

APORTES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ
Universidad de Alcalá de Henares

1. Introducción

En 1989, la UNESCO pidió a la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) un informe sobre las necesidades de la enseñanza de lenguas en el siglo XXI. Para su elaboración, S. Efstathiadis redactó un cuestionario que se envió a especialistas en lingüística aplicada de diferentes partes del mundo. Los materiales recogidos fueron comentados y discutidos en diversos foros, incluidos AILA y la UNESCO. Para dar una mayor difusión a las conclusiones del informe, estas fueron publicadas en el volumen de 1992 de la *AILA-Review*, editado por Johan F. Matter con el título de *Language Teaching in the Twenty-first Century. Problems and Prospects*. El encargado de preparar el estudio para la revista fue John L. M. Trim y el título de su trabajo, "Language Teaching in the Perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-first Century".¹

Los comentarios de Trim aluden directa o indirectamente a los intereses de este artículo: las relaciones entre la enseñanza de lenguas y los factores sociales. Se dice, por ejemplo, que en el siglo XXI las personas que salgan de la escuela secundaria deberían ser capaces de entenderse en una lengua internacional con hablantes nativos o no nativos, así como solucionar los asuntos de la vida cotidiana y desarrollar una comprensión de otras formas de vida, *actitudes, valores y creencias*. También se apunta la necesidad de fomentar el cuidado de la lengua atendiendo a las *situaciones locales* y a la edad, las habilidades y los modos de aprendizaje de preferencia de los niños, procurando la *diferenciación de registros y variedades de la lengua materna y de la lengua nacional* y dejando lugar para la consideración de los *aspectos culturales y pragmáticos de la lengua*. Por otro lado, se habla de lograr en la Enseñanza Secundaria un

¹ Pp. 7-20. El artículo de Trim está redactado siguiendo fielmente el orden de las preguntas del cuestionario de Efstathiadis.

conocimiento explícito y sistemático, no sólo de la estructura formal de la lengua y de sus *variedades regionales y sociales*, sino también de las *unidades básicas del discurso*, como los actos de habla, la organización funcional/nocional, las estrategias de interacción que siguen el Principio de Cooperación, la *adecuación del habla a las situaciones y los interlocutores*, etc. Las nuevas metodologías deberían tener en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las *características lingüísticas y culturales de cada lugar* y valorando *factores inter-culturales*.

Si todo esto llega a ser así, no cabe duda de que, en el futuro, la sociolingüística tendrá muchas cosas que decir en relación con la enseñanza de lenguas. Hablar de "actitudes", "registros", "variedades sociales" y "caracteres culturales y pragmáticos de las lenguas" es hacer referencia a unos conceptos en los que la sociolingüística ha puesto su interés desde hace bastantes años.

2. Objetivos

Ante estas perspectivas de futuro, estamos en un buen momento para revisar las aportaciones que la sociolingüística ha hecho al complejo mundo de la enseñanza de lenguas. Este es el objetivo que nos hemos propuesto; objetivo ambicioso que plantea no pocos problemas y que, por ello mismo, está sujeto a diversas limitaciones.

Nuestra intención es señalar qué lugar ocupan las propuestas hechas desde la sociolingüística en la enseñanza de lenguas y en la lingüística aplicada a esta tarea. Aquí encontramos los primeros problemas: los universos bibliográficos de la investigación sobre primeras y segundas lenguas son muy amplios y están bien diferenciados, porque los rasgos que caracterizan a unas y otras son tan distintos como las perspectivas desde las que se analizan. Esto nos llevará, si marcamos las diferencias entre "adquirir" y "aprender", a tratar aspectos relacionados con la adquisición lingüística.²

Descamos dejar claro que este trabajo está redactado desde *un punto de vista sociolingüístico*. Con ello disfrutamos del beneficio de rastrear más fácilmente los aspectos de esa disciplina que hayan podido calar en los estudios sobre la enseñanza de lenguas. Ahora bien, tradicionalmente, como ocurre en otros campos de la lingüística, los contactos entre la sociolingüística y la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas no han

² Véase, por ejemplo, T. Slama-Cazacu, 1981, *Psycholinguistique appliquée. Problème de l'enseignement des langues*, Paris-Bruxelles, Fernand Nathan-Éditions Labor, pp. 105 y ss.

sido frecuentes ni profundos.³ Las aproximaciones han venido de la mano de intereses personales y no de orientaciones de escuela, especialmente en lo que se refiere a la sociolingüística. Además, para el sociolingüista es tan difícil estar familiarizado con toda la producción bibliográfica sobre enseñanza de lenguas, como para el especialista en lingüística aplicada dominar los entresijos de la sociolingüística. Una tendencia a la especialización nos lleva, tal vez por desgracia, a esta realidad. Los intereses son dispares y la voluntad de acercamiento, en general, escasa, sobre todo, insistimos, por parte de los sociolingüistas.

A todo ello hemos de unir una dificultad más. Cuando hablamos de sociolingüística no estamos aludiendo necesariamente a una sola línea de investigación, sino a una importante variedad de corrientes, doctrinas y pareceres. Esta disciplina ha necesitado algunos años para ordenar sus parcelas internas,⁴ lo que probablemente ha retrasado, por ejemplo, el desarrollo completo de una línea aplicada a la enseñanza de lenguas y otros campos de interés manifiesto. Con el ánimo de satisfacer el mayor número de expectativas, partiremos de una concepción amplia de la sociolingüística, si bien reconocemos de antemano que no se alcanzará la exhaustividad ni por el lado de la sociolingüística ni por el lado de la lingüística aplicada a la enseñanza.

Para la organización de este trabajo, hemos creído oportuno hacer un breve recorrido por las ramificaciones más destacadas de la sociolingüística: etnografía de la comunicación, sociología del lenguaje, variacionismo, etc. En cada uno de los epígrafes se presta atención a las aportaciones hechas a propósito de las primeras lenguas, de las segundas o de las lenguas extranjeras.⁵ De esta manera reunimos en un mismo apartado lo que tiene un origen común, dando coherencia al conjunto. Al frente de ese recorrido, un epígrafe dedicado a los planteamientos generales de la sociolingüística que tienen una mayor relación con el campo de la enseñanza. Concluimos el estudio con unas breves notas en las que se apuntan cuestiones que pueden afectar al futuro de la enseñanza de lenguas desde la perspectiva de la sociolingüística.

³ Véase D. E. Ager, 1976, "Language-learning and Sociolinguistics", *International Review of Applied Linguistics*, 14,3, pp. 285-297.

⁴ Véase H. López Morales, 1993, *Sociolingüística*, 2ª ed., Madrid, Gredos, pp. 14-39.

⁵ No nos interesan tanto la aproximaciones psico-sociológicas que dan prioridad a lo psíquico sobre lo social. En este sentido, véase F. Hernández Pina, 1984, *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid, Siglo XXI; J. M. Vez Jeremías, 1984, *Claves para la lingüística aplicada*, Málaga, Ágora.

3. Planteamientos generales

La aportación más interesante que la sociolingüística ha hecho, no sólo a la lingüística aplicada a la enseñanza, sino al conjunto de las disciplinas del lenguaje, es la concepción misma de la lengua. No se trata de nada nuevo o exclusivo de la sociolingüística,⁶ pero es innegable que esta disciplina, con sus múltiples manifestaciones, ha contribuido a la difusión y a la valoración de una determinada forma de ver la lengua. Por otra parte, la sociolingüística ha venido a reforzar la prioridad que se concede a la lengua oral sobre la escrita en los métodos de enseñanza de lenguas más recientes y ha hecho ver la necesidad de incorporar variables sociales a las investigaciones aplicadas que manejan informantes como fuentes proveedoras de datos.⁷

La concepción de la lengua a la que venimos aludiendo, desde el lado de la sociolingüística, ha sido forjada principalmente por William Labov,⁸ aunque, para ser justos, habría que hablar más bien de la escuela de Filadelfia y de la de Canadá,⁹ de las que Labov es un eximio representante, así como de su maestro Weinreich y de otros colaboradores. Podríamos añadir los nombres de investigadores tan notables como John J. Gumperz o Dell Hymes y a ellos se hará referencia en los epígrafes siguientes.

La sociolingüística ha contribuido a concebir la variación, los cambios, las alternancias de unidades en las lenguas como hechos sujetos a cierto orden, cuyo estudio debe ser reconocido entre las dimensiones de la lingüística teórica. A la vez, las condiciones sociales y contextuales en que se producen los hechos lingüísticos son vistas como elementos capaces de determinar la variación. Consecuentemente, los fenómenos variables, los cambios lingüísticos, las influencias de unas lenguas sobre otras no pueden

⁶ Véase F. Moreno Fernández, 1988, *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985). Guía bibliográfica crítica*, Málaga, Ágora, pp. 15-17; 1990, *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos, pp. 41-45; 200-204.

⁷ Un ejemplo de ello lo tenemos en los estudios de disponibilidad léxica. Véase H. López Morales, 1985, *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid, Playor; M. Echevarría, O. Herrera, P. Moreno y F. Prádenas, 1987, "Disponibilidad léxica en Educación Media", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 25, pp. 55-115.

⁸ Véase, 1966, *The social stratification of English in New York City*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics; 1972, *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press; 1972, *Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

⁹ La sociolingüística canadiense, al menos en su corriente variacionista, es continuadora de los planteamientos de Labov. Véase D. Sankoff (ed.), 1978, *Linguistic Variation. Models and methods*, New York, Academic Press; H. Cedergren y D. Sankoff, 1974, "Variables rules: performance as a statistical reflection of competence", *Language*, 50, pp. 333-355.

ser algo científicamente despreciable, ante lo que hay que pasar de espaldas y a la mayor velocidad posible. Las lenguas *son* "variación" (aunque no sólo "variación") y la lingüística, en cualquiera de sus manifestaciones, tiene el deber ineludible de dar cuenta de ella con todo el rigor y con los instrumentos más adecuados a cada caso.

Al estudiar la influencia de la sociolingüística sobre la lingüística aplicada, es imprescindible distinguir entre primeras y segundas lenguas (extranjeras o no), sin embargo no es difícil encontrar puntos comunes. La enseñanza, en general, no puede prescindir de la variación intrínseca de las lenguas, de ahí la importancia que se está dando tanto a la contextualización socio-situacional, como a las variedades mismas. S. Pit Corder dedica todo un capítulo de su *Introducing Applied Linguistics*¹⁰ al fenómeno de la variabilidad y otro a la comparación de variedades e insiste en la idea de que los mejores resultados en la enseñanza de lenguas se obtienen cuando el contenido lingüístico de los cursos está cerca de las necesidades funcionales de los estudiantes. El cumplimiento de esa afirmación exige valorar las figuras teóricas de la variación, de la función comunicativa y del contexto socio-situacional, en otras palabras, requiere una atención a *la lengua en su contexto social*. La existencia de variedades (sociales, dialectales) no puede ser soslayada en la enseñanza de primeras lenguas, ni arrinconada *a priori* en la enseñanza de lenguas extranjeras. A propósito de este último aspecto, la postura de Corder nos parece significativa.

Partiendo de que es imposible enseñarle a nadie *toda una lengua* y de que la enseñanza de lenguas viene limitada por los intereses, necesidades y actitudes de los estudiantes, Corder se plantea el problema de la selección del modelo lingüístico que se ha de enseñar: habla de llevar a la enseñanza el ámbito compartido por la mayor parte de las variedades de una lengua y de complementarla con el conocimiento de las partes adecuadas a determinadas situaciones.¹¹ En relación con esto, propone una interesante distinción entre *ámbito compartido*, *frecuencia de ocurrencias* y *lengua neutra*: al primero se llega a través del análisis de los sistemas y es consecuencia de un estudio comparativo; la frecuencia de las ocurrencias se consigue mediante el estudio sociolingüístico de los usos de la lengua; la lengua neutra es lo que encontramos cuando no se presta atención a las diferentes situaciones en las que se da la producción lingüística. No tiene que haber una coincidencia necesaria entre lo común

¹⁰ Harmondsworth, Penguin, 1973.

¹¹ *Ob. cit.*, pp. 64-67.

y lo frecuente, pero sí suele haberla entre lo frecuente y lo neutro.¹² Como vemos, el pensamiento de Corder tiene muy presente la relevancia de los aspectos sociolingüísticos de las lenguas en el nivel teórico de la enseñanza.¹³

Hasta ahora, por parte de la sociolingüística propiamente dicha, no se ha dado una inclinación seria y constante a incluir en su teoría asuntos relacionados con la adquisición de la lengua. Cosa distinta es la preocupación por la comunicación en contextos de enseñanza o por la organización de los sistemas educativos, que, como veremos, sí han llamado la atención en algunas ramas de la sociolingüística. Nuestra disciplina, cuando ha hecho alguna incursión en el terreno de la adquisición y el desarrollo lingüísticos, se ha ceñido, por lo general, al ámbito de las primeras lenguas. Por ejemplo, es bien conocida la relación descubierta entre adquisición individual y cambio lingüístico. La hipótesis de Halle, que sostenía que la simplificación de las gramáticas que hacen los niños es un mecanismo de cambio elemental,¹⁴ fue rechazada por Weinreich, Labov y Herzog argumentando que la lengua de los niños es adquirida en principio de los padres y posteriormente re-formada bajo la influencia de compañeros del mismo grupo.¹⁵ En general, las diversas corrientes sociolingüísticas (la etnografía de la comunicación, la semiótica social de Halliday, el modelo variacionista, etc.) coinciden en *anteponer la capacidad de determinación de los factores sociales a otras consideraciones de tipo cognoscitivo o biológico*.

4. Etnografía de la comunicación

Dell Hymes inició en 1962 una corriente de estudios que sigue siendo

¹² *Ob. cit.*, pp. 201-222.

¹³ No obstante, las ideas de Corder sobre la aplicación de la estadística al estudio de la lengua están bastante alejadas de los conocimientos más recientes (pp. 218-222).

¹⁴ 1962, "Phonology in generative grammar", *Word*, 18, pp. 67-72. Véase también R. Mougéon, E. Beniak y D. Valois, 1986, "Is Child Language a Possible Source of Linguistic Variation?" En D. Sankoff (ed.). *Diversity and Diachrony*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 347-358.

¹⁵ 1968, "Empirical foundations for a theory of language change". En W. P. Lehmann y Y. Malkiel (eds.). *Directions for Historical Linguistics*, Austin, Texas University Press, pp. 95-195. Véanse también, W. Labov, 1965, "Stages in the acquisition of standard English". En R. Shuy (ed.). *Social dialects and language learning*, Champaign, Ill., National Council of Teachers of English, pp. 77-103; 1982, "Building on empirical foundations". En W. P. Lehmann y Y. Malkiel (eds.). *Perspectives on historical linguistics*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 46-48.

parte importante de la sociolingüística: la etnografía de la comunicación.¹⁶ Estos estudios tienen un carácter interdisciplinario y pretenden dar cuenta de la conducta comunicativa, explicando cómo forma parte de los sistemas culturales, cómo funciona dentro de cada contexto y cómo se relaciona con los demás tipos de conducta social. Su modo de trabajar se ha caracterizado por la observación directa de los acontecimientos comunicativos que se producen en grupos o comunidades de dimensiones reducidas. La observación continuada de las interacciones comunicativas permite descubrir la estructura de tales acontecimientos dentro de su contexto e identificar las unidades de análisis. Esencialmente, la etnografía de la comunicación intenta averiguar qué necesita saber un hablante para comunicarse de forma apropiada dentro de una comunidad y cómo lo aprende. Así pues, en los objetivos y el método de esta disciplina prima el análisis cualitativo sobre el cuantitativo. Las diferencias entre la etnografía de la comunicación y la sociolingüística más sociológica y cuantitativa son evidentes: ésta da prioridad al estudio de grandes núcleos urbanos, utiliza métodos sociológicos de muestreo, recoge sus materiales, principalmente, mediante cuestionarios y entrevistas y los somete a estudios cuantitativos muy rigurosos.

El interés por los grupos o comunidades reducidos hace de la etnografía de la comunicación un instrumento eficaz para el estudio de las interacciones que se producen en contextos de enseñanza.¹⁷ De hecho, los etnógrafos llevan bastantes años preocupándose por lo que ocurre en las aulas donde se enseñan lenguas primeras, segundas o extranjeras.¹⁸ Con

¹⁶ 1962, "The ethnography of speaking". En T. Gladwin y W. C. Sturtevant (eds.), *Anthropology and Education*, Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, pp. 13-53; J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), 1972, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston; D. Hymes, 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Véase también R. Bauman y J. Sherzer (eds.), 1989, *Explorations in the ethnography of speaking*, 2ª ed, Cambridge, Cambridge University Press; y, como introducción general, M. Saviile-Troike, 1982, *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Oxford, Blackwell.

¹⁷ J. Green y C. Wallat (eds.), 1981, *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, N.J., Ablex Publishing Corporation.

¹⁸ En este campo también han sido importantes las aportaciones procedentes de la corriente etnometodológica, preocupada por las interacciones lingüísticas cara a cara, y de la psicología social de E. Goffman. Véanse H. Sacks, 1963, "On Sociological Description", *Berkeley Journal of Sociology*, 8, pp. 1-16; "On the Analyzability of Stories by Children". En J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), 1972, pp. 325-345; J. Schenkein (ed.), 1978, *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York, Academic Press; E. Goffman, 1981, *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Como introducción general a la interacción lingüística, véase W. P. Robinson, 1972, *Language and Social Behaviour*, Harmondsworth,

esto queremos señalar que, a diferencia de otras ramas de la sociolingüística, la etnografía de la comunicación ha convertido la enseñanza de lenguas en uno de sus objetos de estudio, incluida la adquisición de cierta parte de la competencia. A su vez, muchos de los principios y conceptos básicos de estos etnógrafos son moneda corriente entre los especialistas en lingüística aplicada. Trataremos ambos aspectos por separado: los aportes que han asumido los especialistas en lingüística aplicada y las propuestas hechas desde la propia etnografía de la comunicación. Desde una perspectiva amplia, el pensamiento de los etnógrafos ha estado guiado por las situaciones de primeras lenguas,¹⁹ pero su aplicación a los ámbitos de las segundas lenguas y de las lenguas extranjeras salta a la vista.

Como ya se ha apuntado, es frecuente descubrir entre los estudios de lingüística aplicada algunos de los más elementales principios y conceptos de la etnografía de la comunicación. Tal vez los más destacados sean los siguientes: *comunidad de habla, competencia comunicativa, repertorio, situación comunicativa, acontecimiento y acto comunicativos y rutina*. Otros conceptos, como el de función comunicativa, son también habituales, tanto en la etnografía como en la lingüística aplicada, pero su origen primero no está en la propia etnografía sino en la lingüística general, la filosofía del lenguaje, la semiótica o la pragmática.

El concepto de "comunidad de habla" es de singular importancia para la etnografía de la comunicación, porque permite precisar los límites externos de las actividades que se desean estudiar. Existen varias definiciones de "comunidad de habla" y eso ha contribuido a que el concepto se maneje de forma poco precisa, tanto en la sociolingüística como en la lingüística aplicada. Las definiciones más aceptadas, en líneas generales, han sido la de Hymes (conjunto de hablantes que comparten unas mismas reglas del habla y unas interpretaciones del uso lingüístico)²⁰ y la de Labov (conjunto de hablantes que comparten unas actitudes y unos valores en relación con las formas y el uso lingüísticos).²¹ A pesar de la claridad de estos enunciados, muy pocos especialistas en lingüística aplicada

Penguin. La teoría tipológico-funcional de Givón se mueve entre la pragmática y el estudio de las interacciones cara a cara. Véase T. Givón, 1979, *On understanding grammar*, New York, Academic Press.

¹⁹ La etnografía de la comunicación, no obstante, se ha preocupado poco por las fases iniciales de adquisición de las primeras lenguas.

²⁰ "Models of the Interaction of Language and Social Life". En J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), 1972, pp. 53-55.

²¹ *Sociolinguistic Patterns*, pp. 120-121. Labov maneja esta definición prácticamente desde 1965.

hablan de comunidad en estos sentidos: a menudo se confunde "comunidad de habla" con "comunidad idiomática"²² y frecuentemente se asocia la idea de comunidad con la de un determinado núcleo urbano. El problema está en que no se utiliza la forma *comunidad* con su valor técnico, sino en una acepción más general. Siendo así, podría incluso dudarse de que el concepto que aparece en la lingüística aplicada tenga su origen en la sociolingüística, porque, además, también han hablado de "comunidad" algunos lingüistas generales de renombre (Bloomfield,²³ por ejemplo), aunque sus definiciones sean bastante laxas. De todos modos, no parece descabellado pensar que la difusión que la sociolingüística ha dado a ese término haya alcanzado los dominios de la lingüística aplicada.

Mucho más complicado se presenta el uso de la noción de "competencia comunicativa". Este concepto incluye el conocimiento, por parte de un hablante, no sólo de un código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada. En estas líneas puede quedar resumido el fin último de una parte amplia de la enseñanza de lenguas actual.²⁴ Cualquier lector de lingüística aplicada puede comprobar la profusión de estos términos y encontrar que las fuentes bibliográficas de las que lo han tomado los autores son muy diversas. Existen incluso fuentes espurias que hacen que el concepto sea entendido de formas dispares y normalmente muy pobres y limitadas. Conviene dejar sentado que el estudio de la competencia comunicativa se inició en la etnografía de la comunicación con unas ideas muy claras, fundamentadas en los trabajos de Dell Hymes, sobre todo a partir de *On Communicative Competence*.²⁵ Hymes redactó este trabajo como una contribución al estudio de los problemas lingüísticos de los niños menos aventajados; en otras palabras, el desarrollo del concepto ha estado íntimamente ligado al campo de la adquisición y el desarrollo de las lenguas. Este autor sugiere, para la

²² Véase S. Romaine, 1980, "What is a speech community?" *Belfast Working Papers in Language and Linguistics*, 4,3, pp. 41-59; F. Gimeno, 1987, "A propósito de comunidad de habla: 'The social dimension of dialectology' de J. P. Rona". En H. López Morales y M. Vaquero (eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América*, San Juan, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, pp. 689-698.

²³ 1933, *Language*, New York, H. Holt & Co.

²⁴ M. Canale, 1983, "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, London, Longman, pp. 2-27.

²⁵ Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971. Puede encontrarse más fácilmente en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), 1972, *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293. La primera versión de este trabajo se presentó en la "Research Planning Conference on Language Development Among Disadvantaged Children", celebrada en la Universidad de Yeshiva en 1966.

lengua y para otras formas de comunicación, el estudio de las siguientes cuestiones:

1. si algo es formalmente posible y en qué grado;
2. si algo es factible con los medios de implementación disponibles, y en qué grado;
3. si algo es apropiado en relación con el contexto en que es usado y evaluado, y en qué grado;
4. si algo es un hecho real, producto de una actuación, y en qué grado.

Estos cuatro puntos, aparte de indicar qué tipo de conocimientos deben encuadrarse en la competencia comunicativa, podrían servir perfectamente, por ejemplo, para determinar la calidad y la adecuación de unos materiales de enseñanza de lenguas a unos objetivos específicos o para valorar el nivel de dominio de una lengua.

El concepto de "repertorio comunicativo" también ha sido difundido desde la etnografía de la comunicación. Una de las definiciones más aceptadas y útiles ha sido la de John J. Gumperz: conjunto de variedades, dialectos o estilos utilizados por una población socialmente definida y las normas que rigen su selección.²⁶ Se habla pues de repertorio a propósito de una comunidad determinada. La lingüística aplicada ha tenido que acudir a este concepto en tanto es una base para la selección de sus modelos de enseñanza, de sus normas de uso, de sus patrones de conducta comunicativa. La dificultad principal está en que aún no se conocen suficientemente los repertorios comunicativos reales de la mayoría de las lenguas y en que lo que se conoce es aprovechado de manera muy deficiente por los especialistas en lingüística aplicada. No es frecuente, por ejemplo, que los encargados de elaborar materiales para la enseñanza de lenguas estén bien asesorados en materia dialectal, sociolingüística o estilística. A veces, estos autores crean su propio repertorio de una comunidad siguiendo los dictámenes de la introspección o de la observación inmediata, con resultados desgraciados. Ésta podría ser una muestra de cómo el manejo de un concepto no garantiza su aplicación hasta las últimas consecuencias. Los repertorios deben construirse sobre variedades reales utilizadas en situaciones y en contextos reales. Cuanto más alejados estén de la realidad, menos probabilidades hay de que su aplicación en la enseñanza sea eficaz.

²⁶ 1977, "Sociocultural Knowledge in conversational inference". En M. Saville-Troike (ed.), *Linguistics and Anthropology*, Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 191-212. Véase también M. Saville-Troike, 1982, pp. 51-52.

Aparte de los conceptos que hasta aquí hemos comentado, la etnografía de la comunicación maneja unas unidades básicas que ocasionalmente han sido de utilidad en la lingüística aplicada a la enseñanza y que sin duda podrían serlo aún más. Las unidades a las que nos referimos son la *situación comunicativa*, el *acontecimiento* y el *acto comunicativos* y la *rutina*. La mayor parte de ellos han sido propuestos y desarrollados por el mismo Hymes.

La *situación comunicativa* es el contexto y el conjunto de actividades dentro de los cuales se produce la comunicación: ceremonias religiosas, viajes en determinados medios de locomoción, consultas profesionales, reuniones familiares, actividades escolares, etc.²⁷ El tiempo también forma parte de la situación, puesto que el tipo de comunicación que puede establecerse en un mismo lugar no tiene por qué ser el mismo a distintas horas del día. Los *acontecimientos comunicativos* se producen dentro de esas situaciones y están formados por una serie de elementos que, al modificarse, suponen el final del acontecimiento. Estos elementos son el *propósito* de la comunicación, el *tema* general, los *participantes*, la *variedad lingüística* utilizada, el *contexto* y las *reglas de interacción*.²⁸ Por último, el *acto comunicativo* es una unidad que se produce dentro de un acontecimiento y suele emplearse con una sola función comunicativa.²⁹ En este punto, la etnografía de la comunicación coincide parcialmente con la pragmática y, específicamente, con la teoría de los actos de habla. Algo similar se da a propósito de la *rutina*. Las rutinas son unidades simples que se repiten como expresiones o secuencias de expresiones fijas, que no admiten un análisis particularizado de los elementos que las componen y que, por su naturaleza performativa, son capaces de cumplir por sí mismas una función comunicativa.³⁰ La enseñanza de estas rutinas ocupan buena parte del tiempo dedicado a los niveles iniciales en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que sirven, entre otras cosas, para empezar y terminar los acontecimientos comunicativos.

²⁷ Véase M. Saville-Troike, 1982, pp. 28-29.

²⁸ Véase M. Saville-Troike, 1982, p. 29. Acerca de estos elementos, véase D. Hymes, *Foundations in Sociolinguistics*, p. 53 y ss.; F. Moreno Fernández, 1992, "Theoretical and methodological approach to stylistic variation". En F. Moreno Fernández (ed.), *Sociolinguistics and Stylistic Variation*, Minneapolis-Valencia, University of Minnesota-Universitat de València, pp. 55-90 (*Lynx* 3).

²⁹ Véase M. Saville-Troike, 1982, pp. 29-32.

³⁰ Véase M. Saville-Troike, 1982, pp. 44-47. También F. Coulmas (ed.), 1981, *Conversational Routine. Explorations in Standardized, Communicative Situations, and Prepatterned Speech*, The Hague, Mouton.

A propósito de todas estas nociones y a pesar de que en lingüística aplicada no suele acudir directamente a la etnografía como punto de referencia, lo cierto es que todo el modelo llamado "comunicativo" para la enseñanza de lenguas extranjeras, de base nocional/funcional,³¹ puede tener aquí un respaldo teórico y un abanico de estudios prácticos dignos de consideración. La forma de llevar este modelo a la práctica o la importancia que quiera dársele en el proceso educativo es asunto que compete a los responsables de "aplicar" los conocimientos lingüísticos. Por otro lado, la misma etnografía de la comunicación ha demostrado la eficacia de su epistemología mediante el estudio de la comunicación -de las interacciones de conversación- que se produce dentro de las aulas. De ello nos hemos ocupado en un trabajo titulado "Sociolingüística y educación en EE.UU.",³² que nos exime de incidir sobre lo mismo.

Hasta aquí, las ideas, principios básicos y conceptos elementales que han sido de alguna utilidad para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, aunque muchos especialistas no los hayan conocido o manejado desde la etnografía de la comunicación. Pero esta rama de la sociolingüística, como ya se ha advertido, ha hecho sus propias incursiones en el campo de la adquisición y especialmente en el de la adquisición de la primera competencia comunicativa.³³ El punto de partida, por ser sociolingüístico, antepone los factores socio-contextuales a los criterios biológicos o innatistas. Importa conocer cómo se aprende la lengua en su contexto social y cultural inmediato, para qué se aprenden determinadas estrategias comunicativas, cómo reflejan estas estrategias las relaciones entre las funciones sociales de los individuos y en qué medida influyen, en el proceso de adquisición, la familia, los compañeros, la organización del sistema educativo y las creencias de la comunidad. La adquisición de la competencia comunicativa se realiza principalmente a través de la interacción comunicativa, que a su vez contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos.³⁴

³¹ Véase H. G. Widdowson, 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press. J. P. Nauta, 1986, "Saber hablar. Reflexiones en torno a la enseñanza comunicativa del español". En F. Fernández (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valencia, AESLA, pp. 47-62.

³² 1989, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 9-21.

³³ Véase M. Saviile-Troike, 1982, pp. 204-248. También S. Romaine, 1984, *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*, Oxford, Blackwell.

³⁴ M. A. K. Halliday, 1975, *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London, Edward Arnold.

5. Sociología del lenguaje

Una de las primeras tareas que emprendió la sociolingüística fue la delimitación de sus campos, sobre todo la distinción entre una sociolingüística propiamente dicha y una sociología del lenguaje. Esta se ocupa de los aspectos sociales de la lengua, mientras la primera pone todo el empeño en el estudio de la lengua en su contexto social.³⁵ Entre tales aspectos sociales está la enseñanza. La sociología del lenguaje, representada por la obra de Joshua Fishman,³⁶ ha dedicado una parte considerable de su esfuerzo investigador a los problemas sociales relacionados con la enseñanza de primeras y segundas lenguas,³⁷ no tanto de las lenguas extranjeras. Como ocurre con la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje ha creado y divulgado principios básicos que son manejados asiduamente por los estudiosos de la lingüística aplicada a la enseñanza. A la vez, algunas de sus ramas han tenido como objeto situaciones -por ejemplo, las multilingües- en las que la enseñanza de lenguas ocupa un lugar destacado. No encontramos, pues, un interés por la adquisición, sino por los usuarios y la enseñanza de las lenguas, primeras o segundas, en situaciones y comunidades concretas.

Probablemente, los conceptos sociológicos que más uso han tenido dentro de la lingüística aplicada han sido el de "dominio" y el de "diglosia". Si no añadimos el de "bilingüismo" es porque su origen no está estrictamente en la sociolingüística,³⁸ aunque haremos continuas referencias a él. Joshua Fishman propuso el concepto de "dominio" para explicar el fenómeno de la *elección de lenguas* en contextos bilingües, principalmente.³⁹ Los rasgos que caracterizan la idea de "dominio" han sido señalados e interpretados desde la sociología. Un dominio es aquél en que el uso de una variedad lingüística es más apropiado que el de otra variedad, y está formado por un haz de factores, entre los que destacan el *lugar*, el *tema* y los *participantes*. Fácilmente podemos apreciar las

³⁵ H. López Morales, 1993, pp. 25-30.

³⁶ Algunas de las obras más conocidas de Fishman son 1972, *The Sociology of Language*, Rowley, Mass., Newbury House; J. Fishman (ed.), 1968, *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton; J. Fishman, R. L. Cooper y R. Ma (eds.), 1971, *Bilingualism in the Barrio*, Bloomington, In., University of Indiana Press.

³⁷ Véase C. B. Paulston, 1992, *Sociolinguistics Perspectives on Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

³⁸ Véase F. Grosjean, 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

³⁹ 1964, "Language maintenance and language shift as fields of inquiry", *Linguistics*, 9, pp. 32-70; 1966, *Language Loyalty in the United States*, The Hague, Mouton; *Bilingualism in the Barrio*, pp. 583-604.

coincidencias entre el concepto de "dominio" y el de "situación comunicativa". Las diferencias son evidentes: en el primero todo está formulado en función de la sociología y de la psico-sociología; en el segundo, de la comunicación. Esta doble perspectiva no impide que en muchos casos, sobre todo cuando no se está trabajando desde la sociolingüística, ambos conceptos se puedan intercambiar. De todos modos, es aconsejable tanto no hablar de *dominio* cuando se pone el énfasis en la comunicación, como no hablar de *situación comunicativa* para hacer referencia a un entorno psico-social.

Estrechamente unido a la idea de "dominio" está el concepto de "diglosia".⁴⁰ La diglosia es una manifestación social del bilingüismo que supone la utilización de una variedad alta, prestigiosa, en dominios formales e institucionales y de una variedad baja en dominios menos formales (por ejemplo, la familia). Como se puede ver, la selección de variedades viene determinada por el dominio de que se trate en cada caso. El primer investigador que trató a fondo el concepto de "diglosia" fue Charles Ferguson en un conocido artículo.⁴¹ Allí, el referente de la diglosia está en situaciones en las que se utilizan dos variedades de una misma lengua, aunque con distinto grado de formalización y de prestigio. La existencia de la diglosia está supeditada al cumplimiento de nueve puntos: función, prestigio, tradición literaria, adquisición, estandarización, estabilidad, gramática, léxico y fonología. En lo que se refiere a la adquisición, Ferguson señala que la variedad baja es aprendida de forma inconsciente durante la infancia y es utilizada para hablar con los niños y entre ellos mismos; la variedad alta, en cambio, se aprende en la escuela, una vez que la baja ha sido adquirida sólidamente. Generalmente, los hablantes diglósicos conocen la gramática de la variedad alta, pero no la de la baja, si bien nunca adquieren para la primera un nivel de fluidez cercano al de la segunda.

La utilidad del concepto de diglosia, así definido, es evidente. Sin embargo, Fishman ha propuesto una interpretación de consecuencias nefastas -a nuestro juicio- para la lingüística.⁴² En primer lugar, aunque Fishman distingue claramente entre bilingüismo, como objeto de estudio de los psicólogos y los psicolingüistas, y diglosia, como objeto de estudio de

⁴⁰ La cantidad de publicaciones que tienen como fundamento el concepto de diglosia es muy grande. Véase A. Hudson, 1992, "Diglossia: a bibliographic review", *Language in Society*, 21, pp. 611-674.

⁴¹ Ch. A. Ferguson, 1959, "Diglossia", *Word*, 15, pp. 247-265.

⁴² 1967, "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism", *Journal of Social Issues*, 32, pp. 29-38.

sociólogos y sociolingüistas, no lleva a la práctica esa distinción de forma coherente. Pero además rompe las reticciones de Ferguson y avala el uso del término *diglosia* para todo tipo de situaciones en las que se dan dos o más variedades lingüísticas, ya sean variedades de una misma lengua o lenguas diferentes. El resultado actual de esta revisión ha sido que se distingue con dificultad entre bilingüismo y diglosia, porque, al no existir apenas situaciones en las que dos lenguas estén en idénticas condiciones sociales, casi todo es diglósico. Sea cual sea el valor que se dé al término, lo cierto es que el concepto de diglosia es central en cualquier estudio que se ocupe de la enseñanza de lenguas, muy particularmente si se trata de educación bilingüe.⁴³

Dentro de la sociología del lenguaje -entendida de modo amplio-, la teoría que más ha tenido que ver con el mundo de la adquisición y el desarrollo de las lenguas ha sido la denominada "Teoría del déficit", propuesta por Basil Bernstein,⁴⁴ a quien no se puede considerar realmente como sociolingüista, sino como sociólogo especializado en educación. Bernstein intenta dar cuenta de las diferencias entre clases sociales utilizando el concepto, muy difuso, de "código", para referirse tanto a rasgos lingüísticos, como a hechos estilísticos de la semántica y de la pragmática. Según este autor, existe un *código restringido* y un *código elaborado*. Mientras el primero es adquirido por todos los niños, el segundo, de singular importancia para el éxito escolar, sólo es adquirido por los niños pertenecientes a las clases medias y altas. Esto se interpretó en su momento como una patente diferencia entre clases sociales, basada en principios cognoscitivos o de deficiencias lingüísticas, y acabó provocando una polémica que ha ido mucho más allá de la pura sociolingüística.⁴⁵ Algo más tarde, Bernstein prefirió asociar la adquisición de ambos códigos al estilo de interacción de los núcleos familiares, fuera cual fuera su adscripción social: los niños pertenecientes a familias con un estilo de interacción llamado "posicional" muestran una tendencia a adquirir solamente el código restringido. Como no es este el lugar más adecuado para detallar el conjunto de las teorías de Bernstein, nos conformamos con

⁴³ Sobre las características y consecuencias de la revisión de Fishman, véase R. Fasold, 1984, *The Sociolinguistics of Society*, Oxford, Blackwell, pp. 34-60.

⁴⁴ 1971, *Class, Codes and Control, I*, London, Routledge and Kegan Paul; "A sociolinguistic approach to socialization; with some reference to educability". En J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, pp. 465-497; 1988, "Social Class, Codes and Communication". En U. Ammon, N. Dittmar y K. J. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics*, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 563-579.

⁴⁵ Véanse N. Dittmar, 1976, *Sociolinguistics: a critical survey of theory and application*, London, Edward Arnold; H. López Morales, 1993, pp. 56-63.

llamar la atención sobre su interés para la enseñanza de la primera lengua y con remitir al análisis que Ralph Fasold ha hecho a este respecto.⁴⁶

Más arriba hemos apuntado que la sociología del lenguaje ha estado siempre muy cerca de los problemas de la educación bilingüe, como lo prueba la atención prestada a los conceptos de "diglosia" y de "biligüismo". Pero, en relación con ello, hay dos campos en los que la sociología del lenguaje ha dado frutos muy significativos: el estudio de las actitudes⁴⁷ y la planificación lingüística.⁴⁸

Durante muchos años, el estudio de las *actitudes* ha sido patrimonio de las ciencias de la conducta. La psicología y la sociología han sido las disciplinas encargadas de aportar las principales bases teóricas y metodológicas. Paulatinamente, las investigaciones de la actitud se han ido abriendo camino en la sociolingüística y han encontrado en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras un objeto de estudio de singular provecho. Las actitudes lingüísticas han sido interpretadas desde dos posiciones básicamente: una socio-psicológica-mentalista y otra conductista. La primera considera la actitud como una categoría intermedia entre la creencia y el comportamiento individual. La perspectiva conductista trata cuantitativamente los materiales recogidos en situaciones reales, sin prestar atención a aspectos psico-sociológicos de naturaleza afectiva o cognoscitiva. Las técnicas para el análisis de la actitud pueden ser directas o indirectas. Los procedimientos directos miden la actitud sobre los materiales recogidos por medio de cuestionarios o entrevistas. Los métodos indirectos procuran que los sujetos proporcionen la información necesaria sin llegar a conocer que la están aportando.

Una de las técnicas indirectas más utilizada para la medición de actitudes en contextos de enseñanza ha sido la denominada *matched guise* o de "falsos emparejamientos". Consiste en presentar a una serie de individuos (jueces) grabaciones de un mismo texto leído en variedades lingüísticas diferentes e incluso en lenguas diferentes. A los jueces se les hace creer, aunque no suele ser cierto, que los textos han sido recogidos de hablantes diferentes y se les pide que clasifiquen a cada hablante según su status social y sus rasgos psico-sociológicos más característicos. La *matched guise* ha sido utilizada en comunidades bilingües para analizar la actitud de los estudiantes hacia su lengua materna y hacia sus variedades

⁴⁶ 1990, *The Sociolinguistics of Language*, Oxford, Blackwell, pp. 269-285.

⁴⁷ Véase F. Moreno Fernández, "Actitudes lingüísticas". En *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985)*, pp. 91-110.

⁴⁸ Véase Y. Lastra, 1992, *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, El Colegio de México, pp. 433-444.

socio-dialectales, hacia la lengua que están aprendiendo, hacia su cultura y la de la comunidad en la que viven, cuando no coinciden.⁴⁹ También se utilizan con los profesores y con los padres de los alumnos. El éxito de este modo de trabajo está en los beneficios que se obtienen para valorar el funcionamiento de un modelo educativo y sus probabilidades de éxito. Las conclusiones que proporcionan los análisis permiten retocar los planes de estudio de los centros educativos, los contenidos de las asignaturas, el tiempo dedicado a la enseñanza de cada lengua, las técnicas pedagógicas empleadas en el aula, etc.

La *planificación lingüística* es una especialidad de la sociología del lenguaje destinada al estudio de los planes o proyectos que los gobernantes disponen y ejecutan en relación con las variedades lingüísticas de una comunidad. Así pues, la planificación requiere el concurso de la política lingüística para ser llevada a la práctica. En realidad se hace planificación cuando se estudia qué lenguas o variedades han de usarse y enseñarse en una comunidad y en qué condiciones sociales. Aunque, de una forma u otra, se ha hecho planificación lingüística a lo largo de la historia de la mayoría de los países, sólo recientemente se ha llevado la planificación al ámbito del estudio. La persona que inició este tipo de investigaciones fue Einar Haugen, a propósito de la situación lingüística de Noruega.⁵⁰

La planificación tiene dos dimensiones básicas, marcadas por Ferguson.⁵¹ Una de ellas, *determinación lingüística*, está dedicada a la creación e implantación de variedades nuevas en comunidades que necesitan una lengua nacional; la otra, *desarrollo lingüístico*, se destina a la mejora y actualización de variedades lingüísticas en comunidades que ya cuentan con una lengua nacional. Cualesquiera planificación y política lingüísticas son sumamente importantes, porque pueden afectar a la vida cotidiana de todos los miembros de una comunidad. Y su incidencia es particularmente significativa en el ámbito de la enseñanza de lenguas, de la escuela.⁵² Los planificadores pueden decidir qué lengua o lenguas hay que enseñar en las escuelas y cuántas horas, en qué lengua, por medio de

⁴⁹ Véase A. Ramírez, 1985, *Bilingualism through Schooling: Cross-Cultural Education for Minority and Majority Students*, Albany, State University of New York Press. Especialmente pp. 123-137.

⁵⁰ 1959, "Planning for a standard language in modern Norway", *Anthropological Linguistics*, 1,3, pp. 8-21.

⁵¹ 1968, "Language development". En J. Fishman, Ch. Ferguson y J. Das Gupta (eds.), *Language Problems of Developing Nations*, New York, John Wiley and Sons, pp. 27-36.

⁵² M. Siguán y W. F. Mackey, 1986, *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana/UNESCO.

qué asignaturas; en otras palabras, tienen capacidad para decidir qué tipo de educación lingüística quieren para su comunidad.⁵³

Los programas bilingües encierran una especial complejidad y por eso se han ofrecido diversas tipificaciones atendiendo a sus objetivos, métodos y medios, etc. En un trabajo de perspectiva sociolingüística, nos conviene aludir a una clasificación de los programas bilingües de fundamento sociolingüístico, como la que propuso J.L. García, para quien los programas de educación lingüística no son más que instrumentos de la política lingüística de las naciones.⁵⁴ García distingue cuatro tipos de programas:

- a) Programas de protección de la lengua vernácula. Suelen ponerse en práctica para revitalizar lenguas indígenas o minoritarias e incluso para conferirles el status de lenguas nacionales (determinación lingüística).
- b) Programas de internacionalización. Buscan la formación de sujetos bilingües que puedan desenvolverse en cualquier parte del mundo (enseñanza de lenguas internacionales como lenguas extranjeras).
- c) Programas de asimilación. Pretenden la incorporación a la sociedad de grupos minoritarios (inmigrantes, grupos etnolingüísticos marginados, etc.).
- d) Programas de pluralización. Persiguen la convivencia armoniosa de diferentes grupos culturales y lingüísticos dentro de una nación.

En la línea de lo aconsejado por la UNESCO hace pocas fechas, M. Saravia-Shore escribió ya en 1979 que la planificación de un programa bilingüe requiere prestar atención al contexto cultural en que se tiene que desarrollar, a la estructura social de la comunidad y, por último, a las teorías del aprendizaje en las que ha de basarse.⁵⁵

Todo lo que se ha comentado en este epígrafe, a propósito de la aplicación a la enseñanza de la sociología del lenguaje, puede ampliarse en el trabajo de A.G.H. Walker titulado "Applied sociology of language: vernacular languages and education".⁵⁶ Por nuestra parte, queremos insistir en el hecho de que la sociología del lenguaje no se ha conformado con aportar principios básicos al campo de la lingüística aplicada, sino que muchos de sus especialistas han cumplido una función decisiva en el modo de organizar los programas de enseñanza de lenguas (primeras, segundas

⁵³ Véase J. Milroy y L. Milroy, 1985, *Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardization*, London, Routledge & Kegan Paul.

⁵⁴ 1982, *Teaching in Pluralistic Society*, New York, Harper and Row, p. 128.

⁵⁵ 1979, "An Ethnographic Evaluation/Research Model for Bilingual Programs". En R. V. Padilla (ed.), *Bilingual Education and Public Policy in the United States*, Ypsilanti, M., Eastern Michigan University, pp. 328-348.

⁵⁶ En P. Trudgill (ed.), 1984, *Applied Sociolinguistics*, London, Academic Press, pp. 159-202.

y extranjeras) en numerosas comunidades, aunque en esta práctica hay que lamentar dos hechos más frecuentes de lo aconsejable: en primer lugar, a menudo los gobernantes prefieren prescindir del asesoramiento de los expertos en lengua, anteponiendo criterios estrictamente políticos a los científicos; en segundo lugar, los expertos en sociología del lenguaje que asesoran a los gobernantes no pocas veces se dejan guiar por unos principios ideológicos o políticos que entran en contradicción con la objetividad que se desprende de las investigaciones lingüísticas.

6. Variacionismo

La teoría de la variación, o variacionismo, es la corriente más netamente lingüística de la sociolingüística actual. Se interesa por el estudio de la variación y el cambio lingüísticos tal y como se producen en su contexto social. Para ello ha tenido que desarrollar una metodología compleja y rigurosa que ha conseguido, si no crear un modelo lingüístico nuevo -nunca ha sido esta su intención principal-, sí aportar una dimensión que está dando frutos muy valiosos a la teoría lingüística.⁵⁷ Generalmente ha centrado su atención en el habla de los núcleos urbanos. Esta clase de investigación trabaja normalmente con muestras amplias de hablantes, seleccionados con procedimientos sociológicos. Los materiales lingüísticos, la mayor parte de las veces, se recogen mediante entrevistas y cuestionarios y luego son sometidos a un análisis estadístico muy preciso que da cuenta de la validez y aceptabilidad de los resultados para el conjunto de la población.

Los análisis sociolingüísticos intentan cuantificar en qué medida influyen factores lingüísticos (contexto, función, etc.) y extralingüísticos (edad, nivel de instrucción, etc.) sobre los fenómenos variables, determinando cuál es la *probabilidad* de que esos fenómenos tengan una manifestación concreta en unas condiciones lingüísticas y sociales concretas. Por otra parte, conociendo la distribución de un fenómeno entre los diversos grupos de edad analizados y entre los distintos niveles sociales, por ejemplo, es posible averiguar qué camino está tomando, en un momento dado, un cambio lingüístico en marcha. De esta forma, se supera una visión de la lingüística histórica según la cual los cambios son observados en etapas sincrónicas sucesivas.⁵⁸

⁵⁷ Véanse D. Sankoff, "Variable Rules". En U. Ammon, N. Dittmar y K. J. Mattheier (eds.). *Sociolinguistics*, pp. 984-997; F. Moreno Fernández, *Metodología sociolingüística*; C. Silva-Corvalán, 1989, *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra.

⁵⁸ Véase W. Labov, "Building on Empirical Foundations".

El instrumento matemático básico de la sociolingüística variacionista es el análisis de regresión múltiple y su aplicación informática se hace efectiva a través de los programas informáticos de la familia VARBRUL, para PC, y GOLDVARB, para Macintosh.⁵⁹ El análisis de regresión proporciona las probabilidades de aparición de una variante concreta de un fenómeno variable. Esas probabilidades permiten construir *reglas variables* que se incorporan a la descripción de los sistemas lingüísticos. La prueba estadística de la regresión puede aplicarse siempre que exista una variable dependiente de una serie de variables independientes (lingüísticas y extralingüísticas) con capacidad para determinar con distintas probabilidades a la primera. M^a Teresa Turell, por ejemplo, ha estudiado mediante técnicas variacionistas la relación que existe entre el tipo de ayuda utilizado para unos ejercicios de repaso en la clase de inglés como lengua extranjera y una serie de factores lingüísticos, educativos y sociales (variables independientes).⁶⁰

Aunque durante un tiempo se quiso contraponer el modelo de la regla variable y el que utilizan los especialistas en pidgin y criollo para la explicación del cambio lingüístico, lo cierto es que no se trata de formulaciones contrapuestas sino complementarias. La teoría de la onda de Bailey considera que los cambios lingüísticos comienzan en los contextos en los que concurren más factores determinantes del cambio, para después ampliarse a los contextos intermedios y terminar de cumplirse en aquellos en los que aparecen menos y más débiles factores favorecedores. Con el tiempo, la probabilidad de que el cambio se dé en el contexto favorecedor aumenta y luego lo hace en los contextos menos favorecedores, hasta que ese cambio se ha generalizado por completo.⁶¹

La primera consecuencia de las aportaciones hechas por la teoría de la variación está en el conocimiento, más preciso, que hoy puede alcanzarse de una lengua en cualquiera de sus niveles, particularmente de los niveles fonético-fonológico⁶² y morfo-sintáctico. Lógicamente, cuanto mejor se conozca el funcionamiento de una lengua y el uso de esa lengua en su contexto social, en mejores condiciones estaremos para afrontar su

⁵⁹ D. Sankoff, 1988.

⁶⁰ 1989, "El análisis multivariante aplicado al estudio de las estrategias de aprendizaje". En T. Labrador, R. M. Sainz de la Maza y R. Viejo (eds.). *Adquisición de lenguas: teorías y aplicaciones*. *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Santander, AESLA, pp. 531-538.

⁶¹ 1973, *Variation and Linguistic Theory*, Arlington, Center for Applied Linguistics.

⁶² P. Benítez, 1990, "Fundamentos fonológicos de ejercicios de pronunciación: dos perspectivas diferentes". En R. Fente, J. A. de Molina y A. Martínez (eds.). *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, pp. 61-66.

APORTES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

enseñanza. Los resultados de las investigaciones sociolingüísticas permitirán enseñar qué usos lingüísticos son más prestigiosos y cuáles están estigmatizados, cuáles se producen con más frecuencia entre determinados grupos sociales, qué rasgos responden a cambios consolidados; en pocas palabras, permitirán acercar los patrones de uso real en sociedad a los modelos lingüísticos que se manejan en la enseñanza. A ello podría añadirse que la sociolingüística y la dialectología son las disciplinas que están en mejores condiciones de descubrir y analizar la norma o las normas que funcionan en el dominio territorial de una lengua.

Esta misma información, como señala Ralph Fasold,⁶³ puede ser de una enorme utilidad en el campo de los *tests* para medir las habilidades lingüísticas de las personas que están adquiriendo una lengua o que la están olvidando (*language attrition* y *language loss*). Si los especialistas saben cuáles son los fenómenos más probables en una lengua, en otras palabras, cómo es la conducta lingüística *normal* y "*correcta*" en una comunidad lingüística o en un grupo social, la elaboración y aplicación de los *tests* han de ganar forzosamente en realismo y, por tanto, en adecuación, porque en muchos casos se preparan cuestionarios que asumen pre-juicios infundados en cuanto al modelo socio-dialectal que buscan o reflejan. Esto tiene un valor singular cuando se trata de aquilatar los conocimientos y los usos lingüísticos de las generaciones más jóvenes y de los grupos socio-culturales minoritarios. A esta dificultad, Fasold -siguiendo a Wolfram-⁶⁴ añade otras dos: la lengua de los *tests* no suele ser la lengua de los niños o de los estudiantes; además, las situaciones comunicativas que aparecen en los tests no son interpretadas de la misma manera por la persona que ha preparado la prueba y por la que tiene que superarla, sobre todo si pertenecen a grupos sociales bien diferenciados.

De la misma sociolingüística han nacido algunos intentos de utilizar los conceptos de variación y de regla variable para facilitar la enseñanza de las segundas lenguas y de las lenguas extranjeras.⁶⁵ Gatbonton-Segalowitz piensa que el estudiante de una segunda lengua adquiere los rasgos lingüísticos de la misma manera en que se produce el cambio de ese mismo rasgo a lo largo del tiempo dentro de la lengua.⁶⁶ Un fenómeno

⁶³ *Sociolinguistics of Language*, pp. 286-294.

⁶⁴ 1983, "Test interpretation and sociolinguistic differences", *Topics in Language Disorders*, 3,3, pp. 21-34.

⁶⁵ R. Fasold, "Variation theory and language learning". En P. Trudgill (ed.), 1984, pp. 245-261.

⁶⁶ 1978, "Patterned phonetic variability in second language speech: a gradual diffusion model", *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 34, pp. 335-347.

lingüístico, al ser adquirido, se incorpora, primero, a los contextos en los que encuentra unas condiciones más favorables y posteriormente, a través de contextos intermedios, se va generalizando hasta que se adquiere en los contextos menos favorecidos. Para analizar este fenómeno Gatbonton-Segalowitz manejó la técnica de las escalas de implicación, habitual entre los criollistas, pero también es posible el análisis con las técnicas variacionistas.

Fasold cree ver en esta manera de trabajar la posibilidad de un mayor refinamiento en la enseñanza de la fonética de las lenguas segundas o extranjeras. Si, como es habitual, los sonidos difíciles de la segunda lengua son más fáciles de pronunciar en unos contextos fonéticos que en otros, es conveniente estructurar los programas de tal forma que los sonidos nuevos que presentan una dificultad mayor sean introducidos y practicados, en primer lugar, dentro de los contextos que facilitan la articulación de ese sonido. Una vez que los estudiantes dominan la realización del sonido en esos contextos, se pasa a los contextos que lo favorecen en menor medida.⁶⁷ Esta perspectiva de la enseñanza de lenguas viene en apoyo del carácter continuo del aprendizaje: las pronunciaciones aceptables van aumentando su frecuencia y su calidad de forma continua a lo largo de los diferentes contextos y, con el tiempo, de los distintos estilos. En una dirección similar, Adamson ha demostrado que los principios utilizados para el nivel fonético también pueden ser aplicados a la sintaxis.⁶⁸

La teoría de la variación está sirviendo para que la enseñanza de lenguas y el estudio de la adquisición no encuentren en la variabilidad un obstáculo, sino una base firme sobre la que construir sus estrategias. De hecho, ya se han presentado modelos de adquisición de segundas lenguas creados a partir de las nociones de variación y de regla variable, aunque no sólo de ellas. Esos modelos, explicados por Preston en su obra *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*,⁶⁹ intentan trabajar sobre el concepto de *interlengua* de Selinker.⁷⁰ La interlengua es un estado intermedio, caracterizado por la inestabilidad, entre el código de la lengua materna y el de una segunda lengua. Semejante estado nunca ha preocupado de forma especial a la sociolingüística por las dificultades que

⁶⁷ "Variation theory and language learning", p. 251.

⁶⁸ 1988, *Variation Theory and Second Language Acquisition*, Washington, D.C., Georgetown University Press.

⁶⁹ Oxford, Blackwell, 1989; especialmente pp. 239-272.

⁷⁰ Véase 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 201-231. También L. Selinker y D. Douglas, 1985, "Wrestling with 'context' in interlanguage theory", *Applied Linguistics*, 6, pp. 190-204; L. Selinker, 1992, *Reconsidering interlanguage*, London, Longman.

hay para considerarlo como un auténtico sistema lingüístico. Sin embargo, algunos especialistas en adquisición han comenzado a trabajar con él *como si* de un sistema se tratara y a manejar para su estudio un modelo variacionista. Las propuestas de Dickerson,⁷¹ Tarone,⁷² Krashen,⁷³ Ellis⁷⁴ o del mismo Preston⁷⁵ van en esa dirección, aunque sigan senderos diferentes.

7. Lenguas en contacto

Cualquier situación de enseñanza de segundas lenguas o de lenguas extranjeras es, en realidad, una situación de lenguas en contacto. Esto contribuye a que los análisis sociolingüísticos sean potencialmente útiles en el campo de la adquisición y la enseñanza de lenguas. En este sentido, muchas de las anotaciones hechas en epígrafes anteriores bien podrían figurar en éste (bilingüismo y diglosia, por ejemplo).

Los estudios de lenguas en contacto tienen una larga tradición en lingüística y sociolingüística, pero en la segunda mitad del siglo XX han recibido un impulso de gran fuerza, sobre todo a partir de la publicación de la obra de Uriel Weinreich *Languages in Contact*.⁷⁶ Weinreich desarrolló una serie de conceptos que han sido de gran utilidad para las investigaciones posteriores, tanto en fonología, como en gramática y léxico: *interferencia*, *préstamo*, etc. Más cerca de nuestros días, los trabajos de lenguas en contacto han revisado algunas de las premisas de Weinreich. Hoy no se habla de la interferencia como producto de una desviación, sino como algo que forma parte de la "normalidad" de la lengua. Los conceptos de "transferencia" y de "convergencia" han aportado matices tan interesantes como fructíferos: la transferencia se produce cuando determinados elementos de una lengua aparecen en la otra lengua que está en contacto, sin dar necesariamente un resultado agramatical; cuando el resultado de la transferencia no es gramatical en la lengua receptora, suele hablarse apropiadamente de interferencia.⁷⁷ La convergencia, por su parte, es un fenómeno de asimilación entre lenguas, gracias a la existencia de determinados elementos comunes.⁷⁸

⁷¹ 1975, "The learner's interlanguage as a system of variable rules", *TESOL Quarterly*, 9, pp. 401-407.

⁷² 1983, "On the variability of interlanguage systems", *Applied Linguistics*, 4, pp. 142-163.

⁷³ 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.

⁷⁴ 1985, "Sources of variability in interlanguage", *Applied Linguistics*, 6, pp. 118-131.

⁷⁵ *Ob. cit.*, pp. 252-269.

⁷⁶ New York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953.

⁷⁷ H. López Morales, 1993, pp. 165-170.

⁷⁸ A. Morales, 1986, *Gramáticas en contacto: Análisis sintácticos sobre el español de Puerto Rico*, Madrid, Playor.

Una de las investigadoras que más se ha detenido en los fenómenos que surgen en situaciones de lenguas en contacto ha sido Shana Poplack: ha propuesto una tipología del préstamo muy cuidadosa y ha puesto especial empeño en el análisis de los cambios de lengua dentro del discurso de un mismo hablante.⁷⁹ La nota característica de la investigación de Poplack es su perspectiva variacionista: hay que dar cumplida cuenta de los fenómenos lingüísticos que se producen por contacto, pero a la vez hay que precisar en qué condiciones lingüísticas y extralingüísticas se dan, en qué contextos, estilos y situaciones aparecen y con qué frecuencia.

El cambio de código (*code switching*) ha sido objeto en los últimos años de una atención especial y su estudio puede ser muy provechoso para comprender mejor determinadas situaciones de enseñanza de lenguas. El cambio de código consiste en el uso alternativo de dos variedades (lenguas, dialectos, etc.) por parte de un hablante durante su discurso. Un análisis adecuado debe determinar cuáles son las condiciones lingüísticas, las funciones comunicativas y los factores extralingüísticos (situación, interlocutores, tema, características sociológicas de los participantes, etc.) que lo favorecen. El uso habitual del cambio de código con características diferentes y en diversas circunstancias toca de lleno el problema de la relación entre las gramáticas de dos lenguas en contacto.⁸⁰ Para Haugen, se puede pensar tanto en la separación de las dos lenguas como en una coalescencia virtual: es posible que los hablantes en los que se da cambio de código posean una sola gramática con elementos de las dos lenguas.⁸¹ Poplack ha demostrado que el nivel de dominio de las dos lenguas es el factor que tiene un mayor poder de determinación en el cambio de código.⁸²

Es evidente que la colaboración entre los expertos en lenguas en contacto y en lingüística aplicada puede dar unos frutos beneficiosos para

⁷⁹ "Variation theory and language contact: concepts, methods and data". En D. Preston (ed.). *American dialect research: An anthology celebrating the 100th anniversary of the American Dialect Society*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press (ejemplar fotocopiado, s. a.); 1983, "Bilingual Competence: Linguistic Interference or Grammatical Integrity?" En L. Elías-Olivares (ed.). *Spanish in the U.S. Setting. Beyond the Southwest*, New York, Clearinghouse, pp. 111-129; 1980, "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching", *Linguistics*, 18, pp. 581-618; S. Poplack y D. Sankoff, "Code-Switching". En U. Ammon, N. Dittmar y K. J. Mattheier (eds.), 1988, pp. 1.174-1.180.

⁸⁰ Dentro de la lingüística aplicada, esto tendría que ver con los conceptos de "interlengua" (Selinker) o de "dialecto idiosincrásico" (Corder).

⁸¹ 1972, *The Ecology of Language*, Stanford, Stanford University Press, p. 317 y ss.

⁸² "Sometimes...", *art. cit.*, pp. 589-615.

ambas especialidades. Entre los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, ocupan un lugar importante las llamadas "teorías contextualistas", centradas en la idea de que en el desarrollo del aprendizaje tiene más importancia la experiencia que las cualidades innatas o naturales.⁸³ Aunque estas teorías no han nacido de la sociolingüística -en cierto modo son una proyección sociológica de los fundamentos de Skinner-, dentro de ellas existen propuestas que ponen su atención en las variables externas que concurren alrededor del estudiante, en detrimento del estudio de los procesos cognoscitivos. Insistimos en que estas últimas no han sido formuladas, en su mayor parte, por sociolingüistas o desde la sociolingüística estricta, sin embargo acusan notablemente la influencia del método etnográfico y están vinculadas de forma muy estrecha a las investigaciones sobre lenguas pidgin y criollas. En esta línea destaca la Hipótesis de la Pidginización de J. Schumann.⁸⁴

J. Schumann piensa que las diferencias psicológicas y sociales entre el grupo al que pertenece el estudiante y el grupo cuya lengua está siendo adquirida pueden determinar el proceso de adquisición de una segunda lengua. Las diferencias sociales dan lugar a una "distancia social" que se expresa a través de ocho factores: dominio social (relación de dominio-subordinación entre el grupo social del estudiante y el grupo cuya lengua está siendo adquirida); modelo de integración (grado de asimilación del grupo al que pertenece el estudiante al grupo cuya lengua está siendo adquirida); autonomía del grupo del estudiante; cohesión del grupo; tamaño del grupo; afinidad cultural de ambos grupos; actitud hacia los miembros del otro grupo; duración e intensidad de la convivencia dentro del grupo de la lengua adquirida.

En una etapa de florecimiento de los estudios sobre las lenguas pidgin y criollas, vinculados en buena medida a la sociolingüística,⁸⁵ todo

⁸³ Véase D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1991, *Theories in second language acquisition*, London-New York, Longman.

⁸⁴ Véase 1978, *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House; 1978, "The acculturation model for second language acquisition". En R. Gringas (ed.), *Second-language acquisition and foreign language teaching*, Arlington, Va., Center for Applied Linguistics, pp. 27-50; 1978, "Social and psychological factors in second language acquisition". En J. Richards (ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 163-178.

⁸⁵ S. Romaine, 1984, *Pidgin and creole languages*, London, Longman; S. G. Thomason & T. Kaufman, 1988, *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, Berkeley-Los Angeles-Oxford, University of California Press; D. Bickerton, 1975, *The Dynamics of a creole system*, Cambridge, Cambridge University Press; 1981, *Roots of language*, Ann Arbor, Karoma; D. de Camp y I. F. Hancock (eds.), 1974, *Pidgins and creoles: Current trends and prospects*, Washington, D.C., Georgetown University Press; A. Valdman (ed.), 1977, *Pidgin and creole*

esto ha llevado a Schumann a establecer una analogía entre los procesos que subyacen a la pidginización y a las primeras etapas de adquisición de una segunda lengua. Unos y otras dan lugar a procesos de simplificación y de reducción similares, consecuencia de las fuertes restricciones funcionales que los caracterizan. En esencia, la adquisición de una segunda lengua es un modo de aculturación o de adaptación a una nueva cultura, hasta el punto de que el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la segunda lengua.⁸⁶

La Hipótesis de la Pidginización ha recibido numerosos comentarios críticos, no sólo de los que trabajan con modelos cognoscitivos e innatistas, sino también de especialistas vinculados a la investigación de las lenguas pidgin, algunos tan en contacto con la sociolingüística como Derek Bickerton.⁸⁷ Muchas de las críticas han sido sólidamente refutadas por Schumann; otras, no tanto, pero resulta manifiesto el interés de las "teorías sociales" de la adquisición y el peso que el pensamiento sociolingüístico ha tenido sobre ellas.

Las investigaciones de lenguas en contacto también han incluido entre sus intereses los procesos de *deterioro* y *olvido* de las lenguas, tratados desde planteamientos sociolingüísticos. Carmen Silva-Corvalán ha señalado que existen algunos procesos lingüísticos, como la adquisición de primeras y segundas lenguas, la pidginización y la criollización, el habla de los extranjeros o la pérdida de la lengua, que dan lugar a variedades en las que se observan hechos reducidos o desarrollados de forma incompleta que responden a una *simplificación*.⁸⁸ Andersen y Preston han propuesto interpretar el deterioro y el olvido de las lenguas como un tipo especial de adquisición.⁸⁹

Silva ha hecho una aportación al conocimiento de estas cuestiones mediante un estudio de la simplificación y la pérdida de la morfología del tiempo, el modo y el aspecto en el español hablado por adultos bilingües español-inglés. Silva ha observado, en relación con el deterioro lingüístico

linguistics, Bloomington, Indiana University Press.

⁸⁶ Véase R. Andersen (ed.), 1983, *Pidginization and creolization as language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.

⁸⁷ Véase D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1991, pp. 258-266.

⁸⁸ 1991, "Cross-generational bilingualism: theoretical implications of language attrition". En T. Huebner & Ch. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 325-345.

⁸⁹ R. W. Andersen, 1982, "Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition". En R. D. Lambert y B. F. Freed (eds.), *The Loss of Language Skills*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 83-118; D. R. Preston, 1982, "How to Lose a Language", *Interlanguage Studies Bulletin*, 6, pp. 64-87.

en situaciones de lenguas en contacto, el funcionamiento de tres principios: *generalidad*, *distancia* y *transparencia semántica*. El *principio de generalidad* predice que dadas dos formas que comparten al menos un contexto estructural y con significados estrechamente relacionados, la forma con una distribución estructural y pragmática más amplia, o para la que no existen otras alternativas en la lengua, se adquieren o se pierden más tarde (por ejemplo, el condicional compuesto se pierde antes que el pluscuamperfecto de subjuntivo). Según el *principio de la distancia*, si un sistema lingüístico tiene varias formas en la misma esfera sintáctico-semántica, la forma más alejada del mundo objetivo o subjetivo del hablante se adquiere más tarde y se pierde antes (por ejemplo, pérdida de formas hipotéticas). Finalmente, el *principio de la transparencia semántica* indica la tendencia a mantener una correspondencia exacta entre las estructuras semánticas subyacentes y las de superficie, con el fin de hacer fácilmente interpretables los mensajes por parte de los oyentes.

En términos generales, el deterioro lingüístico lleva a la simplificación y la pérdida de formas, haciendo que aquellas que se mantienen adquieran una mayor complejidad semántica. Se ha demostrado que las situaciones de lenguas en contacto aceleran estos procesos y que hay una diferencia apreciable entre el deterioro provocado por el contacto de lenguas y los procesos que se dan en el lenguaje infantil, la criollización o los cambios en el tiempo. En estos casos, la lengua se ve inmersa en un ciclo de simplificación, de pérdida y de incremento de la complejidad; en el deterioro lingüístico los cambios son lineales y conducen a una reducción extensiva (morfología -> léxico -> sintaxis (perífrasis)). El trabajo de Silva aporta unas conclusiones que sin duda son valiosas desde un punto de vista cognoscitivo y, por lo tanto, para la lingüística aplicada.

Finalmente, la muerte de lenguas (*language death*) también es un terreno transitado por la sociolingüística.⁹⁰ La desaparición de una lengua en una comunidad es consecuencia de la presión de otra lengua que ha sido adoptada en lugar de la primera. En tal proceso, el sistema educativo tiene una responsabilidad evidente. La muerte de lenguas se define como un proceso que supone una simplificación de las formas lingüísticas paralela a una restricción de las funciones de la lengua. Una de las manifestaciones que ofrece, desde el punto de vista del individuo bilingüe, es el llamado *semi-lingüismo*, término utilizado para el dominio insuficiente de una de las lenguas.⁹¹ Aquí es obligado traer a colación el estudio de Dorian sobre la

⁹⁰ H. López Morales, 1993, pp. 175-181.

⁹¹ N. C. Dorian, 1977, "The problem of the semi-speaker in language death", *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 23-32.

supervivencia del gaélico en pequeñas comunidades rurales.⁹² Dorian observa una rápida aceleración de ciertos cambios sintácticos incluso en los hablantes de mayor edad; sin embargo entre los miembros más jóvenes anota la presencia de una competencia asimétrica, por la cual pueden comprender casi perfectamente de forma pasiva, aunque su capacidad de hablar sea muy limitada.

8. Conclusión

En este trabajo hemos prestado atención a los aportes más valiosos que la sociolingüística (etnografía de la comunicación, sociología del lenguaje, variacionismo, lenguas en contacto) ha hecho a la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Ahora bien, con esta revisión no están agotados los campos de corte sociolingüístico que han tenido algún interés o que han hecho alguna aportación. Los trabajos de los analistas del discurso y de los psicólogos sociales también tienen su vertiente aplicada, por no aludir a su preocupación por ese mismo asunto. Tenemos la fortuna de contar con artículos monográficos sobre estas especialidades que persiguen unos fines similares a los nuestros y que hacen innecesario reproducir aquí su contenido.⁹³

En el desarrollo de la lingüística aplicada a la enseñanza, la sociolingüística (aplicada) ha ocupado y debe ocupar un lugar relevante. S. Pit Corder señala que las decisiones y planes que afectan a la enseñanza de lenguas están distribuidos en varios niveles.⁹⁴ El primero es un nivel político, del que se ocupan los gobiernos y sus asesores, y tiene que ver con los planes sobre qué lenguas enseñar y a quién enseñárselas. El segundo nivel es lingüístico y sociolingüístico; de él se ocupan la lingüística y la sociolingüística aplicadas y tiene que ver con las decisiones sobre qué enseñar, cuánto y cuándo hacerlo. El tercero es el nivel de la psicolingüística y la pedagogía; afecta a la actividad del profesor en el aula y a cómo enseñar las lenguas. La sociolingüística, en el sentido más amplio, se preocupa por asuntos relacionados con los niveles más teóricos: la sociología del lenguaje del primero; la etnografía de la comunicación, el variacionismo, las investigaciones de lenguas en contacto y otras corrientes sociolingüísticas, del segundo.

⁹² 1981, *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

⁹³ M. Stubbs, "Applied Discourse Analysis and Educational Linguistics". En P. Trudgill (ed.), 1984, pp. 203-244; J. Edwards y H. Giles, "Applications of the Social Psychology of Language: Sociolinguistics and Education". En P. Trudgill (ed.), 1984, pp. 119-158.

⁹⁴ *Ob. cit.*, pp. 13-15.

APORTES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

La enseñanza de las lenguas no puede hacerse de espaldas a los usos lingüísticos que se producen en comunidades y entornos socio-culturales concretos. En la búsqueda de ese realismo, el punto de partida ha de estar necesariamente en una buena descripción, tanto lingüística como sociolingüística. Por esa razón no estaría de más que los especialistas en lingüística aplicada recurrieran a los expertos en lengua y sociedad para conseguir un asesoramiento adecuado. Sus opiniones pueden ser muy valiosas con fines teóricos y prácticos. En el nivel teórico, la interpretación de los fenómenos pidgin y criollo, la teoría de la variación, la consideración del lenguaje como proceso comunicativo en su entorno social ya han tenido su incidencia. En el nivel práctico, la voz de la sociolingüística sería de utilidad para innumerables tareas: descripción previa de los rasgos sociolingüísticos y socioculturales de las comunidades, auxilio en la preparación de *tests*, manuales, asesoramiento sobre normas y usos socio-dialectales.

Para que todo ello sea posible, se necesita que los especialistas en lingüística aplicada lean a los sociolingüistas y estos, a los primeros. En la investigación actual no es tan fácil obrar así, porque los investigadores a duras penas pueden seguir el ritmo de publicaciones mundiales de su misma especialidad. De ahí que muchos conceptos creados en una disciplina, lleguen a las demás, si llegan, a través de intermediarios que no siempre dan interpretaciones acordes con las propuestas originales. Si las recomendaciones dadas por AILA y avaladas por la UNESCO se llevan a la práctica de forma general, el acercamiento entre los sociolingüistas y los especialistas en enseñanza de lenguas no será algo conveniente, sino imprescindible.