

Importancia de la civilización en las distintas metodologías y enfoques: consideraciones sobre cultura/ idioma en FLE

Teresa-G. Sibón Macarro
Universidad de Cádiz

**“La cultura no son las cosas que están en los sitios
sino la vida que tú sabes insuflar en esas cosas”.**

Emilio Lledó

I. Introducción

Después de consultar la guía didáctica de la UNED sobre Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE) y algún manual de esta disciplina, acorde con el trabajo que hoy por hoy desempeño, el aspecto por que podría aportar más datos es el relativo a la cultura y civilización y en el que más se necesita ahondar. En la enseñanza de idiomas, el desarrollo de habilidades lingüísticas se percibe como prioritario; de entre ellas, la destreza escrita prima en la mayoría de los manuales, quizá por imperativos de mercado; la destreza oral está despertando de un marcado letargo, además de ocupar el tema central de mi actual línea de investigación; la cuestiones léxico-gramaticales son un reto desde el aprendizaje del FLE.

Con todo, la cultura es el cauce que optimiza el aprendizaje idiomático por la misma definición de lengua; así, no es factible bilingüismo efectivo sin biculturalismo. Llevar la cultura y la civilización al aula es hacer partícipe al grupo de las variables sociopolíticas, afectivas, de familia, de organización de una comunidad humana, de intereses; estas variables son algo más que un pretexto para desarrollar habilidades comunicativas, digamos que las visten. Pienso que un idioma sin cultura es una comunicación desencarnada. La cuestión es seleccionar las pautas representativas que trasladarlas al aula, y adecuar ese conocimiento al nivel de forma adecuada. Por citar un ejemplo próximo, el francés de la abajo firmante responde a las situaciones comunicativas vividas en un país que no era Francia, las traslaciones sociolingüísticas que preciso al cambiar de contexto

percibo que son algo más que la adecuación fonética. Esta adecuación se hace más palpable cuanto más coloquial requiere ser la conversación.

II. Aspectos paralingüísticos. Contexto.

Durante nuestros primeros pasos por el ámbito educativo, contábamos, por un lado, con la responsabilidad asumida por una adolescente en su entorno familiar, y por otro, tiempo después, con la observación canalizada por los estudios en ámbito filológico. Ya entonces percibíamos un conjunto de variables que adquirirían connotaciones peculiares. Llegamos al juego en un intento de sacar factor común a un 'motor motivador' que mantuviera acorde las variables percibidas, que paliara el concepto de error, y con él llegábamos a un conjunto de variables que a su vez tienen relación con el paradigma expectativas por valor. Intentábamos conjugar nuestras habilidades con 'todas las cartas de la baraja': una razón para el reto sin rutina.

II.1. Conjunto de variables. Después de un análisis descriptivo sobre las recurrencias idiomáticas y rendimientos en niños aprendices, detallamos bajo este epígrafe un conjunto de factores que reflejan las actitudes y conductas de los niños, los familiares, el entorno en general, y el consiguiente replanteamiento que estimamos necesario analizar. Estas variables que citamos se basan en un factor de socialización del individuo en edad temprana; es decir, en el *juego*:

- El juego: expectativas y atractivo.
- La motivación como paradigma de expectativas por valor de la acción (para uno o en sí misma considerada); motivación extrínseca e intrínseca.
- La capacidad percibida, dificultad de la tarea; miedo al fracaso, asunción de riesgos, desafíos; estilos de atribución, autoestima, afecto; metas y margen de iniciativa.
- La creatividad, descubrimiento; edad, aprendizajes previos, necesidades; factores familiares, culturales.
- La vivencia del error y su utilización; la evaluación.

Cuando decidimos profundizar en la relación entre lengua y cultura vimos un resorte inabarcable en el mundo del juego por su inherente vinculación con el aprendizaje, creíamos sumergirnos en un recuerdo de experiencias y en su detallada descripción de la cultura social y la concepción de civilización que ello implica. Nos quedamos cortos; se abrió una serie de variables ante nuestro intento de ordenar las ideas sobre un papel. Como se recuerda en el manual:

En realidad, y a pesar de que todos los artículos contienen explícita o implícitamente la

'reivindicación autonómica', ninguno escapa a la inherente interdi[s]ciplinariedad, a la que todos dirigen sus comentarios iniciales, sin hablar de los factores situacionales – sociopolíticos, institucionales– a los que continuamente se hace obligada referencia (Mercedes Boixareu Vilaplana, 1999: 21)

Y es claro que el comportamiento conductual se aprende así como el comportamiento lingüístico; lo cual lleva a replantearse el carácter relativo de las disciplinas, y es que “no puede tomarse básicamente como discurso, sino como práctica” (idem: 22–23)

III. Expectativas y atractivo en el aprendizaje

Este es un aspecto subordinado a las experiencias que la persona adquiere según su edad, condición, sexo, raza, creencias, y otros factores socioculturales. Por una parte, la satisfacción del logro obtenido y la simple realización de algún quehacer (premeditado o al azar), hacen del juego un motor de estímulos positivos de cara al aprendizaje. Por otra parte, percibimos que la clase de juego que el sujeto realice, y la vinculación que este guarde consigo mismo o con el otro (en cuanto socialización), las expectativas y el atractivo (en cuanto canales de la motivación) cambian, sin duda, también en relación con las incidencias del entorno social y educativo.

Conviene, pues, considerar el canal de aprendizaje social en un pequeño, por tanto dependiente (medio imbricado en idioma/ cultura). El atractivo viene determinado por un reto externo y las expectativas quedan cifradas por el conocimiento propio del sujeto sobre sí mismo y el manejo de tales reglas (con la inferencia del factor 'imitación'). Por citar algún caso: En una primera aproximación, es difícil percibir la importancia del modo de dar la instrucción sobre un juego, desde las palabras o la estructura sintáctica escogida para el caso o la misma entonación y gesticulación, pero la experiencia nos va descubriendo la incidencia de la dicción en las expectativas que suscita.

Llevada esta experiencia a FLE, u otra L2, tenemos comprobado que el atractivo de esta u otra actividad se asegura cuando el docente lo prueba antes de llevarlo al aula, solo o con otros compañeros, o, si quiere, con familiares o amigos de similares edades (aun siendo agotador pedir opinión, siempre uno tiene la opción de seguir las o desoirlas, y no así si no las cuestiona; cfr. Andrés Esteban en M. Acosta, 1998: 20–21).

IV. La motivación como paradigma de expectativas por valor

Nos basamos en la experiencia humana ante determinada acción o situación, el asumir su realización como propia y las esperanzas depositadas en tal o cual opción de actuación en el aula o fuera de ella. El juego vertido hacia el sugestivo binomio idioma/ cultura, por esa misma dirección hacia sí mismo como fin, asume un alto índice de valor motivador; en cuanto las características de una actividad lúdica se dejan llevar por efectos, responsabilidades o requerimientos externos al juego en sí, nos encontramos en la frontera del trabajo, con su 'seria' interpretación de las pautas de actuación y las consecuencias que con ella se deriven.

IV.1. La motivación extrínseca–intrínseca. Ciertamente cuesta desvincular cada uno de estos apartados, pues guardan siempre una relación con los otros. La motivación extrínseca se vincula con las concepciones socioculturales, que emergen en el aula ineludiblemente, y con el carácter extrovertido o expresivo de los adultos que presencian la ejecución de la actividad. La motivación intrínseca es un movimiento que parte del sujeto y torna en dirección reflexiva a él nuevamente, y se vincula a sus aptitudes y a sus capacidades.

La distinción entre motivación extrínseca e intrínseca está determinada por su localización en una situación comunicativo–educativa; sin embargo, la distinción entre una y otra no excluye, es decir, cabe percibir incidencias entre ellas: a veces una motivación extrínseca mueve o incide sobre una motivación intrínseca. A propósito de esta doble manifestación de la motivación, Manuel Acosta (1998) ofrece un esquema sobre ambos tipos de motivación, en el que defiende que la motivación extrínseca, sobre metas externas, es la que:

- Motiva al sujeto desde fuera
- [Da] Premios o castigos como reforzadores externos de la conducta.
- [Está] Pendiente de la presión social
- [Procura la] Evitación del castigo
- Disminuye la motivación para aprender (1998: 67)

Y en tanto que la motivación se desprende de unas metas internas, las denominamos intrínsecas, lo cual:

- No depende de recompensas externas
- [La] Conducta sirve para experimentar sentimiento de competencia
- [Hay una] Elección óptima de las tareas
- [Persiste] Un deseo de aumentar la competencia
- [Supone una] Experiencia de autonomía
- [Implica un] Deleite en la tarea

- [Suscita] Interés, curiosidad y necesidad personal
- Favorece la motivación de aprender (ibídem).

La socialización del individuo marca sus pautas de aprendizaje tanto del idioma como de la forma de entender, interpretar y actuar en el entorno; el léxico y la gramática no aportan la totalidad de la realidad lingüística hasta que la transfusión idioma/ cultura no se actualiza. La naturaleza del juego responde más los imperativos de aprendizaje en las dos vertientes que abordamos, al tiempo que el juego que nace con nosotros, y acompaña nuestro desarrollo, y se queda en la experiencia lúdica. Es después, conforme se consolida la socialización, cuando surgen esas dependencias del exterior. Según lo dicho, favorece más el aprendizaje un planteamiento motivacional que la persona posea o, al menos, se le den las herramientas para ir conociéndolas y 'manipulándolas' en su propio beneficio.

IV.2. La capacidad percibida, dificultad de la tarea. Recordamos que el paulatino conocimiento propio y el modo de reaccionar ante una dificultad es información condicionante y previa a la confección de tareas. Además, en la docencia, una acertada secuenciación de los contenidos contribuye al eficaz cumplimiento de los objetivos (cfr. P. M. Cotrina, 1992: 6-9). Esa secuenciación queda vinculada al marco contextual, y, a su vez, a los rasgos que se desprendan del grupo dicente. Nosotros percibimos unas condiciones del grupo y de cada alumno, y estos perciben las exigencias clase a clase; de ahí que el engranaje de las actuaciones de profesorado y alumnado deben regirse al unísono.

Otra vertiente de la balanza entre esa capacidad y esa dificultad está en el modo de transmitir las tareas, y en la posible complejidad de ésta, –según las instrucciones–. En virtud del nivel de comprensión, se puede dejar solo con la instrucción escrita o se les invita a seguir una pauta marcada por un comportamiento del profesor al resolver una actividad semejante, –con la escala de posibilidades entre los quehaceres de aula, controlados o no–. Las tareas en grupo suelen romper ese freno personal ante el reto por el que se presupone un fracaso, y que frena la creatividad en la resolución; y, a su vez, favorecen la posible actuación intercultural o, al menos, la subjetiva correspondencia L1 → C1.

IV.3. El miedo al fracaso, asunción de riesgos, desafíos. Admitamos que se desprende de un equivocado planteamiento de la actividad, o de un análisis y diagnóstico desacertado, o de las aptitudes del aprendiz, o... Las soluciones no se esconden bajo ninguna varita mágica; por tanto, ese fracaso, esos riesgos o esos desafíos aparecen tanto en la actuación del docente como del discente: todos

tenemos que aprender a aprender del movimiento mismo del proceso de enseñanza/aprendizaje. El autocontrol de la reacción ante el éxito o el fracaso está íntimamente relacionado con el modo de enfrentarse al error y su utilización; es decir, es igualmente cultural. Si ellos perciben una resolución de obstáculos en el docente, – con simpatía y con espíritu positivo–, nuestros estudiantes serán capaces, paulatinamente y con ayuda del grupo, de replantearse de un modo creativo las alternativas de actuación ante las dificultades de una tarea.

J.L. Linaza, en 1984, edita una compilación de estudios realizados por Jerome Bruner; en uno de ellos titulado *Juego, pensamiento y lenguaje*, este autor comenta un experimento llevado a cabo por K. Sylva y P. Génova. Nos centraremos en una de las cuestiones finales, “¿por qué lo hicieron tan bien, los verdaderos jugadores?...”; y responde

En primer lugar porque parecían menos frustrados que los otros grupos, sin importarles que fallaran sus esfuerzos, ni parecían avergonzarse cuando fracasaban en algo. (...) Concebían la tarea como una invitación a “jugar” con el problema, sin tener que demostrarse continuamente que estaban haciendo grandes esfuerzos, ni tener que atender continuamente a su propia autoestima (1984: 214)

En esta actividad, pues, los participantes no necesitaban retarse frente a ellos mismos, ni contra el otro, lo que les hacía recuperar la libertad desenfadada del juego, –valga la expresión–.

IV.4. Los estilos de atribución, autoestima, afecto. La dirección que tome hacia el éxito o hacia el fracaso no solo apunta al estudiante o al profesor, sino a los otros factores incidentes en la educación, en ocasiones difícil de descodificar. En las Jornadas de “Intercambio de Experiencias Docentes”, organizadas por AUL2 y el Instituto de Idiomas local que se celebraron en San Roque (Cádiz) uno de los ponentes, profesor del Instituto de Idiomas de Marbella, nos planteó la importancia del factor humano en la enseñanza y, con él, la importancia del afecto. Encauzado este sentimiento, y asumido, se transforma en autoestima y en valoración positiva del grupo y de las tareas que llevan a ampliar el conocimiento. De uno de los manuales editados por el MEC sobre la enseñanza de las lenguas, traemos a colación una propuesta que viene a corroborar lo antedicho ya que sus autores defienden que:

Esta dimensión afectiva constituye una fuente de motivación para el aprendizaje, ya que la fantasía, la imaginación y la creatividad favorecen también la adquisición de la lengua. Así, la introducción de un mundo mágico en el que los protagonistas son las marionetas Didier y Aline Cotton, que sólo hablan y entienden el francés, permite al niño imaginar, crear y al mismo tiempo sentir la necesidad de expresarse en dicha lengua,

pudiendo así exteriorizar sus vivencias y su mundo interior (J.Murillo, *e.a.*, 1996: 192).

Con lo que termina engarzándose en relación al conocimiento propio y al conocimiento del entorno. Ante cada tipo de estudiante nuestra reacción procura ser individualizada; se dice que en el fondo todos somos iguales, aún pareciendo tan distintos, pues ayudemos a descubrirles el factor común y a apoyarse en el otro o darse para lo diferente. Lógicamente, este aprendizaje necesita colaboración externa a la escuela, y forma parte de otras disciplinas o del llamado 'currículum oculto'; es decir, parece ajeno al caso concreto de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, pero nos servimos muchas veces de esa realidad.

V. La creatividad, el descubrimiento

Sin lugar a dudas, es plenamente cultural. Anteriormente hemos aludido a esta realidad que percibimos a lo largo de nuestra actividad docente. En algunos de los artículos trabajados, en los que profundizaremos más tarde, se nos presenta el descubrimiento como un tipo de aprendizaje, más palpable quizá entre las disciplinas de ciencias que de letras. En las clases de idiomas procuramos que experimenten la necesidad de un término o una estructura, o que se encuentren ante la necesidad de transmitir una experiencia, para que indaguen entre otras alternativas o cuestionen abiertamente el reconocimiento de su laguna. En la primera posibilidad, jugaría su baza la creatividad al dar una solución entre lo conocido; en la segunda, nos encararíamos ante el descubrimiento de nuestra ignorancia y de la solución que el docente nos ofrece. Esta última sería una alternativa positiva que se sumaría al resto de las alternativas en otra situación comunicativa similar (centrándonos nuevamente en el marco de la enseñanza de idiomas).

Tenemos barreras perceptuales, como serían la dificultad de percibir o de ser sensible a los problemas, la búsqueda de soluciones rápidas e inmediatas, el pensamiento rígido, la falta de habilidad para ver el problema desde un nuevo enfoque, la dificultad de emprender juicios y críticas; (...). La creatividad consiste en abrir la percepción, generar alternativas y después elegir entre alternativas (en M. Acosta, 1998: 33-34)

Tanto desde la creatividad como desde el descubrimiento caben actualizarse rasgos propios del juego en cuanto a la balanza de nuestros conocimientos, al azar de una respuesta posible, a que sea espontáneo y no condicionado por refuerzos o acontecimientos externos, a que sea placentero, a que esté conectado a otro fin pero sin desaparecer el factor lúdico, el reto, a que solo quepa abordar la sensación de

creatividad y descubrimiento desde el propio organismo inmerso en ella (cfr. J.L. Linaza, 1992₂). Hemos captado de inmediato la actitud entre aquella enseñanza inmersa entre la reglada, y aquella que no lo es e incluso se asemeja a las extraescolares; y, apoyándonos en dicha experiencia, percibíamos claras diferencias entre los grupos de inmigrantes en la península y los nativos que aprendían el español en sus respectivos países de origen.

V.1. Los factores familiares, culturales. En anteriores epígrafes, hemos comentado las implicaciones que el entorno dirige al ámbito educativo (motivación extrínseca). Aludimos también, al tratar de describir otras experiencias que nos han acercado al juego, cómo estos factores emergen en diversa forma, y hasta el punto de modificar la razón del aprendizaje por una de supervivencia o de autoestima (en el caso de inmigración o en el caso de familia de clase alta con posibilidades, por ejemplo). Quienes hayan disfrutado de la oportunidad de enseñar a personas del país vecino en su propio entorno y en el peninsular, habrán apreciado esa pertinente oscilación en sus reacciones, en sus planteamientos y en sus actitudes, en el aula y fuera del aula (cfr. J. Beltrán Llera, en M. Acosta, 1998: 41-42).

VI. Distintas metodologías y distintos enfoques

M. Cebrían de la Serna (1991: 35-52) propone un análisis de los sistemas de símbolos pues sería una herramienta para engarzar la cultura con el curriculum, en tres dimensiones: el trabajo del pensamiento, los sentimientos y la acción operativa:

Tres momentos que requieren de una metodología integradora y rica en sistemas de símbolos y medios tecnológicos, herramientas tecnológicas y lenguajes hoy imprescindibles para comprender nuestra sociedad y reconstruir una cultura nueva y más significativa. (1991: 52)

Esa implicación continua entre la sociedad y los ámbitos de comunicación, como la educación, nos llevan a requerir una aproximación a la interculturalidad y al bilingüismo. Sin embargo, antes se hace necesario abordar la cuestión de las inferencias en el proceso educativo, del entorno, concretamente por la familia. Sirviéndose de la simulación de un diálogo familiar, entre padre e hija, Tahar Ben Jelloun en *Papá, ¿qué es el racismo?*, explica a su niña que:

La cultura nos enseña a vivir en sociedad, a entender que no estamos solos en el mundo, que hay otros pueblos con otras tradiciones, otras formas de vida tan valiosas como las nuestras (1998:22)

La diversidad cultural es un fenómeno creciente día a día, y la convivencia

intercultural es un hecho, con ella la participación también del idioma. Según la filosofía que se adentre en el análisis del carácter poliétnico y pluricultural, las conclusiones estarán marcadas por *tintas* de diverso color, con todas sus implicaciones (J.S. Bruner, 1978: 290). Anteriormente hemos mencionado factores políticos en la estructuración de la enseñanza, interpretando este término con la acepción de 'organización social'; también señalábamos la relación existente entre la lengua como expresión de una cultura y, a tenor de esta vinculación y la afirmación anterior, cabría mantener que la organización social tiene su expresión en la política. Desde estas premisas, al hablar de las relaciones entre lengua y cultura, las decisiones políticas son siempre relevantes

Luego nuestras representaciones de la realidad guían nuestras percepciones y acciones. Además hay una interrelación mutua entre percepciones, creencias, actitudes, valores y acciones (...) Lengua y cultura están muy interrelacionadas. Desde el punto de vista del sujeto, tanto en el papel de espectadores como en el de participantes. Desde el punto de vista del colectivo, tanto en la configuración de la realidad social como en el intercambio entre coparticipantes y configurantes de la cultura. (I. Dendaluze, *e.a.*, 1992: 90-91)

Xavier Lluch Balaguer y Jesús Salinas Català (1996), en su estudio sobre *Uso (y abuso) de la interculturalidad*, insisten en que no es posible comprender unos planteamientos de comunicación y entendimiento intercultural que estén desligados del contexto sociopolítico que la enmarca. En *Processi di apprendimento ed educazione ad una mentalità intercultural*, M^a Teresa Cairo puntualiza una realidad que por evidente parece pasar desapercibida:

Entrambi questi elementi promuovono situazioni di continuo confronto ed incontro fra soggetti portatori di culture differenti. L'antinomia fra omologazione e differenziazione, fra omogeneità ed eterogeneità, fra identità e diversità sembra connotare sempre più i contesti e le relazioni interpersonali (1996: 7)

Es una cuestión que queda sobre la mesa en los estudios pedagógicos preliminares a cualquier planificación docente¹. En una *Educación intercultural, contribución a una cuestión abierta*, Ángeles Galino ofrece las siguientes vías de resolución de esta cuestión, para un contexto concreto; o sea, las *situaciones educacionales* de la población migrante y la conciencia creciente de la propia *identidad cultural* (1989: 527), —siendo esta una cuestión candente en las federaciones y asociaciones de acogida y protección del migrante—. La interculturalidad orienta hacia una interdependencia, y se pretende enseñar y aprender a convivir de esa manera; es decir, asumir las reglas que rigen la

¹ Así se lee en las propuestas y estudios de Luciana Marinangeli (1973), Maurice Mauviel

convivencia y educar para la comprensión y la cooperación (idem: 526–527). Según explica Maurice Mauviel desde el estudio de Ogbu (1979):

Les compétences ne peuvent s'expliquer seulement en termes d'acquisition. Les groupes sociaux n'ont pas le même accès aux rôles politiques, sociaux et professionnels requérant des compétences langagières, cognitives et motivationnelles semblables (1982: 69).

A veces se han usado como sinónimos términos como intercultural y multicultural, pero el primero más afín a la comunicación entre diferentes culturas, y la voz multicultural acusa la situación de una sociedad en la que conviven dos o más culturas, formas de concebir la vida, y de inferir, de actuar, en el entorno. Es decir, existe la posibilidad de que convivan distintos códigos de vida sin que por ello haya una comunicación entre ellos (caso de poco tiempo de convivencia o de convivencia imposible o, incluso, insostenible). En este sentido, aplicado a los idiomas, quizá encontremos: a/ L1 mayoritaria junto a una L2 numéricamente en desventaja; b/ L1 y L2 en equilibrio; c/ L2 por encima de las perspectivas comunicativas de L1. Mas cualquier orientación hacia el conocimiento y la comunicación en una lengua extranjera, implica un proceso de transmisión cultural y de creación de interculturalidad (Manuela Estévez Coto, 1994: 14)².

La cuestión es trasladar esta realidad a el ámbito de aprendizaje, con el convencimiento de que esta educación intercultural se dirige a la formación de docentes y discentes,

La formación del profesorado representa en este conjunto de países [europeos] una cuestión importante pensando en la movilidad de bienes y personas que darán origen a una comunicación intercultural (Luis Miguel Villar Angulo, 1992: 59).

Recordemos que la situación *intercultural* se da durante la convivencia de pueblos poseedores de culturas diversas³. De ahí que los expertos otorguen singular relevancia al papel de las lenguas, como señalábamos más arriba. Con esto, consideramos

(1982), Ahmed El Gharbaoui (1992) o Aquilino Polaino (1976).

² M. Estévez propone, con palabras de G.Keller, que “Los presupuestos necesarios para asegurar la paz en nuestro mundo y el posterior desarrollo de la colaboración cultural, económica y política entre las naciones, son la capacidad de cooperar y comunicación con otros pueblos, condiciones que consideramos intrínsecas a las metas de la enseñanza de lenguas modernas” (idem: 13; y cfr. cuadro de “axiomas” y “cultura extranjera” de la p.15)

³ Cfr. F. Ferrer (1992) *Educación intercultural*. Madrid. Narcea; C. Sleeter y C. Grant (1988) *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. Columbus (Ohio). Charles M.Merril; A. Galino y A. Escribano (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del 'currículum'*. Madrid. Narcea.

() la lengua materna como recurso identificador básico de cada grupo. (...) _ la lengua propia del grupo mayoritario como instrumento de interacción y asimilación afectiva al nuevo medio. (...) (Miguel A. Zabalza Beraza, 1992: 54)⁴.

Una y otra lengua comparten la misión comunicativa cualquiera que fuera su interlocutor, sin embargo, a veces una desempeña funciones que para la otra quedan relegadas, según la situación comunicativa; desde este planteamiento, entramos en el fenómeno del bilingüismo.

VII. Bilingüismo

El concepto y el uso que se le otorgan el término *bilingüismo* nos lleva a un análisis previo a la aplicación del mismo a nuestra investigación. Por la incidencia especial que efectúa la familia y la sociedad, nos ha parecido conveniente introducirlo al final de este capítulo que enmarca la realidad comunicativa sobre la que trabajamos desde la perspectiva de la enseñanza lúdica de idiomas. A lo largo de este apartado estudiaremos, por un lado, las características de una persona bilingüe y nos aproximaremos a los tipos de bilingüismo, y también distinguiremos entre las inferencias interlingüísticas y los diversos registros. Por otro lado, nos plantearemos el cómo, el porqué, el dónde, y el para qué de los actos de habla bilingües, multilingües o plurilingües. Finalmente comentaremos la realidad lingüística que percibimos en las ciudades marroquíes en las que hemos estado desarrollando nuestro proyecto y al que ya nos hemos referido más arriba.

Sin embargo, antes de introducirnos en esos puntos de análisis, nos parece conveniente ofrecer el concepto de *equilingüismo* y su correspondiente relación implícita con el esquema neuro-psíquico. Hay personas que se consideran a sí mismas como bilingües por el hecho de que se defienden igualmente en diversas situaciones comunicativas con dos idiomas (independientemente de cuál de ellos sea el materno). Hay otras que poseen un vocabulario considerable y unas estructuras sintácticas básicas, y con esto se desenvuelven en análogas situaciones, y son conscientes de que tal conocimiento no supone un dominio bilingüe. Así podríamos seguir glosando la casuística con otros ejemplos. La cuestión es sin duda compleja. El término equilingüismo deja a un lado las estructuras sintácticas o la cantidad de léxico que el hablante es capaz de utilizar en determinados actos

⁴ Cfr., a este respecto, las descripciones que ofrecen los estudios sobre la educación con inmigrantes de Chema Castiello y Charo Martínez (1996), y las campañas de sensibilización analizadas por José A. Antón Valero (1996).

comunicativos, y reivindica la igualdad de uso de ambos idiomas. Esto nos lleva a considerar un esquema neuro-psíquico diferenciable, consciente o inconscientemente, y un equilibrio igualmente en el dominio cultural, desde el punto de vista funcional y comunicativo.

VII.1. Características de una persona bilingüe. La interpretación que se ha hecho sobre el alcance del bilingüismo manifiesto en un hablante ha experimentado unas considerables mutaciones, según la interpretación más o menos que se hiciera de sus efectos, y de la situación histórica que proporcionara o favoreciera esos fenómenos lingüísticos. Si nuestros estudiantes han alcanzado el grado de hablantes bilingües será en el caso de que:

Descripción total del bilingüe (según A.E.Fantini, 1982: 32)

- 1) Número: el número de lenguas usadas por el individuo
- 2) Tipo: la relación lingüística entre las lenguas
- 3) Función: las condiciones bajo las cuales se aprende y usa las dos lenguas
- 4) Grado: la fluidez en las dos lenguas
- 5) Alternación: cambio de una lengua a otra –según contexto comunicativo y línea de incidencias sobre el interlocutor–.
- 6) Interacción: la manera lingüística en la cual una lengua afecta a la otra.

En cuanto al perfil historicista que se ofrece de este fenómeno sociolingüístico, es obvia la recriminación que se hace en contra de la segunda lengua cuando su incorporación a una comunidad de hablantes se ha debido a una ocupación o a una colonización. En estos casos parece coincidir que poco a poco un idioma de poder *impera* sobre el autóctono llegando al bilingüismo, quizá tras un período de diglosia ineludible (p.e.: un idioma con valor político-administrativo en convivencia con otro familiar, pudiendo barajarse el azar entre ambos en el ámbito literario y los medios de comunicación). Otro caso nos lo proporciona el de aquella comunidad de hablantes que se expresa en un idioma que no posee los rasgos deseados para el desarrollo de dicho grupo humano; es entonces cuando, posiblemente a través del sistema educativo, se facilite a cada hablante otro u otros idiomas que le permitan desenvolverse en su entorno y le abran la puerta de influir en él.

Esto que sintéticamente hemos expuesto a nivel territorial es lo que se actualiza en una dimensión personal con un bilingüe; es decir, parece que los movimientos de población generan una variabilidad de las manifestaciones de bilingüismo que está afectado por el engarce aleatorio entre un motor económico mundial, y ese peculiar y genuino motor de desarrollo personal.

Si tenemos en cuenta que sincronía y diacronía se entrelazan evolutivamente, sin

compartimentos estancos, percibimos que la motivación y las destrezas intrasferibles del individuo generan un perfil de hablante bilingüe de carácter sincrónico, y con obvia incidencia en su descendencia. Los detractores del favorecimiento del bilingüismo justifican su versión según la realidad comunicativa que abriguen sus planteamientos: diacrónicos para las ocupaciones, y sincrónico para el migrante (con posible incidencia recíproca). Con todo parece que el desarrollo de la capacidad comunicativa bilingüe, en dos o más idiomas, favorece las destrezas individuales así como su inteligencia o forma su personalidad (es un hecho verificable el que el monolingüismo ofrece una situación globalmente minoritaria).

Frente a este supuesto, es percepción común que las personas bilingües muestran determinados problemas psicológicos, quizás por la selección idiomática al mostrar o comunicar sus sentimientos en tal o cual lengua (según el equilingüismo y equiculturalismo del interlocutor). También hay que tener en cuenta que el problema parece no radicar en la persona que convive en bilingüismo, sino en el seno de una familia lingüística y culturalmente heterogénea en el que las relaciones humana llegan a ser inadecuadas, –y eso trasciende a sus miembros–.

VII.2. Tipos de bilingüismo → ¿biculturalismo? Como nos recuerda Renzo Titone (1976), reconocemos que la lengua es para el grupo lo que el bilingüismo es para el individuo, y así lo comprobaremos al introducirnos en la realidad lingüística de Marruecos. Sobre esta afirmación apoyamos la deducción de que tal es la variedad de bilingüismo perceptible entre los hablantes como la capacidad interlocutiva del usuario. Sin embargo, cabe diversificar los tipos de bilingüismo a rasgos susceptibles de cierta generalización según los actos comunicativos en las dos lenguas que se posean.

Hay hablantes que se encuentran a gusto en las dos lenguas, que hablan fluentemente la segunda traicionando en ocasiones la influencia de ciertos rasgos (sonidos, estructura o vocabulario) de su lengua nativa, en tanto que otros utilizan ambas lenguas con variantes con respecto a su utilización por parte de los respectivos hablantes monolingües. Hay hablantes que dominan perfectamente la sintaxis y el vocabulario de las dos lenguas, pero únicamente la pronunciación de una de ellas. Hablantes que dominan la pronunciación de ambas lenguas pero que poseen de una manera imperfecta o incompleta el vocabulario y/o la sintaxis de la segunda lengua. Hablantes, en fin, que están en posesión de vocabularios cuantitativamente equivalentes, pero diferentes desde el punto de vista sectorial en las dos lenguas: que por ejemplo, cuentan en una lengua y se pelean en otra (R. Titone, 1976: 15).

En síntesis, el hablante bilingüe ofrece una variedad que se deriva de las propias destrezas activas y pasivas del hablante, y se muestra en el léxico, en las estructuras, en las traslaciones interlingüísticas que aplica al pasar de un idioma a otro, en esas 'traiciones' a un sistema o a la pertinente viabilidad de la intención comunicativa en determinado contexto. Los actos de habla son los que permiten evaluar el grado de bilingüismo; incluso, este mismo uso es el que sirve al interlocutor para apreciar su personal dominio del idioma, o las situaciones comunicativas en las que se desenvuelve en L1 respecto de las enunciadas en L2.

VII.2.a. Oscilación o atrofia lingüística. Después de lo anteriormente expuesto, se deduce que hay hablantes bilingües con una variable capacidad comunicativa; ¿dónde o cómo percibimos esa gradación?, creemos que depende de la precisa situación que enmarque el acto de habla concreto. Las capacidades personales se ponen en juego y la falta de equilingüismo se delata, unas veces por inadecuación de la intención comunicativa misma (en la estructura profunda) y otras por el léxico, la estructura, la expresión que el hablante ha utilizado (en la estructura superficial). En el primer caso, tal vez se acuse cierta deficiencia relativa al conocimiento cultural del respectivo idioma; es decir, esté desnivelado el bilingüismo respecto del biculturalismo y reclama un equilibrio análogo al lingüístico para que el hablante se aproxime a la sustancia de la expresión. En el segundo caso antedicho, el acto comunicativo se hace depender más del dominio de la forma y de su expresión.

En determinados momentos históricos, la incorporación de palabras o secuencias surge por una oscilación, consciente o no, buscada o admitida, quizá; o incluso la enunciación llega a emerger una atrofia lingüística en la forma, la función o la significación. Aunque con el tiempo se posibilita y asume tanto esa perpetua oscilación o la atrofia antedicha de manera paralela a la creación o generación de términos o secuencias dentro de las modalidades de habla o los dialectos, de los registros o las jergas. Con el devenir de la evolución, la incorporación ha sido paulatinamente adoptada por la comunidad de hablantes, y esto sucede cuando supera el coto individual del bilingüe hacia la sociedad. A este respecto, recordamos que "no sirve para reflejar el grado de perfección, las oscilaciones en el uso, la función social, el prestigio y las presiones ejercidas por diferentes lenguas sobre otras" (R. Titone, 1976: 19)

VII.2.b. Las interferencias interlingüísticas y los diversos registros. Cuando se hablan varios idiomas es previsible que algunos conceptos o ideas no encuentren una paralela secuencia entre L1 y L2, o parezca que están más adecuadamente expresados en una lengua determinada más que en la otra (así lo percibimos durante nuestra experiencia docente en el Proyecto Curso para niños llevado a cabo en un par de sedes del *Instituto Cervantes*, en Marruecos). Existen comunidades de hablantes en las que el paso de un idioma a otro es consentido y conocido por el grupo, y otros casos en los que el rechazo es radical. En el primero, se trata de un bilingüismo de raigambre social; sin embargo, cuando la censura social considera error ese acto comunicativo simbiótico, es un síntoma de que el bilingüismo permanece en los límites de comunicación individual. Así, de modo análogo a como se produce la evolución en un idioma, cabe distinguir a nivel social una comunicación abierta, que asume tales interferencias como préstamos lingüísticos.

Las interferencias se manifiestan a nivel fonético, léxico, sintáctico o expresivo (en determinados modismo o secuencias hechas locuciones expresivas), y se utiliza ese término por analogía con los medios de comunicación y el llamado ruido. Con esto, el 'ruido' sería aquel término que procede de otro idioma del que mayoritariamente esté utilizando el hablante, —utilizando el término 'ruido' aprovechando una translación de la connotación negativa—.

En aquellas situaciones comunicativas en las que la interferencia se hace más frecuente, quizá nos encontremos ante un tipo de registro que por razones comunicativas lo requiera. Sucede en cualquier idioma: los contenidos científicos trasladan también sus formas de expresión (Alvino E. Fantini, 1982: 88). Es un factor que interviene en la codificación, es todo aquello que capta un hablante de o en una situación comunicativa. Retomando ideas antedichas,

En ocasión de impartir una lección o de dar una conferencia, el profesor o el orador bilingüe cuidará más la pureza de estilo en la lengua que utilice que al tratar el mismo tema con un amigo en un bar, permitiéndose en este último caso mezclar elementos sintácticos o lexicales extraños (R. Titone, 1976: 27; cfr. ss.)

Variabilidad esta que se recoge entre los factores extralingüísticos, y tanto a nivel individual como social. Recogiendo las premisas mantenidas por J.S. Bruner (1978 y 1984), comprobamos que cada cultura difiere de otras por la *disponibilidad* de los conceptos, por lo que la implicación más general es que la cultura, como el lenguaje que lo expresa, se mantiene en un proceso permanente de creación y recreación, según es interpretada y renegociada por sus miembros (así lo corrobora la casuística que hemos aludido). Por esos factores exteriores al uso del idioma,

(...) al oyente se le deja un cierto margen de libertad, que deberá completar con información extralingüística/ (...) un enunciado que expresa un pensamiento de forma explícita puede transmitir otros pensamientos de forma implícita" (Dan Spencer y Deirdre Wilson, 1994: 23).

VII.2.c. Bilingüismo infantil. A estas edades, el bilingüismo pervive y se asume por la simultánea permanencia de ambas y por similar valor cultural, siendo la afectividad un factor relevante en la balanza por el idioma preferente. Desde sus observaciones, R. Titone se cuestiona sobre la forma en la que el niño llega a la configuración idiomática bilingüe a distintos niveles (fonético, léxico, sintáctico), cómo se desarrollan los procesos adquisitivos hacia el esquema neuro-psíquico y cuando es consciente de la dualidad (1976: 64-65)⁵. A estos planteamientos se suman los que se preguntan por la repercusión del uso bilingüe y el desarrollo de la personalidad en el individuo. Superada la frontera del uso de razón, los niños perciben que la lengua materna no es la única lengua de cultura existente, y por la escuela descubren que pueden optar entre dos: una propia, el árabe, y otra extranjera, el francés, el español, el alemán, el italiano⁶.

Los problemas tanto de carácter psicológico o social como de naturaleza pedagógica son muchos y complejos. Ello justifica la intensificación de los estudios e investigaciones a nivel internacional, a fin de establecer mejor las implicaciones del bilingüismo precoz y definir las condiciones de un programa educativo-didáctico útil y deseable" (R. Titone, 1976: 77)⁷

Esas variables que comentábamos al principio cobraban una connotación particular cuando los aprendices de L2/español hacían las veces de intérprete para su familia ante el docente u otro español. Adaptaban el contenido del mensaje al decir en su correspondiente L1, y no se dejaban traicionar por la resolución de abordar la comunicación 'palabra por palabra' de L2 a L1 o viceversa. Sin duda, la conciencia de la dualidad de sistemas lingüísticos ayuda, y más cuando a ese L2/español le guía el aprendizaje de otra lengua extranjera, el francés (y para algunos también el italiano).

Si la capacidad de desenvolverse en distintas situaciones comunicativas activa la

⁵ Cfr. J. Fishman, 1979, en relación al léxico en los niños.

⁶ Recordamos que el beréber fue recientemente reconocido como idioma oficial del país junto con el árabe, y todavía es pronto para analizar la repercusión social de esta decisión política, que responde a una entonces cansina reivindicación popular. Desbordaría el objetivo de nuestra investigación.

⁷ Confróntense también los estudios realizados por la UNESCO a este respecto, analizados en esta obra.

consideración de bilingüe en un interlocutor, en el caso infantil cabe replantearse o adaptar el concepto por las situaciones comunicativas afines a la experiencia en tales edades. Cuando Alvino E. Fantini expone sus razones a favor del bilingüismo en la evolución de la personalidad del menor (desde la descripción de su experiencia), nos encontramos con una que merece destacarse ahora, la número 6:

El uso diferenciado del idioma ayudó al niño a que formara un concepto abstracto de "lenguaje", posiblemente mucho antes que los niños monolingües. (...) (1982: 127)⁸.

Ciertamente, los niños nos llevan a descubrir nuestras capacidades al tiempo que vemos cómo se lleva a cabo su desarrollo. El nacimiento de una persona bilingüe surge cuando se enfrenta, en igualdad de condiciones, a una forma de vida con dos idiomas diferentes, con la presumible dualidad sobre la concepción horizontal y vertical del mundo. Hemos especificado "una igualdad de condiciones comunicativas" porque difícilmente se dará esa igualdad desde el punto de vista cultural, ni con ascendientes de procedencia mixta o no homogénea en su origen (según la hipótesis de la prevalencia de una sobre otra).

La causa del bilingüismo se halla en la misma razón de convivencia. Cada vez más y más las sociedades humanas del mundo viven en una movilidad mayor que en otros tiempos; por un lado, la búsqueda de mejores condiciones de vida, por otro, las facilidades que ofertan los medios de transporte, junto con los imperativos expansionistas de los nuevos mercados. Hay países más propicios a ser receptores y otros a ser emisores; en cualquier caso, supone una invitación a la convivencia, con mayor o menor grado de intimidad según la apertura de mente de unos y otros (la población del país de acogida y la del país donador). Según lo dicho, la ubicación del bilingüismo depende de las condiciones sociales de habitabilidad: allá donde sea posible un afinamiento humano por el que se mejore la situación precedente, —en el factor o en los factores deseados—, allá será donde encontremos mayor grado de comunicantes bilingües.

La finalidad del bilingüismo está en la misma razón de supervivencia, en el rasgo de sociabilidad del ser humano por ser tal. En este desarrollo voluntario de comunicación bilingüe cabe distinguir una motivación interna o externa; responde a una motivación interna cuando nace de dentro de la persona la intención de aprender otro idioma, y será externa cuando el movimiento incidente llega de fuera.

⁸ "La adquisición bilingüe frecuentemente se ha visto como un fenómeno especial. Sin embargo, desde un punto de vista de la gramática generativa-transformativa, el bilingüe en desarrollo no difiere del niño que aprende un solo idioma" (Alvino E. Fantini, 1982: 133).

Por tanto, será más viable ese aprendizaje de L2 o SL si la voluntariedad libérrima del hablante responde a esos requerimientos (cfr. R. Titone, 1976: 22–23).

La lengua es un código en constante evolución hacia la adaptabilidad a los requerimientos comunicativos; por analogía, el hablante asume a nivel individual esa evolución, y es lo que le desemboca en la realidad plural y abierta del bilingüismo. Los factores de rango externo en los que se apoye la motivación pueden propiciar o truncar el aprendizaje, cuando se confunde con una cesión de la propia identidad; de ahí que en sociedades de conciencia respetuosa, la motivación externa sea positiva, frente a la sociedad que sumerge al individuo en vivencias denigrantes, –caso de inmersión truncada y aprendizaje empobrecido–⁹. Hay quienes piensan que no cabe hablar de cesión real para asumir totalmente un comportamiento conductual y lingüístico distinto al de la propia identidad del aprendiz (aunque no sea de forma permanente).

VIII. Conclusión

Cuando se accede a la bibliografía relacionada con la enseñanza de idiomas suele recordarse el peso de los datos sobre civilización subordinado a un apartado, porque es frecuente en pensar como los libros de textos nos lo presentan más que en cómo queremos ‘vivir’ la C2 en nuestras aulas de L2. Con este trabajo pretendíamos recordar que hay una gran variedad de modos de acceder a una cultura en un aula de L2, tanto en la selección de objetivos–contenidos como en los planteamientos de actividades y tareas. Sin embargo, así como procuramos aproximar la adquisición de L1 al aprendizaje de L2, pensamos que convendría en indagar sobre las formas de socialización del individuo sumergido en C1 para trasladarlas a C2. Nosotros creemos positivo aprovechar el juego como tal factor socializador, y ‘amortizar’ su peso motivacional en el aprendizaje.

Parece que las personas bilingües manifiestan cierta inseguridad lingüística más allá de los conflictos culturales que implica el nivel de desenvoltura de dos o más

⁹ Cabría buscar unos ejemplos en aquellos países que se abren a otras lenguas, y sus culturas, por razones a amplitud, frente a los que se ven obligados a asumir L2 por ocupación, conquista, invasión, colonización (razones históricas cuya incidencia repercute en el hablante). Así, por ejemplo, el caso de los antiguos ‘países del este’ con el francés. Esto abarca desde la aristocracia rusa del diecinueve hasta la ‘conversión’ lingüística de autores rumanos. Evidentemente, no se trata de un fenómeno de la mayoría de la población, aunque si arroja un marco ilustrativo claro de la elección de la alteridad frente a la cesión de

códigos –no necesariamente complementarios o compatibles–; por ejemplo, contemplemos la relación persona/familia en Marruecos y Francia entre francófonos por L2 o SL, con respecto al grupo mono o pluricultural..

Referencias Bibliográficas

- Acosta, M. 1998. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Antón, R. del M. 1991. *Aprender jugando*. Barcelona: CEAC.
- Bruner, J. 1978. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Caillois, R. 1958. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Castiello, J. M^a. 1995. “De la segregación escolar a la atención a la diversidad” *A.A.* 65.
- Cebrián de la Serna, M. 1991. *Medios y recursos didácticos*. Universidad de Málaga.
- Cotrina, P.M. 1992. “Secuenciación de contenidos”. *Apuntes de Educación*. 3. 6-9.
- Dendaluzi Seguro, I. 1992. “La lengua en un contexto de educación intercultural”. *Bordón* 44(1). 89-98.
- Fantini, A. 1985. *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic perspective*. San Diego: College-Hill. [(1982) *La adquisición del lenguaje en el niño bilingüe*. Barcelona. Herder].
- Jelloun, T. BEN. 1998. *Papá. ¿qué es el racismo?*. Madrid: Alfaguara.
- Linaza, J. L. 1992. *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.
- Lluch Balaguer, X. 1996. *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- Mauviel, M. 1982. “Le multiculturalisme (Pluralisme culturel)”. *R.F.P.*, nº61.61-72.
- _____. 1979. “Plaidoyer pour une éducation transculturelle”. *R.F.P.*, 49. 21-35.
- Villar Angulo, L.M. - Marcelo García, C. 1985. “Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variantes: contextualización del rendimiento escolar”. *Bordón* T.XXXVII, nº257.
- Titone, R. 1976. *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanella.
- Zabalza Beraza, M. 1992. “Implicaciones curriculares de la educación intercultural”. *Bordón* 44(1). 45-58.

la identidad -bajo variables condicionantes-