DEL MENTALÉS AL PROFESORÉS

Ángel López García
Universitat de València

Resumen

En la ponencia se examinan las características del *profesorés*. Entendemos por tal la lengua utilizada en clase por el profesor de L2, la cual no coincide exactamente con los textos de L1, pero tampoco con las sucesivas estructuras de los alumnos. Se parte del concepto de *mentalés*, la lengua mental, previa a cualquier manifestación en una lengua concreta y que supuestamente las subyace a todas. Pero mientras el mentalés supone siempre una simplificación, el profesorés puede representar hasta una complicación de L1, pues su objetivo principal es garantizar la *visibilidad* de las características (fónicas, léxicas, gramaticales, pragmáticas) de L1.

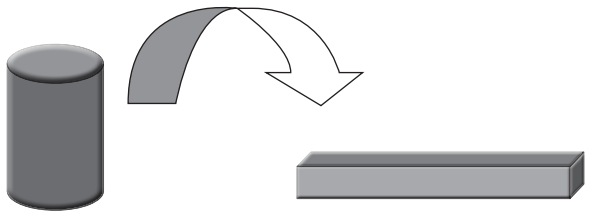
Como es sabido, el concepto de *mentalés* fue introducido por Steven Pinker (Pinker 1995: 85-86) para referirse al lenguaje del pensamiento previo a toda estructuración lingüística concreta:

> Las personas no piensan en inglés, español, chino o apache, sino en un lenguaje del pensamiento. Es probable que este lenguaje se parezca en parte a todas estas lenguas, seguramente dispone de símbolos para representar conceptos, y estos símbolos están organizados para representar quién hizo qué a quién … Sin embargo, al compararlo con una lengua cualquiera, el mentalés tiene que ser más rico en algunos aspectos y más sencillo en otros … Sin embargo, para que estos lenguajes del pensamiento pudieran emplearse para razonar, tendrían que parecerse mucho más entre sí de lo que cada uno se parece a su correspondiente versión hablada. Y lo más probable es que tuvieran que ser idénticos, lo que equivale a decir un idioma mentalés universal. Así pues, conocer una lengua es saber cómo traducir el mentalés a ristras de palabras y viceversa. Las personas desprovistas de lenguaje seguirían

Centro Virtual Cervantes

> teniendo el mentalés, y los bebés y muchos animales no humanos tendrán seguramente dialectos más simplificados de él. Es más, si los bebés no tuvieran un mentalés del que traducir a su propia lengua, no podría explicarse cómo aprenden esa lengua ni tan siquiera lo que significa aprender una lengua.

En esta cita se resume el gran dilema de la adquisición de la lengua primera, del aprendizaje de segundas lenguas y de la traducción de unas lenguas a otras. Si el mensaje está en A y lo traducimos a B es porque en medio queda algo, ese "sentido" que parece como un líquido que se transvasa de un recipiente a otro:



Esquema 1

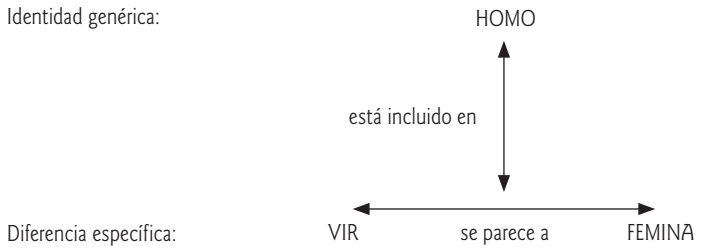
Se han vertido ríos de tinta para descubrir la naturaleza de este "sentido" tan volátil y escurridizo. Los lógicos siempre han tendido a confundirlo con el referente. Los lingüistas han preferido concebirlo en términos de categorías gramaticales y semánticas. Los profesores de segundas lenguas han optado más bien por ciertas claves comunicativas susceptibles de garantizar que los efectos sobre la comunicación se mantengan en un mensaje y en su pretendido equivalente. Desde luego, el hecho de que no se pongan de acuerdo nos hace sospechar que todavía estamos lejos de encontrar una solución porque lo cierto es que cuando instamos a un alumno a que construya un mensaje en la lengua que está aprendiendo pretendemos a la vez:

a) que mantenga la fidelidad referencial –que hable de lo *mismo*–;
b) que lo haga en términos *parecidos* –que traduzca lo que habría dicho en su idioma–;
c) que sus efectos comunicativos sean *similares* en uno y otro idioma.

Éste es el primer problema del contraste lingüístico, el problema de la *ipseidad* (de lo mismo, de lo parecido, de lo similar) al que ya se refirió Fries en su clásico estudio sobre la estructura del inglés (Fries 1952: 8, 74, 75, 79).

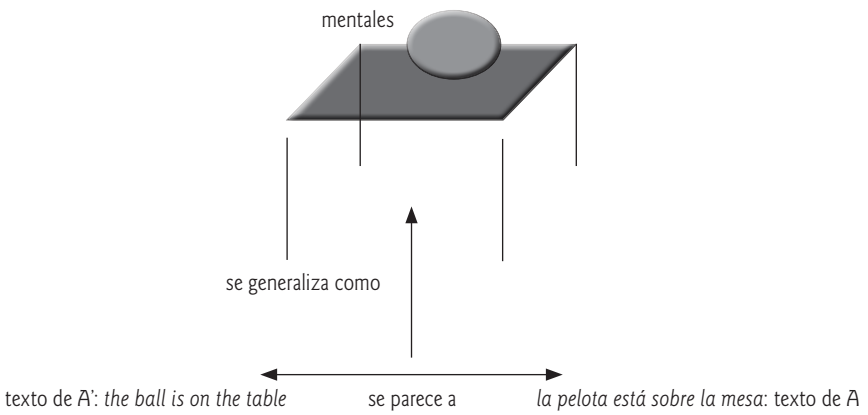
Centro Virtual Cervantes

Pero existe un segundo problema, que no se suele tratar casi nunca, y del que me quiero ocupar aquí: el problema de la *simplificación* (y su contrario, la *complicación*), al que, sin embargo, no deja de aludir Pinker en la cita de arriba, si bien estos términos –simplificación y complicación– resultan engañosos. ¿Por qué habría de resultar más simple la idea de "progenitor inmediato" (*Eltern* en alemán) que la de "padre" o "madre"? Aquí hablaremos, mejor, de *generalización* (y su contrario, *particularización*). La *generalización* y la *ipseidad* son ejes correlativos, que ya reconoció Aristóteles bajo los nombres respectivos de *identidad genérica* y *diferencia específica*: de la misma manera que dos especies difieren en ciertos aspectos, pero se asemejan en el género común, acercamos dos textos de idiomas distintos cuando, pese a sus diferencias, se parecen y reconocemos en ambos un sentido que es más general que dichos textos tomados aisladamente. El equivalente del esquema filosófico:



Esquema 2

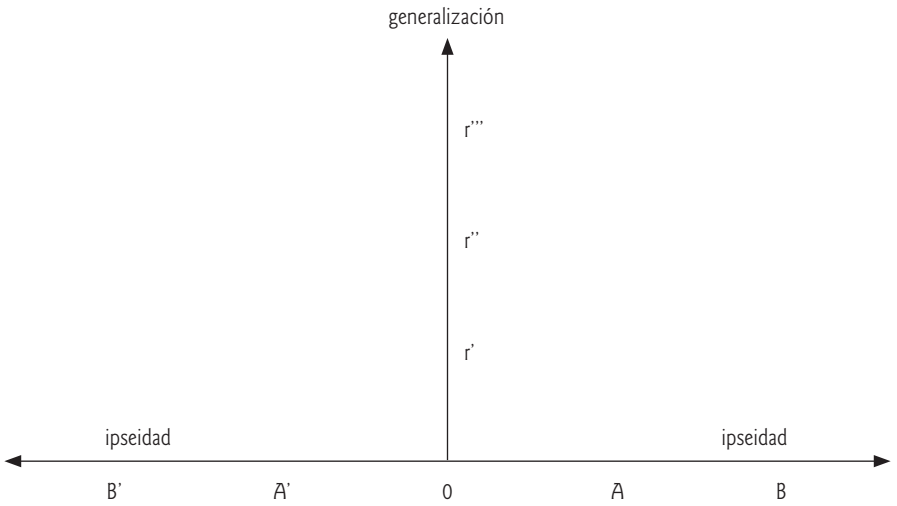
sería el esquema traductológico:



Esquema 3

Centro Virtual Cervantes

Se podría representar la situación interlingüística mediante un sistema de ejes cartesianos, con el grado de generalización en ordenadas *y* y el grado de ipseidad en abscisas:



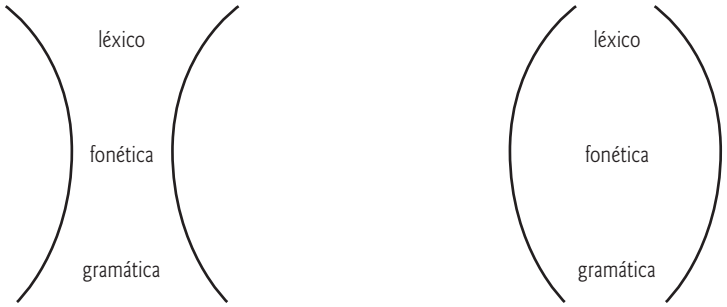
Esquema 4

Así, B' y B representan la equivalencia traductológica de dos lenguas bastante alejadas, por ejemplo, *gose naiz* (lit. "hambre soy") del vasco y *tengo hambre* del español, mientras que A' y A se aplicaría a este mismo contraste entre lenguas próximas, entre *tenho fome* del portugués y *tengo hambre* del español. Por su parte, Γ es la idea correspondiente a la sensación de hambre en el mentalés de un adulto, mientras que Γ' es esta misma idea en el mentalés de un bebé y Γ'' en el del *Homo habilis*, p. ej. Obsérvese que el eje de abscisas tiene dos ramas, la negativa de la izquierda (A' y B') y la positiva de la derecha (A y B). El valor positivo corresponde a lo connotativamente afín al hablante por tratarse de su lengua materna y el valor negativo a lo que le resulta extraño por tratarse de L2.

Desde luego, estas distancias no pueden tomarse globalmente. Por una parte, se refieren a niveles concretos y, así, no es correcto afirmar sin más que el español y el vasco están muy alejados mientras que el español y el portugués están muy próximos. Por lo que se refiere al nivel fónico, español y vasco comparten casi los mismos sonidos, a pesar de que sus respectivos sistemas léxicos y gramaticales constituyan dos mundos muy alejados; en cambio, las pronunciaciones del español y del portugués (al menos en sus

Centro Virtual Cervantes

variedades peninsulares) parecen incomparables, sin menoscabo de sus obvias similaridades gramaticales y de vocabulario.



Esquema 5

Esta situación justifica tanto las opiniones de los filólogos, que consideran que la pronunciación del español revela la influencia de los hábitos fonéticos euskéricos sobre el latín vulgar del norte de España, como la constatación de los profesores de segundas lenguas de que el español y el portugués escritos tan apenas plantean problemas de comprensibilidad mutua, pero sí lo hacen sus respectivas variedades orales.

Por otra parte, incluso dentro de un mismo nivel, las comparaciones y las consiguientes distancias no se pueden considerar por relación a una sola secuencia, sino al patrón estructural que refleja. Así, no es que el vasco *gose naiz* ("hambre soy") sea muy diferente del español *tengo hambre* y del portugués *tenho fome*, ya que también se dice *estoy hambriento*. Lo verdaderamente diferencial es que en vasco sólo se puede usar una expresión intransitiva, como en inglés *I am hungry*. Pero todavía hay más: la expresión intransitiva del vasco, con sujeto Absolutivo, divide el mundo de la cognición lingüística en dos mitades enfrentadas y, por ello, el que se excluya **gose dut*, "tengo hambre", con Ergativo, es mucho más relevante que el hecho de excluir **I have hunger* en inglés.

Adivino lo que están pensando: que intento reivindicar aquí el análisis contrastivo medio siglo después de que cayese –¿definitivamente?– en el descrédito. No, no soy tan inconsciente. Reconozco que este tipo de observaciones son poco prácticas en el dominio de las segundas lenguas, por más que a los lingüistas no aplicados –¿desaplicados?– nos entusiasmen. En realidad, a los hispanohablantes que aprenden vasco la inmensa distancia

Centro Virtual Cervantes

tipológica que separa *gose naiz* de *tengo hambre* no les afecta en absoluto. Se acostumbran a reemplazar su *tengo hambre* o, mejor, su *estoy hambriento* nativos por *gose naiz* sin problemas, de manera parecida a como lo sustituyen por el inglés *I am hungry*. Les suele costar más hacerse con el equivalente *ya golodien*, "yo, hambriento", del ruso, tal vez porque la ausencia de cópula les rompe las expectativas lingüísticas.

La conclusión que se extrajo de todo esto es que la enseñanza de lenguas es una cosa y el aprendizaje, otra muy diferente. En este sentido, Krashen (1976) desarrolló su teoría del *monitor*, la cual demoniza los aspectos metalingüísticos conscientes propios de la enseñanza y ensalza el flujo inconsciente característico del aprendizaje. Todos nosotros hemos desarrollado nuestra carrera profesional bajo el anatema del análisis contrastivo y la aceptación gozosa del análisis de errores y de la interlengua. Los más jóvenes han transferido este entusiasmo al discurso –esto es, al enfoque llamado "natural" (Krashen y Terrell 1983)–, pero en lo sustancial la toma de postura no ha variado. Entre las muchas citas que podría aducir para explicar los fundamentos de este giro copernicano que reemplaza la enseñanza por el aprendizaje me quedo con la siguiente (Larsen-Freeman y Long 1994: 274):

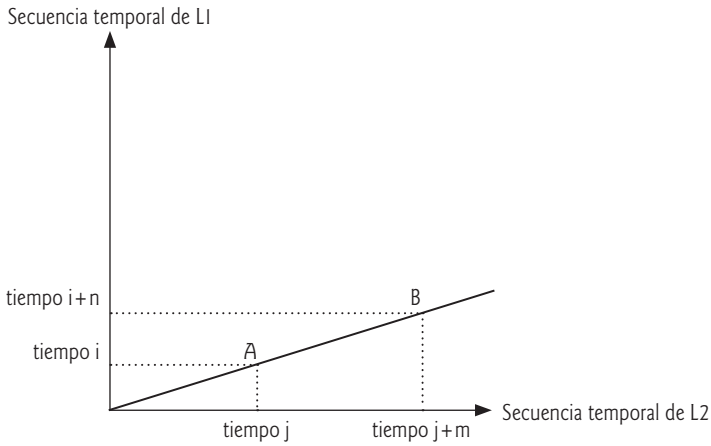
> Estas ideas (tal como se consideran entre los más innovadores) han pasado a ser metodologías. Una de ellas es el enfoque natural; al principio Terrell lo formuló como método de enseñanza del español como lengua extranjera, e iba dirigido a estudiantes universitarios en USA. Krashen y Terrell (1983), al generalizar sus ideas y apoyarlas *post hoc* en la teoría de la monitorización, defendían que debe haber un *input* comprensible que aportan el profesor y los compañeros alterando ligeramente su habla; surge naturalmente de la comunicación y se hace posible cuando existe un clima afectivo positivo en la clase, lo que se considera ingrediente esencial en cualquier programa de enseñanza de lenguas que tenga éxito. Se ha desaconsejado emplear calificaciones estructurales, enfocarse [*sic*] en la forma, las explicaciones gramaticales y de vocabulario, la corrección de errores y otras actividades tradicionales de la enseñanza excepto cuando pueden ayudar a aprender ciertas reglas de bajo nivel de la lengua meta, a satisfacer las expectativas del aprendiz o cuando indirectamente sirven para incorporar más *input* comprensible.

Y se concluye (Larsen-Freeman y Long 1994: 274) que el profesor ha pasado de ser un tirano y un dictador a convertirse en un verdadero colega (incluso en un colegón):

Centro Virtual Cervantes

> Sobre todo se puso mucho énfasis en la importancia de la contribución del aprendiz para el aprendizaje de la lengua y en recordar a los profesores que son compañeros, y no maestros, con una empresa común.

El desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje tuvo el efecto de dar al traste con la noción de distancia interlingüística. En esta nueva concepción lo que importa para valorar la dificultad objetiva que presenta la incorporación de las estructuras lingüísticas de L2 no es el grado de distancia que mantienen respecto de las de L1, sino el momento de su aparición en el desarrollo ontogenético de los nativos. En otras palabras: las estructuras de L2 resultarán menos o más difíciles según que en los niños que tienen L2 como lengua materna hayan aparecido antes o después. Es como si la distancia estructural del eje de abscisas de arriba se hubiese puesto en relación con una distancia temporal correlativa medida en el eje de ordenadas. Naturalmente, en esta concepción la lengua origen del aprendiz deja de ser relevante:

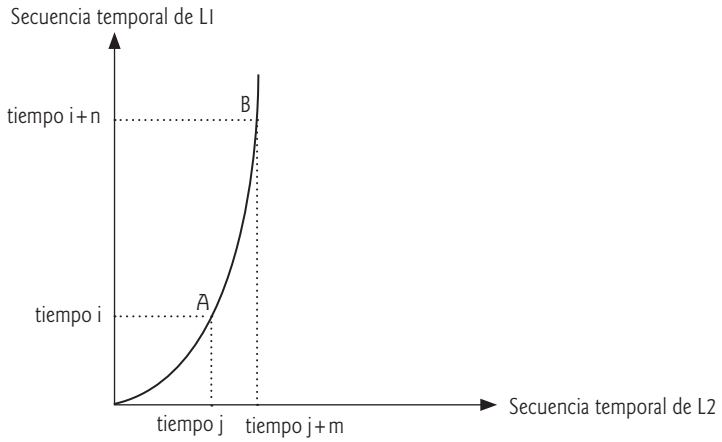


Esquema 6

En el sistema cartesiano de arriba, A es una estructura lingüística (una palabra, una construcción, un sonido, etc.) que aparece en L1 en el momento i mientras que B es otra estructura que aparece más tarde, en el momento i+n. A su vez, A aparece en L2 en el momento j y B en el momento j+m. Lo más importante, empero, es que los tiempos de aprendizaje de L2 son más largos que los de adquisición de L1, esto es $i<j$ e $i+n<j+m$. Obsérvese que nada se dice sobre la calidad de los productos de L2, pues

Centro Virtual Cervantes

se supone que lo que importa es comunicarse y no aproximar la lengua de L2 a la de L1. En este tipo de planteamiento la labor del profesor se reduce a facilitar el aprendizaje, esto es, a lograr que la curva (e idealmente la recta, como arriba) que representa la función aprendizaje se aleje del eje de abscisas de L2 y se aproxime al eje de ordenadas de L1, con lo que i>j e i+n>j+m:



Esquema 7

Resulta patente, sin embargo, que este tipo de planteamientos choca abiertamente con la realidad. Una cosa es que –admitámoslo– la enseñanza tradicional (los ejercicios, las traducciones, la memorización de listas de vocabulario) sirva de poco, y otra muy diferente que, al acomodar el aprendizaje de L2 a las pautas de adquisición de L1, dejen de poder establecerse niveles de calidad del aprendizaje. Todos los profesores y, en realidad todo el mundo, saben que hay alumnos que progresan mucho y llegan a dominar una L2 bastante aceptable y otros que progresan poco y sólo alcanzan a disponer de una L2 mediocre. Lo sorprendente es que el correlato adquisitivo de L1 que se pretende establecer no funciona así: salvando obvias diferencias de vocabulario, imputables al nivel social y al proceso educativo, lo cierto es que todos los hablantes de una lengua acaban dominándola por igual cuando llegan a la edad adulta. Y si esto es así, ¿cómo es posible que durante al menos un cuarto de siglo se haya sostenido la ficción que subyace al análisis de errores y a la interlengua, la consabida ecuación "el aprendizaje de L2 es como la adquisición de L1"? Las razones hay que buscarlas en la hipótesis chomskiana de la capacidad innata del lenguaje, la cual vendría

Centro Virtual Cervantes

avalada, según él, por las siguientes pruebas: 1) el argumento de la condición necesaria y suficiente (todos los seres humanos tienen lenguaje y no existen otros seres con lenguaje); 2) el argumento de la uniformidad (todas las lenguas muestran el mismo grado de complejidad); 3) el argumento de la pobreza del estímulo (parece increíble que los niños puedan adquirir una habilidad tan complicada con unos estímulos tan pobres); 4) el argumento del desarrollo prefijado (el lenguaje se adquiere siguiendo más o menos las mismas etapas); 5) el argumento de los correlatos biológicos (existen áreas del lenguaje específicas en el cerebro); 6) el argumento de la disociación entre las patologías del lenguaje y las de la cognición (hay enfermedades mentales que no conllevan consecuencias lingüísticas y al contrario); 7) el argumento de la estructura latente (existen patrones de organización lingüística ocultos a los que los niños son sensibles).

La pregunta que cabría formular ahora es la de hasta qué punto resultan transvasables dichos argumentos al aprendizaje de L2. Los argumentos 1, 3, 6 y 7 resultan indiferentes al hecho de que la lengua sea L1 o L2, pero 2, 4 y 5 le afectan. En cuanto a la uniformidad, es evidente que no todas las lenguas plantean el mismo grado de dificultad para el aprendizaje: dependiendo, entre otros factores, de las características de L1, el aprendizaje de L2 resultará más o menos fácil porque los estudiantes la considerarán más o menos compleja, es decir, la uniformidad se puede mantener como criterio tipológico general, pero no como criterio de accesibilidad particular. Por lo que respecta al desarrollo prefijado, los especialistas en EL2 han advertido reiteradamente que cada alumno es un caso, que los distintos alumnos aprenden L2 siguiendo etapas diferentes y, por lo tanto, que la sucesión de etapas de adquisición de L1 no prefigura la del aprendizaje de L2. Finalmente, el argumento de los correlatos biológicos resulta bastante equívoco porque numerosos estudios avalan la idea de que el aprendizaje de L2, aunque sea un problema mental también, no aprovecha en general las mismas redes neuronales que la adquisición de L1.

Y si esto es así, ¿por qué habría que empeñarse en acomodar la enseñanza de L2 a las pautas adquisitivas de L1 como quiere Krashen? Según afirma (Krashen 1982: 10-11):

> The acquisition-learning distinction is perhaps the most fundamental of all the hypotheses to be presented here. It states that adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language. The first way is language *acquisition*, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisi-

Centro Virtual Cervantes

> tion is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the language we have acquired. Instead, we have a 'feel' for correctness. Grammatical sentences 'sound' right, or 'feel' right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated … The second way to develop competence in a second language is by language *learning*. We will use the term 'learning' henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them … Some second language theorists have assumed that children acquire, while adults can only learn. The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to 'pick-up' languages does not disappear at puberty … The acquisition-learning distinction may not be unique to second language acquisition. We certainly 'learn' small parts of our first language in school…

Estas consideraciones llevan a Krashen (1982: 15) a formular la *teoría del monitor* según la cual:

> While the acquisition-learning distinction claims that two separate processes coexist in the adult, it does not state how they are used in second language performance. The Monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition 'initiates' our utterances in a second language and is responsable for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been 'produced' by the acquired system. This can happen before we speak or write, or after.

por lo que, en su opinión, la enseñanza de segundas lenguas debería concentrarse en proveer al alumno de cantidades substanciales de lo que llama *comprehensible input*, esto es, de secuencias lingüísticas reales y accesibles, en vez de concentrarse en los aspectos formales de las mismas. En otras palabras: como los hábitos mentales (y hasta hace un cuarto de siglo la práctica didáctica habitual) del aprendizaje de L2 son diferentes de los de la adquisición de L1 es necesario corregir aquellos acomodándolos lo más posible a las condiciones de éstos, que son las condiciones de las que disfrutan los nativos. Aplicado a la función del profesor, la consecuencia de este planteamiento es que el mejor profesor sería el que no se hace notar,

Centro Virtual Cervantes

el que se parece a los hablantes suministrando a sus estudiantes unos estímulos comprensibles similares a los de aquellos. Así llegamos a un segundo proceso de deslegitimación. Después de haber concluido que lo que importa es el aprendizaje y no la enseñanza, ahora añadimos que lo que cuenta son los hablantes y no el profesor: ~~enseñanza~~ > aprendizaje + ~~profesor~~ > hablantes.

Lo curioso es que la inmersión lingüística de los adultos no conduce por lo general a resultados satisfactorios. Se ha observado repetidamente que la primera generación de inmigrantes desarrolla siempre en la etapa inicial una especie de pidgin (Schumann 1982) y que sólo la generación siguiente, escolarizada desde la infancia en la lengua de acogida, llega a hablarla con fluidez. Se suele afirmar que esto es debido a las difíciles condiciones en que se produce la instalación de la primera generación de emigrantes frente a la escolarización de sus hijos en la segunda lengua. No hay duda de que estos factores tienen importancia, pero no son los únicos. Los inmigrantes de lujo –los científicos, los profesores, los artistas, los empresarios–, personas que pueden recibir enseñanza de L2 de calidad, no siempre llegan a alcanzar un nivel aceptable en la lengua meta (Schmidt 1983). Parece que también debe tomarse en consideración el aspecto neurológico del asunto.

Constituye un aserto comúnmente aceptado el supuesto de que las segundas lenguas se asientan en áreas cerebrales distintas de las que albergan a las primeras lenguas. En términos generales, se puede decir que, en la mayoría de las personas, L1 se ubica en el hemisferio izquierdo (en las áreas de Broca y Wernicke, así como en el fascículo arqueado que las enlaza) mientras que las L2 se instalan en el hemisferio derecho. Esta constatación, de la que existen numerosas pruebas empíricas, está en relación con la asimetría funcional del cerebro humano, con el hecho de que, pese a tratarse de un órgano con simetría bilateral como los ojos o los riñones, sus dos mitades no funcionan de manera similar y coordinada, sino que cada una desempeña funciones diferentes, algo excepcional en la naturaleza (Springer y Deutsch 1981). La especialización de los hemisferios cerebrales en relación con L1 y L2 permite esbozar una explicación coherente: L1 se ubica en el hemisferio dominante, que es el lingüístico, mientras que L2 lo hace en el otro: por eso los seres humanos muestran mayores habilidades en L1 que en L2. Lo que no se suele advertir es que la hipótesis de Krashen contradice dicho planteamiento. Se acepta comúnmente que sólo los nativos tienen lo que se llama competencia lingüística, esto es, capacidad para valorar las expresiones lingüísticas de su lengua y juzgar su grado de aceptabilidad. Di-

Centro Virtual Cervantes

cha función de vigilancia y sensibilidad metalingüística se ejerce lógicamente desde el hemisferio dominante de manera natural: por eso los afásicos con lesiones en el hemisferio izquierdo sólo llegan a superar la enfermedad cuando la función metalingüística se desplaza al hemisferio derecho y lo mismo cabe decir de los pacientes que han sufrido una hemisferectomía izquierda. ¡El problema es que dicha sensibilidad metalingüística, que caracteriza a los nativos de L1, es precisamente el monitor de Krashen, la función que habría que inhibir en el aprendizaje de las L2! Es como si dijésemos que para aprender a andar después de una operación quirúrgica que resolvió un caso de parálisis lo mejor es inhibir la tendencia natural a mantener el equilibrio.

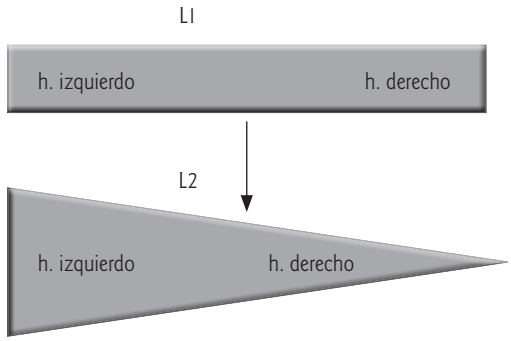
¿Cómo superar la contradicción? Últimamente se ha formulado una interesante hipótesis relativa a la cooperación de los dos hemisferios cerebrales, la llamada hipótesis del foco (*Focusing Hypothesis*). Wray (1992: 2-3) la caracteriza como sigue:

> …the Focusing Hypothesis proposes that the left hemisphere 'teaches' the right, during the course of language acquisition, standard linguistic patterns (*formulae*) which operate like idioms with lexical spaces… The right hemisphere is thereby equipped to deal with 'routine' language processing, leaving the left hemisphere free to deal with the ideas conveyed by the language and to intervene, at some cost, where complicated or unexpected structures and sequences occur … The predictions of the Focusing Hypothesis … home in on the tendency for experimental subjects and speech-impaired patients to be *aware* that their linguistic skills are of primary interest, which might lead them to monitor their language more, in turn requiring the selection of a strategy that gives a greater rôle to the left hemisphere than it would have in normal conversation. This would mean that the results of psycholinguistic and clinical tests would (correctly) indicate a primacy for the left hemisphere function, but that this would be relevant only to these test circumstances; such results could not justifiably then be used as the basis for observations about language processing in non-test circumstances. The implication is, of course, that the right hemisphere's rôle in language processing would be inordinately difficult to measure, because the unnaturalness of testing would prevent the selection of the strategies of most interest. It follows from this … that there is no primary experimental evidence that can be cited in this book to support the Focusing Hypothesis.

La *Focusing Hypothesis* predice que cada vez que existan dificultades del tipo que sea la atención se centrará en el lenguaje y en un análisis detallado de sus características operado por el hemisferio izquierdo. Pero como

Centro Virtual Cervantes

dicho análisis supone una condición poco natural para el desarrollo normal del lenguaje (pues cuando hablamos nos interesa lo que decimos, no cómo lo decimos), resulta imposible verificarla. Sea como sea, esta hipótesis ha tenido la virtud de relativizar el descrédito de la atención metalingüística a lo formal, que resulta de la teoría del monitor. Ahora sabemos que no es que L2 se refugie exclusivamente en el hemisferio dominado ni mucho menos que lo haga en el monitor del hemisferio dominante. Lo que parece haber más bien es un proceso de *relieve excesivo*, una sobreactuación. Pero la sobreactuación lo puede ser por exceso o por defecto. Una actriz que sobreactúa puede representar el papel de Medea de dos maneras equivocadas: o exagerando la maldad de la madre que mata a sus hijos o quitándole importancia al hecho de sacrificarlos. El aprendiz de segundas lenguas está inseguro de los factores conscientes del hemisferio metalingüístico izquierdo y tiende a hacerlos demasiado conscientes. Al mismo tiempo, también está inseguro de sus realizaciones automáticas controladas por el hemisferio derecho, con lo que tiende a degradarlas y a hacerlas más fragmentarias de lo habitual para asegurar su apariencia de automatismo. En el hablante de L1 la intervención del hemisferio izquierdo y la del hemisferio derecho están equilibradas. En el aprendiz de L2 no es así, el izquierdo se excede mientras que el derecho es deficitario, aunque la cantidad total de energía sea similar a la que despliegan los hablantes de L1. Así se llega al peculiar desequilibrio energético de L2:

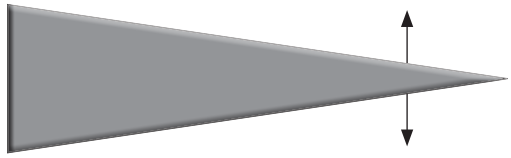


Esquema 8

La pregunta que debemos formularnos ahora es la de cómo pueden colaborar los profesores para invertir la flecha del esquema de arriba y aproximar la tarea del aprendiz de L2 a la del adquiriente de L1. En principio habría dos posibilidades:

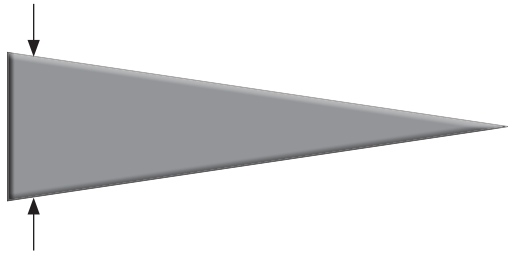
Centro Virtual Cervantes

a) desarrollar procedimientos para mejorar las secuencias automáticas del hemisferio derecho:



Esquema 9

b) o desarrollar procedimientos para constreñir la conciencia metalingüística del hemisferio izquierdo:

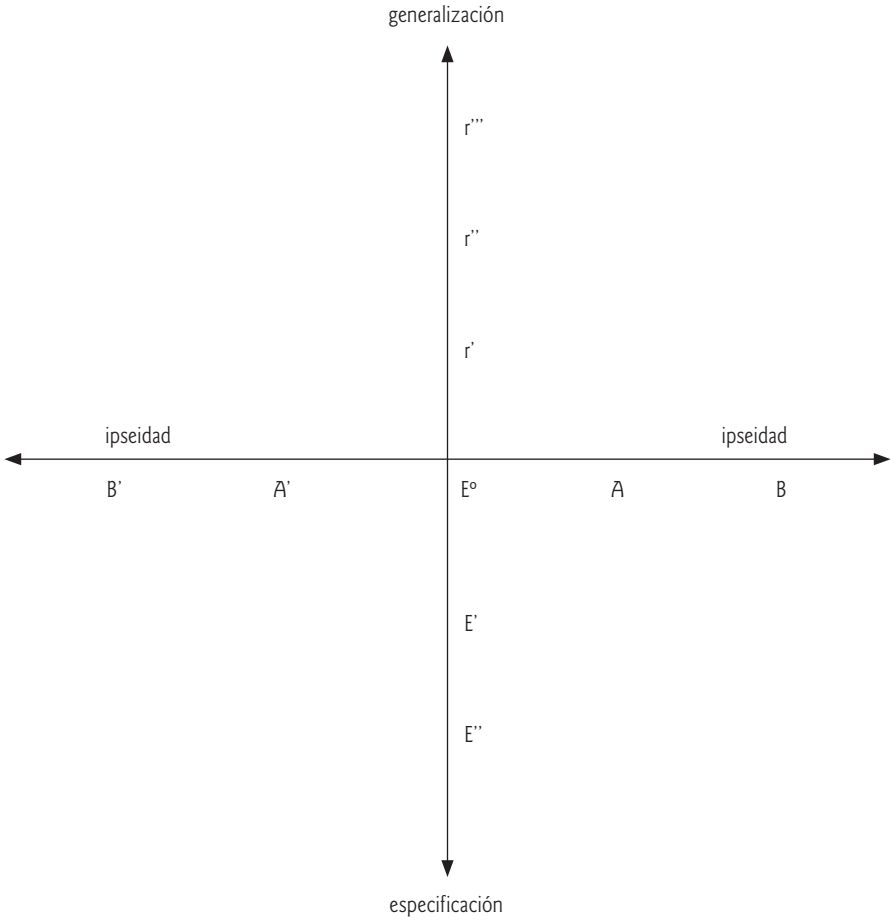


Esquema 10

Por desgracia estas dos estrategias se revelan contradictorias, Mejorar los torpes productos del estudiante primerizo de L2 supone llamar la atención sobre sus faltas –no sólo sobre sus errores– con la consiguiente agudización de la sensibilidad metalingüística consciente. La enseñanza-aprendizaje de L2 se mueve desde siempre en un círculo vicioso del que parece incapaz de escapar.

A no ser que el profesor adopte un camino nuevo que prefigura el esquema 4. Allí se distingue un eje de abscisas con dos ramas, la positiva referida convencionalmente a valores de la lengua origen (A, B…) y la negativa, referida a valores de la lengua meta (A', B'…). También se distingue la rama positiva del eje de ordenadas referida a la generalización (simplificación, para Pinker) del código comunicativo en etapas previas de la enunciación (Γ), de la ontogénesis (Γ') o de la evolución (Γ''). Ahora añadimos la rama negativa referida al grado de generalización inversa, esto es, de especificación de las estructuras lingüísticas: en dicha rama se insertan los valores de las estructuras del profesor (E, E', etcétera):

Centro Virtual Cervantes



Esquema 11

La especificación aspira a brindar visibilidad de la lengua ajena al estudiante de L2. ¿Qué entendemos por *visibilidad*? Se comprenderá con un ejemplo muy sencillo. El español es lo que se conoce como lengua pro-drop, es decir, una lengua en la que por manifestar los morfemas del sujeto mediante la flexión verbal no es necesario expresarlo léxicamente con un nombre o con un pronombre después de su primera aparición. En español se dice *cuanto más trabajaba Juan, más feliz se sentía*, por lo que *cuanto más trabajaba Juan, más feliz se sentía él* es una expresión diferente en la que *él* se refiere a otra persona. En cambio en inglés hay que decir *the more John worked, the happier he felt*, debiendo excluirse **the more John worked the happier felt*. ¿Cómo lograr que el estudiante anglohablante de español

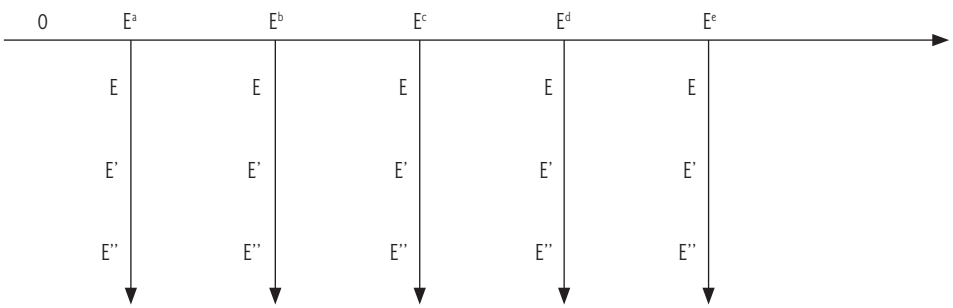
Centro Virtual Cervantes

como L2 se familiarice con las lenguas pro-drop? De manera gradual: en las primeras sesiones se procurará traducir el sujeto léxico del inglés al español para que el alumno se acostumbre a la concordancia verbal; en las siguientes se suprimirá en algunos casos, pero no en todos; sólo en las últimas etapas podrán los profesores construir secuencias similares a las de los nativos:

1. Yo espero la visita de María: el año pasado María vino en tren, pero este año María vendrá en avión.
2. Espero la visita de María: el año pasado vino en tren, pero este año María vendrá en avión.
3. Espero la visita de María: el año pasado vino en tren, pero éste vendrá en avión.

Como se puede comprobar, las secuencias de 1) y de 2) son redundantes, y en este sentido se puede decir que complican las estructuras habituales del español. Sin embargo, dicha complicación es didácticamente rentable, contribuye a facilitar la *visibilidad* del sujeto en un momento del aprendizaje en el que el alumno no domina todavía el mecanismo de elisión de los sujetos léxicos en español.

Las distintas etapas que va quemando el profesor (E''', E'', E…) se van pareciendo cada vez más a las de los nativos y, al resultar menos extrañas a la lengua meta, reclaman progresivamente menor atención metalingüística (esto es, rebajan la activación del monitor). Es decir, el grado de visibilidad es inversamente proporcional a la cercanía psicológica a la lengua nativa. Por eso, la última etapa (E^0) ya tiene connotación positiva plena y se sitúa en el eje de abscisas, que es el de las realizaciones de los nativos. Si cada estructura objeto de aprendizaje a, b, c, d, e… se representa mediante un eje de ordenadas, llegamos al esquema 12:



Esquema 12

Centro Virtual Cervantes

Por supuesto, el profesorés no sólo tiene una vertiente gramatical, sino que también hay aspectos léxicos, fonéticos y pragmáticos. Cuando un profesor de español para alumnos de lengua materna china traduce wû-bâ yîzi por *cinco sillas*, está ocultando el hecho de que bâ, un clasificador para objetos que se pueden coger, no es el único que puede aplicarse a sillas, pues con el clasificador zhang, que se usa para objetos planos y extendidos, existe el sintagma alternativo wû-zhãng yîzi que también puede traducirse por "cinco sillas". Ante esta situación es frecuente que los profesores de español partan o de *cinco sillas movibles* o *de cinco sillas de asiento plano*, expresiones bastante impertinentes en español (al fin y al cabo las sillas suelen ser movibles y de asiento plano). Hay, pues, una complicación léxica innecesaria que pretende hacer visible para el alumno chino un remedo del clasificador nominal inexistente en español.

Otras veces el profesorés se aplica en el componente fonético. A primera vista esto parece imposible. Mientras que se acepta comúnmente que el profesor está autorizado a realizar combinaciones sintácticas o léxicas inhabituales para ayudar al alumno de L2, no se admite que modifique la pronunciación, pues los profesores suelen estar orgullosos de pronunciar igual que los nativos. Por ejemplo, un profesor que para acercar las vocales mixtas del alemán a un alumno hispanohablante pronunciase *Goethe* como [géte] y *dürfen* como [dirfen] sería considerado un pésimo profesional. Sin embargo, esto que vale para ciertas realizaciones prototípicas, no se aplica con el mismo rigor en las primeras fases del aprendizaje de otras. Así, es muy frecuente que los profesores de lenguas en las que las vocales átonas se pierden o se relajan considerablemente pronuncien las palabras forzando la elocución y tendiendo a respetar su entidad fonética: el profesor de portugués para hispanohablantes tiende a pronunciar *chamo-me José, é o meu nome* como [shámo-me yosé, è o méu nome] mejor que como [shámu'm Jusé-e u meu nom']. La diferencia la marca la comprensibilidad y todo lo que se la dificulte al alumno resulta eliminado.

En el componente pragmático la incidencia del profesorés es sutil, pero constante. Lo último que suelen adquirir los aprendices de L2 es la conciencia clara de las implicaciones de sus secuencias en la lengua aprendida. Por eso, el profesor emplea textos descontextualizados o pasa por alto las connotaciones de un determinado contexto. Así, es muy frecuente que los estudiantes de L2 den impresión de rudeza cuando intentan hablar la lengua que están aprendiendo. Ello es debido, por un lado, a la carencia de recursos, y en ocasiones a determinadas características pragmáticas del propio idioma. Piénsese en la negación de frase, que en español suele reducirse a

Centro Virtual Cervantes

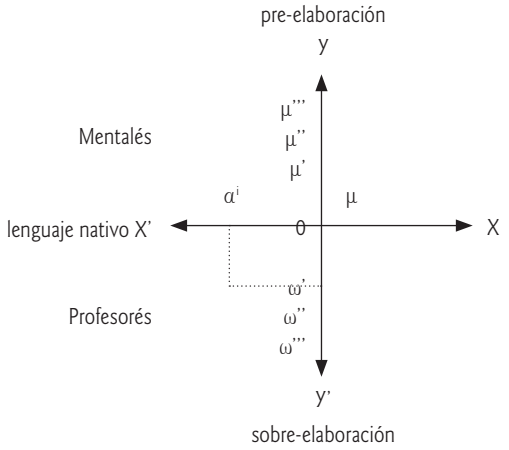
no (*¿Quieres un poco más de café?; –No, [gracias]),* pero que en otros idiomas exige un tag (*Would you like some more coffee?; No, thanks, I don't*). En cualquier caso, el discurso del profesor acostumbra a tener un perfil pragmático simplificado, al menos en las primeras etapas.

Esta jerga específica del profesor de idiomas, el *profesorés*, es una realidad. Se trata de una realidad que no coincide con las secuencias de los hablantes nativos, pues el aprendizaje de L2 siempre resulta más dificultoso que la adquisición de L1 porque casi ningún aprendiz puede permitirse una inmersión lingüística completa y duradera. Tampoco coincide el profesorés, empero, con los artificiosos *pattern drills* a los que tan aficionados eran los autores del análisis contrastivo. Esto es debido a que dichos ejercicios aspiraban a fijar memorísticamente y con tácticas conductistas determinados patrones formales. El profesorés es otra cosa. No adopta la gramática como punto de partida, sino el discurso. En este sentido, el profesorés es un conjunto de estructuras (pronunciaciones, vocablos, esquemas sintácticos) ligados a un contexto y a unas circunstancias concretas. El profesorés no existe en abstracto y para todos, es muy concreto y específico. Se podría decir que cada profesorés es la adaptación pedagógica de un determinado profesor para un determinado grupo de alumnos en un determinado momento del proceso de aprendizaje.

El profesorés comparte dimensión cognitiva con el mentalés en el sentido de que se trata de entidades reales, no de abstracciones. Como este último, representa un acercamiento al lenguaje. Lo que les diferencia es que el mentalés es un *prelenguaje* mientras que el profesorés podría ser caracterizado más bien como un *postlenguaje*. El mentalés es un patrón cognitivo previo al lenguaje con grados distintos de elaboración (…μ", μ', μ), desde los animales superiores hasta los niños y los adultos. El profesorés es un patrón lingüístico sobre-elaborado a partir de los patrones habituales y también permite distinguir varios grados de sobre-elaboración (…π", π', π) según el grupo de alumnos al que va dirigido y las circunstancias contextuales en las que aparece.

Como se puede ver en el esquema 13, cada punto P del cuadrante X'0Y' representa una realización del profesorés, relativa a una cierta estructura α^i de la lengua considerada L2, la cual ha sido reformulada con el nivel de sobre-elaboración π_i para producir $\alpha^i\pi$. Dichas sobreelaboraciones resultan connotativamente más extrañas al hablante nativo conforme más alejadas están del origen de coordenadas 0. En este sentido existe paralelismo también entre la rama positiva del eje de ordenadas (el mentalés) y la rama negativa del mismo (el profesorés): el pensamiento prelingüístico de un adulto está

Centro Virtual Cervantes

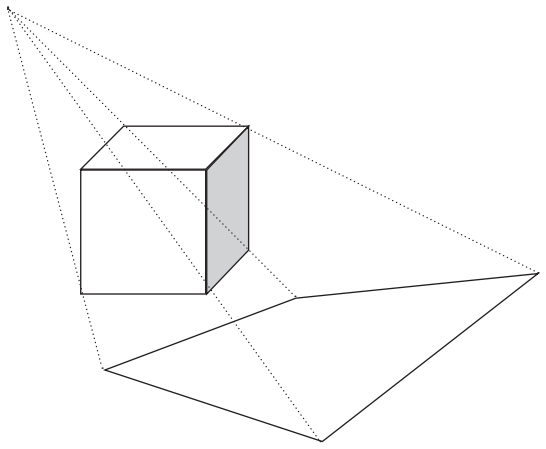


Esquema 13

más próximo al lenguaje que el de un niño y éste más que el de un antepasado evolutivo; similarmente, las construcciones *ad hoc* de un profesor de L2 son más extrañas al sentimiento lingüístico nativo en las primeras etapas del aprendizaje que en las etapas avanzadas, aunque unas y otras resultan imprescindibles por igual.

Y una observación adicional. Aunque el mencionado análisis de errores, que equipara la adquisición de L1 al aprendizaje de L2, constituye, valga la paradoja, una grave falta epistemológica, tiene razón en una cosa y es en enfatizar la importancia del desarrollo secuencial y la imposibilidad de saltar etapas. El niño de 24 meses tiene que construir ciertos esquemas, el de 36 meses, otros diferentes y así sucesivamente, sin que podamos saltar de los esquemas propios de los dos años a los de los cuatro años. Esto lo entiende cualquiera, pero en enseñanza de lenguas es muy común pretender ir más deprisa con métodos intensivos que aspiran a economizar tiempo, algo que se logra con dedicación suficiente. ¿Cómo es ello posible? Por una razón: porque las etapas que se queman son las del mentalés, pero no las del profesorés. Dicho de otra manera: un curso intensivo de L2 permite saltar de estructuras de L1 que se adquieren a los dos años a estructuras que sólo se dominan en la edad adulta en un período de un mes porque el tránsito es apoyado por una secuencia continua y gradual de estructuras sobreelaboradas del profesorés, las cuales lo hacen posible. Lo que ocurre cuando un profesor ayuda a sus alumnos de L2 a aprender la lengua meta se parece a una proyección geométrica de objetos tridimensionales sobre el plano en la que muchas características se pierden por el camino:

Centro Virtual Cervantes



Similarmente en los textos de la lengua meta muchas características metalingüísticas quedan ocultas –es lo que B. Lee Whorf llamaba *covert features*–, aunque en los textos del profesorés estuviesen manifiestas.

¿Cuál es el interés teórico del profesorés? Los lingüistas llevamos un siglo persiguiendo entelequias de dudosa fiabilidad epistemológica. Quién como Ferdinand de Saussure pensaba que la *langue* es el código acuñado en todos los hablantes de una lengua, algo que como idea resulta atractivo, pero que la increíble variación interna que muestra cada idioma –y aun la facilidad con la que se pasa de unos a otros entre variedades próximas– hace muy difícil de aprehender. Quién como Noam Chomsky le objeta con una hipótesis uniformitarista que, a la hora de la verdad y tras reiteradas reelaboraciones que sólo han contribuido a legitimar ejemplos de laboratorio cada vez más ridículos, se ha revelado estéril, la de la *competence* del hablante nativo ideal. Y es que no sabemos en qué pueda consistir el código mental de una lengua, aunque, podamos imaginarlo como una abstracción de sus secuencias. Las abstracciones carecen de la posibilidad de trabajar experimentalmente con ellas, pertenecen al metalenguaje, no al lenguaje. A no ser que adoptando una perspectiva cercana al sistema funcional abstraigamos en busca de modelos reales (Coseriu 1967: 94):

> Sobre la base del mismo hablar concreto, única realidad investigable del lenguaje, han de elaborarse, según nosotros, los conceptos de *norma* y *sistema*, mediante una visión retrospectiva que tenga en cuenta las relaciones entre los actos lingüísticos y sus *modelos* [el subrayado es mío]. En efecto, los actos lingüísticos son actos de creación inédita, por corresponder a intuiciones inéditas, pero son, al mismo tiempo –por la misma condición

Centro Virtual Cervantes

> esencial del lenguaje, que es la comunicación–, actos de re-creación; no son invenciones *ex novo* y totalmente arbitrarias del individuo hablante, sino que se estructuran sobre modelos precedentes, a los que los nuevos actos contienen y, al mismo tiempo, superan.

He aquí una obviedad que no se suele reconocer y que Coseriu tuvo la virtud de destacar: los actos de habla se basan en modelos precedentes y son éstos los que fundamentan las abstracciones sistemáticas. Trasladando el argumento al ámbito de EL2 quiero llamar la atención sobre el término *modelo*: "lo que ha de servir de objeto de imitación" (Casares, *Dicc. Ideol.*, s.v.). El profesorés encarna los modelos del sistema de forma objetiva y seguramente más legítima que las especulaciones de los lingüistas, puesto que es contrastado continuamente con la realidad. Por eso sería un error relegarlo al ámbito de la enseñanza de lenguas, continua –y excesivamente– dependiente de los progresos de la teoría lingüística. Al contrario: el profesorés es una realidad objetiva, son construcciones que nacen en la mente del profesor con la voluntad explícita de servir de modelo a sus alumnos y podrían representar un *corpus* inestimable para edificar las hipótesis teóricas a partir de ellos y no a la inversa.

BIBLIOGRAFÍA

COSERIU, E. (1967): "Sistema, norma y habla", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, págs. 11-115.

FRIES, Ch. (1952): *The Structure of English*. London: Longmans.

KRASHEN, S. (1976): "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning", *TESOL Quarterly*, 10, págs. 157-168.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983): *The natural approach*. New York: Pergamon.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

PINKER, S. (1995): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.

SCHMIDT, R. (1983): "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence", en Wolfson, N. y Judd, E. (eds.): *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley: Newbury, págs. 137-174.

SCHUMANN, J. (1982): "Simplification, transfer, and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition", *Language Learning*, 32, págs. 337-365.

Centro Virtual Cervantes

SPRINGER, S. P. y DEUTSCH, G. (1981): *Left Brain, Right Brain*. New York: Freeman.

WRAY, A. (1992): *The Focusing Hypothesis. The Theory of Left Hemisphere Lateralised Language Re-Examined*. Amsterdam: John Benjamins.

Centro Virtual Cervantes