

# PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA LA LENGUA ITALIANA

**Soledad Porras Castro**

Universidad de Valladolid

*Las lenguas modernas han de tratarse como vivas y el método para enseñarlas debe ser tan flexible y tener tanta elasticidad como la vida misma es de movable y variable.*

Otto Jespersen

## **1.1.- TEORÍAS Y METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

El estudio del italiano debe ser en la actualidad sujeto a una larga reflexión que permita equipararlo al estudio de las otras grandes lenguas estudiadas en el mundo. No sólo se trata de grupos de élite interesados en la literatura y arte italianos los deseosos de estudiar dicha lengua, sino que es la masa la que empieza a querer estudiar italiano. Muchos son los estudiantes universitarios que desean insertarlo entre las asignaturas optativas no sólo por el placer de conocer esta lengua sino porque la consideran necesaria para sus intereses profesionales. Esta demanda se ve incrementada por la gran cantidad de inmigrantes italianos en diferentes países que quieren conservar en unos casos y aprender bien en otros, la lengua de sus antepasados. En nuestro país salvo en contados casos no se puede estudiar italiano en la enseñanza media. Nosotros aquí queremos tener presente en todo momento que nuestra meta sería conseguir que el alumno de nuestra Universidad, alcance un nivel de italiano que le permita en el caso de los estudiantes de filología francesa, la categoría de una segunda lengua extranjera. En el caso de los de la optativa, poder leer, traducir y escribir el italiano en grado que les sea posible, más adelante profundizar en dicho estudio, y adquirir una mayor mecanización.

Como sabemos el lenguaje tiene su sede en una parte determinada del cerebro. Hasta hace poco tiempo se suponía que la sede del lenguaje se fijaba definitivamente en la pubertad y en lo que respecta a la capacidad productiva, se decía que, se localizaba en el hemisferio izquierdo de nuestro sistema nervioso. Hoy no se sabe con seguridad en qué momento se realiza definitivamente dicho proceso. La investigación actual está tratando de establecer el momento biológico en que queda determinada la adquisición de las lenguas.

La capacidad de fijar las nociones lingüísticas y sobre todo la capacidad de hacer pasar las nociones que se registran en las neuronas que, se ocupan de la memoria inmediata, a las neuronas que se ocupan de la memoria a largo plazo, está unida al desarrollo biológico y a una serie de contingencias emotivas y situacionales. En el cerebro se realizan tres funciones

en los procesos de aprendizaje de una lengua, la acumulación de datos pasa por tres sistemas: memoria inmediata, memoria a breve término, memoria a largo término. El proceso del paso de un nivel a otro es un proceso comunicativo que se hace realidad gracias a ciertos procesos rítmicos.

Todos los impulsos que se obtienen a través de las diversas percepciones, circulan inmediatamente a través del cerebro a modo de oscilaciones eléctricas que a los diez segundos se pierden. Debido a ello si no existe un interés particular o si las informaciones se pueden unir a otras asociaciones ya presentes, estas percepciones quedan fuera de lugar, no registradas, ya sea porque no interesan o porque están ya presentes en la memoria. Un ejemplo de ello es lo que ocurre con los sonidos de una lengua que no conocemos. En una lengua cualquiera nos servimos siempre de automatismos, los cuales una vez creados, en vez de pasar por la corteza cerebral como ocurre con las diversas formas de pensamiento, dada la rapidez con que se debe actuar, van dirigidas por nuestros nervios motores.

Teniendo en cuenta todo esto cabe preguntarnos ¿Cuál sería el mejor método para aprender una lengua como el italiano? Hay que tener presente aquí todos los aspectos relativos a los diversos estudios y conceptos que se han desarrollado en los últimos años. De una parte una contribución grande ha sido la realizada por Chomsky y su escuela quien ha puesto en evidencia los aspectos *cognitivi* del conocimiento de la lengua y sobre todo ha hecho hincapié en el aspecto creativo de la actividad lingüística; así, partiendo de las hipótesis que atribuyen al individuo conocimientos innatos y por tanto universales se ha llegado a la búsqueda de reglas generales que dominen en todas las lenguas tratando de alejarse de los problemas específicos de cada una de ellas.

Esta teoría coloca en segunda posición la especificidad de cada lengua y se ocupa del mecanismo gramatical y de la fuerza que producen las reglas. Se ocupa también de la correcta formación de la frase y coloca en un segundo plano todos los aspectos pragmáticos de la actividad lingüística.

Otras teorías menos racionalistas se basan por el contrario en hipótesis de creación de automatismos tratando de atribuir al cerebro no solamente la capacidad de registrar en la memoria los estímulos percibidos sino sobre todo la capacidad de organizar los conocimientos en un sistema que se convirtiese también en productivo.

Las teorías más recientes han puesto en evidencia la dimensión pragmática y el acto lingüístico como base fundamental de la comunicación, no tanto la importancia de una frase sino la de todos los elementos lingüísticos que forman parte de un texto.

Para la enseñanza del italiano y de cualquier lengua existen cuatro métodos:

El método tradicional, basado en el aprendizaje sistemático y clasificatorio de la gramática y del léxico. Se basa en la hipótesis de que el aprendizaje venga por traducción pasando de la lengua madre a la extranjera y viceversa; esta teoría supone que el hablante al usar la segunda lengua se sirve indirectamente de los conocimientos de la primera lengua y pasa siempre desde una posición que parte de la lengua madre. De este modo se acepta la teoría de que el cerebro al usar un cierto código lingüístico hace un trabajo de comparación entre las dos lenguas. El cerebro debería hacer una labor de recolección del léxico, de verificación de reglas gramaticales y sobre todo crear unidades lingüísticas correctas y adecua-

das para producir una lengua en una situación comunicativa determinada. Este método se basa en el razonamiento de que el alumno en un momento preciso, adquiere un conocimiento de las reglas y ha acumulado una serie de vocabulario clasificado en categorías gramaticales y campos semánticos y con estos datos puede, hacer un trabajo de composición, codificando y descodificando textos lingüísticos en forma correcta y por tanto siendo respetuoso con la norma lingüística.

En la actualidad esta teoría viene infravalorada, si bien para la enseñanza del italiano hasta 1982, según los datos aportados por el Ministerio de Asuntos Exteriores italiano fue la más empleada.

El segundo método es el llamado natural directo, aquí se parte del hecho de que describir las estructuras de una lengua no quiere decir que se enseñe a usarlas. Por tanto este método se basa en la hipótesis de que se pueden enseñar las estructuras de una lengua a través de una serie de repeticiones que hay que lograr memorizar hasta el punto de automatizarlas.

Aquí falta siempre cualquier descripción de la gramática, considerada inútil, favoreciendo por el contrario, el aprendizaje de elementos y de las estructuras más frecuentes.

Otro punto importante es la convicción de que es necesario aprender las estructuras de la segunda lengua como se aprenden las de la lengua materna y sobre todo, hay que aprender a usarlas como las de la primera lengua. Comparando estos dos métodos vemos que el cerebro, en este caso no adoptaría el control y efectuaría el paso inmediato, partiendo del impulso y el estímulo a la producción. Este método es utilísimo ya que el cerebro no puede estar continuamente comparando la  $L_2$  y la  $L_1$ . Pero hay también que objetarle algo importante: no acostumbra el alumno suficientemente a actuar en determinadas situaciones, desarrollándose generalmente el diálogo entre este y una máquina. Tampoco es demasiado exigente para el desarrollo de competencias textuales y pragmáticas.

El tercer método, audio oral, ha sido tomado en consideración en los últimos años y ha significado un reajuste en la didáctica de las lenguas. La lengua es aquí considerada como algo que sirve para comunicar y por tanto la enseñanza de la misma debe servir a este fin. Este método nace de la constatación de que la memoria registra con más fuerza y garantía las informaciones adquiridas en contextos emotivamente fuertes. Para ellos es más importante entender y hacerse entender que hablar perfectamente una lengua. Para los partidarios de este método lo importante es conseguir comunicarse. La teoría se basa en la idea de que el cerebro, partiendo de situaciones globales, sepa elaborar sistemas para entender el funcionamiento de una lengua.

Desgraciadamente no se preocupa de la colocación de las informaciones lingüísticas y no se presenta como método estructurado que procede de forma lineal y progresiva dando la sensación de algo caótico. No trata tanto de hacer memorizar al alumno las diversas estructuras, sino que enseña sobre todo a saber resolver en cada momento una concreta dificultad. Tampoco da normas de garantía que desarrollen las diversas estrategias para el mantenimiento de los conocimientos lingüísticos adquiridos. Para el italiano hay ya material adecuado para enseñarlo con la ayuda económica del Consejo de Europa. Los cursos que se pueden hacer con este método en italiano, son únicamente dos, para los niveles superiores

no existe aún material adecuado. Con estos dos cursos se puede en parte, complacer a esa masa de gente que intenta **estudiar o hablar italiano**.

El cuarto método es el llamado audio-visual-estructural, consistente en la necesidad de trabajar con un texto y hacer el análisis del mismo en vez de trabajar con frases aisladas. Si tenemos un texto podremos ejercitarnos trabajando en la construcción de nuevos registros y buscando las diversas variedades de la lengua; en el caso del italiano se podrían analizar con el texto las variedades regionales, dialectales, lengua standard, etc. El estudio de un texto es sumamente enriquecedor no olvidando que es un sistema de seguros superpuesto a una estructura central en la que es importante el contenido del mismo, pero también lo es la forma. Importante es no perder de vista los componentes lingüísticos que forman y hacen un texto.

Un método perfecto no existe, nosotros creemos que el ideal es hacer una mezcla homogénea y válida de todos ellos teniendo siempre presente los objetivos que cada alumno quiere conseguir.

Por lo que al método clásico o tradicional se refiere, decir con Renzo Titone, que el vocabulario que se aprende es arcaico y se olvida de un importante principio pedagógico por el cual al alumno se le han de presentar los problemas escalonadamente según su dificultad, del más sencillo al más complejo y no al contrario<sup>1</sup>. También vemos que el alumno estudia una lengua que no puede ser aplicada a una situación determinada ni reflejada en el habla popular.

Al método natural o directo oponemos que olvida algo muy importante cuales son los aspectos culturales de la lengua. Predomina la lengua familiar y coloquial, carece de manuales y demuestra la imposibilidad de aprender una lengua como se aprendió la materna.

La enseñanza con el método audio oral implica un aprendizaje bastante mecánico, como si el alumno careciera de la facultad intelectual para plantear dudas o sintetizar.

Con el método audio-visual-estructural, meramente encontramos una lengua casi infantil excesivamente simple.

De los métodos analizados todos tienen algo válido por lo que se podría tomar lo más positivo de cada uno de ellos y teniendo siempre presente el destinatario, elaborar el nuestro personal.

Para ello una vez más de acuerdo con R. Titone debemos dar prioridad a la lengua oral sobre la escrita, según las siguientes variantes: escuchar, pronunciar, leer y escribir. Sumo valor daremos al conjunto del léxico analizando la importancia de cada palabra en el conjunto del texto y en su aspecto contrastivo.

## **1.2.- OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y FORMAS LINGÜÍSTICAS**

Partiendo de que los objetivos en cualquier enseñanza de lenguas son objetivos comunicativos, las formas lingüísticas que se han de enseñar se elegirán siempre sobre la base de

---

<sup>1</sup> Titone, R, *L'insegnamento delle Lingue nel Mondo*, Scuola Viva, SEI, Turín, 1975

su utilidad hacia los fines que se pretenden conseguir. La elección de las formas lingüísticas por tanto no se basa en criterios **internos** sino **externos**.

En las directrices del Consejo de Europa se enseña la lengua desde una perspectiva situacional y según la necesidad que se tenga del uso de la misma. Esto no quiere decir que no se enseñe la gramática; la gramática se enseñará pero se estudiará detenidamente. Hasta hace poco tiempo al igual que sucedía cuando se estudiaba el latín era el primer objetivo que trataba de transmitir el profesor de lenguas modernas; en la actualidad esto no es así. Hoy día *“il fine dell'insegnamento è la comunicazione e la conoscenza grammaticale, accanto ad altre forme di competenza, è solo uno dei mezzi per conseguire la capacità di comunicare”*<sup>2</sup>. La planificación comunicativa no significa planificación no gramatical o planificación que abandone la gramática. Significa enseñar **también** la gramática, pero eso sí planificada e introducida sobre la base de las necesidades comunicativas más que sobre los criterios de progresión.

Hay realmente que hacer una selección de las situaciones **comunicativas a aprender** en primer lugar.

El intercambio oral es muy importante ya que *“la maniera piú diretta di approfondire la propria conoscenza in una cultura straniera è frequentemente l'interazione faccia a faccia con i parlanti di quella lingua”*<sup>3</sup>. *“Il nostro livello minimo sarà predominantemente un livello di capacità orale in una lingua straniera, in questo caso l'italiana, con un enfasi speciale sui due aspetti particolari del parlare e della comprensione orale”*<sup>4</sup>.

Bien entendido que este grado de iniciación en los Estudios Universitarios no lo es todo, ya que consideramos que en la Universidad los conocimientos del alumno tienen que ser más amplios y completos ya que deberá hacer siempre un estudio contrastivo entre su propia lengua materna y la que aprende; en este caso concreto el italiano. También entendemos que el profesor deberá ilustrarle acerca de otras lenguas comparándolas siempre con la que está enseñando. Esto lo hemos experimentado abundantemente en nuestros cursos de lengua italiana impartidos en nuestra Facultad.

El análisis de los objetivos del aprendizaje de una lengua ofrece el siguiente esquema<sup>5</sup>:

Gruppi di destinatari-Bisogni

- 1.- Argomenti
- 2.- Ruoli      {    Sociali  
                      {    Psicologici
- 3.- Situazioni ambientali
- 4.- Interazione connessa con gli argomenti

---

<sup>2</sup> Consiglio d'Europa, Livello Soglia, Estrasburgo, 1981, pág 10

<sup>3</sup> Consiglio d'Europa, Livello Soglia, Estrasburgo, 1981, pág 15.

<sup>4</sup> idem, pág 15.

<sup>6</sup> idem, pág 381.

- 5.- Attività linguistiche
- 6.- Atti comunicativi
- 7.- Nozioni generali
- 8.- Nozioni specifiche
- 9.- Grado di abilità

Lógicamente antes de aplicar el esquema que acabamos de señalar debemos en primer lugar seleccionar el grupo de alumnos a los que este esquema se debe aplicar. “*Le attività necessarie alla comunicazione di cui i nostri gruppi hanno bisogno, valendoci della divisione classica in **ascolto, parlato, lettura, scrittura**. Va tenuto a mente che questa divisione è solo di comodo, poichè in reali situazioni di comunicazione abbiamo spesso una combinazione di due o piú di queste attività allo stesso momento (come prendere delle note che implica ascolto e scrittura) o addirittura altre attività (come tradurre oralmente da un testo in un'altra lingua*<sup>6</sup>.”

1).- **Ascolto.**

*La comprensione della lingua parlata deve per sua natura essere piú ampia delle capacità di esprimersi. La comprensione orale fin qui descritta deve intendersi non solo alla pronuncia standard ma anche a piccole variazioni personali o di gruppo e ad un sia pur ileve accento regionale. Tra i tipi di comprensione della lingua orale che rimangono esclusi vi è la conversazione tra i parlanti quando avvenga a velocità troppo altre.*

2).- **Parlato.**

*Il discente dovrà essere in grado di comunicare, cioè stabilire un passaggio efficiente di informazione tra sé e gli interlocutori sebbene non è facile analizzare con esattezza in che cosa consiste comunicare efficacemente. Il discente dovrà essere in grado, valendosi di una lingua spontanea fluida e intelligibile di:*

1.- *Essere in grado, quando necessario, di descrivere verbalmente i propri bisogni e richieste, non solo di tipo strettamente vitale, ma anche riguardanti, oltre i bisogni e le reazioni immediate, una sfera piú ampia di operazioni dei propri sentimenti e delle proprie intenzioni.*

2.- *Partecipare in modo vivace a delle conversazioni su argomenti quotidiani esprimendo le proprie opinioni.*

3.- *Interagire con l'espressione degli altri interlocutori, adattando ad essa le proprie espressioni di reazione.*

4.- *Padroneggiare il livello metalingüistico della comunicazione quanto basta per chiedere agli interlocutori di ripetere quello che hanno detto di parlare piú lentamente o piú chiaramente, di parafrasare, ecc, per riempire, quando necessario, con lo sfruttamento del livello metalingüistico, le lacune della comprensione o della conoscenza. Oltre la comunicazione faccia a faccia, deve essere assicurato l'uso attivo della lingua anche al telefono.*

---

<sup>6</sup> Consiglio d'Europa, Livello Soglia, Strasburgo, 1981, pág 47.

*Una volta descritto ciò che il discente deve saper fare per mezzo della lingua ci troviamo di fronte al problema del Come cioè del grado di abilità e conetezza con cui lo deve fare. Il grado di abilità è un componente necessario del modello ma è basato su indicazioni che rimangono purtroppo rare.*

### **3).- Lettura.**

*In genere, l'uso della lingua scritta sarà ridotto e limitato a scopi pratici precisi. Così l'insegnamento universitario richiede ovviamente la lettura di testi.*

### **4).- Scrittura.**

*All'università è anche necessaria.*

## **ATTI COMUNICATIVI**

Efficiencia della comunicazione.

*1).- Il discente quando parla si deve far capire facilmente da un ascoltatore che possenga una conoscenza quasi nativa della lingua.*

*2).- Il discente quando ascolta deve capire l'essenza di quanto gli si dice quando gli venga comunicato da un parlante che possieda una conoscenza quasi nativa o nativa della lingua, senza obbligare chi parla a fare degli sforzi esagerati.*

*Si può considerare che un parlante si faccia capire facilmente se si esprime:*

- a) con una velocità ragionevole;*
- b) con una precisione sufficiente;*
- c) con una correttezza ragionevole (dal punto di vista grammaticale, lessicale, fonetico).*

*Le abilità linguistiche sono prove di verifica, o class-progress tests.*

*Il riassunto è importante e ha quattro fasi:*

- 1) Fase elementare, gli studenti identificano il tema centrale qui non intervengono mutamenti nell'ordine logico.*
- 2) Fase intermedia. Si accentua la profondità dell'analisi e la capacità di produzione e sintesi possono intervenire alcune prime modifiche nell'ordine logico.*
- 3) Fase avanzate. Presume una capacità di rielaborazione quasi interamente in forma propria, anche con eventuali modifiche nell'ordine logico.*

## **LINGUA SCRITTA.**

*1) Abilità di giudizio, capacità di selezionare organizzare l'informazione, i dati, il linguaggio.*

2) *Abilità stilistiche, cioè capacità di usare il linguaggio in modo espressivo, efficace e pertinente.*

3) *Abilità grammaticali, capacità di scrivere in forme corrette e accurate.*

4) *Abilità meccaniche, usare correttamente come dice Heaton 1975, la punteggiatura e la corretta grafia.*

Cuando se intenta enseñar algo hay que tener lo que podemos llamar el **enfoque** que será la base sobre la que se deba construir el método y la técnica.

Por otra parte, si bien los enfoques pueden ser asunto -personal y subjetivo- opinión generalizada hasta hace algunas décadas (Wilkins 1976, pág. 274) hoy día, a medida que se han ido explicitando con teorías y modelos de diversas disciplinas, son compartidos por muchos especialistas. Como consecuencia de ello el concepto de metodología se ha ampliado recibiendo aportes de la psicología, la sociolingüística, la neurolingüística, e investigaciones acerca del lenguaje infantil y de la adquisición de una segunda lengua (Talden, 1983, pág. 274). Dada la relativa novedad de estos estudios, no es de extrañar que la repercusión de algunos de ellos resulte todavía limitada o poco sistemática. Históricamente, y por razones obvias, la primera de las disciplinas que aporta antecedentes teóricos a la enseñanza de lenguas extranjeras es la lingüística. Durante la segunda guerra mundial aparecen las teorías de la llamada lingüística descriptiva estructuralista, formalista, y consecuentemente, el concepto de la lengua que fundamenta dichos programas subraya la idea de un conjunto finito de estructuras sintagmáticas cuyos elementos son sustituibles por cualquiera de aquellos que tengan las mismas posibilidades combinatorias. Esta teorización de las lenguas humanas como conjunto de estructuras formales minimiza el aspecto ideacional, de contenido, haciéndolas compatibles con el concepto conductista de aprendizaje, prevaleciente en la época, el cual las concibe como el establecimiento de asociaciones relativamente permanentes entre estímulos y respuestas. Este enfoque sicolingüístico propugna la lengua como conjunto de hábitos cuya actualización en conductas verbales está determinada por los estímulos.

Sobre esta fase se construye el primer método asociado explícitamente a una teoría, el llamado método léxico-gramatical o estructural y con mayor frecuencia, audio oral.

Esta última denominación apunta a la primacía que los estructuralistas otorgan a la forma oral de la lengua, la que, al ser tomada en cuenta en la enseñanza diferencia notoriamente este enfoque del tradicional, fuertemente apoyado en la forma escrita. Otro de los postulados estructuralistas que sirve de base al método audio-oral, sostiene la autonomía e independencia de las lenguas y plantea, el consiguiente requerimiento de una descripción en sus propios términos, sin el apoyo de categorías o relaciones específicas de otras lenguas. Como consecuencia, se produce en la sala de clase un rechazo al uso de la traducción y , en casos extremos, al uso de la lengua nativa, en cualquier circunstancia o momento de la clase.

Cada uno de estos postulados trae consigo exigencias metodológicas propias. Así, por ejemplo, del concepto estructuralista de la lengua, se desprende la necesidad de organizar el material de enseñanza en términos de estructuras gramaticales y el desafío consiste en encontrar criterios que permitan graduar estas estructuras según su dificultad creciente. Sin embargo, desde el punto de vista teórico esto no es indispensable, dado que el aprendizaje



lo determina, en última instancia, y según la teoría conductista misma, la frecuencia con que el individuo está expuesto a la triple contingencia de estímulo, respuesta, refuerzo. Y de dicha frecuencia se encarga el profesor mediante la aplicación de técnicas de repetición en todas sus variantes. Otra dificultad metodológica surge de la concepción de una lengua como conjunto de hábitos, unida al postulado de su independencia, se trata de la interferencia. Para precisar los puntos probables de interferencia se recurre a los datos proporcionados por la lingüística constructiva, la que informa acerca de las diferencias estructurales más importantes entre las diversas lenguas.

Estos datos permiten organizar el material y planificar las actividades a fin de fortalecer la ejercitación de aquellos aspectos discordantes superando así las interferencias.

Como consecuencia la enseñanza de cada lengua extranjera varía de acuerdo a la lengua materna de los estudiantes.

Desde nuestra perspectiva actual, esta concepción de la lengua resulta, insuficiente y podría servir de base para proyectos metodológicos que se planteaban desde esta perspectiva y encontraban solución entendiendo la lengua como un conjunto de patrones y léxico, y entendiendo el aprendizaje, como el establecimiento de hábitos, se consideraba que el estudiante había alcanzado el objetivo cuando lograba responder automáticamente mediante la estructura asociada al estímulo presentado por el profesor. Consecuentemente con ello, el aprendizaje se evaluaba a través de textos gramaticales que representaban los estímulos ante los cuales el alumno debía proveer la respuesta en otras palabras, la atención se centra en el dominio racional, reflexivo, de aquello que Saussure llama **lengua**, opuesta a habla, es decir, en el conocimiento del sistema lingüístico más que en su uso real y concreto que es lo que normalmente interesa a quien está aprendiendo una lengua.

Todo ello conforma un cuadro de gran coherencia entre enfoque, método, objetivo y sistema de evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera que difícilmente logra un paralelo en épocas recientes. Así se explica la notable difusión y aceptación que tuvo el método audio-oral durante casi veinte años y el que se hayan elaborado tantos textos y material didáctico.

La situación anterior comienza a experimentar ciertas alteraciones a partir de la década de los sesenta con la difusión de las ideas del lingüista Chomsky y su duro ataque a la concepción conductista del aprendizaje lingüístico (Chomsky 1977). Sin desconocer los aportes de la lingüística estructuralista, cambia la atención desde la estructura de la lengua a la capacidad estructuradora de la mente (Chomsky 1979). Por ello, frente al concepto de lengua como un conjunto inventariable de patrones -estructuras sintagmáticas- prefiere centrarse en el conocimiento que todo hablante tiene del conjunto finito de reglas que le permiten a él y al oyente asociar ciertos sonidos con significados determinados, generando así estructuras oracionales, cuyo número es potencialmente infinito.

Este conocimiento sistemático, que es accesible a la introspección y que Chomsky denomina **competencia** lingüística, es el fundamento del uso creativo (actuación) en el cual intervienen, además, un conjunto de factores cognoscitivos, afectivos volitivos (Chomsky 1967). Esta actuación es doblemente creativa en cuanto, por una parte, descansa en el sistema de reglas internalizadas que posibilita la producción y comprensión de un número ilimi-

tado de oraciones, la mayoría de las cuales el hablante no ha oído ni producido nunca antes; por otra parte, en cuanto no está determinada por estímulos externos o estados internos, antes bien corresponde a la expresión de sus pensamientos, creencias, deseos, etc. (Chomsky 1979). Para describir el conjunto de reglas que permiten asociar creativamente sonidos con significados, es decir, para describir la gramática de una lengua, Chomsky postula la existencia de dos niveles distintos de estructuración sintáctica. La necesidad de ello surge de la comprobación de fenómenos, no bien atendidos por las gramáticas estructurales, a saber, la existencia de la sinonimia y de la ambigüedad a nivel oracional.

En efecto, dos oraciones estructuralmente diferentes pueden tener un mismo significado, y una misma oración dos significados distintos.

- 1) *Tu pigrizia mi preoccupa.*
- 2) *Mi preoccupa che tu sei pigro.*
- 3) *L'assassinio di questo giovane è mostruoso.*

El significado no se relaciona directamente con la estructura superficial de tales oraciones. Esto implica que en la mente del oyente y del hablante deben formularse otras estructuras que permitan la interpretación semántica de las oraciones. En los primeros dos ejemplos esta estructura podría expresarse como:

- 4) *Tu sei sleale-cìd mi preoccupa, en el caso del tercer ejemplo existirían dos estructuras profundas.*
- 5) *Qualcuno assassinò a qualcuno-cìd è mostruoso.*

Los conceptos de **creatividad lingüística** y de **estructura profunda** que permiten asociar, a través del significado, oraciones, hasta entonces consideradas disímiles, han contribuido en alguna medida, a disminuir el énfasis puesto en la automatización de patrones estructurales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, en términos generales, es posible afirmar que la gramática generativa no ha tenido repercusiones inmediatas o directas en la metodología aplicada. En cambio, donde sí se ha dejado sentir su efecto es en el campo de la sicolingüística evolutiva en las investigaciones relacionadas con el desarrollo del lenguaje infantil, de la lengua materna.

En efecto, a la luz de sus ideas ya no parece posible seguir sosteniendo que la imitación y la repetición de las formas superficiales son los mecanismos básicos por medio de los cuales el niño aprende las reglas que relacionan tales estructuras con la estructura profunda, ni las condiciones que restringen su aplicación a las reglas que permiten interpretar semánticamente dichas estructuras. Resulta aún más difícil sostener aquello si se recuerda que, en el uso cotidiano, la repetición, según Chomsky, es una rareza, mientras que la innovación, regida por reglas, es lo frecuente. Conocida es su contraposición innatista, es decir, su postulado de que todo ser humano, y sólo él, nace genéticamente dotado de un mecanismo o influir específico de adquisición lingüística, gracias al cual puede analizar el material lingüístico que lo rodea e ingerir las reglas subyacentes. La existencia de este mecanismo es una necesidad teórica para explicar la rapidez con que todo niño aprende su lengua materna, y la regularidad que en dicho proceso se observa a pesar de la diversidad casi infinita del medio ambiente que rodea a los niños en sus primeros años, se puede o no, estar de acuer-

do con la posición anti-conductista de Chomsky y o, con sus postulados innatistas y la consecuente afirmación de la especificidad del conocimiento lingüístico, pero no se puede negar que sus ideas han dado un fuerte impulso al estudio del desarrollo natural del lenguaje infantil y, por esa vía, han efectuado profundamente al concepto de aprendizaje lingüístico y, por ende, a los métodos de enseñanza/aprendizaje, tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras.

### 1.3.- LINGÜÍSTICA POS-CHOMSKYANA Y EDUCACION LINGÜÍSTICA

Las ideas de Chomsky, más que la culminación de un pensamiento lingüístico, marcan el inicio de una serie de innovaciones teóricas que en un plazo relativamente breve comenzarán a afectar las concepciones a cerca de la enseñanza de las lenguas.

El alto nivel de abstracción y formalización de su teoría, resulta poco satisfactorio para quienes se interesan por las lenguas y su relación con los hombres o con el mundo extralingüístico. Ciertas distinciones metodológicas, aceptables en el nivel de abstracción en el que Chomsky se mueve, resultan imposibles de sostener en niveles más concretos. Así por ejemplo, los conceptos de autonomía de la sintaxis y su carácter generativo, además de ser rechazados por las corrientes generativistas posteriores, resultan declaradamente empobrecedoras. Desde el punto de vista de las investigaciones ortogénicas del lenguaje la idealización metodológica que permite describir una competencia única invariable, es rechazada por los sociolingüistas, quienes estiman que una teoría lingüística será adecuada, sólo en cuanto pueda dar cuenta de la variación y ello no sólo en los niveles fonológicos y sintácticos, como lo hace por ejemplo, (Labov 1968, 1969), sino también en relación con el nivel semántico y el nivel pragmático del uso convencional de acuerdo al tipo de contexto socio-cultural (Farold y Shuy 1977). Uno de los resultados teóricos de estos nuevos enfoques es el concepto de **competencia comunicativa**, propuesto por (Hymes 1971) que extiende el dominio del saber lingüístico, incluyendo todas las habilidades que se manifiestan en la actuación lingüística. Según este autor, se trata de un conjunto no sólo de reglas gramaticales, sino también de reglas de uso, con lo cual se trasciende la formulación dicotómica de **competencia versus actuación**, y se la sustituye por una concepción más integradora.

Un acercamiento similar entre competencia y uso, se observa en la teoría de los actos de habla propuesta por (Alarle 1969), basado en las ideas de (Austin 1962), que ha dado origen a la corriente lingüística llamada pragmática. Este filósofo del lenguaje es contrario a la separación entre reglas que gobiernan los elementos lingüísticos dentro de la oración y aquellas que gobiernan su uso. Su punto de partida es la concepción del lenguaje como conducta comunicativa intencionada, y su objetivo es descubrir las reglas que gobiernan tal conducta. Según esta concepción, aprender una lengua consiste en internalizar las reglas que rigen el uso de los enunciados en contextos adecuados para lograr así el éxito de los actos intencionados.

Un enfoque más sociológico es presentado por (Halliday 1975, 1978), cuyo neofuncionalismo destaca, como motivación y explicación del desarrollo del lenguaje, las necesidades interaccionales. Estas corrientes lingüísticas contemporáneas coinciden en destacar el aspecto comunicativo del lenguaje y han puesto de manifiesto la existencia de una unidad

distinta de las consideradas anteriormente, a saber, el texto. Esta unidad de naturaleza semántica que se caracteriza por poseer coherencia o textura más que por algún rasgo formal es, en la actualidad, el centro de atención de muchos lingüistas y sicolingüistas que la enfocan desde diferentes perspectivas. Así, mientras algunos intentan tipificarla, otros tratan de descubrir su estructura, hay quienes intentan describir una hipotética competencia textual y quienes se dedican a elaborar una gramática del texto, no faltan quienes prefieren concebirla en términos de actos de habla (Bernardez 1982).

En resumen, el programa actual de la lingüística en cuanto a ciencia del lenguaje nos muestra un verdadero mosaico de conceptualizaciones, cada una de las cuales trata de aprehender un aspecto del polifacético objeto que es el lenguaje humano. Facultad innata, potencial creativo, saber específico, actividad comunicativa, conducta creativa, uso en contexto de formas estructuradas, contenido ideacional, intencionalidad, funcionalidad. Todo esto y mucho más es el lenguaje. La abstracción de aspectos parciales, necesaria para el avance científico en el conocimiento de cosas tan complejas, no debería, sin embargo, desorientar al profesor o al metodólogo de la enseñanza de lenguas, llevándolo a confundir una parte con el todo, por difícil que parezca abarcarlo en su totalidad. Los resultados de las investigaciones en el campo de la sicolingüística evolutiva, en un comienzo centrada casi exclusivamente en el aspecto sintáctico, permiten corroborar gran parte de las ideas de Chomsky, sobre todo aquellas relativas a la existencia de una manera natural de aprender una lengua. El ser humano parece especialmente dotado para dominar, a temprana edad, un complejo sistema de signos y procedimientos que le permiten comprender al adulto y expresarse de manera que éste lo entienda.

#### 1.4.- ADQUISICION DEL ITALIANO COMO SEGUNDA LENGUA

Cada vez toma más fuerza la idea generalizada de que el sistema o mecanismo de adquisición lingüística que entra en juego en la adquisición de la lengua materna, siga vigente en la adquisición de nuevas lenguas a pesar de las evidentes diferencias entre ambas situaciones. En efecto, el sujeto que comienza a adquirir una L<sub>2</sub> cuenta con una serie de habilidades y estrategias cognoscitivas, comunicativas y lingüísticas desarrolladas durante la adquisición de su lengua materna.

1.- Conviene observar una realidad, pensarla, enunciarla, e individuar en ella las palabras que son esenciales para comunicar el pensamiento.

2.- Construir con las palabras que se dan, frases añadiendo adverbios, etc.

También se pueden dar frases incompletas y se deben completar.

*Le stelle brillano ... cielo.*

*Y pellegrini tornavano ... Roma.*

*Disse ... sarebbe tornato presto.*

*Giulio ha finito il compito ... Luigi.*

También por ejemplo se puede dar una idea y pedir que se haga una descripción o escribir acerca de un tema concreto o sustituir las frases en cursiva por expresiones bien conocidas:

1) *Ho letto un libro che mi ha molto interessato* = *Ho letto un libro molto interessante.*

2) *Mio padre è un uomo che parla poco* = *Mio padre è un uomo silenzioso.*

3) *Il tavolo di legno* = *Il tavolo che è di legno.*

4) *Un uomo che non fa nulla* = *Un uomo prigo.*

Otro tipo de ejercicio podría ser cambiar el complemento objeto de las siguientes frases por una proposición objetiva.

Ejemplo: *Il Pastore attenderá il tramonto del sole.*  
*che il sole tramontasse.*

*Ho appreso con piacere* { *il tuo profitto a scuola.*  
*che tu profittassi a scuola.*

*Sentivo con tristezza* { *i lamenti del cane.*  
*che il cane si lamentasse.*

El ejercicio que sigue a continuación consiste en elegir sobre un plano paradigmático las relaciones sintagmáticas.

Damos: 1) *un soggetto* ..... *Il cane.*

2) *i verbi* ..... *Mangia, passa, corre.*

3) *i determinativi, la carne, sul viale*; Se trataría siempre de que tuviesen un sentido lógico.

### Elección de variantes.

*Questo libro mi ha interessato.*

" " " " *annoiato.*

" " " " *divertito.*

### Ejercicios de comprensión y de producción del mensaje.

**Analizar las distintas posibilidades de una frase:** deseo, orden, interrogación, posibilidad, concesión, exclamación, etc.

### Ejercicios que estimulan a la producción lingüística dirigida.

Dar una narración en forma de diálogo y hacerla descriptiva o viceversa. Discutir algún tema de actualidad.

También son interesantes los ejercicios de comparación entre el italiano y la lengua madre. ¿Qué sonidos son extraños a una determinada lengua? ¿Cómo y de qué se sirve la lengua italiana para expresar lo mismo?

Desde el punto de vista del léxico es importante subrayar que se pueden hacer ejercicios dando una palabra y que el alumno haga diversas frases con significado diferente. Así podemos dar: *piano - moto - operazione*.

Se pueden dar diferentes esquemas léxicos y dando un vocablo añadirle luego *suffissi*, *prefissi*, etc.

Otro tipo de esquemas sería el considerar un vocablo unido siempre a una acción determinante y tratar de explicarlo.

Ejemplo: **Mare**: definición.

Substantivos: *mareggiata, maretta, marea*.

Adjetivos: *agitato, tempestuoso, calmo*.

Verbos: *navigare, nuotare, galleggiare*.

Color: *azzurro, giallo, grigio*.

Otras particularidades: los movimientos del mar.

El último de los esquemas es el más difícil pues es un auténtico trabajo de **investigación**. Por ejemplo damos la palabra **giornale** y tratar de:

1) Definirlo, dar sinónimos, citar las partes de un periódico y las personas que trabajan en él, etc.

2) Analizar las diferencias entre **giornale, quotidiano, periodici, riviste**, etc. mientras se habla de los diferentes periódicos italianos y alguna documentación sobre algún conocido periodista.

Sugerimos también tratar de conocer la vida de Italia a través del cine.

Desde el punto de vista metodológico es muy importante la selección del material que se ha de poner a disposición del alumno. Para ello debemos tener en cuenta los siguientes principios:

a).- El alumno debe descubrir y reconstruir poco a poco las reglas que gobiernan la estructura y el uso de la lengua a partir de los materiales que se le presentan.

b).- Debe aprender a expresarse libremente, liberar su expresión desde el principio en el sentido que le da Jacovits al decir que la **expresión liberada** y el uso práctico de una L<sub>2</sub> es deseable y posible incluso en los primeros estadios de su estudio.

c).- Hay también que evitar que la organización de los materiales didácticos sean un obstáculo para esta liberación.

d).- Favorecer la atención a la observación, la reflexión y la explicación...

e).- Conviene también considerar la posibilidad de recurrir al uso de comparaciones e incluso traducciones entre L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub> siempre que puedan aportar una contribución importante al proceso de aprendizaje, tal como ha sugerido Widdowson y parece aconsejar Ausubel.

Quien aprende una lengua extranjera ha de estar preparado para la competencia comunicativa, que proporciona los textos, integración comunicativa que supone una dimensión social.

Quien se enfrente al aprendizaje de una lengua extranjera, tiene que estar preparado para resolver las diversas situaciones lingüísticas y, no sólo para responder a unas situaciones concretas establecidas de antemano, y limitadas.

Las lecciones, las unidades didácticas y las programaciones tienen que considerar el nivel de competencias, la lengua, y no sólo el habla como reducción mínima. No se trata por ejemplo de decir, *Ciao, o Buon Giorno*, sino de mostrar las distintas posibilidades de uso y su utilización según la situación. De aquí la importancia de lo interdisciplinar, de la integración de las distintas materias de estudio. El profesor ha de conocer lo aplicable de las mismas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La Lingüística aplicada trata de realizar estudios concretos a partir de teorías determinadas. El profesor de Lenguas modernas no podrá olvidar los distintos avances de la teoría lingüística, pues en buena parte, su labor depende de éstos. Con el texto literario se toman los aspectos más relevantes y además de estudiar en ellos la gramática y la sintaxis se puede ir más allá y valorar la dimensión estética de capacidad intelectual que hay en todo texto literario.

El conocimiento de una lengua extranjera implica ciertas destrezas lingüísticas que podrían servirnos para establecer diversos grados en el conocimiento de la misma.

Las cuatro destrezas lingüísticas son:

a) Comprensión oral: de palabras sueltas, de algunas frases, del sentido general de manera vaga e imprecisa y la comprensión total y concreta.

b) Comprensión, lectura, reconocimiento de palabras, comprensión de algunas frases, del sentido general sin dominio del vocabulario y comprensión perfecta.

c) Expresión oral o capacidad para decir algunas palabras o frases de poca envergadura, capacidad para comunicarse aunque con incorrecciones y dificultades, y capacidad cuasinativa.

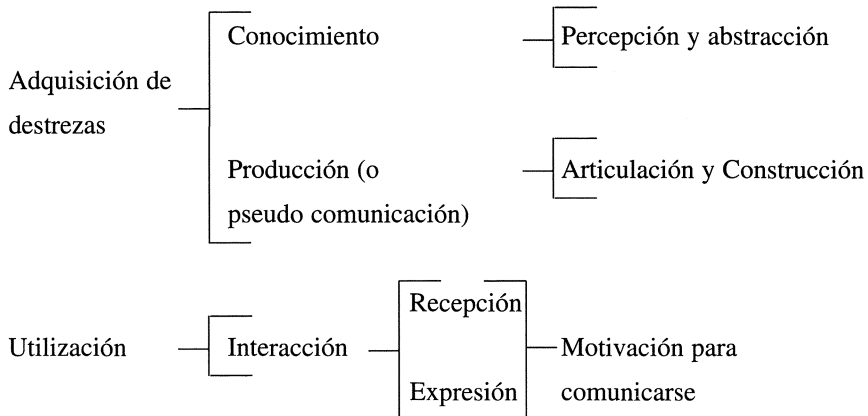
d) Expresión escrita de algunas frases o palabras, capacidad para escribir con ciertas incorrecciones y capacidad para expresarse por escrito con precisión, idoneidad, fluidez y corrección.

Parece evidente que el aprendizaje de una segunda lengua debe desembocar en la capacidad para utilizar las destrezas lingüísticas aprendidas en el grado y medida en que realmente se llegaron a conocer. Desgraciadamente la mayoría de los que estudian una segunda lengua sueñan cuando menos en poderse **defender** en el idioma en cuestión. Hay que llegar a un conocimiento comunicativo de la lengua que se aprende.

Riveis propone una serie de procesos<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> Cipolla, F, *La linguistica applicata all'insegnamento dell'italiano*, Roma, Bulzoni, 1974, pág 84.



El grado de dominio de una lengua se demuestra en la medida en que se posee la capacidad de comprender lo que se dice y la capacidad de producir respuestas/mensajes con interpretación significativa, intencionada con arreglo a la situación concreta. Kelli 1969 dice que el proceso de aprendizaje de una lengua moderna tanto la inducción como la deducción pueden ser modos efectivos de enseñanza, dependiendo del contexto del aprendizaje.

Para aprender una lengua extranjera, en este caso el italiano, se parte de la propia lengua para estudiar los fenómenos comunes entre la lengua que se aprende y la propia, sin olvidar las diferencias existentes entre ambas. Inmediatamente se pasará al conocimiento y análisis de la fonética, la Gramática, la Lexicografía y los usos lingüísticos.

### **Fonética diferencial.**

1) articulación, 2) catenación, 3) ritmo y 4) entonación.

#### **1) Diferencias de articulación.**

Para analizar las diferencias de articulación es suficiente determinar cuáles son los fonemas de la segunda lengua que no existen en la lengua materna y cuáles son aquellos que se pronuncian de forma diferente. Se estudian las vocales y consonantes.

#### **2) Diferencias de ritmo.**

Es el estudio de las diferentes entonaciones de cada lengua.

#### **3) Gramática Diferencial.**

Aquí se consideran las estructuras gramaticales de una lengua frente a otra, y las dificultades gramaticales de la nueva lengua.

### **Diferencias estructurales.**

Ejemplo: *Mi piace molto il te*  
*I like tea very much*



### **Diferencias de unidades.**

Se estudian las palabras, locuciones, frases, etc. que forman las unidades de gramática. Cada lengua tiene una unidad diferente.

### **Lexicografía diferencial.**

Se trata de ver la equivalencia o no de las formas escritas o habladas: se observan las equivalencias de contenido y de significados. La equivalencia de contenido está constituida por las palabras en las que las formas de expresión son parecidas en las dos lenguas que se confrontan, en el segundo caso se verán sus diferencias y en último término las combinaciones o alianzas en las que se pueden encontrar.

### **La estilística diferencial.**

Las diferencias de vocabulario, gramática y pronunciación están lejos de constituir un análisis diferencial exhaustivo por la simple razón de que todos los niveles de la lengua funcionan conjuntamente en un todo. Aquello que necesitamos conocer es el funcionamiento de cada lengua como un sistema de sistemas, pero diferente en cuanto a la producción de enunciados completos, generados por no importa qué situación. Así una lengua tendrá necesidad de un largo enunciado y por la misma situación otra lengua se contentará solamente de un gesto o una palabra. Es una cuestión de estilo lingüístico.

Las influencias que determinan el tipo y grado de aprendizaje de una lengua son de tres tipos:

1) lingüísticos, 2) sociales y 3) psicológicos.

Las lenguas se pueden agrupar según sus orígenes. Las lenguas se pueden aprender de dos formas: bien para leerlas y entenderlas o bien para hablarlas. Si se quiere hablar una lengua diversa uno se enfrenta a los esquemas existentes en lo más profundo de sí mismo y que son obstáculo para los esquemas de la lengua que se aprende. Al aprender una nueva lengua las propias asociaciones de la lengua materna entran inconscientemente en reacción. Esta es la causa de muchas de las dificultades cuando se aprende una segunda lengua. Pero si se tiene interés solamente en la comprensión de la lengua, cuanto más similar a la lengua materna sea la que se pretende aprender, será más fácil de entender esta última. A veces el estudiante de una nueva lengua cuando encuentra que ciertos elementos fonéticos de la lengua que se aprende faltan en la suya materna, aprenderá aquella otra con arreglo a los esquemas de su propia lengua madre.

Las llamadas **Interferencias** de una lengua pueden hacerse reemplazando un elemento por otro o teniendo solamente una influencia parcial. La pronunciación de una simple **B**, diferirá de una lengua a otra por la cantidad de aire retenido por el cierre de los labios. Si comparamos la **B** española y la italiana, vemos que la española es más abierta y se asemeja más a la **V** para un oído francés.

En el dominio gramatical y semántico, el problema es más complejo ya que hay elementos que pueden variar, pero no podemos atribuir todos los errores en la segunda lengua al sistema de la lengua materna, muchos errores vienen de un aprendizaje incompleto. El estudiante puede haber visto la estructura extranjera solamente en la medida en que reac-

ciona a los estímulos diferentes de su propia lengua, pero el estudiante no puede saber cuál es la diferencia. Un error frecuente en el aprendizaje de una lengua es la extensión por analogía, esto ocurre frecuentemente entre los españoles que aprenden italiano y viceversa.

La influencia de la lengua madre no es la única causa de los errores que se cometen cuando se estudia una nueva, sino que también influyen factores sociales y psicológicos que son importantes y muy complejos.