas palabras que aprendemos.

El recurso que yo utilizo es el **programa programa gratuito Anki**, que permite crear **tarjetas de dos cara** en las que pongo las palabras y frases.

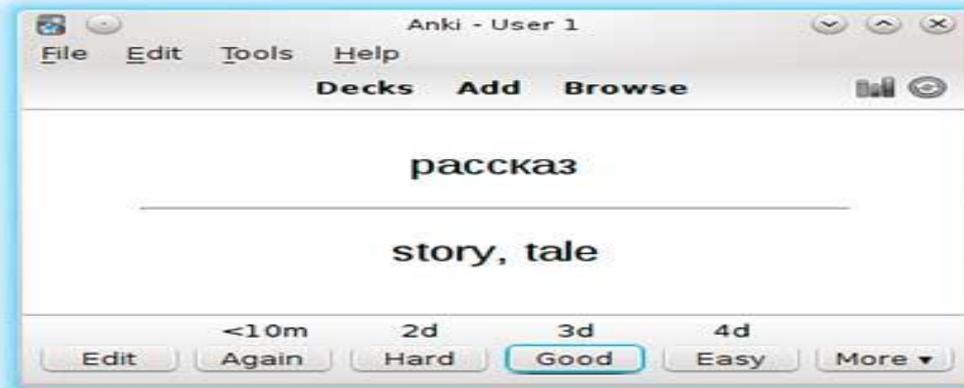
Pero ya sé lo que te estás preguntando:

¿Cómo se las palabras que tengo que aprender primero y de dónde las saco?

Mi amigo Luís de Galicia, le recomendé combinar su Assimil en inglés con este programa.

Aquí un vídeo explicativo en el que enseño como lo hago yo para estudiar en francés.

A modo de resumen: el programa permite aprender una palabra (o frase) cuando ya estoy a punto de olvidarla mediante tarjetas (o flashcards).



Sale sólo la primera parte. Intento saber la respuesta y pulso el botón para ver si he acertado. Dependiendo del resultado, me volverá a salir un día u otro utilizando ciencia.

Con un ejemplo es más fácil de verlo:

1. Quiero aprender la palabra «jour» («día» en francés). Creo una nueva carta de Anki, con sonido e imagen animada que represente su significado
2. La estudio hoy, y eso significa que no me volverá a salir hasta al cabo de 4 días
3. Al cabo de cuatro días, me vuelve salir y entonces: o no me acuerdo, o me cuesta mucho, o me es fácil

Anki me hará pulsar uno de los botones **dependiendo de lo difícil que me ha sido.**



Con esto, el software juega con la curva del olvido, para conseguir retener «jour» en mi memoria **a largo plazo.**

Método 2: crea frases con distintos tiempos verbales

La idea es **simular el comportamiento de los bebés** en las primeras fases del aprendizaje de idiomas.

A los pequeños, les decimos **cosas simples** como:

- ¿Quieres comer?
- ¿Nos vamos del parque?

- ¿Quieres ir al parque?
- ¿Nos vamos a comer?

Estas frases simplificadas se oyen **a menudo**, con la misma estructura, y los nombres van cambiando.

Is it **relaxing** at home?  例文帳
 自宅は落ち着きますか。 - Weblio Email

I'm **relaxing** at home.  例文帳
 家でくつろいでいます。 - Weblio Email

I am **relaxing** now. 例文帳に追加

Ejemplo para aprender «relajándome en casa» en japonés.

Con esto, los niños van aprendiendo «comer» y «parque» porque se encuentran en esa situación o sitio, **pero también la estructura**.

Se repite «quieres X» y «nos vamos X». Los nombres y localizaciones van cambiando, pero la estructura se queda y aquí es cuando al final las acabamos **internalizando sin darnos cuenta**.

«Sentence mining» es esto. Repetir frases similares hasta que se acaban asimilando involuntariamente.

Bueno, bastante voluntariamente porque es así como tomamos el aprendizaje de idiomas.

Ejemplo práctico: sentence mining

Aquí entra el concepto de «sentence mining». Una traducción barata al español sería: «minería de frases».

Lo sé: suena rarísimo.

Uno de mis recursos favoritos para hacer *sentence mining* es Glossika. Es una herramienta que tiene la función de hacer de «gimnasio de idiomas».

De hecho, cada vez que estudiamos una palabra nueva lo llaman «repetición».

Un poquito cada día está bien, pero la verdad es que no me veo haciendo muchas horas de Glossika debido a su naturaleza bastante monótona.

Método 3: leer de manera extensiva

Otra manera de hacer todo esto es simplemente **empezar a leer en el idioma que estudio.**

Prefiero historias y temáticas que me interesan, por esto es más emocionante a partir de terminar Assimil.

Leer es más pasivo (no hay que pensar tan activamente). Por lo que es «otro tipo de entreno».

Una buena idea es tenerlo en el arsenal y **dedicar 15 minutos al día de leer con audio**, da muchos beneficios al aprendizaje de idiomas. E implicamos más sentidos.

Ejemplo práctico: leer con Kindle y traducir

Yo lo he utilizado mucho leyendo en inglés y Harry Potter en sueco.

No todo el mundo tiene ganas de ir creando flashcards y repetir frases una y otra vez.

A mi no me molesta, pero de vez en cuando si me cansa. Especialmente cuando llevo semanas sin fallar un día con el aprendizaje de idiomas.

Lo que hago entonces es leer libros con diccionarios predeterminados para traducir las palabras que no entiendo. Pero hoy en día no hace falta **ni tener un libro ni un diccionario.**



Kindle Paperwhite - Resistente al agua, pantalla de alta resolución de 6", 8 GB, con publicidad

Mi único gadget para aprender idiomas. Me compré uno de estos modelos kindle antiguos y le instalé un traductor offline para traducir y ver explicaciones de esas palabras que no comprendo.

Le añado además el audiolibro (hay versiones gratis), para tener **el máximo número de sentidos puestos** en la lectura. Con esto, voy comprobando las nuevas palabras que van saliendo.

No hace falta decir, que antes de que me acuerde de una para siempre, **la tendré que traducir muchas veces** con el Kindle para que se me quede.

Dependerá de la palabra y la memoria de cada uno.

Esto es algo que recomiendo **desde un nivel intermedio**. De lo contrario estaría todo el día traduciendo.

Se puede hacer en la primera fase del aprendizaje de idiomas, pero los **libros para ese nivel no me motivan**. No estaría demasiado inspirado en leer algo sobre «la rana Gustavo».

Método 4: escucha el idioma objetivo

Cuando quiero escuchar mi idioma objetivo, lo mejor que puedo hacer es entrenar el oído en programas de radio y tertulias de la televisión. Ahí la lengua es real (al contrario que películas o libros de texto). Además de que no hay momentos silenciosos.

En nuestro club de idiomas, compartieron una página web de radios de todo el mundo. Básicamente es un mapa en el que seleccionas el país y te sale inmediatamente la radio de allí.

Ejemplo práctico: mirar youtubers con subtítulos

Una de las cosas que a mí me encanta hacer es mirar vídeos de YouTube. Los llamados **vloggers**. Aquellos que graban sus vidas y lo que hacen en su día a día.

Los **youtubers** hablan en primera persona y hablan de lo que han estado haciendo, quieren hacer, dónde han ido y que piensan de una cosa o la otra.

Lo he usado aprendiendo francés desde cero y conté lo fácil que es con el ordenador.

Esto va genial **cuando ya se tiene una base**, pero al principio tiene sentido que esta escucha esté limitada con sonidos más lentos para empezar a adaptar el oído.

Por esto en mis métodos de aprendizaje de idiomas, hago énfasis en los libros de Assimil con sus audios.

Combina todas las formas para mejorar el aprendizaje

Es lo que llevo promoviendo con mi manera de aprender idiomas desde hace tiempo.

Usando el método Assimil, su lectura de conversaciones al completo y la repetición espaciada de Anki se consigue:

- repaso espaciado (usando flashcards)
- sentence mining (combinando frases de mucho uso que nos da Assimil)
- lectura extensiva (usando una carta que diga «lección 1» indica que tengo que leer el diálogo, que serán **acorde con mi nivel**)



Aprender idiomas (sin tonterías): Método para aprender un idioma rápido y en casa de forma...

He estado recopilando todo lo que aprendo desde hace meses. Método práctico y teórico en un solo sitio.

Teniendo en cuentas todas estas teorías creo que mi manera de aprender y las otras herramientas que utilizo son de las mejores para aprender.

Bases del aprendizaje de idiomas

¿Busco aprender una lengua para defenderme en el país que esté viviendo? ¿O para impresionar a mi pareja extranjera? Tal vez lo que quiera es tener conversaciones fluidas con nativos. O simplemente disfrutar de la literatura.

Uno puedo hacer un buen aprendizaje de idiomas **por su cuenta**, aunque mucha gente no sabe como coger el toro por los cuernos.

Es bastante difícil resumir algo como esto en unas pocas palabras, pero voy a intentarlo. Para entender **cómo aprender un idioma en casa** hay que compararlo con **tocar un instrumento**.

A parte del instrumento necesito dos cosas:

1. Pasar mucho tiempo escuchando las canciones que quiero tocar
2. Pasar mucho tiempo practicando

Como analogía viene genial porque en el mundo del aprendizaje de idiomas esto lo podemos traducir en:

1. Mucho *input* (escuchar y leer)
2. Mucho *output* (hablar y escribir)

Habrá bastantes variables dependiendo del estudiante.

Si se tiene un nivel **principiante** cuesta más encontrar material para escuchar y leer. Cuando se pasa a ser **intermedio** se puede encontrar videos y herramientas con más facilidad.

Pero la filosofía es la misma.

Hablar el idioma objetivo

Por lo que hace al hablar con mi lengua objetivo, hay una cosa más importante que con quien estoy hablando. **Cuántas veces tengo la oportunidad de hablar con esa persona**. Lo ideal sería hablar cada día, pero al menos una hora al día durante 1, 2 o 3 días a la semana. Los que se puedan.

Lo que hago muchas veces es **hablar conmigo mismo**, aunque al cabo de 10-15 minutos el cerebro me peta. También me doy cuenta que acabo hablando de las mismas cosas cuando hago algunas sesiones, por esto prefiero usar profesores online en italki en mi opinión.

El compañero ideal para hacer un aprendizaje de idiomas rápido, debería ser **diferente dependiendo del nivel en el que me encuentre**.

Para explicarlo mejor en un ejemplo, si soy un español aprendiendo chino y me encuentro en un nivel totalmente principiante, lo ideal será otro español que aprenda

chino de forma fluida para que me pueda explicar los “por qué” desde un punto de vista común.

Si se empieza a hablar desde el principio es ideal. Al hacerlo **me tienen que hablar como un niño**, y a medida que tengo más vocabulario tienen que hacerlo poco a poco más complejo.

Esta es una habilidad para enseñar idiomas que pocos tienen, aunque muchos **profesores apasionados** lo hacen genial.

No es necesario hablar desde el principio

Algunos políglotas como Benny Lewis dicen que sí, mientras que otros como Steve Kaufmann afirman que no.

¿Yo? **no lo creo.**

Hay varios métodos de aprendizaje de idiomas, pero **por mi experiencia con el inglés**, sé que puedo desarrollarlo al interior de mi cabeza y soltarlo cuando ya sea nivel intermedio.

Suspendiendo inglés en el instituto, empecé a mirar series **cuando me interesé por mi cuenta.**

Ahí es cuando todo mejoró de forma increíble.

Me fui a Canadá a hacer un curso intensivo de 6 meses pero al llegar y hacerme una prueba, me pusieron en intermedio-avanzado.

Fui el único que se sorprendió y al cabo de un par de meses ya estaba en el grupo de «los grandes».

A penas sin darme cuenta había subido mi nivel a tope. Y eso sin hablar una sola palabra.

Lo mismo aprendiendo sueco en casa y academia.

No llegué a hablar en esa lengua hasta que vi que ya me podía hacer entender.

¿Cómo es posible? Con un poco de teórica se entiende.

Entrenar con repeticiones de frases

La repetición en el aprendizaje de idiomas es **muy importante**. Al leer «repetición», yo mismo me pondría las manos en la cabeza pensando que me están sugiriendo decir una misma frase sin parar como un robot.

Hay métodos de aprendizaje de idiomas como Glossika, que es en lo único que se centran. Lo he probado y es **muy aburrido**.

Pero, la repetición es vital en el aprendizaje de la lengua. Leyendo libros uno repite palabras constantemente sin que sea pesado.

El truco está en hacer las repeticiones entretenidas. Podría empezar a saltar y bailar diciendo palabras y frases en voces divertidas (lo he probado), pero cansa lo suyo.

Por esto me he empollado diálogos enteros de vídeos de youtube, series en sueco, y repetido con Assimil y Anki.

Pero espera. No hay imágenes ni nada combinando estos dos últimos elementos, ¿no?

Cierto, pero **tengo mucho más contexto**. Las frases de Assimil vienen de **conversaciones**, con ilustraciones.

Además aprovecho el repaso espaciado de Anki para que me salgan las frases cuando estoy **a punto de olvidarme de ellas**. Ahora expando este concepto.

Teoría del aprendizaje de la lengua en la práctica

Aunque tengo mi método para aprender idiomas, no he inventado nada. Sólo he **juntado** lo que he visto que funciona y tiene sentido, **mezclando práctica y teórica**.

Con Assimil y sus audios pasados en *flashcards* de Anki, lo que se hace es **traducir bidireccionalmente**. Nada más ni nada menos.



Por esto **se crean dos cartas** automáticas. Pongo la frase de la lengua objetivo con su archivo de audio (y a veces imagen), y en la otra cara la traducción con mi lengua materna.

Las opciones de Anki harán que se cree una *flashcard* **al revés**. Es decir, que salga la frase en mi lengua materna primero, para que la tenga que traducirla **activamente**, y ver la respuesta (y escuchar el sonido) al girarla.

¿Por qué es importante hacerlo así considerando el aprendizaje de idiomas?

De lo contrario me volvería **experto solo en una cosa**. Si sólo escuchara en inglés sería muy bueno en entender lo que me dicen, pero **tendría dificultad para hablar**. Lo mismo pasaría al revés: tal vez podría hablar bastante bien, pero tendría dificultad escuchando y procesando lo que me están diciendo.

Combinando ambas formas, se consigue **automatización en los dos elementos**.

Por qué los idiomas se «enseñan mal»

He ido en academias pero la mayoría **enseña mal** (en mi opinión). No nos preparan para hablar en ese idioma sino **para pasar exámenes**.

Siendo autodidacta con los idiomas soy **más eficiente y efectivo** para poder usarlo en la vida real.

Aunque hay excepciones como contaré al final, hay una parte negativa en el aprendizaje de idiomas en un curso (si bien es cierto que también hay cosas positivas).

Vamos a ver.

¿Por qué estudiamos los colores, números y miembros de la familia en bloques?

Cuando hablé sobre el uso de palabras comunes y de que somos 72 veces más propensos a mencionar a nuestra madre que a nuestro sobrino en una conversación. Pero en clase aprendemos vocabulario como si tuviera la misma importancia.

Hay que seguir un aprendizaje de idiomas **de inmersión**. Por esto, **estudiar la lengua en casa** me ha hecho **avanzar mucho más** que haciéndolo en grupo.

Por ejemplo, es difícil aprender ruso y cuando lo estudiaba, estuve un mes entero rellenando hojas gramaticales en clase. Salía de ahí con la sensación que no había aprendido nada. Sólo a estresarme y a hacer obvio lo poco que sabía.

Si un extranjero que estudia español quiere decir “yo comeré” pero en vez de esto dice “yo voy comer”, ¿es una equivocación?

Gramaticalmente si, pero **comunicativamente no**.

Entender y ser entendido siempre ha sido mi objetivo.

Aprendizaje de la lengua en academias

Aunque es cierto que los temas y los «packs de palabras» de la mayoría de cursos no se alinean con mi mente mega-productiva, **las clases tienen muchos beneficios.**

Los primeros dos niveles de sueco los hice en grupo. Iba a clase dos veces a la semana durante un par de años, y **me fueron muy bien para interiorizar los básicos.** Hice lo mismo con el finés.

Cuando se es intermedio pienso que no es tan productivo ir a clase, porque al fin y al cabo lo que interesa es **empaparse del idioma y adquirir tanto vocabulario como sea posible.** Pero los niveles de principiante y sobretodo a modo de intensivo, son muy interesantes para que la base quede bien marca en mi cerebro, ya que **las cosas se repiten mucho.**

Además de esto, en clase todos los estudiantes tiene un nivel similar. ¿Cómo ayuda esto? Pues que **da menos vergüenza hablar.**

Los cursos son ideales para atreverse a salir de la zona de confort.

Empezar a hablar es lo que cuesta a la mayoría, por esto los recomiendo a conocidos que no se atreven a ir a buscar un compañero de intercambio de idiomas por italki o Skype. Además, el grupo avanza a un paso similar por lo que la evolución de la lengua y del habla entre todos va evolucionando sin saltarse ningún paso.

Claro querer entender obtener un buen aprendizaje de idiomas en casa se puede hacer, como he demostrado. Pero **las clases de idioma** tienen su cabida en este mundo. No sólo por aprender, si no también para conocer personas con intereses similares.

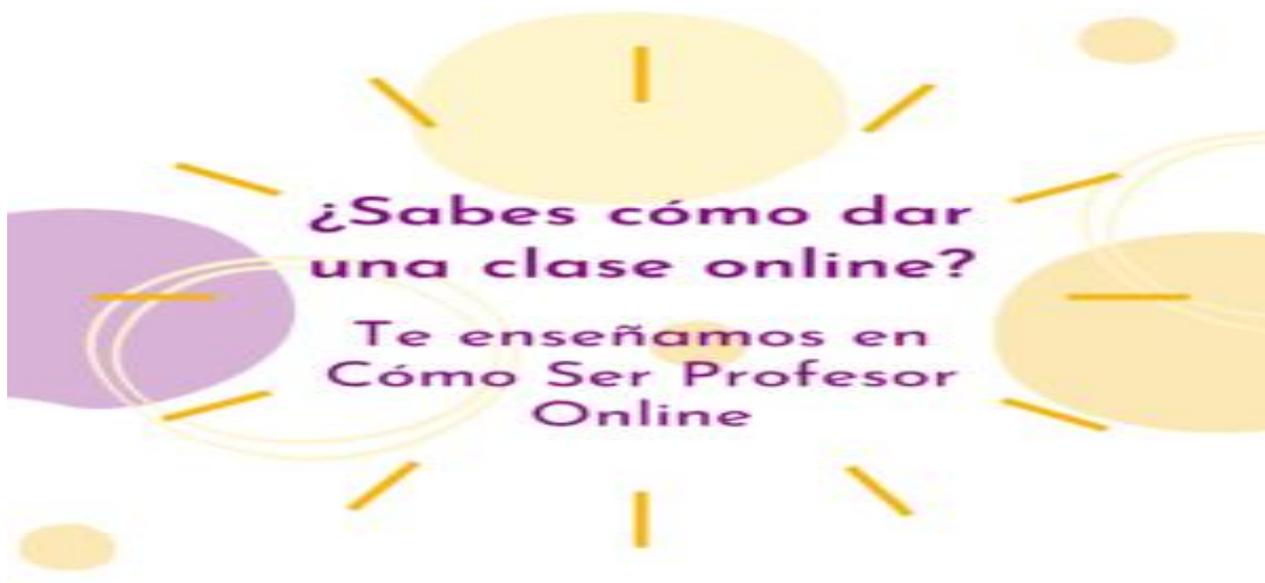
Y si encima el/la profesor/a **habla en la lengua objetivo desde un inicio** y va avanzando poco a poco, es muy beneficioso para que el cerebro vaya haciendo conexiones a una velocidad que no sea frustrante.

¿Cuál es la mejor metodología para enseñar idiomas?

Vamos a ver unos pocos métodos:

- **Método** de gramática y traducción. Este ha sido tradicionalmente el **método** usado para aprender las lenguas clásicas (latín y griego). ...
- **Método** directo o natural. Es aquel donde el **aprendizaje** se hace a través de la comunicación oral directa. ...
- **Método** audio-lingual. ...
- Enfoque comunicativo.

Hace unos días veía por enésima vez un *TED Talk* de Ken Robinson donde aseguraba que aquellos asistentes que tuvieran dos o más hijos, admitirían que dichos niños eran totalmente diferentes entre si. Desde luego, es cierto. Por mucho que se parezcan siempre puede haber pequeñas o grandes diferencias entre ellos. De igual forma, imagina si no son diferentes dos alumnos, uno de cada esquina del mundo, con idiomas maternos o edades diferentes, con culturas dispares. Y aun así, queremos encontrar el método de enseñanza perfecto que sirva para todos.



Evidentemente esto es imposible.

Lo que en realidad buscamos, a veces sin darnos cuenta, es el método perfecto para nosotros mismos: los profesores. Aquél que nos permita, con el mínimo esfuerzo, poder preparar la misma clase para decenas de alumnos que pueden tener formas de aprender absolutamente opuestas. Y esto no puede terminar bien de ninguna forma.

Si insistimos en usar la misma metodología para cada estudiante, lo que conseguiremos es, en el mejor de los casos, que una mayoría consiga adquirir el idioma con facilidad y que una minoría no lo consiga tan fácilmente o, simplemente, abandone sus estudios.

Muchos profesores hemos aprendido a enseñar idiomas en centros educativos donde la metodología era impuesta por la dirección o con libros de similar apariencia y muy parecida forma de ser usados. Esto en sí mismo no es necesariamente malo. A veces, es mejor tener un solo método bien adquirido, que saber un montón de metodologías que va a provocar que, realmente, no sepamos mucho de ninguna de ellas y que por tanto no las consigamos aplicar de manera eficiente.

Sin embargo, si realmente nos preocupa no solo recibir unos ingresos sino que el estudiante aprenda el idioma, tendremos que estar muy atentos a las formas en que cada alumno tiene de aprender las cosas.

Son varios los métodos usados históricamente para enseñar idiomas. Cada uno ha tenido su época y pueden ser mejores o peores para cada tipo de alumnos. Vamos a ver unos pocos métodos:

Método de gramática y traducción. Este ha sido tradicionalmente el método usado para aprender las lenguas clásicas (latín y griego). Consiste básicamente en aprender las reglas gramaticales del idioma y traducir textos. Hoy en día no es normal que se use para enseñar un idioma moderno. Sin embargo, en parte, es similar al método escogido, sin saberlo, por algunas personas que aprenden un idioma únicamente escuchando canciones y traduciendo sus letras.

Método directo o natural. Es aquel donde el aprendizaje se hace a través de la comunicación oral directa. Es, si se piensa bien, el método que usamos cuando somos niños para aprender el idioma materno. Hablamos, escuchamos, erramos, repetimos, no aprendemos gramática sino que la intuimos o la deducimos, y al final terminamos hablando el idioma correctamente.

Método audio-lingual. Está basado en la repetición de palabras, frases o diálogos. El alumno aprende, de esta forma, a hablar y escuchar, dejando para

cuando los conocimientos están adquiridos, las habilidades de leer o escribir. No se estudia gramática ya que se da por hecho que se aprende de forma natural.

Enfoque comunicativo. Más que una metodología, es una forma de ver el aprendizaje. Parte de la idea de que el idioma es usado, básicamente, para la comunicación entre personas y el objetivo es, por tanto, mejorar todos los aspectos incluidos en esta comunicación. Se da importancia a todas las habilidades y la gramática también ocupa lugar en el proceso de enseñanza. Es un método que pone especial énfasis en la interacción y en el uso de la lengua en situaciones reales.

Aunque el método más usado hoy en día es el enfoque comunicativo, no se puede desechar ningún sistema, ya que cada uno puede ser bueno para aprender diferentes conceptos o incluso diferentes idiomas. También cada alumno se puede sentir más cómodo con una u otra forma de aprender. No es lo mismo, por ejemplo, enseñar vocabulario de español a un alumno italiano que a uno chino. El primero puede aprenderlo simplemente escuchando hablar al profesor, casi sin necesidad de estudiar, mientras que el segundo necesita tiempo para comprender la grafía de la palabra, la pronunciación correcta y repetir mil veces lo que quiere aprender.

Por otra parte, muchas veces el propio alumno sabe cómo aprende mejor las cosas. A mí por ejemplo, me resulta imposible como estudiante de idiomas, aprender con canciones. Si la canción es mala, no presto atención, si la canción es buena, presto más atención a la melodía que a la letra. Los estudiantes, a veces, conocen bien lo que pueden y no pueden hacer.

En conclusión, no es malo especializarse en un método, pero sin olvidar que cada alumno y situación es totalmente diferente. Mi consejo definitivo es que conozcas los diferentes métodos que puedes usar y después los olvides para centrarte en las características particulares de cada alumno. Difícil, ¿no?

Los 5 métodos de aprendizaje de idiomas que debes conocer

No hay un secreto para aprender idiomas, lo que sé es que necesitas determinación y estudiar bastante. ¡Esto es todo! Sin embargo, algunos aún necesitamos un poco de ayuda descubriendo, no la forma correcta de hacerlo, porque no hay un método universal que se acomode a todos, sino el mejor enfoque para

aprender un idioma extranjero rápidamente y sin mucho esfuerzo. Así que si eres de los que necesitan una pequeña ayuda, a continuación te presento los mejores métodos de aprendizaje de idiomas.

Métodos de aprendizaje de idiomas

1. Céntrate en las palabras y su significado

En cualquier idioma el vocabulario es esencial y debe ser una **prioridad adquirirlo**. ¿Cómo construirías una frase, tendrías una conversación o imaginarías una idea sin vocabulario? Es imposible, ¿no es así? Sin embargo, aprender una lista sin fin de palabras, que no están relacionadas unas con otras, no tiene tampoco ningún sentido. Lo que es realmente importante es que el **vocabulario que estés aprendiendo tenga sentido**.

Mi primer consejo es que empieces memorizando las palabras **más significativas** de acuerdo a tu nivel y necesidades de aprendizaje. Por ejemplo, al principio las palabras que aprendas deben ser las **más comunes**, simplemente porque eres más susceptible al escucharlas y usarlas. No es difícil encontrar las palabras más comunes según temas específicos, pues existen listas de palabras con ese propósito llamadas **listas de frecuencia de palabras**.

Pensemos en un escenario hipotético en el cual estás planeando un viaje a Italia durante el fin de semana y quieres aprender vocabulario básico para poderte comunicar con el personal del hotel. En este caso, **no hay necesidad de aprender TODO** lo relacionado con este tema. Creo que lo correcto es que inviertas tiempo en aprender palabras contenidas en una lista de frecuencia de palabras con **vocabulario de turismo**.

¿Cómo puedes encontrar estas listas de frecuencia? En internet encontrarás infinidad de estas, como en Wikipedia (aquí encontrarás una listas de frecuencia de palabras en 50 idiomas). Adicionalmente, las listas de vocabulario que encontrarás en las **Apps de MosaLingua** han sido creadas de acuerdo a la frecuencia de uso, para aprender solamente el **vocabulario más útil**.

Mi segundo consejo es que aprendas palabras junto **con un ejemplo en una frase** para comprender mejor su significado. Cuanto más sentido tenga una palabra

para ti, **más fácil la aprenderás**. Es ineficiente aprender palabras por sí solas, es mejor aprender un grupo de palabras relacionadas entre si o frases completas, principalmente porque esto crea una **idea o imagen que resulta fácil de recordar**.

Una vez hayas aprendido una lista de frecuencia de palabras, úsala para adquirir vocabulario lo más rápido posible. Lo mejor es **usarlas diariamente**.

2. ¡Mantente motivado y diviértete!

Es importante que tengas el deseo de **adquirir un idioma extranjero**.

Aprender un idioma no es posible sin el deseo de hacerlo. Aún asistiendo a clases de idiomas, algunos pueden sentir que la única razón por la que aprenden algo durante cada lección es porque están obligados a ir a clases. No obstante, estoy segura que en el fondo hay **otras razones**, como por ejemplo hacer sentir orgullosos a sus padres, retarse a sí mismos, estar entre los estudiantes más destacados o convertirse en un educador algún día. Es lo mismo cuando se aprende un idioma en la edad adulta **¡siempre hay una motivación detrás!**

Cualquiera que sea la **motivación**, lo que debes tener en mente es que **debes estar siempre motivado a aprender**. Para estar motivado convierte tu proceso de aprendizaje en **algo divertido**.

Aprender un idioma no es equivalente a tener un ojo pegado a un libro, ¡debes vivir el idioma! Existen muchos métodos de aprendizaje de idiomas, por ejemplo, **cocinando**, retando a un amigo a **aprender inglés** para ver quién aprende más rápido, yendo al **teatro**, etc.

3. Sumérgete en el idioma por completo

A continuación, te presento otro método de aprendizaje de idiomas. ¿Preparad0?

Para lograr que la información se quede en tu cabeza debes **usar, repetir y poner en práctica el conocimiento aprendido**. Por lo anterior, los idiomas deben ser parte de tu **vida diaria**.

En MosaLingua hablamos mucho de la importancia de **repetir y de repasar** el idioma que estás aprendiendo regularmente para **grabarlo en tu memoria a largo plazo**. No obstante, ten en cuenta que repasar 5 minutos al día y después centrarte en otras cosas que no están relacionadas no es sumergirte por completo en el idioma. **Debes incluirlo en tu vida**, por ejemplo, podrías ordenar sushi en un restaurante en Japonés, componer canciones en francés, hablar en internet con un alemán... Aprender idiomas no es posible si inviertes pocos minutos al día, debe ser parte de tu **cotidianidad**.

4. Concéntrate en hablar el idioma

Enfócate en la **fonética del idioma**. Aprender un idioma extranjero incluye aprender a **reconocer y reproducir sus sonidos**. Al fin y al cabo así es como todos aprendemos nuestro idioma, es decir, a través de sonidos.

Mi consejo es que **escuches el idioma** que quieres aprender **lo máximo que puedas**. Actualmente, existen muchos métodos de aprendizaje de idiomas para hacerlo: puedes **ver películas, series**, también escuchar música, etc. Cuidadosamente escucha **los sonidos después las palabras**, no dudes en estudiar los **movimientos de la boca, labios y lengua**. En algunos idiomas, como **en inglés**, la posición correcta de la boca es indispensable para producir ciertos sonidos. Así que la siguiente lección es **escuchar, estudiar la posición de la boca y, por supuesto, hablar**. Existen muchas herramientas gratuitas online que te permiten **hablar con extranjeros sin salir de casa**. Las plataformas de intercambios de idiomas son una excelente opción (en este artículo encontrarás la lista de los mejores páginas de intercambio de idiomas).

5. Sé como un niño, no te preocupes por los errores

Muchas personas piensan que aprender un idioma es mucho **más fácil para los niños**. Aunque esta creencia ha sido desvirtuada, pues **la edad no es un obstáculo para aprender idiomas**, creo que los niños hacen algo bien: no les da vergüenza **cometer errores**. Recuerda que es cayéndonos una y otra vez que aprendemos a caminar, y cometiendo errores es la única forma de aprender idiomas.

El último método de aprendizaje de idiomas es que dejes de tomarte la vida tan enserio. Diviértete y sé **como un niño**. Sólo déjate llevar, atrévete a **hablar con todo el mundo** sin importar si cometes, o no, errores.

Tema 4: Análisis de conversación, pragmática. texto, contexto y esquema

4.1.El enfoque perceptivo

4.2.La lingüística perceptiva

4.3.La pragmática enunciativa.

4.4.El acto de habla.

1. La implicación conversacional

Pensemos por un momento en los “dibujos mágicos” de tres dimensiones. Como sabemos, estas imágenes nos presentan unos dibujos planos que, con un ligero esfuerzo perceptivo, pueden “verse” como tridimensionales. Existen al menos dos formas de lograr esta tridimensionalidad, cruzando los ojos o haciendo que diverjan. Así, una misma lámina puede percibirse como un juego de rayas de dos dimensiones, como un avión delante de una nube, o como una nube con un agujero con forma de avión... Tenemos pues un único dibujo que, según la forma en que lo miremos, nos devuelve tres imágenes posibles. En cada una de ellas ponemos en primer plano una u otra de las “formas” que integran el conjunto y dejamos las otras en un segundo término. Pues bien, la lingüística perceptiva en la que se enmarca este trabajo afirma que en el lenguaje ocurre exactamente lo mismo.

1. La lingüística perceptiva.

2. La lingüística perceptiva, o liminar, toma como punto de referencia las leyes de la percepción que organizan nuestra captación de la realidad. El mundo fenomenológico que vivimos como algo objetivo y real, ajeno a nosotros, no es una copia directa de lo que efectivamente nos rodea, sino el resultado de una "serie de mediaciones": las leyes perceptivas, que organizan unitariamente los universos perceptivos y que separan el objeto físico ("real") y el objeto fenomenológico ("percibido"). Estas leyes fueron identificadas a principios de siglo por la llamada Gestalt Psychologie, gracias a las investigaciones de psicólogos de la escuela de

Berlín, como E. Rubin, M. Wertheimer o W. Köhler. Frente a otros modelos de explicación de la conducta, como por ejemplo las secuencias fijas de estímulos y respuestas, las leyes perceptivas tienen un carácter universal que se ha demostrado a través de estudios intraculturales. Aunque se pueden encontrar referencias esporádicas a este tipo de relaciones en obras anteriores (cf. por ejemplo, Osgood, Sebeok y Diebold, 1974, para explicar ciertos fenómenos psicolingüísticos), la utilización de las leyes perceptivas como base de una teoría lingüística global se debe a A. López García y su GRAMÁTICA LIMINAR (1980). Esta teoría gramatical adopta en su formulación de 1989 una perspectiva totalmente ggestaltista, a consecuencia de la cual los universos analizados (la totalidad del lenguaje para la teoría gramatical, los datos conversacionales para el tema que aquí nos ocupa) se estudian como conjuntos de estímulos organizados de acuerdo con las nociones de fondo y figura, de manera que el análisis privilegia o destaca a uno de ellos y utiliza al resto como fondo para el estudio. En otros términos, se analizan unos elementos que son descritos por referencia a los otros (descriptores), pero tratándose siempre de elementos simultáneos. La lingüística cognitiva desarrollada por R. Langacker desde mediados de los años setenta asume también un enfoque de este tipo al distinguir en toda predicación lingüística un PERFIL y una BASE o dominio cognitivo. (Langacker, 1991: 5). Las estructuras semánticas se caracterizan por referencia a unos dominios cognitivos que constan de algún tipo de conceptualizaciones: conceptos, experiencias perceptivas, sistemas elaborados de conocimiento... Por ejemplo, la base o dominio para la caracterización de “hipotenusa” es la concepción de un triángulo rectángulo, el “codo” se define por referencia al brazo humano, etc. La ejemplificación más clara del análisis perceptivo la hallamos quizás en la noción típica de la sintaxis, el sujeto. Como sabemos, hay varias posibilidades de definir el sujeto: - el que realiza la acción (sujeto lógico) - el que concuerda con el verbo (sujeto gramatical) - lo que aparece en primer lugar (sujeto psicológico) 4 - aquello de lo que se habla, realzado por la entonación (sujeto enfático o pragmático) En una misma oración podemos tener una única palabra que responda a la vez a las cuatro definiciones: ”IRENE llegó justo a tiempo”, pero esto

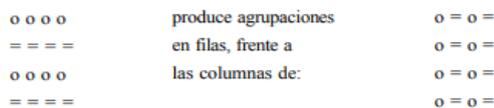
no significa que los tipos de sujeto sean intercambiables, por lo que en otras ocasiones pueden aparecer separados: "Anteayer, el ex ministro fue entrevistado por los periodistas EN LA CÁRCEL", donde "los periodistas" realizan la acción, "el ex-ministro" concuerda en 3ª p. s. con el verbo, "anteayer" es lo que aparece en primer lugar, y "en la cárcel" es la información focalizada por la entonación. En la gramática liminar cada uno de estos sujetos nos remite a una estructura o NIVEL DE LENGUAJE, según las siguientes correspondencias (López García, 1980; 1989): - sujeto lógico: nivel de RECCIÓN, que enfoca las oraciones como un todo aglutinado ("cerrado") en torno al sujeto que realiza la acción. Distinguimos dos subniveles: el ARGUMENTAL, donde la acción realizada se concibe como función verbal que organiza a los diferentes actantes (f-x,y,z-) y el subnivel PREDICATIVO, donde la articulación bimembre nos lleva a concebir la oración como un juicio lógico en el que se predica algo de algo (suj+pred). - sujeto gramatical: nivel CONCORDANTE, donde la igualdad de determinados morfemas nos permite reconocer el alineamiento funcional de varias unidades (el verbo y su sujeto, el núcleo y sus determinantes). - sujeto psicológico o tópico: nivel LINEAL o de ORDEN, que atiende a criterios formales organizando las unidades según su aparición en la cadena y su grado de informatividad (tópico/ comentario). - sujeto enfático: nivel ENUNCIATIVO o PRAGMÁTICO, en el que las unidades se identifican por referencia al contexto, es decir, a la enunciación (foco o aseveración, y presuposición). Los cuatro niveles son mucho más universales de lo que parecen, y se imponen necesariamente a los sujetos hablantes. Ciertas categorías gramaticales son más sensibles a algunos de estos criterios que a otros, y encontramos por ejemplo, que las conjunciones o la negación son absolutamente sensibles al orden (López García, 1983: 43-65), mientras el adjetivo se sitúa en el nivel de rección (en López García, 1983, "estructura profunda"). Así pues, las cuatro posibilidades de enfocar los elementos de una oración se amplían hasta la consideración de cuatro niveles distintos de organización lingüística. El enfoque perceptivo tiene en cuenta siempre la simultaneidad de los datos, y la utiliza para el análisis. Los cuatro sujetos suponen, como vemos, cuatro distintas maneras de percibir la oración, y tales maneras están condicionadas por las

leyes que mediatizan nuestra recepción de los estímulos. Tomando como paradigmática la percepción visual, podemos esquematizar así las leyes de la percepción identificadas por Max Wertheimer (Kanizsa, 1980):

LEY DE LA CLAUSURA: los estímulos tienden a agruparse en conjuntos cerrados:



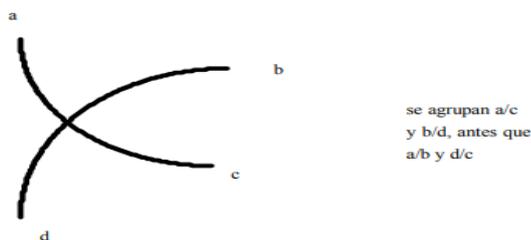
-LEY DE LA IGUALDAD: en un universo perceptivo complejo, los estímulos iguales o parecidos tienden a unificarse entre sí:



-LEY DE LA PROXIMIDAD: los estímulos próximos tienden a ser vistos como miembros de una unidad, es decir, de una Gestalt coherente:



-LEY DE LA BUENA FORMA O DE LA PREGNANCIA: los estímulos tienden a asociarse según modelos convencionales que establecen "buenas formas" aceptadas por la comunidad, que pueden resolver cierta jerarquización de las demás leyes cuando entran en conflicto:



Estas cuatro leyes son las que, como sujetos perceptivos, aplicamos a nuestra captación del mundo que nos rodea. Como hemos visto, en su aplicación concreta a la gramática, la lingüística perceptiva toma como punto de partida la noción de sujeto, y utiliza las cuatro leyes para identificar los cuatro niveles o estructuras fundamentales del lenguaje. Si nos enfrentamos a una oración determinada podremos identificar en ella distintos elementos según la perspectiva que adoptemos, pero los datos, la oración en sí, serán constantes, igual que un mismo dibujo nos devuelve distintas imágenes. Por eso es posible buscar distintos tipos de sujeto en cada enunciado, igual que en una misma imagen podemos percibir alternativamente un jarrón y dos caras, o una mujer joven y una anciana... Esta perspectiva no es exclusiva de la gramática liminar, y ya en sus Fundamentos de lingüística perceptiva,

de 1989, López García señala: "la lingüística de los ochenta está llegando a planteamientos unánimes que por encima de la multiplicidad de teorías y escuelas, tal vez mayor que nunca, tienen en común una base cognitiva de índole totalizadora por la que los distintos fenómenos lingüísticos se ven como configuraciones perceptivas en las que una parte -la figura- predomina sobre las otras - el fondo-". (1989: 23). Un resumen de las correspondencias que acabamos de exponer nos llevaría al siguiente cuadro:

SUJETO	NIVEL	CRITERIO	LEY PERCEPTIVA
lógico	rección	semántico	cierre
gramatical	concordancia	funcional	igualdad
psicológico	lineal	formal	proximidad
enfático	enunciativo	pragmático	buena forma

Cuadro 1: Correspondencias perceptivas.

Pese a su aparente simplicidad, estas leyes tienen un poder explicativo altísimo, que permite dar cuenta de fenómenos cotidianos donde, por diferentes motivos, la comunicación parece difícil. Por ejemplo, a mitad de una película nos interrumpe el teléfono y seguimos viéndola tras haber abandonado la sala durante cinco o seis minutos, o paseamos por la calle y somos capaces de reconocer el mensaje de un cartel publicitario al que le ha sido arrancado más de la mitad, o el ruido de un tubo de escape nos impide oír bien el comienzo de la intervención de nuestro interlocutor... En todos estos casos, sin embargo, las distintas leyes nos permiten completar el proceso de percepción de la manera adecuada. Todo acto perceptivo supone una interacción entre la captación de estímulos y el conocimiento que ya posee el sujeto, de manera que la información que constantemente extraemos del entorno nos proporciona "pistas" para la interpretación. Tal interacción entre conocimiento y percepción se realiza de acuerdo con las leyes que venimos explicando. 6 Por ejemplo, en el caso de la película, los modelos de representación hollywoodienses han pasado a formar parte de nuestros ESQUEMAS COGNITIVOS (De Vega, 1984; Yule y Brown, 1983), de manera que el desarrollo del guión es bastante predecible para cualquier espectador, que aplica en este caso la ley de la buena forma e interpreta lo que ve de acuerdo con las expectativas

contextuales que le proporciona su grupo cultural (un espectador de ciertas culturas con patrones narrativos distintos no lo tendría tan fácil). En el caso de la valla publicitaria, sin embargo, el espectador compara los datos parciales que recibe con el recuerdo de la imagen global, y es la ley de la clausura (lo que a veces los psicolingüistas denominan efecto de contexto) la que le permite cerrar la imagen y completarla. Por último, el ejemplo de la intervención oída a medias nos remite a la ley de la proximidad, con la que reconstruimos lo que imaginamos que ha dicho el hablante. También podemos proporcionar ejemplos que sean sólo lingüísticos: - la ley de la clausura explica, por ejemplo, la agrupación de determinados sememas en un mismo campo semántico, o la concordancia agramatical de un verbo impersonal con su objeto directo (*“habían muchos caracoles”). - la ley de la proximidad es la que, en morfología, justificaría la aparición de casos como *“vinistes”, que toma la -s final incorrecta en segunda persona singular por la proximidad con otras formas verbales de segunda persona. En semántica, hay cambios de sentido con transposición de significante que se explican también por esta ley; así, lo que era “ciudad capital” pasa a designarse simplemente “capital”, o llamamos “gasa” a la tela que procede de la ciudad “Gaza”. - la ley de la semejanza nos lleva, en fonología, a la agrupación de alófonos en fonemas, y de fonemas en archifonemas. En morfología, las producciones agramaticales pero regulares del tipo *“hació”, *“cabió”, y en general todas las analogías, obedecen a esta ley. Ciertos cambios de sentido nos proporcionan ejemplos de semántica, así, “pistola” toma el nombre de un cuchillo pequeño, pues se trata de un arma de fuego también pequeña (el cuchillo toma el nombre, según la ley de la proximidad, de la ciudad italiana en la que se fabricaba, “Pistoia”). - la ley de la buena forma, en fonética, nos lleva a hechos pragmáticos como la creación de abreviaturas de acuerdo con los parámetros silábicos “normales” del idioma: por ejemplo “facul”, “insti”, “hiper”, “Depor”... (Calvo, 1994).

La pragmática enunciativa. La teoría pragmática se encarga de identificar las categorías que regulan la interacción entre el lenguaje y el mundo en que se inscribe, proporcionando el andamiaje teórico necesario para un posterior análisis práctico.

En tal aplicación práctica incluiremos denominaciones más o menos difusas como "análisis conversacional", "lingüística del texto", y "análisis del discurso". Si atendemos a la bibliografía más frecuente, vemos que la primera denominación suele aplicarse preferentemente a datos orales, la segunda a datos escritos y la tercera a datos de las dos procedencias (para una aplicación de las teorías pragmáticas a textos literarios, por ejemplo, cf. Girona, 1995). En general, aceptamos las definiciones que consideran la pragmática como un estudio del lenguaje operado desde el mundo (López García, 1989; Calvo Pérez, 1994). Como propuesta de caracterización más amplia podemos citar literalmente las siguientes reflexiones de Cifuentes Honrubia (1994: 120-121), que asumimos como perspectiva general en este trabajo: "junto a esta perspectiva de ampliar la semántica de forma que se incluyan aspectos pragmáticos, podemos señalar otra manera de acercarnos a la pragmática, y es bajo su consideración como "pragmática de la comunicación" (...), dependiente en este caso ya no de una competencia lingüística, sino de una competencia comunicativa (...) que no tenga tanto que ver con la estructura del lenguaje, es decir, con las relaciones entre un polo fonológico y uno semántico, sino que afecte a las regularidades en el uso o funcionamiento del lenguaje. (...) Si esta perspectiva comunicativa del funcionamiento de una lengua, que excede los límites de la inmanencia lingüística (...) la denominamos pragmática, textual, semiótica o cognitiva, creemos que, realmente, como etiquetación global es absolutamente intrascendente (...) pues de lo que se trata es de establecer una vinculación entre texto y contexto para el estudio de la lengua, lo que supone la consideración del uso como objetivo fundamental." (1994:120-121). Nosotros aceptaremos la denominación genérica de "pragmática", y distinguiremos tres subáreas básicas: una pragmática enunciativa (que atiende sobre todo a los aspectos dependientes del emisor), una pragmática del enunciado (centrada en los aspectos textuales) y una pragmática del receptor (centrada en el oyente). Rechazamos, por tanto, la visión adoptada por la teoría de la argumentación (Anscombe y Ducrot, 1988) y cierta pragmática francesa (Moeschler y Reboul, 1994), según la cual la pragmática se integra necesariamente

en la semántica. La teoría pragmática propia de una lingüística perceptiva como la que estamos presentando se caracteriza por sistematizar ese andamiaje teórico de acuerdo con las premisas de la teoría perceptiva, de manera que los conjuntos de estímulos analizados (actos de habla, enunciados, categorías pragmáticas) se estudian a partir de enfrentamientos perceptivos. Oponer (o "enfrentar") perceptivamente dos unidades que forman parte del mismo universo perceptivo supone diferenciarlas en términos de figura y fondo, de manera que, consideradas simultáneamente, una de ellas se apoya en la otra para su percepción. Los límites entre ambas son la frontera perceptiva. En la pragmática enunciativa las distintas categorías se articulan perceptivamente en torno a dos coordenadas que son el enunciado (e.) y la enunciación (E.). Siguiendo a Ángel López (1989: 248), podemos establecer enfrentamientos perceptivos entre estos dos elementos (y sus respectivos sujetos), de manera que al ponerlos en relación se expliquen las unidades fundamentales: "el lenguaje (y el hombre que lo habla) envuelve al mundo, pero es tan sólo una parte del mundo. De esta forma surge en pragmática una paradoja (...): para resolverla es necesario partir del hecho de que, aunque el lenguaje puede hablar de todo el mundo, en cambio el mundo sólo puede (y debe) hablar con capacidad explicativa (y no simplemente descriptiva) del metalenguaje lingüístico. Esto nos lleva de inmediato al problema del sujeto del enunciado (el lenguaje que habla del mundo) frente al sujeto de la enunciación (el mundo que se hace lenguaje)". En torno a estos elementos se organizan las categorías pragmáticas (López García, 1989), como a continuación veremos.

El acto de habla. Es la unidad prototípica del estudio pragmático, especialmente en su dimensión ilocucional. Surge cuando la enunciación se enfrenta a los diferentes enunciados, de manera que cada tipo de acto de habla destaca en realidad un nivel de organización lingüística. Los actos REPRESENTATIVOS (como aseveraciones, afirmaciones, argumentaciones, etc.) reflejan una situación donde la enunciación se dirige al enunciado rectivo predicativo, esto es, a un sujeto del que se predica algo. En estas acciones el hablante presenta como real un evento, y al defender la veracidad de una proposición P, lo que está haciendo es confirmar

la unión de un sujeto y un predicado, exactamente igual que el enunciado rectivo predicativo. Los actos DIRECTIVOS (instrucciones, peticiones, órdenes, mandatos, preguntas) suponen, evidentemente, una enunciación dirigida al receptor, lo que nos lleva al enfrentamiento entre la enunciación y el enunciado temático lineal, es decir, aquel que ordena sucesivamente los elementos del mensaje según su grado de proximidad o accesibilidad para el receptor. Igual que el acto directivo se dirige a la conducta del oyente y le traslada la carga de la acción, el enunciado lineal ordena los tópicos y comentarios por referencia a él. Los actos COMPROMISORIOS (promesas, apuestas, juramentos) responden a un enfrentamiento entre la enunciación y el enunciado presuposicional. Si el enunciado temático ordena los elementos según el dominio del receptor, el presuposicional se dirige al emisor: "lo dicho (el sujeto del nivel presuposicional, o puesto) vale en tanto en cuanto está soportado por una serie de informaciones que se supone posee el emisor (las presuposiciones)". (López García, 1989: 269). Es decir, que el hablante se compromete a hacer algo, pero tal compromiso sólo resulta efectivo por referencia a sus presuposiciones. Los actos EXPRESIVOS (agradecimientos, disculpas, pésames, felicitaciones...), enfrentan la enunciación y el enunciado concordante. La expresión de un estado psicológico conduce al predominio de la enunciación (proceso que culmina en las interjecciones), y esto supone su asimilación formal (concordante) al enunciado. En estos actos el hablante indica su estado psicológico hacia algo, lo que supone una situación en la que la enunciación empieza a invadir el enunciado en un acto de adecuación o concordancia formal. Los actos DECLARATIVOS, por último, (bautismos, matrimonios, declaraciones de guerra, contratos) enfrentan la enunciación y el enunciado rectivo argumental, "de modo que la enunciación, si tiene éxito, lleva a la proposición (al enunciado al que se enfrenta) a corresponder al mundo."(López García, 1989: 267). Igual que el enunciado rectivo argumental se explica por la confluencia de varios actantes en torno a una función única, los actos declarativos (el bautismo por ejemplo), exigirán un primer actante que emite el enunciado (sacerdote), un segundo actante (el neófito) y un tercer actante (los padrinos) específicos, en el contexto de una situación institucional

determinada, e incluso con la concurrencia de circunstancias específicos (el agua derramada en el bautismo, la firma del acta en los contratos...).

La implicación conversacional. La implicación conversacional aparece cuando el sujeto de la enunciación, es decir, el hablante, se enfrenta perceptivamente al sujeto del enunciado. El realce perceptivo corresponde al sujeto del enunciado (ya sea el agente, el sujeto, el tópico o el foco), que se destaca como figura sobre el fondo que es el sujeto de la enunciación. Es en esta situación cuando la aplicación de las máximas hace surgir las implicaciones GENERALIZADAS (Grice, 1975). Pero puede ocurrir que las implicaciones así deducidas choquen con la situación de enunciación y no resulten pragmáticamente adecuadas. En este caso, el enfrentamiento perceptivo ya no destaca como figura al sujeto del enunciado, y hemos de tomar como punto de partida la voluntad comunicativa del sujeto de la enunciación. Lo que tenemos entonces ya no son implicaciones generalizadas sino implicaciones ANÓMALAS, que se generan por la burla o violación de las máximas (ironías, hipérboles, etc.). En los casos de implicación generalizada, la consideración por parte del hablante de los diferentes sujetos explica la distinción general de cuatro máximas (con distintas submáximas):

- la máxima de la RELEVANCIA (“sé relevante”) explica el enfrentamiento del sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado rectivo, es decir, que la contribución del hablante debe ajustarse "al sistema de expectativas y restricciones selectivas que se ordenan en torno al sujeto de la misma." (López García, 1989: 259). Esta máxima garantiza el encadenamiento coherente de los turnos, pues al aplicarla el hablante acepta el sujeto lógico que ha sido propuesto en la intervención anterior.
- la máxima de la MANERA (“sé breve y ordenado; sé claro y conciso”) tiene en cuenta al sujeto del enunciado concordante, identificado como sabemos por sus morfemas. La concordancia entre dos elementos se indica de hecho a través de marcas formales que explicitan determinada función gramatical, y paralelamente, la elaboración de un enunciado de acuerdo con la máxima de la manera garantiza su eficacia comunicativa al evitar la ambigüedad, la prolijidad y las incorrecciones gramaticales. Lo importante en la observancia de esta máxima es la construcción

correcta de cada intervención, de acuerdo con las leyes de la gramática, la estilística y la retórica.

- la máxima de la CANTIDAD (“no des más ni menos información de la necesaria”) se sitúa en el nivel informativo y toma como punto de partida al tema o tópico, pues se trata de que el hablante adecue el comentario o rema a las exigencias derivadas de él. Esa “necesidad” de la información se define, de hecho, por referencia al interlocutor, exactamente igual como la distinción de tópicos y comentarios depende del conocimiento del oyente.

- la máxima de la CUALIDAD (“no hables de aquello de lo que no tengas evidencia o consideres falso”) supone que los focos, es decir, los sujetos del enunciado pragmático, se asocian a una serie de conocimientos previos para el hablante, que elabora su contribución al intercambio de acuerdo con tales conocimientos. Si el punto de referencia para la máxima de la cantidad era el oyente, en esta máxima es el conocimiento previo del hablante el que justifica uno u otro enunciado. Beatriz Gallardo Paúls (1996): Análisis conversacional y pragmática del receptor 9 El carácter racional de las máximas explica que su identificación resulte más fácil a través de sus violaciones o burlas. Así, por ejemplo, las discusiones suponen una supresión del principio de cooperación (hay grados, naturalmente), y el texto irónico se explica en general por la violación de la máxima de cualidad. Las máximas, en definitiva, garantizan la adecuación entre el enunciado y cuatro factores: la coherencia discursiva, la gramática, el conocimiento previo del oyente y el conocimiento previo del hablante. Respecto a la rigidez de su aplicación, no hay que olvidar que el propio Grice señala la primacía en ocasiones de otras leyes, como la cortesía (lo que llamaremos prioridad conversacional).

La presuposición. Desde el punto de vista guesáltico, la presuposición surge cuando realzamos el sujeto del enunciado sobre el fondo cognitivo de la enunciación, por lo que no es casualidad que Frege realizara las primeras observaciones a propósito de los nombres propios, que son sujetos del enunciado prototípicos. Autores como Cooper han señalado también que las presuposiciones deben afectar al tópico o al foco, pues en caso contrario no son pertinentes.

Por ejemplo

”Nuria tiene un cuñado” es el presupuesto de ”el cuñado de Nuria llegó ayer”

”el cuñado de Nuria no llegó ayer” pero es neutro respecto a la oración

”los hermanos de Pedro buscaron (no buscaron) al cuñado de Nuria”, cuya presuposición es:

”Pedro tiene hermanos”

Por eso López García (1989: 276) define la presuposición como "proposición activada por el enunciado y que depende de su sujeto cuando al mismo se enfrenta la enunciación". La implicación conversacional se infiere sólo cuando cierto hablante emite determinado texto (depende por eso de una enunciación específica), mientras que la presuposición está directamente vinculada con el enunciado; de ahí la existencia de unos recursos verbales específicos (los llamados “activadores” o “gatillos” presuposicionales) que las desencadenan: expresiones adverbiales (“Juan ya no fuma”), verbos factivos (“Lamento que seas tan histérica”), verbos aspectuales (“De pronto dejó de llover”)... Si las máximas se identifican especialmente a través de su violación, las presuposiciones pueden "rastreadse" en los textos precisamente a partir de estos activadores (para un inventario detallado de los mismos, cf. Levinson, 1983; Hernández, 1994).

La deíxis. La deíxis es una categoría pragmática en la que ciertos elementos del enunciado adquieren su significado referencial exclusivamente por referencia al sujeto de la enunciación. Es un caso en el que resulta fácil ver cómo uno de los elementos (el sujeto de la enunciación) actúa como fondo perceptivo sobre el que se destaca el otro (las expresiones indexicales). Efectivamente, los pronombres personales, los deícticos de lugar o tiempo, se articulan siempre en torno a la instancia discursiva del “yo” que habla. Esta dependencia del texto respecto al sujeto de la enunciación puede trasladarse a veces al sujeto de la recepción. Por ejemplo, en la deíxis temporal, puede ocurrir que el momento de codificación y de decodificación no sean simultáneos, y la deíxis puede entonces optar por dos posibilidades discursivas: - ”Esta entrevista se graba hoy lunes para emitirla el próximo sábado” (d. emisor) - ”Esta entrevista fue grabada el pasado lunes para

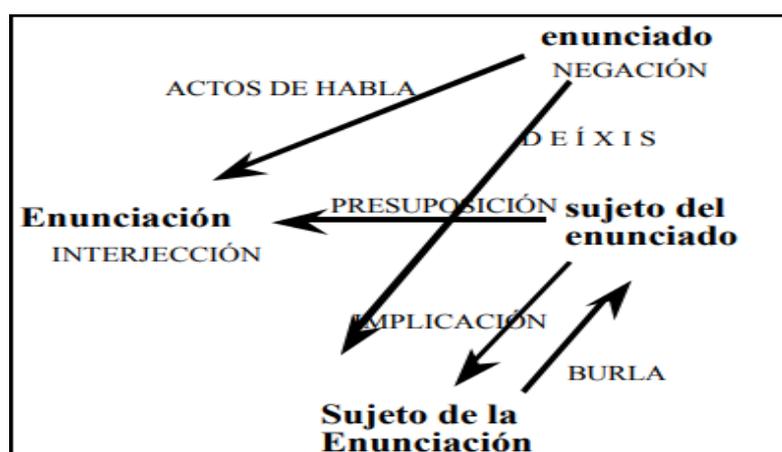
emitirla hoy sábado” (d. receptor). Esta doble posibilidad es una consecuencia del hecho de que la enunciación engloba a la vez los hechos de emisión y de recepción, cosa que, como veremos más tarde, nos llevará a considerar imprescindible la inclusión del receptor en la pragmática. En la pragmática enunciativa, lo normal es que la oposición enunciación/recepción se neutralice y se vea representada por la enunciación, pero la déixis es la categoría que permite, en ocasiones, destacar la recepción como término marcado.

La interjección. Para la pragmática perceptiva, la interjección supone una situación en la que la enunciación predomina absolutamente sobre el enunciado y lo subsume; "las interjecciones son el resultado de la absorción completa del enunciado por la enunciación, son enunciaciones con nulo valor conceptual". (López García, 1989: 290). Para J. Calvo (1994, en prensa) la interjección se puede enfocar como hecho pragmático porque es un fenómeno fónico que se proyecta desde el mundo a la lengua. En general, las reflexiones gramaticales sobre la interjección han girado en torno a su adscripción oracional, pero "se trata de un producto lingüístico meramente signifiante que sólo alcanza rendimiento absoluto al "decir" el contexto, pues de otro modo nada le es dado significar". Nos encontramos, pues, con un elemento de significado simple dado por el contexto, pero de fuerte capacidad signifiante. Distingue entre interjecciones primarias (sólo signifiantes sin significado denotativo) y secundarias (con algún tipo de significado denotativo, pero que queda relegado por la fuerte expresividad). "Cuanto más indiferente es al significado más pura resulta ser la interjección y, por ende, más breve y más ajena a una interpretación que no se base en gran medida en la entonación o en el asentimiento fónico con el contexto".

La negación. El predominio de un enunciado sobre la enunciación, está representado por la categoría pragmática de la negación. Lo que ocurre aquí, como ya señalara Wittgenstein, es que un enunciado ya no se interpreta desde el contraste perceptivo con la enunciación (sobre la cual se dibuja), sino que por el contrario encontramos un enunciado que remite a otro enunciado: la afirmación correspondiente. Un ejemplo ilustrativo podemos encontrarlo en el siguiente titular

de periódico: - "Ana Belén no protagonizará el próximo filme de Almodóvar". (EL PAÍS, 18-11-94) donde resulta evidente que el enunciado remite a un enunciado afirmativo previo: - "Ana Belén protagonizará el próximo filme de Almodóvar". En tal postura se sitúa López García (1989: 286) para su tratamiento pragmático de esta categoría: "Un enunciado negativo como "Juan no ha roto el jarrón" forma pareja con enunciado positivo paralelo -"Juan ha roto el jarrón"- y en este sentido ambos tienden a reducir la totalidad de emisiones posibles haciendo irrelevantes las condiciones de enunciación de las mismas".

Resumen. El enfoque perceptivo propuesto por la gramática liminar considera el lenguaje como un "hacer perceptivo", y en consecuencia filtrado por las leyes perceptivas que organizan nuestra captación de la realidad. Este enfoque, que está en la base de las escuelas estructuralistas, distingue cuatro niveles básicos de organización en el sistema de la lengua: el nivel de rección (con los subniveles argumental y predicativo), el nivel de concordancia, el nivel de orden (o lineal) y el nivel pragmático (o enunciativo). Desde este enfoque perceptivo, la pragmática enunciativa se articula en torno a los conceptos básicos de enunciación y enunciado, de manera que sus categorías principales aparecen cuando entre estas dos realidades (con sus respectivos sujetos) se realiza algún tipo de enfrentamiento perceptivo. Las correspondencias aparecen en el siguiente gráfico:



Cuadro 2: La pragmática enunciativa.

Tema 5: Cuestiones teóricas de la lingüística, historia de la lingüística. La esencia de las escuelas lingüísticas y las enseñanzas creadas por ellas

- 5.1.Lingüística precientífica
- 5.2.Lingüística moderna y científica
- 5.3.La lingüística comparada
- 5.4.Utopía de una real ciencia del lenguaje
- 5.5.La educación positivista actual

Lingüística precientífica

La lingüística como ciencia autónoma, con sus propios métodos y con su propio objeto de estudio, no se consolidó hasta el siglo XIX. Previamente habían existido los estudios de las lenguas, el estudio de la gramática de lenguas concretas y cierto cuerpo de generalización sobre la estructura de las lenguas, sin embargo, toda la terminología gramatical no era más que un conjunto de etiquetas razonables, pero no existía un método propiamente científico para establecer las propiedades de las lenguas, la determinación de parentesco entre las mismas o su filiación filogenética.

Durante la fase precientífica fueron frecuentes las reflexiones idiosincráticas y filosóficas sobre la naturaleza convencional o arbitraria de las lenguas, su superioridad o perfección, o sobre su origen. Estas cuestiones precientíficas no podían ser convenientemente respondidas en el marco de la lingüística precientífica, por lo que no pasaron de especulaciones razonables o de conjuntos de reflexiones valiosas pero no estrictamente científicas.

El mundo griego. Platón.



La especulación sobre el lenguaje comenzó esporádicamente entre los filósofos retóricos presocráticos. Se discutieron dos cuestiones fundamentales: hasta qué punto el lenguaje era "natural", y hasta qué punto "convencional"; y hasta qué punto el lenguaje es analógico (estructurado y ordenado mediante reglas), y hasta qué

punto es anómalo (variable, irregular e impredecible.) Ya aparecen cuestiones lingüísticas en algunos diálogos de Platón, como el *Crátilo*, por lo cual es probable que Sócrates ya se interesase por esas cuestiones. Luego, Aristóteles retomó el interés por el lenguaje y trató cuestiones lingüísticas relacionadas con la retórica y la crítica literaria en sus obras *Retórica* y *Poética*. A pesar de que Platón y Aristóteles se interesaron por las cuestiones del lenguaje, fueron los filósofos del Estoicismo los primeros en reconocer a la lingüística como una rama separada de la filosofía.

En la época helenística (323 a. C. hasta 30 a. C.), el estudio de la lingüística era necesario, ya que el imperio de Alejandro Magno era muy extenso y dentro de él se hablaban muchas lenguas diferentes. Por eso se crearon institutos de enseñanza de la lengua griega (la lengua oficial del imperio), como medio de cohesión y dominio de los pueblos bajo la influencia griega. Asimismo, los estudiosos intentaban preservar los niveles de gramática y estilo griego que habían alcanzado los grandes autores clásicos. Algunos estudiosos del lenguaje se orientaban hacia la literatura (como Dionisio de Tracia); otros, hacían mayor referencia a los principios lógicos y psicológicos que subyacen al lenguaje.

El mundo romano

Cuando Roma entró en contacto con Grecia, la teoría gramatical tradicional estaba ya bien desarrollada. Basándose en las gramáticas griegas, los estudiosos romanos estudiaron, formalizaron y estructuraron el estudio de la gramática latina. Había tantas semejanzas entre ambas lenguas, tanto tipológicas como lexicales, que se llegó a difundir la idea errónea de que el latín descendía directamente del griego, con alguna mescolanza bárbara. Es notorio que aunque romanos y griegos tuvieron abundante contacto con los persas antiguos cuya lengua también compartía semejanzas léxicas y gramaticales, nunca llegaron a establecer origen común del persa, el griego y el latín.

Entre los gramáticos latinos, Marco Terencio Varrón (116-27 a. C.) destacó por sus aportes originales. Varrón realizó una larga disquisición acerca de la lengua latina, en la que investigó su gramática, su historia y su uso contemporáneo.

Asimismo, trató cuestiones sobre el lenguaje en general, como la controversia entre analogía y anomalía. Llegó a la conclusión de que el lenguaje es análogo, está gobernado por reglas; que es tarea del gramático descubrir y clasificar esas reglas; que existen anomalías, pero que son semánticas o gramaticales y que estas deben aceptarse y registrarse, pero que no es parte del trabajo del gramático el tratar de mejorar la estructura de la lengua desafiando el uso establecido. Esta opinión era bastante revolucionaria, teniendo en cuenta las ideas preconcebidas de la época o el gusto por las formas cultas, literarias o arcaizantes de la lengua (frecuentemente consideradas mejor modelo de la lengua que el propio uso cotidiano). Desde los comienzos de la era cristiana apareció un gran número de gramáticas latinas. Las más importantes son la de Elio Donato y la de Prisciano.

La Europa Medieval

Durante la Edad Media, los textos de Donato y Prisciano fueron esenciales para la enseñanza del latín —la lengua oficial del Imperio Romano de Occidente y posteriormente de la Iglesia—, en que se basaba toda la educación y los estudios lingüísticos.

En la etapa conocida como Renacimiento carolingio, la obra de Prisciano cobró cada vez más importancia, hasta que se convirtió en la base erudita para la enseñanza de la gramática. Alrededor del siglo XII, se produjo un resurgimiento de la filosofía europea a manos de hombres como San Anselmo de Canterbury y Pedro Abelardo, siempre dentro de la Iglesia, único sostén de la educación. A raíz de los contactos que Europa tuvo con la erudición griega del Este se retomó la lectura de los textos de Aristóteles, con lo cual renació el estudio del griego. Gracias a este resurgimiento, cambió la concepción de la gramática latina, considerada más como una disciplina filosófica que didáctica y literaria.

Con los estudios gramaticales controlados por los filósofos, se la empezó a considerar como un medio de relacionar el lenguaje con la mente humana. "La teoría del lenguaje con la que operaban los gramáticos especulativos adoptaba tres niveles interrelacionados: *realidad externa* o formas en las que el mundo existe, sus propiedades reales (*modi essendi*), las *capacidades de la mente* para aprehender y

comprender éstas (*modi intelligendi*) y los *medios* a través de los cuales la humanidad puede comunicar esta comprensión (*modi significandi*)".

El aporte más importante de la gramática especulativa es la teoría de la gramática universal. Gracias al estudio de las lenguas vernáculas, los gramáticos llegaron a la conclusión de que todos los seres humanos tienen la capacidad de aprender un lenguaje, y que las diferencias no son más que accidentes. Los estudios gramaticales se dejaron de lado, por considerarse de escaso interés teórico. Lo mismo ocurrió con el estudio de los textos clásicos latinos. Sin embargo, nunca fueron desechados del todo. Y en el Renacimiento fueron definitivamente retomados.

Una figura importante por sus aportes originales de este período es Dante Alighieri que en su obra *De vulgari eloquentia* ('Sobre la lengua popular') considera la evolución histórica de las lenguas. Dante atribuye un origen común a las lenguas que él conocía y presupone que diversos procesos históricos y sociales llevaron a evoluciones divergentes. Esta obra contiene un mapa compilado por Alighieri donde sitúa las lenguas que conoce, dividiendo el territorio europeo en tres partes: al este las lenguas griegas, al norte las lenguas germánicas y en el sur las lenguas romances. Alighieri clasificó las lenguas romances en tres grupos (lenguas oïl [francés antiguo], lenguas oc [occitano, provenzal, gascón], y lenguas sí [el resto]). También trató de clasificar las catorce variantes que reconoce dentro de las lenguas de Italia, Córcega, Cerdeña y Sicilia. En el segundo libro defiende el uso de las lenguas vernaculares de su época para ciertos géneros literarios, frente al uso de latín como única lengua culta.

El Renacimiento



Grammatica (1492).

En 1492 aparece la primera gramática castellana de Antonio de Nebrija, en la que se recogen formalmente reglas de la lengua castellana y donde su autor alaba a la lengua comparándola con la lengua toscana elogiada a su vez por Dante Alighieri. Nebrija considera la lengua castellana una heredera privilegiada del latín.

Durante todo el siglo XVI aparecen gramáticas de lenguas vernáculas (español, francés), de lenguas indígenas (quechua, náhuatl), lo que demuestra la necesidad que tienen el nacionalismo político, por un lado, y la Iglesia por otro, de disponer de un instrumento de identificación y de divulgación respectivamente. A pesar de ello, no decae el interés por el estudio del latín, entre otras razones porque una vez desaparecido el latín vulgar como *lingua franca*, existe en el Renacimiento la imperiosa necesidad de rescatar el latín clásico como lengua de cultura. Al mismo tiempo, el interés que ha despertado el estudio de las lenguas vulgares hace posible estudios comparativos que buscan sus rasgos comunes y más generales.

Un hecho muy importante de los siglos XVI y XVII es la composición de diversos *Artes de la lengua* o gramáticas de lenguas coloquiales de lenguas americanas, por parte de estudiosos principalmente españoles, portugueses e italianos. Esos estudios ayudaron a establecer que las lenguas europeas y en

particular el latín o el griego antiguo, no eran lenguas representativas de la diversidad lingüística del mundo.

La Ilustración

En efecto, durante el Renacimiento, la eclosión de las lenguas vernáculas va a dar lugar a la revitalización de las investigaciones sobre la lengua perfecta o común. En esta línea aparece la *Minerva* de el Brocense o la conocida gramática de Port-Royal, que actúa como eslabón entre las teorías racionalistas del s. XVII y las del XVIII.

A propósito del origen del lenguaje y sus relaciones con el pensamiento, el siglo XVIII se halla dividido entre hipótesis racionalistas e hipótesis empírico sensistas. Muchos pensadores de la Ilustración están influidos por los principios cartesianos que se habían expresado, a nivel semiótico, en la *Grammaire* (1660) y *La Logique* (1692) de Port-Royal. Autores como Nicolas Beauzée y César Chesneau Dumarsais intentan distinguir un perfecto isomorfismo entre lengua, pensamiento y realidad, y en esta línea discurrirán muchas de las discusiones sobre la racionalización de la gramática. Frente a ello se encuentra la llamada lingüística ilustrada, representada por Condillac, para quien toda la actividad del alma, además de las percepciones, procede de los sentidos. Esta polémica llegará hasta nuestros días de la mano de Noam Chomsky y su Gramática generativa.

Lingüística moderna y científica

La lingüística comparada

La moda artística del romanticismo hizo resurgir el interés por la cultura y el pasado de los pueblos y de las naciones, con sus particularidades. En el terreno lingüístico el romanticismo influyó en el estudio de los orígenes de las lenguas como expresión del "alma" o esencia del pueblo. En este contexto, uno de los aspectos más apreciados será el de las lenguas nacionales como principal expresión del alma de los pueblos, de ahí el resurgimiento en esta época de abundantes estudios comparativos, etnográficos y descriptivos relacionados con la lengua. Las lenguas tienen vida, se quiere saber cómo son, por qué cambian, para qué se usan realmente,

cuál es su origen. Se busca el parentesco entre las distintas lenguas, las leyes que expliquen las analogías, los elementos comunes y diferenciales, etc.

El descubrimiento del sánscrito estimuló el estudio del origen de las lenguas de Europa. En 1786, William Jones asentó la idea del parentesco del sánscrito con el latín, el griego y las lenguas germánicas (parentesco que ya había sido mencionado previamente por algunos autores anteriormente, en términos menos elocuentes que los de Jones). Posteriormente, en 1816, en una obra titulada *Sistema de la conjugación del sánscrito*, Franz Bopp demostró que las relaciones y similitudes entre lenguas emparentadas podían sistematizarse y convertirse en una ciencia autónoma. Pero esta escuela, con haber tenido el mérito indisputable de abrir un campo nuevo y fecundo, no llegó a constituir la verdadera ciencia lingüística. Nunca se preocupó por determinar la naturaleza de su objeto de estudio. Y sin tal operación elemental, una ciencia es incapaz de procurarse un método.

El primer error, y el que contiene en germen todos los otros, es que en sus investigaciones -limitadas por lo demás a las lenguas indoeuropeas- nunca se preguntó a qué conducían las comparaciones que establecía, qué es lo que significaban las relaciones que iba descubriendo. Fue exclusivamente comparativa en vez de ser histórica; pero, por sí sola, no permite llegar a conclusiones. Y las conclusiones se les escapaban a los comparatistas, tanto más cuanto se consideraba el desarrollo de dos lenguas como un naturalista lo haría con el cruzamiento de dos vegetales.

Hasta 1870, más o menos, no se llegó a plantear la cuestión de cuáles son las condiciones de la vida de las lenguas. Se advirtió entonces que las correspondencias que las unen no son más que uno de los aspectos del fenómeno lingüístico, que la comparación no es más que un medio, un método para reconstruir los hechos.

La lingüística propiamente dicha, que dio a la comparación el lugar que le corresponde exactamente, nació del estudio de las lenguas romances y de las lenguas germánicas. Los estudios románicos inaugurados por Friedrich Diez –su *Gramática de las lenguas romances* data de 1836-1838– contribuyeron particularmente a acercar la lingüística a su objeto verdadero. Y es que los romanistas se hallaban en

condiciones privilegiadas, desconocidas de los indoeuropeístas; se conocía el latín, prototipo de las lenguas romances, y luego, la abundancia de los documentos permitía seguir la evolución de los idiomas en los detalles. Estas dos circunstancias limitaban el campo de las conjeturas y daban a toda la investigación una fisonomía particularmente concreta. Los germanistas estaban en situación análoga; sin duda el protogermánico no se conoce directamente, pero la historia de las lenguas de él derivadas se puede seguir, con la ayuda de numerosos documentos, a través de una larga serie de siglos. Y también los germanistas, más apegados a la realidad, llegaron a concepciones diferentes de la de los primeros indoeuropeístas.

Un primer impulso se debió al americano William D. Whitney, el autor de *La vida del lenguaje* (1875). Poco después, se formó una escuela nueva, la de los neogramáticos, liderada por alemanes. Su mérito consistió en colocar en perspectiva histórica todos los resultados de las comparaciones, y encadenar así los hechos en su orden natural. Gracias a los neogramáticos ya no se vio en la lengua un organismo que se desarrolla por sí mismo, sino un producto del espíritu colectivo de los grupos lingüísticos. Al mismo tiempo se comprendió cuan erróneas e insuficientes eran las ideas de la filología y de la gramática comparada

Inicios de la lingüística científica

La lingüística moderna tiene su comienzo en el siglo XIX con las actividades de los conocidos como neogramáticos, que, gracias al descubrimiento del sánscrito, pudieron comparar las lenguas y reconstruir una supuesta lengua original, el protoindoeuropeo (que no es una lengua real, sino una construcción teórica). Si bien la lingüística histórica del enfoque de los neogramáticos era una sistematización de hechos lingüísticos y acudía a principios teóricos justificados científicamente, la ortodoxia neogramática incurrió en exageraciones sobre la regularidad de las correspondencias fonéticas y cayó en un infundado optimismo sobre la posibilidad de reconstruir las protolenguas originarias de la humanidad.

La dialectología surgida también durante el siglo XIX, se propuso investigar la variedad existente de las lenguas habladas, investigando la distribución geográfica de los rasgos lingüísticos. Diversos resultados de la dialectología cuestionaron

seriamente algunos de los principios de los neogramáticos y matizaron en gran medida el concepto de ley fonética estricta, que habían propuesto los neogramáticos.

Sin embargo, ni la dialectología ni la gramática comparada dieron el paso fundamental de teorizar sobre los principios del lenguaje. Si bien establecieron métodos de investigación sobre la variación tanto histórica como geográfica de las lenguas y sacaron a la luz principios científicos, no trascendieron el ámbito de las lenguas o familias de lenguas concretas.

Estructuralismo

El estructuralismo es el primer intento teórico de sistematizar los hechos lingüísticos planteando adecuadamente un marco donde podía reflexionarse sobre los hechos lingüísticos al margen de las lenguas concretas y se proponían ideas propiamente lingüísticas.

Con estos precedentes y el impulso de la corriente estructuralista que se adueña de la metodología aplicada a las ciencias sociales y etnográficas, surge la figura del suizo Ferdinand de Saussure, quien señala las insuficiencias del comparatismo al tiempo que acota claramente el objeto de estudio de la lingüística como ciencia —a la que integra en una disciplina más amplia, la semiología, que a su vez forma parte de la psicología social—, a saber, el funcionamiento de los signos en la vida social, en su "Curso de Lingüística General", una edición póstuma de sus lecciones universitarias realizada por sus alumnos.

Lo fundamental del aporte de Saussure como padre de la nueva ciencia fueron la distinción entre lengua (sistema) y habla (realización), y la definición de signo lingüístico (significado y significante). Sin embargo, su enfoque —conocido como *estructuralista* y que podemos calificar, por oposición a corrientes posteriores, como de corte empirista— será puesto en cuestión en el momento en que ya había dado la mayor parte de sus frutos y por lo tanto sus limitaciones quedaban más de relieve.

La primera fase del enfoque estructuralista estuvo dominado por autores europeos, razón por la que se conoce como estructuralismo europeo. Los estudios antropológicos llevados a cabo en África y especialmente América ampliaron

considerablemente el cuerpo de evidencia lingüística sobre la que teorizar. Muchos de esos trabajos contribuyeron al estructuralismo americano uno de cuyos principales exponentes es Leonard Bloomfield.

Gramática generativa



Noam Chomsky.

En el siglo XX el lingüista estadounidense Noam Chomsky crea la corriente conocida como *generativismo*. Con la irrupción de esta escuela de éxito fulgurante, puesto que las limitaciones explicativas del enfoque estructuralista eran evidentes, hay un desplazamiento del foco de atención que pasa de ser la lengua como sistema (la *langue* saussuriana) a la lengua como producto de la mente del hablante, la capacidad innata para aprender y usar una lengua (la *competencia* chomskiana). Según Chomsky, la capacidad de aprender una lengua es genética. Plantea una cuestión fundamental: el argumento de Platón: ¿cómo es posible que el ser humano aprenda un sistema tan complejo (basado en las jerarquías) a partir de estímulos tan pobres e incompletos? Es decir, la persona que ha aprendido una lengua es capaz de formular enunciados que nunca antes ha escuchado, porque conoce las reglas según las cuales los enunciados deben formarse. Este conocimiento no es adquirido mediante el hábito (sería imposible) sino que es una capacidad innata. Todo ser

humano que nace ya lleva consigo esta capacidad, que es la Gramática Universal, reglas gramaticales que rigen a todas las lenguas por igual.

Toda propuesta de modelo lingüístico debe pues —según la escuela generativista— adecuarse al problema global del estudio de la mente humana, lo que lleva a buscar siempre el realismo mental de lo que se propone; por eso al generativismo se le ha descrito como una escuela mentalista o racionalista.

Funcionalismo

Tanto la escuela chomskiana como la saussureana se plantean como objetivo la descripción y explicación de la lengua como un sistema autónomo, aislado. Chocan así —ambas por igual— con una escuela que toma fuerza a finales del siglo XX y que es conocida como *funcionalista*. Por oposición a ella, las escuelas tradicionales chomskiana y saussuriana reciben conjuntamente el calificativo de *formalistas*. Los autores funcionalistas —algunos de los cuales proceden de la antropología o la sociología— consideran que el lenguaje no puede ser estudiado sin tener en cuenta su principal función: la comunicación humana. La figura más relevante dentro de esta corriente tal vez sea el lingüista holandés Simon C. Dik, autor del libro *Functional Grammar*. Esta posición funcionalista acerca la lingüística al ámbito de lo social, dando importancia a la pragmática, al cambio y a la variación lingüística.

Otros enfoques

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, además de los enfoques generativista (dominante) y funcionalista, aparecen numerosos estudios tipológicos basados en corpus, estadísticas, y algoritmos que buscan correlaciones estadísticas entre parámetros lingüísticos entre sí y entre parámetros lingüísticos y factores externos. Se desarrollan intentos de lingüística matemática y estudios cuantitativos y búsqueda de universales lingüísticos, que si bien constituyen frecuentemente cierta heterogeneidad, aportan evidencia no trivial que no es objeto de interés directo ni por el generativismo, ni el funcionalismo.

Además el intento de conectar los aspectos puramente lingüísticos con la fisiología humana o la dinámica social dan lugar a la psicolingüística,

la neurolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística y la antropología lingüística.

El positivismo en el siglo XXI

Auguste Comte

Filósofo francés instauro por primera vez el término Positivismo el cual desata algunas discusiones dentro del grupo de científicos, a pesar de ello su filosofía es muy aceptada durante el siglo XIX. Surge en momentos en que la religión no es capaz de demostrar a las varias preguntas de los científicos, filósofos e investigadores de la época, siendo así sus aportes son muy influyentes en los posteriores pensamientos hasta el siglo XXI. Muchos autores refieren que el positivismo de Auguste Comte no es vigente, sin embargo en este artículo se puede referir lo contrario. Se destaca una enorme influencia del comtismo y el pensamiento alemán en la construcción del conocimiento actual dominante. En el año de 1798 no solo nace uno de los más acérrimos Sociólogos, sino con ella parece diseñada toda una gama de pensamientos positivistas concretada en la realización de un enfoque a posteriori siendo la experiencia la base de conocimiento y la posibilidad de una supuesta mejor ciencia a través de una filosofía positivista que sirve como modelo en la realidad de muchos países. Las ideas de Comte no solo son aquellos conocimientos de siglos pasados sino también la construcción de un pensamiento tan bien desarrollado hasta el día de hoy en muchas áreas del conocimiento. Las cuestiones de dinámico y estático mostraron un gran apego para el positivismo de Comte lo sincrónico y diacrónico posteriormente acuñado por Ferdinand de Saussure.

Utopía de una real ciencia del lenguaje

La presencia de Comte respondió también a algunas preguntas formuladas por los pensadores sobre el lenguaje. William D. Whitney aparece como una figura de la lingüística estrictamente influenciado por Augusto Comte. En su planteamiento pensó que así como el conocimiento podía atravesar tres etapas la lingüística también pasaría por esto, en ella propuso una etapa teológica que toma al lenguaje como un regalo divino de Dios, la metafísica que va más allá de las personas que hablan y por

último la etapa positiva mediante la inducción. Si pensamos en la actualidad sobre una real ciencia del lenguaje basada desde un sujeto-objeto desde una perspectiva silenciadora del lenguaje continuará siendo una utopía, por ello será una falsa ciencia del lenguaje caracterizada por su capacidad obnubiladora, sin embargo si hay la posibilidad de entender a través del dominio de la propia realidad.

Crítica al comtismo

El diseño si puede ser conocido por su historia. Cuando Comte menciona sobre historia se relata a la teología y metafísica, la liberación de las cadenas del pasado. Por otro lado si vemos en un enfoque de las diferentes historias de las culturas en el mundo el pasado no sería una cadena pesada sino una parte del futuro, es decir lo anterior se puede ver adelante. Somos y seremos de algún modo lo que fuimos en el pasado. Por ello es imprescindible que recordemos esto para una comprensión de la complejidad del conocimiento y del mundo. Albert Einstein filósofo Alemán fue un modelo de las ideas de Comte, la teoría de la relatividad. El positivismo se afirmó como el punto final del conocimiento humano acreditándose ser el verdadero, argumento válido todavía para muchos que siembran la ideología de la universalidad y la superioridad, una universalidad no en términos de cosas naturales en común las cuales se reconocen y no podría de ningún modo negarse sino aquella que invisibiliza al otro.

La educación positivista actual

La preocupación sobre la continuación del pensamiento universal exclusivo ante los pueblos originarios. Dentro de las políticas de la universidad y otros niveles de educación que son sumamente exclusivos, son motivo de análisis crítico. Hay una necesidad de practicar pedagogías que inciten posibilidades del ser, estar, pensar, sentir, existir, hacer, mirar, escuchar y saber de otro modo. La pedagogía como metodología imprescindible para las luchas epistémicas de liberación. La luchas como escenarios pedagógicos porque allí muestran su aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. El proyecto inacabado de la descolonización como propuestas en las universidades del país. El docente puede ampliar su metodología indispensable para formar estudiantes que no se limiten a campos de educación

universitaria con la finalidad de crear una presencia metodológica como dice Freire. Crear un tipo de pedagogía que aporte una nueva humanidad.

Importancia de la lingüística en el esclarecimiento de la función social del lenguaje

Entre el lenguaje y la sociedad, entre la lengua y el pensamiento, existe una unidad dialéctica indisoluble. Uno de los polos sólo puede existir en la medida en que existe el otro; el desarrollo de uno, aunque obedece a leyes y contradicciones internas que le son propias, influye poderosamente en el desarrollo del otro y recibe, a su vez, la influencia de éste. Y es la lingüística en lo particular la ciencia llamada a demostrar la esencia de la función social del lenguaje y a solucionar el problema didáctico-metodológico de cómo enseñar las lenguas extranjeras en un mundo cada día más cultural, social y económicamente unido.

Desarrollo

La materia de la lingüística está constituida por todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya se trate de pueblos salvajes o de naciones civilizadas, de épocas arcaicas, clásicas o de decadencia, y tiene en cuenta todas las formas de expresión. La tarea de la lingüística será:

- a. Demostrar la esencia de la función social del lenguaje.
- b. Hacer la descripción y la historia de todas las lenguas que pueda ocuparse, lo que equivale a hacer la historia de las familias de lenguas y a reconstruir en lo posible las lenguas madres de cada familia.
- c. Buscar las fuerzas que intervengan de manera permanente y universal en todas las lenguas, y sacar las leyes generales a que se puedan reducir todos los fenómenos particulares de la historia.
- d. Cooperar en la solución de los problemas fundamentales que existen en la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- e. Deslindarse y definirse ella misma.

La utilidad de la lingüística radicarán en que es evidente que las cuestiones lingüísticas interesan a todos cuantos "historiadores, filólogos, etc." tienen que manejar textos. Más evidente todavía es su importancia para la cultura general: en

la vida de los individuos y de las sociedades no hay factor tan importante como el lenguaje. Todo el mundo, de hecho, poco o mucho, se ocupa del lenguaje.

Se hace necesaria una definición del lenguaje que, entonces, solamente la lingüística puede aportar; es claro, desde luego, que en cierto sentido el individuo está predestinado a hablar, pero esto se debe a la circunstancia de que ha nacido no sólo en medio de la naturaleza, sino fundamentalmente en el seno de una sociedad que está segura -y con toda razón- de hacerlo adoptar sus tradiciones. Si se elimina la sociedad habrá todas las razones para creer que aprenderá, por ejemplo, a caminar: en el caso por supuesto que logre sobrevivir. Pero igualmente seguro es que nunca aprenderá a hablar, esto es, a comunicar ideas según el sistema tradicional de una sociedad determinada. O, si no, sepárese al individuo recién nacido del ambiente social a que ha llegado y transplántelo a un ambiente totalmente distinto. Es seguro que desarrollará el arte de caminar en su nuevo medio, más o menos como lo hubiera desarrollado en el antiguo. Pero su habla será absolutamente diversa del habla de su ambiente primitivo. Así pues, la facultad de caminar es una actividad humana general que no varía sino dentro de límites muy circunscritos.

Según los individuos. Su variabilidad es involuntaria y sin finalidad alguna. El habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórico-social del grupo, producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo. Varía del mismo modo que varía todo esfuerzo creador, quizás no de manera tan consciente, pero en todo caso de modo tan verdadero como las religiones, las costumbres y las artes de los diferentes pueblos. El caminar es una función orgánica, una función instintiva (aunque no, por supuesto, un instinto en sí mismo); el habla es una función no instintiva, una función adquirida, cultural, social en su esencia.

Con esto ha quedado allanado el camino para dar una definición necesaria del lenguaje desde el punto de vista de la lingüística. El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo auditivos y son el producto de los llamados "órganos del

habla". No hay en el habla humana, en cuanto a tal una base instintiva apreciable. La comunicación humana o animal (si acaso se puede llamar "comunicación"), producida por gritos instintivos, nada tiene de lenguaje en el sentido en que la lingüística lo entiende.

Por supuesto, no todos los lingüistas están de común acuerdo con este respecto. Algunos consideran que la estructura de las lenguas particulares puede ser muy bien en gran medida determinada por factores sobre los que el individuo no tiene ningún control consciente y respecto a los cuales la sociedad puede tener muy poca opción o libertad. Así que puede muy bien ser que los rasgos generales de la estructura del lenguaje reflejan, no tanto el curso de la experiencia propia sino el carácter general de la capacidad de uno para adquirir conocimientos en el sentido tradicional, las ideas innatas y los principios innatos de uno, por lo que los principios de la gramática forman una parte importante, y muy curiosa, de la filosofía de la mente humana.¹

Lo anterior obliga a analizar la relación entre lenguaje y pensamiento ya que el punto de vista que se ha venido desarrollando no excluye de ningún modo la posibilidad de que el desenvolvimiento del habla dependa en muy alto grado del desarrollo del pensamiento. Se puede dar por sentado que el lenguaje ha surgido preracionalmente "de qué manera concreta y en qué nivel preciso de actividad mental es algo que no se sabe" pero no se debe imaginar que un sistema bien desarrollado de símbolos lingüísticos haya podido elaborarse con anterioridad a la génesis de conceptos claramente definidos y a la utilización de conceptos, o sea el pensamiento. Lo que se debe imaginar es más bien que los procesos del pensamiento entraron en juego como una especie de afloramiento lingüístico psíquico, casi en los comienzos de la expresión lingüística, y que el concepto, una vez definido, influyó necesariamente en la vida de su símbolo lingüístico, estimulando así el desarrollo del lenguaje. Este complejo proceso de la interacción entre el lenguaje y el pensamiento no es imaginario: se sigue viendo positivamente cómo se efectúa ante los ojos.

En sus obras, así como en su extensa correspondencia, Marx y Engels dedicaron gran atención a estos problemas del lenguaje, en particular en lo atinente a los

problemas del surgimiento, carácter y evolución histórica del lenguaje, con lo cual echaron las bases para una concepción dialéctica de la evolución lingüística y una orientación materialista de la lingüística.

A diferencia de las filosofías idealistas en boga, *Marx* veía en el lenguaje la manifestación de la vida real, de la actividad social del hombre y el producto, a la vez, de dicha actividad. *Marx* y *Engels* concibieron siempre el lenguaje como un hecho sociohistórico, de ninguna manera como un hecho natural o como algo divino y misterioso.

Engels, en particular, decidió dedicar gran atención a los problemas de la lingüística, tanto general como particular. En estudios como *El papel del trabajo en la hominización del mono*, resolvió problemas tan complejos como el de la relación entre lenguaje y sociedad, el origen del lenguaje, la relación del lenguaje con el pensamiento y con la actividad material productiva, lo social y lo individual en el lenguaje. En otros trabajos (*Origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*) estudió problemas de la evolución histórica de la sociedad en relación con la del lenguaje, dando así por sentado, de un modo práctico, a la vez, que la evolución de la lengua no es idéntica a la evolución de la sociedad, ya que entre ellas existen evidentes desfases, pero que, debajo de sus respectivas leyes, existen profundas y esenciales interconexiones (que en última instancia deben remitirse a las relaciones del tipo formal contenido entre lengua y pensamiento). En tales trabajos, *Engels* se remitía con frecuencia a los resultados obtenidos en la época por la lingüística histórico-comparativa indoeuropea, sobre todo en lo relativo a la lexicología y etnología, campos en los cuales veía fuentes valiosas para el conocimiento de la prehistoria y la temprana historia de la sociedad humana (así, por ejemplo, los términos de parentesco como testimonios de la organización gentilicia, del pase del matriarcado al patriarcado, etc.). *Engels* no se cansó, por otra parte, de subrayar el papel del lenguaje como factor activo en el proceso del conocimiento humano y, por ende, del desarrollo social mismo. No es posible olvidar, por ejemplo, que cuando habla, en *Dialéctica de la naturaleza*, del papel del trabajo en el surgimiento y desarrollo del hombre, menciona el lenguaje como factor activo en

dicho proceso ("Primero el trabajo, luego, y con él, la palabra articulada...>") elucidando así de manera genial uno de los grandes misterios que hasta ese momento lastraba el desarrollo de la lingüística como ciencia.

En *La ideología alemana* (1845-1846) *Marx* y *Engels* exponen las tesis fundamentales de la concepción marxista del lenguaje. Allí combaten el idealismo precisamente apoyándose en el carácter material del lenguaje, como expresión del pensamiento y poderoso instrumento, a la vez, en la formación y desarrollo de la noesis.

El lenguaje, es tan antiguo como la conciencia práctica, real, existente para los otros. El lenguaje, al igual que la conciencia, surge a partir de la necesidad, de la imperiosidad de la comunicación intersubjetiva de los hombres. De modo que lenguaje y conciencia (semiosis lingüística y noesis) aparecen desde su origen como productos esencialmente sociales (históricos). Fenómeno social por excelencia, el lenguaje es, según *Marx* y *Engels*, el principal (pero no el único) medio semiótico de la sociedad humana.

La excepcional importancia del lenguaje entre los factores sociales del desarrollo, reiteradamente puesta de relieve en las obras de *Marx* y *Engels*, obliga a concebir el lenguaje como fenómeno social específico al servicio de toda la sociedad, o sea, no condicionado en su esencia por un determinado carácter de clase. La reducción de la lengua a fenómeno supraestructural, error que en este siglo cometió el lingüista soviético *N. Ya. Marr* y que fuera portunamente criticado por *J. V. Stalin*, es un peligroso empobrecimiento de la visión del lenguaje; semejante reducción generalmente se apoya en los aspectos más superficiales de la estructura u organización interna de la lengua, particularmente en el nivel léxico y los usos estilísticos. Cuanto más se adentre en esa estructura lingüística, en cambio, más se acercará a mecanismos crecientemente universales y, en última instancia, meramente utilitarios, instrumentales.

Ya en los manuscritos de lo que sería *La sagrada familia* (1845), *Marx* escribía que el lenguaje existe para el individuo que lo emplea solamente en tanto en cuanto existe también para sus demás usuarios, de donde se desprende el carácter

socialmente condicionado del lenguaje (esta tesis reaparece en *Saussure*, quien la restringe a lo que el denomina la *langue*). Particularmente en el plano semántico, del contenido, tanto en las manifestaciones lingüísticas literarias como en las no literarias, se confirma el condicionamiento social del lenguaje. Al subrayar esto, *Marx y Engels* se oponían a las concepciones sicologistas propias de *H. Steinthal*, el único gran seguidor de *Humboldt* en el siglo XIX y creador de la teoría del sicologismo lingüístico. Este autor concebía el lenguaje ante todo partiendo del acto individual de habla, de modo que su concepción consistía en ver el lenguaje como manifestación del espíritu, ya colectivo (lenguaje de la comunidad), ya individual (habla individual, idiolecto). Para *Marx y Engels*, en cambio, el condicionamiento social del lenguaje vale tanto para el habla individual cuanto para la lengua de la comunidad.

En el ya citado *Papel del trabajo en la hominización del mono*, *Engels* concibe el lenguaje a la vez como producto del trabajo y como factor que, conjuntamente con aquel, influye decisivamente en la diferenciación cualitativa del hombre respecto del mundo animal. Si esto es así, se deduce que el role importantísimo del lenguaje en el origen y ulterior desarrollo de las formas de relación de los hombres en el seno de la sociedad primitiva se halla orgánicamente ligado al origen y ulterior desarrollo del propio lenguaje en las etapas más tempranas del desarrollo social.

La evolución posterior es seguida por *Engels* en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (1884), donde muestra que, si en la etapa inicial de la comunidad primitiva la existencia y la evolución del lenguaje estaban determinadas por el complejo de fuerzas que interactuaban en forma de relaciones gentilicias (cada gens o tribu tenía su propio dialecto, que por la gama de sus medios expresivos respondía a las necesidades comunicativas de los miembros del grupo), con la progresiva subdivisión de las tribus de un área dada se diferenciaban también sus dialectos, como resultado histórico regular y necesario del crecimiento de la comunidad humana. El período en que, por diversas razones, se producía el intercambio y acercamiento estrecho entre tribus, revelaba asimismo una interacción de sus respectivos dialectos. Con esto, *Engels* rechazaba tanto la teoría del

surgimiento del lenguaje en un punto dado del planeta (teoría monogenética) como la teoría *schleicheriana* del tronco lingüístico, que concebía la evolución lingüística "en línea recta" a partir de una lengua común, según un proceso de progresiva e irreversible diferenciación en la etapa histórica. Tenía conciencia *Engels* de la complejidad de la evolución lingüística, caracterizada en la sociedad primitiva por procesos divergentes y convergentes.

La formación de las nacionalidades, en la sociedad de clases, trae como consecuencia la unificación lingüística sobre bases, no ya gentilicias, sino territoriales. Al mismo tiempo, la final diferenciación de la sociedad en clases, la división del trabajo y la complejización de la vida social producen una complejización correspondiente en el lenguaje que se despliega en niveles estilísticos, formas dialectales sociales y regionales, y se enriquece sobre todo en el nivel léxico. Así continúa *Engels*, siguiendo el pase al lenguaje escrito y a las lenguas nacionales: siempre vio la unidad dialéctica de la estructura interna de la lengua y su expresión sustancial y uso social. Para él, la lengua está constituida por la unidad orgánica de los componentes materiales (sustanciales) e inmateriales (semánticos, noéticos), que hunden sus raíces en el pensamiento. El componente material de la lengua, su forma externa, es fónico (secundariamente gráfico). Al decir *Marx* y *Engels* que el lenguaje es la realidad inmediata del pensamiento y la envoltura material del pensamiento, tienen en mente la unidad dialéctica de contenido y expresión, tanto en la función noética e interiorizada del lenguaje como es su función semiótica (comunicativa) externa. Tal es la contradicción y la unidad dialéctica fundamental del lenguaje, la dialéctica de forma y contenido, que resulta determinante tanto en sincronía como en diacronía; en esa unidad y lucha de contrarios, el contenido semántico es el elemento determinante. Aunque no formulada en estos términos de la lingüística moderna, ésta era la concepción lingüística de los clásicos del marxismo.²⁻⁵

Otra idea esencial, que sería ulteriormente elaborada por *V.I. Lenin* (*Cuadernos filosóficos, Materialismo y empiriocriticismo*), es la relativa al papel generalizador del lenguaje, idea que se encontraba ya en la obra hegeliana y, antes, en los filósofos

de los siglos XVII-XVIII, especialmente entre los empiristas ingleses. En la ideología alemana, dicen que los nombres (términos) "son sólo abstracciones de las relaciones reales de los diversos individuos, y esos objetos son simplemente relaciones distintas de los diferentes individuos, con respecto a cada uno de los cuales se convierten en objetos únicos, o sea que, sencillamente, distintos objetos tienen en común solamente el nombre".

La idea reaparecerá más tarde en *Dialéctica de la naturaleza*. El significado de la palabra es una relación históricamente constituida entre el aspecto fónico exterior de la palabra y el objeto material que, por vía noética, es designado por ella, relación que se conforma en la conciencia a partir de la praxis y encuentra expresión en el lenguaje. El significado es, así, relativamente independiente del significante, pero inseparable de él. Con estas ideas, que anticipan algunas nociones *saussurianas* ampliamente difundidas hoy día, *Marx* subrayaba que el aspecto significativo de las palabras no es solamente reflejo y expresión de las experiencias colectivas, de la praxis social, sino que asimismo en su conformación se hace valer la presencia de determinada relación social.

En polémica con *A. Wagner* "según el cual el hombre habría conformado los significados generalizados de las palabras en el curso del desarrollo de la evaluación teórica del mundo exterior", *Marx* observaba que las denominaciones verbales (nombres, términos) de objetos y actividades son expresión de la experiencia social acumulada, consecuencia de un proceso productivo reiterado.

"La denominación sólo expresa como idea lo que la verificación reiterada ha convertido en experiencia, o sea, que a los hombres que viven ya en determinada circunstancia social les sirven ciertas cosas exteriores (...) Los hombres no hacen más que darles a esas cosas nombres especiales (genéricos)." Esto señalaba *Marx* en una nota crítica al Manual de Economía Política del citado *Wagner*. Así, los significados de los lexemas reflejan los fenómenos de la sociedad y de la vida síquica del hombre, son producto del desarrollo histórico y cambian del mismo modo que cambian las relaciones sociales, en dependencia de los cambios ocurridos en las relaciones sociales (en este sentido explicaba *Engels*, por ejemplo, los cambios

ocurridos en el significado de las palabras *basileus*, griega, y *rex*, latina) o de los cambios ocurridos en la realidad misma, ya sea social o natural. De ahí que *Marx y Engels* no pudieran estar de acuerdo con el sicologismo lingüístico de *Steinthal*, para el cual las palabras no tenían un significado delimitado y sólo adquirirían uno concreto en el momento en que se las empleaba, idea que, asombrosamente, aún se encuentra en algunos lingüistas de hoy. Así, pues, en lo tocante a la tan actual polémica en torno a la teoría del signo lingüístico, la posición asumida por los clásicos del marxismo no deja lugar a dudas y evita a la vez 2 frecuentes deformaciones: ni se puede decir que las palabras sean meros símbolos o representaciones exteriores, a *posteriori*, de los conceptos e ideas (con lo cual se rompería la unidad dialéctica de contenido y forma tanto en el lenguaje como en el pensamiento mismo), ni tampoco que haya una motivación o nexo directo entre objetos y palabras, ya que la mediación de esa conexión pasa por el condicionamiento social y el correspondiente proceso noético.

El problema de la relación entre pensamiento y lenguaje interesó mucho a los clásicos del marxismo-leninismo. Subrayaron la unidad dialéctica entre ambos, pero no los consideraron como idénticos (cosa que sí hacen *Schleicher* y otros): la unidad de ambas categorías se deriva de la ligazón orgánica entre un lenguaje en evolución y la mutabilidad-inmutabilidad de un pensamiento humano en constante proceso histórico de desarrollo y perfeccionamiento, condicionado por el desarrollo del hombre mismo, de la sociedad.

En *la ideología alemana* puede leerse: "Ni las ideas ni el lenguaje constituyen un dominio propio: no son más que expresiones, manifestaciones de la vida real". El pensamiento refleja la realidad; la expresión lingüística es la materialización del pensamiento humano y, a la vez, una expresión acerca de una realidad dada, una comunicación respecto a ella. El lenguaje es el instrumento inmediato del pensamiento, ya que sirve a su proceso interior mismo; y es, al propio tiempo, su instrumento mediato, es decir, el vehículo de su trasmisión y objetivación. De modo que el lenguaje, instrumento del pensamiento, se conforma siempre al servicio de

éste, "lo acompaña", pero a su vez reacciona dialécticamente sobre él, influyéndolo en la medida en que lo fija y hace objetivo (lo materializa).

En el curso de la evolución histórica "y esto es de suma importancia para rebatir las exageraciones del relativismo lingüístico *whorfiano* o *weisgerberiano*", pensamiento y lenguaje siguen un curso evolutivo en ambos casos condicionado *por la evolución social* (el subrayado es nuestro), pero relativamente independientes entre sí. Es decir, según leyes de desarrollo específicas de cada uno.

Se sabe, en palabras del propio *Engels*, que la dialéctica subjetiva (el pensamiento, ante todo el conocimiento) es un reflejo de la dialéctica objetiva y sigue, en líneas generales, su mismo proceso. El lenguaje, instrumento del pensamiento en sus procesos de abstracción, tiene sus propias estructuraciones y, por ende, sigue su propio curso de evolución.

Basado en estos aportes fundamentales, en los últimos treinta años, aproximadamente, un renovado interés, que no solamente se debe a los lingüistas, va dando lugar a la aparición, afianzamiento y desarrollo de la sociolingüística, así como de la sicolingüística y del estudio filosófico del lenguaje.

Como todo concepto científico nuevo, el de sociolingüística aún no tiene el mismo sentido para todos los interesados, ante todo, conviene distinguir 2 amplias problemáticas, según la dirección del influjo que interese considerar:

- La problemática propiamente sociolingüística está comprendida dentro de la esfera del múltiple y complejo *influjo de la sociedad sobre la lengua*.

- Por el contrario, la que se puede llamar problemática linguosociológica está comprendida dentro de la esfera de problemas (sociológicos) relativos al *papel de la lengua en el seno de la sociedad, como uno de los factores que interactúan en ella*. Por cuanto respecto a la primera problemática, hay que decir que no resulta fácil aislar aquellos aspectos de la lengua que reciben el influjo directo de la sociedad, ya que *toda la lengua, y por consiguiente, en última instancia, todos sus aspectos parciales están socialmente determinados*. Así, pues correspondería a la sociolingüística estudiar aquellos aspectos de la lengua que están más directa o inmediatamente determinados por factores sociales.

El especialista V.A. *Avrorin* subraya que no está justificado distinguir sociolingüística e intralingüística sobre la base de la distinción "socialmente determinado"/"socialmente indeterminado".

Por otra parte, existe la misma pugna entre la concepción y la definición amplias del objeto de la sociolingüística y su concepción y definición estrechas. De acuerdo con las primeras, la sociolingüística estudiaría los nexos entre lengua y sociedad, consideradas ambas como "estructuras" (sistemas) en interacción, que varían en correlación. Tal es, por ejemplo, la definición que de ella da *W. Bright*. En cambio, de conformidad con la concepción estrecha de la sociolingüística, ésta se ocuparía en el estudio de la "Diferenciación social de la lengua en sincronía y en diacronía" (*V.M. Zhirmusnki*), o bien en el estudio del funcionamiento de las lenguas y las situaciones lingüísticas características para los colectivos étnicos (*V.A. Avrorin*), entendiéndose por "situación lingüística" el conjunto de papeles que desempeña la lengua en la vida de la sociedad.

No existe siquiera consenso entre los especialistas acerca de si debe separarse o no la sociolingüística como disciplina autónoma (o bien considerársela como un "campo intermedio" entre diversas disciplinas). *Avrorin* se opone, por ejemplo, a que se le segregue de la lingüística (tradicional), lo que dejaría a ésta el estudio de "lo que, supuestamente, se encontraría entre lo socialmente no determinado".

Entre los más importantes temas de investigación para los sociolingüistas, se debe mencionar:

- Los subsistemas funcionales de la lengua (socialmente determinados) y, en relación con esto, las variantes de uso permisibles y, su distribución, estilística y situacional.

- Los estilos funcionales.

- Los problemas de bilingüismo y diglosia y, en conexión con esta última, la diferenciación social de las lenguas en el seno de una comunidad lingüística, que sigue los mismos principios generales de la diferenciación estilístico-funcional interna de una misma lengua en la comunidad lingüística dada.

Como puede apreciarse, el campo de investigación de la sociolingüística se vincula estrechamente al concepto de *norma lingüística*. En efecto, no interesan a la sociolingüística ni los fenómenos abstractos y demasiado generales de la "lengua" en sentido *saussuriano*, es decir, del sistema lingüístico considerado intralingüísticamente, ni tampoco los fenómenos idiolectales demasiado individualizados para tener un valor socialmente relevante; de ahí que su esfera de interés abarque, ante todo, los diferentes usos, las variantes funcionales y estilísticas, el "mesolecto", las características discursivas de la lengua en los diferentes grupos y clases de una comunidad y sus distintas utilizaciones en las diferentes "situaciones lingüísticas".

Se considera por ello que es en esta área donde debe producirse la aplicación de los hallazgos de esta ciencia a la solución del problema decisivo didáctico-metodológico de cómo enseñar las lenguas en un mundo cada día más cultural, social y económicamente unido. Una respuesta a esta interrogante de la sociolingüística ha sido el desarrollo del llamado *enfoque comunicativo*, que ha revolucionado la enseñanza de idiomas; un enfoque de la enseñanza de un segundo idioma que enfatiza que la meta suprema en dicha enseñanza es la suficiencia comunicativa del hablante.

Este enfoque se ha desarrollado principalmente por los lingüistas aplicados británicos como una reacción en contra de los enfoques utilizados hasta ese momento que descuidaban la verdadera función del lenguaje: la función social. Los contenidos de la enseñanza utilizados en el enfoque comunicativo a) enseñan el lenguaje necesario para expresar y comprender diferentes clases de funciones tales como solicitudes, descripciones, expresiones de agrado y de desagrado, etc.; b) se basan en programas comunicativamente organizados; c) enfatizan el uso de la comunicación, el uso del lenguaje apropiado en diferentes situaciones y el uso del lenguaje para realizar distintas clases de tareas, por ejemplo, solucionar problemas, obtener información, etc., mediante la utilización del lenguaje en el logro de la intención social de los individuos.

Basadas en el enfoque anteriormente descrito, las diez asignaturas que conforman el programa de la Disciplina Inglés en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de Cuba se articulan entre sí formando un nivel de utilización del idioma acorde con las funciones estudiadas.⁶

Las asignaturas se caracterizan por el enfoque integral de las 4 habilidades fundamentales de la lengua inglesa como forma de expresión material del pensamiento, de conformidad con su esencia social comunicativa, y su contenido constituye una unidad dialécticamente gradada.

En las clases mediante las cuales se imparten las asignaturas, las actividades deberán ajustarse a la teoría del conocimiento, al método de elaboración conjunta y a la actividad independiente del estudiante mediante el procedimiento metodológico práctico-cognoscitivo y problémico. Esto presupone un enfoque consciente mediante la práctica del uso del idioma inglés por los estudiantes observando la secuencia de: análisis (comprensión), analogía (adquisición) y práctica activa y creativa (creación); todo ello presidido por el uso oral del idioma inglés, que presupone la asimilación oral antes que la escrita.

La metodología a aplicar en la impartición de las asignaturas debe tener en cuenta el principio de la asimilación activa y consciente de forma dialéctico-creativa, evitando el abuso de exposición teórica acerca del funcionamiento del lenguaje. El enfoque debe ser práctico y basado en los aspectos conceptuales necesarios para el aprendizaje integral de las habilidades fundamentales del idioma inglés. Esto significa que los aspectos teóricos que se abordan en las clases constituirán una vía para, de manera ágil, lograr gradualmente el objetivo fundamental de la disciplina.

En virtud de las características especiales de esta forma de organización de la enseñanza y de la complejidad del enfoque comunicativo activo que se emplea para el desarrollo de las clases, se debe tener en cuenta que en el desarrollo de las asignaturas lo fundamental es el aspecto práctico; por lo que el profesor debe desarrollar sus clases en forma *práctica, activa y dinámica* con marcada participación de los estudiantes de manera gradualmente independiente y creativa; y que en el desarrollo de las clases debe fomentarse la aplicación de técnicas

adecuadas de comprensión y expresión oral, lectura y redacción acorde con el nivel de los cursos y mediante aproximaciones sucesivas a "lo correcto" en el uso comunicativo del idioma inglés (Colectivo de autores, 1995. Programas analíticos de las asignaturas de la Disciplina Inglés. La Habana. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana).

Por cuanto respecta a la "linguosociología", que se interesaría en el papel de la lengua en el seno de la sociedad, a ésta le corresponderá estudiar, según *L.B. Nikolski*, problemas que actualmente ocupan la atención de sociólogos, historiadores, etnógrafos, representantes de la lingüística "tradicional" y otros.

En una palabra, hoy por hoy no existe, en sentido estricto, semejante disciplina, que estudiaría todos aquellos aspectos de la evolución de la sociedad o de su funcionamiento en los cuales la lengua desempeña un papel importante, incluso decisivo.

Tema 6: Enseñar gramática. léxico-gramática y lingüística de corpus. la lengua: su estudio y su enseñanza

- 6.1.¿Por qué y para qué enseñar gramática?
- 6.2.Naturaleza y función del lenguaje
- 6.3.Aspectos intralingüísticos y su proyección

La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas.

En los últimos años se viene debatiendo acerca de la utilidad de la gramática en la enseñanza. Sin embargo “sin una teoría de la combinación de las palabras –es decir, una gramática– no hay manera de hacer explícita la propia interpretación del significado de un texto” (Halliday 1985: XVII). Para Camps y Zayas (2006), el gran desafío del siglo XXI es la “reintroducción del significado” como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales. El objetivo de este artículo es mostrar que un enfoque léxico-gramatical, que tenga como punto de partida al léxico, como la interfaz que no solo articula los componentes de la

gramática (fonología-morfosintaxis-semántica), sino que también vehiculiza la relación lengua-mundo, permite avanzar desde las estructuras hasta la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos.

Desde hace ya varias décadas se viene cuestionando la utilidad de la gramática en la enseñanza. La mayoría de los argumentos que se esgrimen pueden sintetizarse en que “la gramática no enseña a leer más comprensivamente ni a producir textos más correctos y adecuados”. Ahora bien, a esta altura de las circunstancias, la pregunta que ya debiéramos hacernos es la siguiente: ¿el casi total abandono de la gramática en las aulas, ocurrido en los últimos años, ha conseguido revertir la situación? Dado que un análisis pormenorizado de la multiplicidad de factores que intervienen en el complejo estado de cosas actual excede las posibilidades acotadas de este artículo, me voy a centrar en algunos aspectos sobre los que, a mi juicio, vale la pena reflexionar. Y voy a esbozar la propuesta que, tanto desde las cátedras de Gramática B y de Sintaxis, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, como en el Seminario de Gramática, que dicto en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad del Salvador, he venido impulsando, junto con el equipo que me acompaña en las cátedras y en los proyectos de investigación que, desde 1998, 2 dirijo, y que están centrados en el aprendizaje del léxico y de la gramática. En el final, aplico el planteo presentado a El eclipse de Monterroso, a fin de mostrar que la comprensión pone en juego tanto el conocimiento léxico-gramatical como los saberes extralingüísticos (pragmáticos, discursivos e histórico-culturales), de cuya conjunción deriva la interpretación cabal del texto.

1. Naturaleza y función del lenguaje

1.1. El aspecto comunicativo Para comenzar a reflexionar sobre la problemática del lenguaje y su enseñanza, voy a presentar una historieta publicada en el diario Clarín de Buenos Aires (2/11/12), la cual desarrolla un diálogo entre una madre y su hija:

Más allá de la ironía presente en la historieta, “comunicarnos” en el texto refiere a uno de los usos más básicos del lenguaje: el simple „entrar en contacto“ entre los interlocutores, con exclusión de la carga informativa del mensaje. Jakobson (1984)

denominó fática a esta función del lenguaje, y es la que corresponde a la típica charla intrascendente que se suele dar en ascensores, salas de espera o colas de pago. 1. - Buen día. - Buen día. ¡Qué calor hace! - Sí. Parece que va a llover. También se reconoce esta función en ciertos géneros cibernéticos, como Facebook y, sobre todo en Fotolog, 3 cuyo interés central es establecer vínculos virtuales entre los participantes del intercambio, como muestra el siguiente caso tomado de nuestro corpus de Internet, en el que es muy evidente el interés del emisor porque su interlocutor “pase” virtualmente por su sitio web y deje un comentario: 2. bueno aka me re paso dale PASATE PASATE PASATE PASATE PASATE PASATE PASATE

Sin embargo, como sabemos porque lo hemos aprendido con Jakobson, el lenguaje no puede restringirse exclusivamente a la función fática, ni siquiera a la de transmisión de información, sino que tiene múltiples funciones: REFERENCIAL (contexto) EMOTIVA.....POÉTICA.....CONATIVA (emisor) (mensaje) (receptor) FÁTICA (canal) METALINGÜÍSTICA (código) Fig.

Funciones del lenguaje según Roman Jakobson (1984) Por tanto, en una concepción más amplia, como la que me interesa plantear, el lenguaje debe ser considerado una facultad (Saussure 1916, Chomsky 1965), consustancial al hombre, que además de servir para la comunicación, constituye el medio más idóneo de transmisión y formación del pensamiento, así como también un mecanismo lúdico y estético fundamental.

El lenguaje como facultad. Hoy día se acepta que, aunque sea de modo no consciente o subliminal, todo hablante tiene en su mente una gramática de su lengua, que le permite identificar, formar e interpretar las palabras y oraciones que se producen en ella. Esta capacidad, a la que Chomsky (1965) denomina competencia, es la que nos dice qué elementos combinar y en qué orden hacerlo, es decir que nos permite utilizar la lengua eficazmente, más allá de los errores que puedan surgir en el uso o actuación. Así, aunque probablemente no podría explicarlo, cualquier hablante de español, no sólo es capaz de, por ejemplo, derivar una forma en –mente a partir de palabras como rápido, útil o social, sino que además “sabe” que no puede

hacerlo a partir de otras, como mesa o vaso. Puede también distinguir entre una palabra probable, aunque no existente como *lapicería (lugar de venta de lapiceras), de otras formas imposibles en español como *vrniko o *mesable (de mesa). Igualmente, en el nivel oracional, su competencia le permite construir estructuras bien formadas como No va a la plaza o Los visitantes son agasajados por las autoridades, y no “se equivoca” produciendo formas agramaticales, como: *Va a no la plaza o *Los visitantes agasajados son las autoridades por. Sin embargo, las consideraciones anteriores no deben llevarnos a asumir que, dado que todos nos servimos de la lengua y “la conocemos”, es posible dar cuenta de su funcionamiento sin los conceptos y herramientas apropiados, es decir, que se puede pasar por alto la especificidad del dominio. Como advierte Di Tullio (2010: 19), [l]a lengua forma parte de nuestra vida cotidiana de una manera tan íntima que ingenuamente la consideramos como un objeto transparente del que podemos dar cuenta mediante el sentido común. Lejos de eso, el lenguaje constituye un mecanismo de gran complejidad, diseñado para transmitir, mediante el uso de sonidos distintivos (fonemas; o bien grafemas, si se trata de la representación escrita), información (significados sobre el mundo y sobre nosotros mismos), para lo cual se vale de una estructura con diferentes componentes interconectados. Pero, ¿cómo vincular las estructuras -motor de la lengua- con los significados, que les dan sentido y éstos, a su vez, con los valores que los hablantes les adjudican en sus distintos usos? Justamente, para Camps y Zayas (2006), el gran desafío del siglo XXI es la “reintroducción del significado” como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales. En este sentido, según planteó Jakobson (1967: 49), los ítems léxicos poseen un doble estatus, puesto que “están ligados necesariamente con el código por una relación interna y con el mensaje por una relación externa”. Por tanto, un planteo que tenga como punto de partida al léxico, como la interfaz que, por un lado, vincula los distintos componentes de la estructura lingüística (Jackendoff 1990) y, por el otro, relaciona el sistema de la lengua con el conocimiento de mundo, puede servir como facilitador del aprendizaje, especialmente en los niveles iniciales de los diferentes ciclos educativos. En síntesis:

La gramática con la que trabajemos debe dar cuenta de las múltiples funciones a las que sirve el lenguaje.

Estudiar gramática no es otra cosa que hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua. Junto con el estudio del sistema, se requiere considerar la interfaz léxica que da cuenta de cómo interactúan, por un lado, los diferentes componentes intralingüísticos –fonológico, (morfo)sintáctico y semántico– y, por el otro, los aspectos extralingüísticos –pragmáticos y discursivos– (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio: 2001).

2. Una propuesta léxico-gramatical para la enseñanza

2.1 Aspectos cognitivos y metodológicos

Nuestro planteo surge de considerar que la palabra no solo es la unidad que primero llamó la atención de los estudiosos del lenguaje, sino que, además, puede considerarse que “de todos los constructos lingüísticos. . . es probablemente el que más se parece a un objeto físico” (Radford et alii 2000, p. 208). Esta “visibilidad” que presenta la palabra y de la que carecen otras unidades fundamentales, como la oración o el fonema, hace que, para el hablante común, acercarse al lenguaje sea vincularse con el “mundo de las palabras”. Asimismo, como ya hemos dicho, también nos basamos en que el léxico vehiculiza la relación lengua-mundo.

Por tanto, esta propuesta se apoya en dos competencias:

a) la lingüística, respecto de la cual nuestro objetivo es que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y reconozcan las diferentes opciones que brinda a sus usuarios; y

b) la comunicativa, ya que nos interesa que adquieran herramientas para comprender las palabras en diferentes contextos y puedan usarlas en la elaboración de textos coherentes, eficaces y adecuados a distintas situaciones.

Desde el punto de vista cognitivo, el planteo se asienta en que el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje no solo porque influye en el logro de una mejor expresión, sino también porque constituye una vía de acceso al conocimiento y porque también colabora, junto con las estructuras de la lengua, en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Si asumimos que el punto de partida debe ser la

propia competencia del estudiante (lo que como hablante nativo “sabe” acerca de su lengua) y el objetivo final, es que éste llegue a un conocimiento explícito (consciente) del sistema, el hilo conductor de la enseñanza no debe ser otro que los propios juicios acerca de la gramaticalidad o agramaticalidad de las distintas construcciones. Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de la propuesta debe ser gradual (de lo más simple a lo más complejo), sistemático (organizado, pero no mecánico sino asociativo, basado en redes conceptuales que vayan vinculando los componentes), y sobre todo reflexivo (apoyado en operaciones metacognitivas o de control consciente de las tareas que se ejecutan 5). En síntesis, un enfoque como el propuesto permite descubrir no solo qué formas existen en la lengua y qué restricciones y correlaciones de aparición presentan, sino también cuáles resultan imposibles y por qué. Asimismo, el planteo constituye una propuesta que permite pasar de un acercamiento descriptivo a los fenómenos de la lengua, a otro explicativo, que no solo registre los hechos lingüísticos, sino que pueda fundamentar lo observado, establecer comparaciones entre lenguas y vincular los resultados con características generales del lenguaje humano. Así, la reflexión sobre un objeto conocido por todos, como la lengua, puede estimular el desarrollo de habilidades cognitivas generales que, una vez adquiridas y dominadas, se extiendan a otros ámbitos y esferas de acción.

Aspectos intralingüísticos y su proyección. Centrándonos en la perspectiva intralingüística, la adquisición y dominio léxicogramatical implica la interacción entre distintos componentes de la estructura lingüística; lo que podemos ilustrar con un ejemplo de la formación de palabras mediante el prefijo negativo in-, como en intolerante, imposible o irregular, donde: - fonológicamente, la consonante final del prefijo in- se adapta al sonido inicial de la palabra que le sigue: in + tolerante, pero im + posible e i + regular; 6 - morfosintácticamente, la conformación de dichas palabras exige un orden determinado entre los constituyentes: in + tolerante, pero no tolerante + in;

- semánticamente, el prefijo in- se adjunta a bases con significado positivo como tolerante, posible o regular, pero no a bases negativas como feo o malo: *infeo,

*inmalo, *intorpe. 7 Según vemos, entonces, los distintos componentes de la estructura lingüística –la gramática de la lengua– presentan complejas interacciones que se establecen mediante interfaces, por las cuales fenómenos de un nivel se conectan o muestran dependencias respecto de los de otro(s) componente(s). Estos conocimientos son relevantes porque, aunque nuestras representaciones del mundo pueden seguir creciendo indefinidamente, su reflejo en la conformación de palabras y oraciones siempre se deberá ajustar a los esquemas y patrones que le impongan los distintos niveles de estructuración de la lengua. Por otra parte, así como, según estamos viendo, la explicación sobre la formación de palabras se beneficia de su correlación con las restricciones que imponen los distintos componentes de la estructura lingüística, también muchos aspectos de la sintaxis se iluminan si se vinculan con el significado de los lexemas que intervienen en la construcción. Podemos ejemplificar esto recurriendo a un verbo de esquema transitivo como sembrar, que según el DRAE significa “arrojar y esparcir las semillas en la tierra preparada para tal fin”, lo que nos permite contrastar y evaluar la aceptabilidad de distintas combinaciones como las que se presentan de (3) a (5): 3. Este año sembramos soja/ trigo/ lino. 4. El año próximo sembraremos sombreros/ cacerolas/ desodorantes. 8 5. Sembraremos computadoras en todas las regiones/ aulas del país.

Mientras en (3), sembrar, unido a un complemento referido a planta, 9 forma una oración aceptable, en (4), con un complemento que menciona objetos „no sembrables“, resulta anómala, excepto que, como en (5), la interpretación derive a un significado metafórico, en el que sembrar solo signifique „esparcir, distribuir“. Ahora bien, ¿qué sucede con expresiones como las de (6) y (7), ninguna de las cuales presenta problemas para ser interpretada por los usuarios? 6. Su enigmática respuesta sembró dudas/ sospechas respecto de los hechos. 7. Quien siembra vientos recoge tempestades. En (6), a pesar de que el complemento es un sustantivo abstracto, y por lo tanto „no sembrable“, como dudas o sospechas, se impone para el verbo el valor más general de „desparramar, esparcir“; mientras que en (7), la derivación metafórica se elabora a partir de una suposición hipotética: Si sembráramos vientos..., que involucra el esquema de correlación aumentativa entre

una actividad x –sembrar– y un beneficio mayor derivado de ella –cosechar–, pero de signo invertido, ya que „sembrar vientos“ no es positivo y conduce a un aumento, algo mayor pero de sesgo negativo: cosechar tempestades. Según vemos, entonces, avanzar en la interpretación de las oraciones, desde los significados convencionales, que son los que el hablante tiene internalizados, a otros menos frecuentes y que, por lo tanto exigen mayor esfuerzo interpretativo, como los sentidos derivados y metafóricos (cuya comprensión y explicación consideramos fundamental para los estudiantes), hace necesario también incluir una perspectiva amplia, que junto con las estructuras abarque el léxico. 3. La palabra en su contexto Sin embargo, llegar a la interpretación implica todavía más: es necesario considerar no solo que las palabras no se dan aisladas, sino que se van integrando en unidades cada vez mayores: sintagmas, oraciones, párrafos, los que a su vez se conectan dentro de una unidad de nivel superior y de naturaleza semántica: el texto. Dentro de todas estas unidades, cada palabra interactúa con otras y se resignifica en función de los diferentes contextos que la encuadran –textual, situacional, históricocultural, etc.–. Lo que da unidad al texto es la intención comunicativa de su productor. Si el destinatario logra captarla, el texto habrá sido no solo decodificado, sino interpretado. En relación con lo hasta aquí expuesto, como última aplicación de los planteos presentados me interesa mostrar, a través del análisis de “El eclipse” de A. Monterroso, cómo el reconocimiento de los valores expresivos que transmiten los elementos léxicos y gramaticales interactúa con los aspectos extralingüísticos (pragmáticos, discursivos e histórico-culturales) para transmitir la intención del productor, la cual debe ser captada por el receptor para la cabal interpretación del texto.

El Eclipse

Augusto Monterroso



Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos V condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impassible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.



Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

Si me matáis –les dijo– puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

El cuento de Monterroso plantea un choque de civilizaciones o culturas y esta oposición se presenta tanto a nivel de los elementos léxicos como gramaticales, que deben ser interpretados en conjunción con los aspectos pragmáticos e historicoculturales presentes en el texto. Según lo esperable en el esquema narrativo canónico, 10 los verbos que describen las actividades de Fray Bartolomé (v. Tabla 1 infr.) se encuentran en perfecto simple, que es el tiempo que señala el primer plano del relato y, por consiguiente, indica el avance de la acción. Los eventos que describen el accionar del fraile se pueden organizar en tres etapas. A la primera, que marca su desaliento inicial, corresponden: se sintió perdido, se sentó, aceptó y quiso

morir. La segunda etapa, que señala el cambio hacia su recuperación anímica, es expresada por: se encontró, intentó, floreció (una idea) que tuvo, recordó, dispuso, dijo, lo miraron (= fue mirado), sorprendió, vio, se produjo. La tercera y última, que indica su expectativa de triunfo, se condensa en esperó confiado. Asimismo, en el particular contexto situacional e histórico-cultural de “El Eclipse”, el perfecto simple, vinculado con el dinamismo, también representa el accionar propio de una sociedad histórica, cuyo motor es el cambio, como la occidental, a la que se va a oponer el inmovilismo y apego a la tradición de la sociedad maya. Es lo que desde la antropología, Lévy-Strauss (1970:28) planteó como la oposición entre “sociedades frías” y “sociedades calientes”: [...] unas de las cuales buscan, gracias a las instituciones que se dan, anular de manera casi automática el efecto que los factores históricos podrían tener sobre su equilibrio y su continuidad, en tanto que las otras interiorizarían resueltamente el devenir histórico para hacer de él el motor de su desarrollo. Dentro del relato, otro recurso gramatical: la oposición entre singular y plural, también está al servicio de marcar el contraste entre las civilizaciones. El singular destaca el operar individual del fraile, propio también de la modalidad más personalista de occidente; mientras que el ser colectivo de los aborígenes se manifiesta tanto por el plural morfológico: un grupo de indígenas, sus opresores, matáis, miraron, sus ojos (de ellos); como por el uso de sustantivos colectivos: un pequeño consejo, la comunidad maya; y aun cuando aparece la mención en singular, esta siempre se vincula con el grupo y no llega a la individualización, como en uno de los indígenas. El inmovilismo y apego a las tradiciones de la sociedad indígena, opuesta al dinamismo occidental, se manifiesta básicamente por el recurso de la negación. En este sentido es necesario recordar que „la no ocurrencia de un evento“ (por ejemplo: No ha llovido/ no llovió en un mes) implica la permanencia de un estado que continúa (el hecho no se ha producido y el estado de „no lluvia“ continúa). Desde esta perspectiva, el sintagma cuyo rostro impasible, adjudicado a los indígenas, no solo responde al desconcierto inicial de se sintió perdido referido a Fray Bartolomé, sino que se une a la serie negativa iniciada por la selva im-placable. Desde el punto de vista del relato, tampoco es casual que

se haya utilizado el lugar –la selva– como sujeto: no se dice „Fray Bartolomé había sido/ había quedado apresado en la selva“; sino que ésta, personificada, se eleva a la categoría de un „agente“ que, en la línea típica de la narrativa naturalista americana, interviene como protagonista en la acción: La selva poderosa de Guatemala lo había apresado. Los términos negativos –im-pasible e implacable– remiten a un mundo indígena que se describe como „lo que no se perturba ni conmueve“ (im-pasible), pero que „tampoco se amansa“ (im-placable); lo que básicamente podríamos parafrasear como „lo que permanece y continúa sin que su orden se altere, siempre idéntico a sí mismo“, con lo que el autor refuerza la idea de una sociedad maya de tipo ancestral, donde predomina el no-cambio y el mantenimiento de la tradición. Esta perspectiva de no-cambio o continuidad con la que se caracteriza a la sociedad indígena se ve reforzada por dos imperfectos, tiempos propios del segundo plano narrativo, que dan cuenta de las circunstancias en que se desarrolla la acción; pero que en la oposición que el texto genera se reinterpretan como vinculados con una civilización caracterizada por la permanencia y la continuidad. El primero de ellos, *chorreaba*, se refiere al corazón de Fray Bartolomé y señala un desangrarse continuo y prolongado. Esta idea de continuidad se acentúa con la subordinada que enmarca temporalmente el evento de desangrarse: mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado.... Dentro de esta subordinada encontramos otro imperfecto: *recitaba*, el cual constituye la palabra clave de todo el texto. *Recitaba* expresa el concepto del conocimiento en el mundo maya, el cual está ligado a un saber ancestral, lo que nuevamente enfatiza la idea de „no cambio y permanencia“, junto con dos nuevas negaciones que apoyan la conceptualización del mundo indígena que quiere presentar el autor y que ahora se valen no de la morfología, sino de la sintaxis, ya que se articulan mediante sintagmas encabezados por la preposición negativa *sin* –sin ninguna inflexión de voz, sin prisa–. A esta presentación se suman dos refuerzos cuantificacionales: la fórmula distributiva *una a una* y el sintagma *infinitas fechas*, los cuales generan una progresión ascendente: (*recitaba*) *una a una*, *infinitas fechas* que los astrónomos

habían previsto y anotado. Este climax que remata con el verbo pre-ver en pluscuamperfecto remite a un tiempo anterior: (los astrónomos mayas) habían visto antes (pre-visto) y anotado desde antes mucho antes desde siempre (infinitas fechas). Todos estos indicios reenvían a un antes mítico, que en realidad es un no-tiempo o tiempo sin tiempo, como corresponde a la visión propia de sociedades como la maya, que viven sin distingo real de pasado ni presente y que solo conciben el porvenir como cíclico. El siguiente cuadro sintetiza lo expuesto:

El Eclipse ... cultural	
Fray Bartolomé Arrazola	Los mayas
<p>1. Se sintió perdido - Se sentó - Aceptó - Quiso morir.</p> <p>2. Se encontró - Intentó - Floreció (una idea) que tuvo - Recordó - Dispuso - Dijo - Lo miraron - Sorprendió - Vio - Se produjo.</p> <p>3. Esperó confiado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ La selva <u>implacable</u> ⊙ Un grupo de indígenas de rostro <u>impasible.</u> ⊙ El corazón de Arreola chorreaba... ⊙ ...mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, <u>sin</u> prisa, <u>una por una,</u> ⊙ las <u>infinitas</u> fechas ⊙ los astrónomos de la comunidad maya habían pre-visto y anotado

A modo de conclusión. A modo de conclusión me gustaría retomar las preguntas iniciales, agregando otra que considero fundamental. ¿Por qué estudiar gramática? Porque hace explícito el conocimiento tácito del hablante, permitiéndole distanciarse del uso cotidiano y comenzar a reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje, tan íntimamente ligada con nuestra propia identidad humana. Porque este conocimiento reflexivo es esencial para el docente a fin de poder guiar al estudiante en su práctica lingüística diaria. ¿Para qué estudiar gramática? Para poder servirnos de su conocimiento como de una herramienta fundamental para la comprensión de los sutiles matices involucrados en los múltiples mensajes que damos y recibimos. Pero, ¿cómo enseñarla? Retomando lo expuesto, sostengo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir del conocimiento del hablante hasta llegar reflexivamente al reconocimiento de las estructuras morfosintácticas que constituyen la amplia gama de opciones que ofrece la lengua, incorporando correlativamente la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos. El estudio de la gramática queda así englobado en

un enfoque integrador que, junto con la reflexión sobre el sistema, incluye también su uso. Según estimo, un enfoque léxico-gramatical como el aquí propuesto –que debe desplegarse paulatinamente a lo largo de los diferentes ciclos educativos–, al incorporar el significado como elemento fundamental en la comprensión de los fenómenos gramaticales, puede dar a la enseñanza de la lengua su verdadera dimensión e importancia en la formación tanto de los profesores como de los estudiantes. Así entendido, el aprendizaje de la lengua materna deja de ser un procedimiento estéril y mecanicista para convertirse en un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que los estudiantes necesitan para comprender y producir los textos con los que se vinculan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

SITUACIÓN #1

27. DEL MISMO PALO	VOCABULARIO
Tipo de juego	Computación
Objetivo Lingüístico	Información personal
Tipo de actividad	Práctica semilibre, repaso, entrada en calor, separador o cierre.
Tiempo	15'-40'
Destrezas en juego	Comprensión escrita
Materiales	Sitio web
Preparación: Traer varios periódicos del día. Cortar 25-30 tarjetas en forma de cartas.	

Procedimiento:

1. De la tapa o las primeras hojas de diferentes Sitios web, los estudiantes deben extraer nombres, escribirlos en una tarjeta y colocarles debajo una de estas cuatro categorías: Político, farándula, deportista, persona común.
2. Hacen esto hasta obtener 25 ó 30 cartas.
3. Mezclar y repartir todas las cartas, luego se baja una carta y en orden cada uno debe bajar una carta de la misma categoría o que coincida en alguna de las iniciales del nombre.
4. Si no tiene ninguna, pasa.
5. Gana el que primero se descarta.

SITUACIÓN #2

22. TRES ADJETIVOS	VOCABULARIO
Tipo de juego	Crear
Objetivo Lingüístico	Cualquier red léxica
Tipo de actividad	Práctica semilibre, repaso, entrada en calor, separador o cierre.
Tiempo	5'- 10'
Destrezas en juego	Expresión oral
Materiales	—
Preparación:	—

Procedimiento:



1. Los estudiantes deben decir tres adjetivos en voz alta.
2. La primera persona en lograr encontrar un objeto que posea los tres adjetivos, gana un punto. Por ejemplo: "Alto, pesado, transparente. Un florero de vidrio".
3. Se repite varias veces y quien gane más puntos, gana el juego.

Variantes:

1. Se pueden luego buscar los tres opuestos de los adjetivos usados y buscar un nuevo objeto, en nuestro ejemplo serían "Bajo, liviano y opaco. Un cenicero de madera".
2. Se puede hacer en equipos y los equipos eligen los tres adjetivos para los otros y compiten a ver quién logra encontrar un objeto antes.

SITUACIÓN #3

11. COARTADA	GRAMÁTICA
Tipo de juego	Convencer
Objetivo Lingüístico	Pasados
Tipo de actividad	Práctica semilibre, repaso o cierre.
Tiempo	30'-40'
Destrezas en juego	Comprensión y expresión oral y escrita
Materiales	—
Preparación:	—

Procedimiento:

1. Separar a dos alumnos del resto del grupo. Ellos serán los asesinos.
2. Establecer una escena del crimen, por ejemplo: " El sábado, entre las 12 y las 5 de la tarde, asesinaron al director de la escuela, lo encontraron degollado en su oficina.
3. Sabemos que los asesinos son ellos porque tienen motivos suficientes, le debían un año de clases!, pero no podemos probarlo.
4. Los dos alumnos se van a otra aula y preparan una coartada para todo el día sábado, estuvieron juntos e hicieron muchas cosas sin otros testigos.
5. Por otro lado, los estudiantes que quedan deben elaborar un cuestionario que usarán en el interrogatorio que harán a los sospechosos por separado. Deben planear qué van a preguntar según lo que respondan a las preguntas básicas.
6. Los "detectives" se separan en dos grupos y entrevistan a los sospechosos por separado.
7. Luego del interrogatorio individual, los detectives se juntan para comparar sus notas y encontrar diferencias en las respuestas dadas, si hay, al menos una, entonces los encontraron culpables y la justicia triunfará, si no, los asesinos saldrán libres ganando el juego.

VI. ГЛОССАРИЙ

acústica	rama de la fonética que analiza la composición física de la onda sonora
adjetivos	atribuyen rasgos distintivos a los objetos
aliteración	repetición de una misma letra o sonido para crear una sensación
ambigüedad	se refiere cuando un enunciado da lugar a más de una interpretación
anáfora	repetición de una palabra o frase al principio de un verso
antónimos	palabras con significados opuestos
campo semántico	grupo de palabras que pertenecen a una misma categoría
coherencia	encadenamiento o entrelazado de los distintos enunciados que componen un texto, lógica entre las ideas
cohesión	conjunto de mecanismos por los cuales unas palabras se refieren a otras
competencia discursiva	consiste en la capacidad de elegir el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en que está el que se comunica (Si es oral o escrito). Ej. En la escuela se está organizando un festival a un estudiante le toca solicitar permiso a la directora, éste se presenta con la directora y en vez de solicitar autorización comienza informándole sobre el festival y lo que su padre y el de otro estudiante van a hacer
competencia enciclopédica	consiste en el conocimiento del mundo y el conjunto de saberes más particularizados que permiten el intercambio comunicativo eficaz

competencia lingüística	es la capacidad de formular enunciados sintáctico y léxica adecuados de modo que sean comprendidos
competencia pragmática	consiste en la capacidad de lograr un determinado efecto intencional mediante el texto que se ha construido ejemplo: convencer al interlocutor mediante argumentos adecuados
competencia textual	consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido. Por donde comienza, de cuántos párrafos estará constituido el texto, cuántos párrafos en la introducción, desarrollo, estructura texto, etc. Ej.; narrar de modo inteligible
construcción	ciertas proposiciones se engloban en una sola que las sustituye; no se suprime información del texto sino que, lo que se considera innecesario se le sustituye por una nueva frase
contexto	conjunto de circunstancias sociales culturales, psíquicas emocionales que constituyen la situación comunicativa
Cotexto	conjunto de los elementos lingüísticos dentro del cual se encuentra un ítem o elemento lingüístico en particular
Cuento	-narración en prosa de hechos ficticios, de menor extensión que la novela
deíticos	los pronombres y las desinencias de verbos; su presencia en un enunciado se le conoce como deixis.
dialecto	es la forma de la lengua que caracteriza a los hablantes de determinada región
Dialectología	describe la variedad lingüística dentro del espacio geográfico
diálogo	-expresar lo que se siente a través de la palabra

elipsis	supresión o elisión de algún elemento
Emisor	persona que emite un mensaje
encodificar	actividad motriz de la escritura; convertir fonemas en grafema
enunciación	es la utilización del sistema de la lengua en la que el hablante se apropia de ese aparato formal y utiliza los sistemas de una lengua
fonética	disciplina lingüística que se ocupa de estudiar las propiedades físicas, los procesos de producción y de percepción de los sonidos del lenguaje
fonología	disciplina lingüística que estudia el sistema de sonidos de la lengua
formato	distribución de un texto en el soporte
función apelativa	el emisor expresa un mandato
función expresiva	el emisor expresa un sentimiento por medio de su mensaje
	el emisor prueba el funcionamiento efectivo del canal por

VII. ADABIYOTLAR RO'YXATI

I. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari

1. Mirziyoev Sh.M. Buyuk kelajagimizni mard va olijanob xalqimiz bilan birga quramiz. – T.: “O'zbekiston”, 2017. – 488 b.
2. Mirziyoev Sh.M. Milliy taraqqiyot yo'limizni qat'iyat bilan davom ettirib, yangi bosqichga ko'taramiz. 1-jild. – T.: “O'zbekiston”, 2017. – 592 b.
3. Mirziyoev Sh.M. Xalqimizning roziligi bizning faoliyatimizga berilgan eng oliy bahodir. 2-jild. T.: “O'zbekiston”, 2018. – 507 b.
4. Mirziyoev Sh.M. Niyati ulug' xalqning ishi ham ulug', hayoti yorug' va kelajagi farovon bo'ladi. 3-jild.– T.: “O'zbekiston”, 2019. – 400 b.
5. Mirziyoev Sh.M. Milliy tiklanishdan – milliy yuksalish sari. 4-jild.– T.: “O'zbekiston”, 2020. – 400 b.

II. Normativ-huquqiy hujjatlar

6. O'zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. – T.: O'zbekiston, 2018.
7. O'zbekiston Respublikasining 2020 yil 23 sentyabrda qabul qilingan “Ta'lim to'g'risida”gi O'RQ-637-sonli Qonuni.
8. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabr “CHet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PQ-1875-sonli qarori.
9. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2015 yil 12 iyun “Oliy ta'lim muasalarining rahbar va pedagog kadrlarini qayta tayyorlash va malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PF-4732-sonli Farmoni.
10. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevral “O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida”gi 4947-sonli Farmoni.
11. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 20 aprel "Oliy ta'lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PQ-2909-sonli qarori.
12. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2018 yil 21 sentyabr “2019-2021 yillarda O'zbekiston Respublikasini innovatsion rivojlantirish strategiyasini

tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5544-sonli Farmoni.

13. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 may "O'zbekiston Respublikasida korrupsiyaga qarshi kurashish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PF-5729-son Farmoni.

14. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 17 iyun "2019-2023 yillarda Mirzo Ulug'bek nomidagi O'zbekiston Milliy universitetida talab yuqori bo'lgan malakali kadrlar tayyorlash tizimini tubdan takomillashtirish va ilmiy salohiyatini rivojlantiri chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-4358-sonli Qarori.

15. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 avgust "Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-sonli Farmoni.

16. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 8 oktyabr "O'zbekiston Respublikasi oliy ta'lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-sonli Farmoni.

17. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020 yil 29 oktyabr "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmoni.

18. O'zbekiston Respublikasi Prezidenti SHavkat Mirziyoevning 2020 yil 25 yanvardagi Oliy Majlisga Murojaatnomasi.

19. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabr "Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarori.

III. Maxsus adabiyotlar

1. Las nuevas tecnologías en la educación-CUADERNOS / SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. Rocío Martín-Laborda Fundación AUNA.

2. Inés Dussel - Luis Alberto Quevedo. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Edición-2010.

3. Mariana Patru, Alexey Semenov, Instituto de Educación Abierta de Moscú (Federación Rusa). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza

4. Ana elena schalk quintanar. El impacto de las TIC en la educación. Relatorna de la Conferencia Internacional de Brasilia, 26-29 abril 2010

5. Carmen Solla Salvador. r.Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Edición-2013

6. García Meseguer, A. (2014). Lenguaje y discriminación sexual. Barcelona: Montesinos Editor S. A.

7. Francesc (2011). “Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué”, XXVI Semana Monográfica de la Educación.

8. Severin, Eugenio (2011b). “Competencias del Siglo XXI, cómo medirlas y enseñarlas”, Aportes #9, Banco Interamericano de Desarrollo - BID.

9. UNESCO -OREALC (2012). “Antecedentes y Criterios para la Elaboracion de Politicas Docentes en America Latina y el Caribe”.

10. Современные образовательные технологии: педагогика и психология: монография. Книга 16 / О.К. Асекретов, Б.А. Борисов, Н.Ю. Бугакова и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – 318 с.
<http://science.vvsu.ru/files/5040BC65-273B-44BB-98C4-CB5092BE4460.pdf>

IV. Elektron ta'lim resurslari

1. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa2/n2/m3.html>

2. https://es.slideshare.net/nury_12/clasificacin-de-las-lenguas-30146889

3. <https://www.csub.edu/modlang/departament/Spanish/LINGUISTICS/TEMA%206>

4. <http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/recursos.htm#>

5. [https://es.wikipedia.org/wiki/Lengua_\(lingüística\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Lengua_(lingüística))

6. <https://www.fundeu.es/noticia/el-lenguaje-nat..>