LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Juan Manuel García Platero
Universidad de Sevilla

Es evidente que el aprendiz de una segunda lengua debe conocer, además de lo que se considera ejemplar, las diferentes modalidades no estandarizadas. No hay que olvidar que el alumno pretende adquirir los conocimientos necesarios para su integración en una cultura diferente, por lo que no es recomendable simplificar una realidad más compleja que la reflejada por la teoría gramatical. Las razones comunicativas que justifican el aprendizaje de una segunda lengua motivan el interés por la interacción social. Sin embargo, los buenos propósitos no serán más que espejismos si no se diseñan modelos de enseñanza que tengan en cuenta los poliglotismos individuales, ya que el hablante, al coexistir los diferentes lectos, recurre en su discurso, según los contextos, a distintos préstamos homoglosos y heteroglosos (Pottier, 1993: 30). Es decir, no debemos olvidar que la lengua por definición es mutable, que los hablantes no utilizan los mismos mecanismos expresivos en todas las situaciones, y que, independientemente del prestigio de una variedad lingüística, cada localidad posee unas peculiaridades marcadas por una cultura diferente, lo que se manifiesta, qué duda cabe, en las distintas modalidades de lengua, por más que las diferencias afecten a la periferia del sistema (Rotaetxe Amusategi, 1988: 137-151). Igualmente, hay que tener en cuenta las variedades sociolectales y tecnolectales, motivadas por factores de carácter supraindividual.

Se ha hablado de la importancia de la estructura social para el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz de una lengua nativa. Esta es la línea marcada por la teoría del déficit de Bernstein (1975), que se basa en los diferentes procesos socializadores de los hablantes, al distinguir entre un código elaborado y un código restringido. Los usuarios de un código elaborado podrán ser más explícitos en determinados contextos, por lo que alcanzarán una mayor competencia comunicativa. Si extendemos esta teoría al aprendizaje de segundas lenguas, el alumno manejará sus conocimientos de acuerdo con unos contextos determinados socialmente, por lo que deberá, en aras de la adecuación, y frente a la tradicional gramaticalidad, poseer un código elaborado. La adecuación al contexto no implica el uso de fenómenos lingüísticos estigmatizados por la comunidad, rechazables en la enseñanza de la lengua materna (López Morales: 1984), e inadecuados, en principio, en los primeros niveles de conocimiento de una segunda lengua. Pero este hecho no implica, como veremos, el acercamiento a fenómenos lingüísticos astráticos, ya que el conocimiento de una lengua supone su aprendizaje diasistemático, es decir el conocimiento de las seme-

ASELE. Actas X (1999). JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO. La modalidad lingüística en la enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

janzas y diferencias producidas en un mismo sistema lingüístico (Mantecón Ramírez, 1992: 66-78). Este aprendizaje posibilita que el alumno desarrolle su competencia comunicativa, frente a la tradicional competencia lingüística.

El concepto de competencia lingüística chomskyana, esto es, el conocimiento implícito de un conjunto limitado de reglas, se ha sustituido en los últimos años, dentro del ámbito glosodidáctico, por el de competencia comunicativa, fijado por Hymes (1971), a partir de una reformulación etnográfica de la teoría funcionalista de Jakobson, derivada a su vez de las tesis del Círculo de Praga. La noción de competencia comunicativa, entendida como el mecanismo que un hablante necesita para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes, ha posibilitado que se pase de una enseñanza de las reglas gramaticales, obviando la concreta situación del discurso (Gimeno Fernández, 1993), a un modelo docente que supere los vacíos sociales que provoca una excesiva teorización, al margen de los planteamientos etnolingüísticos. Es decir, se percibe una evolución del concepto de gramaticalidad al de adecuación, en el momento en el que el discente adquiere unos conocimientos lingüísticos socialmente apropiados. Esta renovación de planteamientos supone, en principio, una contradicción metodológica, ya que es inevitable asumir un desarrollo comunicativo en contextos creados en el ámbito escolar, esto es, en contextos ficticios, dada la escasez de recursos didácticos (Martín Molero, 1985). Pese a estas carencias, está fuera de dudas la importancia para la glosodidáctica de una etnografía de la comunicación, basada en mecanismos empíricos, frente a la tradicional teoría gramatical. Si atendemos al esquema propuesto por Tusón Valls (1996), comprobamos que la teoría gramatical pretende el desarrollo de la competencia lingüística, frente al variacionismo característico de la etnografía de la comunicación, que se centra en la adquisición de la capacidad comunicativa del discente. Por otra parte, la etnografía de la comunicación se interesa por comunidades heterogéneas y por miembros de un grupo determinado, atendiendo a principios y normas particulares y dependientes del contexto sociocultural. Con la finalidad de atender al uso lingüístico, se recogen datos a través de la observación y se acude al método de investigación inductivo. Finalmente, la etnografía de la comunicación se centra en los eventos comunicativos, entendidos como aquellos acontecimientos de carácter recurrente y relevante para la vida social del individuo en una comunidad determinada. Frente a estas características, la teoría gramatical se interesa por comunidades lingüísticas homogéneas, en hablantes-oyentes ideales, y en principios universales, independientes del contexto sociocultural. Por otra parte, la recogida de datos se basará en la introspección del investigador y el método será de carácter esencialmente deductivo. Por último, frente al evento comunicativo propio de la etnografía de la comunicación, la teoría gramatical centra su unidad de análisis en la oración.

Resulta evidente que los métodos encaminados a que el discente desarrolle una competencia comunicativa que posibilite la interacción social son los

ASELE. Actas X (1999). JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO. La modalidad lingüística en la enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

más apropiados para el aprendizaje lingüístico. Por otra parte, conviene señalar que, aunque la aplicación sociolingüística a la glosodidáctica se ha centrado, fundamentalmente, en la adquisición de diasistemas nativos, podemos extender estas aportaciones al aprendizaje de segundas lenguas.

En los primeros ciclos formativos el alumno suele conocer un modelo nivelador de comportamiento lingüístico, caracterizado por su intelectualización, estabilidad flexible y arraigo. A través de esta modalidad lingüística que cumple funciones de prestigio y unificación, el hablante conseguirá una conciencia de norma y una lealtad lingüística, pero la existencia de otras modalidades imposibilita que hablemos en todo momento de un monocentrismo nivelador. Este fenómeno se manifiesta cuando determinados rasgos lingüísticos alejados del modelo estándar presentan un elevado índice de aceptación por parte de la comunidad hablante, sin olvidar los grados de homogeneidad y seguridad que parecen poseer estos usos lingüísticos (Carbonero Cano, 1981). Ante estos problemas podemos preguntarnos qué modelo nivelador nos puede servir de base en los primeros años de aprendizaje. Se podría hablar, por ejemplo, de la importancia del modelo literario. En este sentido, Gili Gaya (1941), en un opúsculo clásico dentro de los estudios pedagógicos, defendía una enseñanza de la lengua a través de lecturas reguladas de obras literarias. Sin embargo, como señalaba López Morales (1984), se trata, en este caso, de que el aprendiz de una lengua adquiera destrezas "artificiales", subsidiarias de las orales. En la actualidad ha habido un replanteamiento metodológico, superador del modelo retórico ajeno a la modalidad lingüística, que se centra, en principio, en el aprendizaje de las lenguas nativas. No podemos olvidar que la enseñanza de la segundas lenguas necesita mecanismos diferentes de los que requiere el aprendizaje de la lengua nativa. Hay que tener en cuenta que las destrezas encaminadas exclusivamente al conocimiento del código escrito conllevan el tradicional abandono de la capacidad comunicativa. Es necesario acudir a una concepción dinámica en la que se preste especial atención a la adecuación funcional de la lengua a las distintas situaciones comunicativas. En este sentido, se puede hablar de una pluralidad de normas e incluso acudir a la idea de que la transgresión no implica desconocimiento de sistema, sino adecuación a las circunstancias comunicativas (Vigara Tauste, 1992: 22-24). En virtud del desarrollo comunicativo, el aprendiz de una segunda lengua debe adaptarse a una cultura que le es ajena. En estos casos conviene manejar los conceptos de aculturación y egopermeabilidad, en la línea marcada por Schumann (1978), recientemente analizados por Todolí Cervera (1996). En efecto, una egopermeabilidad alta en el aprendizaje de segundas lenguas, caracterizada por la participación afectiva del sujeto hablante en una realidad ajena, viene posibilitada por una mayor aculturación, es decir, por un abandono de actitudes de afectividad respecto a su cultura nativa. De esta manera, se consigue el pretendido rechazo de enfoques de carácter etnocéntrico que imposibiliten la empatía y, por tanto, la capacidad comunicativa. Pero el acercamien-

ASELE. Actas X (1999). JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO. La modalidad lingüística en la enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

to a una realidad cultural ajena, con toda su complejidad, conlleva el aprendizaje de la variación lingüística. Y aquí el docente tiene una gran responsabilidad. Además de buscar un método pedagógico adecuado, debe asesorarse convenientemente y tiene que contar con manuales de apoyo que se basen en las aportaciones de la sociolingüística (Moreno Fernández, 1994). Pensemos, por ejemplo, en los problemas derivados de la distinción entre las voces consideradas sinónimas. El aprendiz de una segunda lengua comprenderá muy pronto que no todos los vocablos dotados de sentidos similares se pueden intercambiar en contextos diferentes, ya que dependerá de factores muy diversos como la aprobación o la censura moral de uno de los términos, la pertenencia a un tecnolecto determinado o el carácter más coloquial o local para que sea difícil establecer una sustitución sin variar los matices objetivos o subjetivos. Pero para esto es necesario que los vocablos estén convenientemente marcados de acuerdo con el nivel, el registro o la variedad local a la que pertenecen, y aquí entra la función del profesor que, en principio, debe superar las carencias de los manuales y repertorios lexicográficos, ya que reflejan escasamente la variación de las lenguas.

Si abordamos, por ejemplo, la interdicción lingüística como acercamiento a una realidad cultural nueva para el aprendiz de una segunda lengua, en aras de la mejora de la competencia comunicativa, nos encontraremos también con datos que el docente debe tener en cuenta, pero que los manuales y repertorios avanzados eluden sistemáticamente. En efecto, las designaciones eufemísticas revelan comportamientos culturales de gran interés en todas las sociedades. Si nos centramos en la modalidad lingüística andaluza podemos comprobar distintas denominaciones utilizadas para eludir la palabra tabú. Los datos obtenidos del *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* (Alvar, 1961-1973) nos muestran diferentes eufemismos para nombrar el vocablo tabú *culebra*: en algunas zonas de Granada y Almería *arrastrada*; en gran parte de Andalucía *bicha*; en otros lugares *bichaca*, *bicharraca*, *bicho largo*, *bichuca*, *conejo silbador*, *culebrina*, *rastril*, *señora*, *señorita*, etc. Este acercamiento a la realidad cultural resulta de gran interés, en la medida en que se abandonan las antes señaladas actitudes etnocéntricas, consiguiéndose, de esta forma, la anhelada empatía, mediante un acercamiento afectivo a unos modos de vida ajenos.

Entre los medios auxiliares con los que el docente cuenta para la enseñanza de las lenguas, y que debe elegir convenientemente, se encuentran los diccionarios. Merece la pena que nos detengamos en ellos, ya que de nada servirá que acerquemos a nuestros alumnos a una realidad cultural heterogénea, en virtud de la anhelada competencia comunicativa, si los repertorios lexicográficos no reflejan convenientemente la variación lingüística. Hay que tener en cuenta que el diccionario, eficaz instrumento si se utiliza de forma adecuada, facilita, en gran medida, la tarea docente (Alvar Ezquerra, 1996). Pero elegir un diccionario apropiado no es tarea fácil. De los repertorios lexicográficos dependen muchas de las tareas que el profesor puede plantear en el aula (Prado Aragonés, 1996),

ASELE. Actas X (1999). JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO. La modalidad lingüística en la enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

muy útiles para comprender la ortografía, la pronunciación, la morfosintaxis y el vocabulario de una lengua, sin olvidar, los ejercicios encaminados a que el alumno conozca los diferentes registros. Estas actividades resultan válidas tanto para el aprendizaje de las lenguas nativas (Maldonado González, 1998) como de segundas lenguas (Martín García, 1999).

Si nos centramos en el tema que nos ocupa, debemos distinguir los diccionarios específicamente creados para aprendices de lenguas no nativas de los repertorios generales, que incluyen una selección menos restringida del léxico. En los primeros niveles de aprendizaje el discente manejará repertorios específicos que apenas reflejen usos especiales y registros, pero a medida que alumno, debidamente guiado por el profesor, sea consciente de la heterogeneidad cultural y comprenda que la verdadera descodificación y codificación requiere un conocimiento más amplio de la realidad lingüística, comprenderá la necesidad de consultar diccionarios generales (Moreno Fernández, 1996). Pero el problema viene cuando el discente no encuentra ni siquiera en estos repertorios lo que ha aprendido en los datos proporcionados por el profesor, basados en atlas lingüísticos, o en diferentes estudios de campo, y lo que es más importante, en el discurso cotidiano al que inevitablemente se tendrá que adecuar. En principio se espera que, al menos, en los diccionarios oficiales se encuentren estos vocablos convenientemente definidos y marcados como términos específicos pertenecientes al diasistema. Pero la realidad es otra. Una vez más se ofrece, sin pretenderlo, una visión monolítica de la lengua alejada del contexto cultural. Al lexicógrafo le faltan datos basados en la observación directa de la realidad; y también coherencia. En efecto, habría que preguntarse la razón por la que aparecen términos marcados como vulgares, coloquiales, familiares o populares sin un criterio establecido previamente. Incluso se llegan a confundir los niveles de lengua, como puede ser lo vulgar, con modalidades de habla, donde entraría lo coloquial, por más que, por definición, un diccionario de lengua debería obviar el habla. Igualmente, en una realidad lingüística mutable a la que se incorpora un gran número de voces de nueva creación, sorprende la actitud de los repertorios lexicográficos, que no disponen de criterios delimitados para la inclusión en su macroestructura de términos neológicos. El DRAE, por ejemplo, obra con una prudencia extrema, justificada porque con el tiempo el vocablo que admite dormita entre sus páginas durante largos periodos. Esta actitud choca con cierta tendencia descriptivista observada en los repertorios lexicográficos no académicos (Hernández, 1998). Habría que reclamar, del mismo modo, unos juicios pertinentes en el tratamiento de los tecnolectos, en la medida en que su inclusión resulta, en muchas ocasiones, caprichosa, dado el alto grado de especialización, y, por ello, su difícil capacidad banalizadora. En otros casos, las ausencias son notables, en el momento en que los vocablos pertenecientes a determinadas áreas científicas o a innovaciones trascendentales no están presentes en los repertorios, con lo que parece verificarse que, en no pocas ocasiones, la Academia

ASELE. Actas X (1999). JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO. La modalidad lingüística en la enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

vive alejada de la realidad. En este sentido, cabría desear un cambio de actitud en el tratamiento de las voces anticuadas y en la admisión de nuevos vocablos, sin olvidar unos criterios adecuados para que las diferentes lexías estén convenientemente marcadas. De lo contrario, el usuario se encontrará desorientado y la función pedagógica del repertorio lexicográfico quedará mermada. Las responsabilidades de un diccionario oficial son muchas, y entre ellas está la de reflejar adecuadamente una realidad lingüística que deben conocer los hablantes nativos y no nativos. Los diccionarios no académicos tienen que velar por una orientación más descriptiva del léxico, ya que, de esta manera, el usuario encontrará el complemento necesario para sus aumentar sus conocimientos.

En definitiva, una vez que se comprende la necesidad de establecer métodos pedagógicos encaminados a conseguir que el aprendiz de una segunda lengua alcance una competencia comunicativa aceptable, es imprescindible que seamos críticos con los materiales de apoyo con los que cuenta el docente en su labor. Deben revisarse los manuales de enseñanza y los repertorios lexicográficos creados para su manejo en los primeros ciclos de aprendizaje. En los cursos posteriores el estudiante conocerá con más profundidad la variedad lingüística del idioma que intenta aprender, en consonancia con un mayor apego a una cultura hasta el momento extraña. Es preciso que en esta etapa maneje diccionarios generales que reflejen de manera eficaz la variedad lingüística. Sólo de esta manera el alumno podrá comprender a sus interlocutores en todas las situaciones, en todas las culturas.

Referencias bibliográficas

Alvar, M. (1961-1973), *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* (con la colaboración de A. Llorente y G. Salvador), Granada, CSIC.

Alvar Ezquerra, M. (1996), "El diccionario en la enseñanza de la lengua", en *Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* Málaga, Miguel Gómez, Ediciones, 75-88.

Bernstein, B. (1975), *Langage et classes sociales (Codes sociolinguistiques et contrôle social),* París, Les editions de Minuit.

Carbonero Cano, P. (1981), *Norma estándar y actitud sociolingüística,* Sevilla, Universidad de Sevilla, 137-146.

Gili Gaya, S. (1941), *La enseñanza de la gramática y de la literatura,* Madrid, Espasa Calpe.

Gimeno Fernández, F. (1993): "Sociolingüística y enseñanza de la lengua", *Lingüística Española Actual,* XV/2, 297-318.

Hernández, H. (1998), "La crítica lexicográfica: métodos y perspectivas", *Lingüística Española Actual,* XX/1, 5-28.

Hymes, D. (1971), *On Communicative Competence,* Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

ASELE. Actas X (1999). JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO. La modalidad lingüística en la enseñanza ...
Centro Virtual Cervantes

López Morales, H. (1984), *Enseñanza de la lengua materna,* Madrid, Playor.

Mantecón Ramírez, B. (1992), *Didáctica de la lengua y la literatura: Teoría, práctica docente e investigación,* Málaga, Ágora.

Maldonado González (1998), *El uso del diccionario en el aula,* Madrid, Arco/Libros.

Martín García (1999), *El diccionario en la enseñanza del español,* Madrid, Arco/Libros.

Martín Molero, F. (1985), "Algunas consideraciones básicas en torno al conocimiento de una segunda lengua", *Actas del Segundo Congreso Nacional de Lingüística Aplicada,* Madrid, AESLA, 81-92.

Moreno Fernández, F. (1994), "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española,* 1, 107-136.

Moreno Fernández, F. (1996), "El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera", *Cuadernos Cervantes,* 11, 47-59.

Pottier, B. (1993), "Lenguas y culturas", en *Discursos de investidura de Doctores Honoris Causa,* Madrid, UNED, Madrid, 23-54.

Prado Aragonés, J. (1996), "Usos creativos del diccionario en el aula", *Cuadernos Cervantes,* 11, 38-46.

Rotaetxe Amusategi, K. (1988), *Sociolingüística,* Madrid, Síntesis.

Shumann, J. H. (1978), "The acculturation model for second language acquisiton", en R. Gringas (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching,* Arlington, Center for Applied Linguistics, 27-50.

Todolí Cervera, J (1996), "L'etnocentrisme en els mètodes d'ensenyament de llengües", *Actes del I Congrés de Lingüística General,* vol. V, Valencia, Universidad de Valencia, 203-208.

Tusón Valls, A. (1996), "La competencia comunicativa como parte integrante de la competencia gramatical", en *Actas del IV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* Málaga, Miguel Gómez, Ediciones, 115-132.

Vigara Tauste, A. Mª (1992), *Morfosintaxis del español coloquial,* Madrid, Gredos.

ASELE. Actas X (1999). JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO. La modalidad lingüística en la enseñanza ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes