
PROBLEMAS DEL CONCEPTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA Y EL SABER
REQUERIDO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN
MEXICO

KLAUS ZIMMERMANN
CELE UNAM

En este artículo se trata de discutir sobre las tareas de la lingüística aplicada en lo que se refiere a la enseñanza de idiomas para, así, conseguir un nuevo autoentendimiento de la lingüística aplicada. Con ello se sistematizará la tarea de producir un saber relevante para la enseñanza de la L₂, utilizando una teoría de la argumentación. En una segunda parte con base en esto- desarrollamos un marco para la investigación en el campo de la enseñanza de L₂ México.

The purpose of this article is to discuss the role of Applied Linguistics where language teaching is concerned in order to arrive at a new self-understanding of Applied Linguistics. This will make possible the systematization of knowledge in the task of teaching L₂ using a theory of argumentation. Based in this, a framework for research in the field of L₂ teaching in Mexico is developed in the second part.

Cet article se propose de discuter les tâches de la linguistique appliquée en ce qui concerne l'enseignement des langues pour obtenir ainsi une nouvelle auto-compréhension de la linguistique appliquée. Ceci permettra de systématiser la tâche de produire un savoir pertinent pour l'enseignement de la langue seconde en utilisant une théorie de l'argumentation. Dans une seconde partie basée sur ce qui précède nous développons un cadre pour la Recherche dans le domaine de l'enseignement de la langue au Mexique.

In diesem Artikel geht es darum, die Aufgaben der Angewandten Linguistik im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht zu diskutieren und damit ein neues Selbstverständnis der Angewandten Linguistik zu gewinnen. Dabei wird die Aufgabe der Entwicklung von relevantem Wissen für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in Anlehnung an eine Argumentations-Theorie systematisiert. In einem zweiten Teil wird ein Rahmen für die Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts in Mexico entwickelt.

I. *Reflexiones epistemológicas sobre el concepto y estatuto de la "Lingüística Aplicada"*.

1. *La problemática del concepto "Lingüística Aplicada"*.

En general, bajo el concepto de "*Lingüística Aplicada*", se incluye a un conjunto de campos heterogéneos: problemas de enseñanza de lengua materna y extranjera, teoría de la traducción, "aplicación" de la lingüística al problema de la interpretación de textos literarios, problemas de la informática y de las lenguas formales, sociolingüística y psicolingüística. He realizado ya en otra ocasión (Zimmermann, 1978) una crítica a esta concepción que pretende englobar todo. Aquí, por las razones que anteriormente he dado (Zimmermann, 1978) sólo abordé la relación de la enseñanza de lenguas extranjeras y la "*Lingüística Aplicada*".

Como cualquier otra disciplina académica, la *Lingüística Aplicada*, tiene también la tarea de corroborar su estatuto teórico. Es decir, que debe reflexionar sobre el sentido de su quehacer, delimitar el campo de su aplicación y en relación con ambos desarrollar métodos adecuados para alcanzar su objetivo de manera óptima.

Este proceso de reflexión ya ha comenzado (Zimmermann 1978, Kaplan 1980, Spillner 1977) . A través del mismo se ha podido comprobar que el nombre de *Lingüística Aplicada* favorece ciertas equivocaciones (Widdowson 1980:86). Estas equivocaciones evitan llegar a un autoentendimiento adecuado y con ello a una clasificación apropiada (de la *Lingüística Aplicada*) en relación a las ciencias con las que delimita así como con sus campos de aplicación. Derivadas de esta falta de adecuación del concepto, otras denominaciones habían sido ya con anterioridad propuestas: "Educational Linguistics" (Spolsky 1980), "Sprachlehrforschung" (Bausch, 1974).

¹ La antología de Kaplan (1980) es un reflejo de la crisis de la lingüística aplicada, si por crisis se entiende que no se puede definir claramente su lugar en el sistema de las ciencias. De cualquier forma puede decirse que las opiniones en esa antología varían mucho; de un rechazo del nombre de lingüística aplicada (Palmer, Widdowson) hasta una negación de su especificidad en comparación con la lin-

Este cambio de nombre es, sin embargo, sólo un paso: me parece necesario llevar adelante la discusión dentro de la esfera de la lógica de la ciencia. Con ello, no trato de realizar en primera línea una crítica de la lingüística aplicada, sino la definición teórica y la clasificación de aquello que debe hacerse en la relación entre lenguaje y adquisición de una segunda lengua.

2. *La pretensión práctica de la "lingüística aplicada".*

La lingüística aplicada pretende intervenir (como mediador) entre la lingüística y las tareas práctico-sociales que se dan en relación con el lenguaje. Surgió del reconocimiento de que los resultados de la lingüística no eran completamente válidos para las tareas que se presentaban, sobre todo en la enseñanza de una lengua extranjera. Inicialmente este proceso de enseñanza (de lenguas extranjeras) fue visto como un problema de aplicación de teorías lingüísticas o, más en general, de conocimientos sobre el lenguaje para actividades prácticas, es decir en cierto sentido como un problema de aplicación con el objeto de elaborar un conocimiento "tecnológico". Otra razón para el surgimiento de este concepto, parece radicar en el hecho de que la gente que se ha preocupado por el problema de la enseñanza de lenguas, ha tenido en la mayoría de los casos, una formación lingüística (ver también Spolsky 1980: 68). A partir de estos hechos, es posible entender el nombre de "lingüística aplicada".

Naturalmente debe dejársele tiempo a una disciplina que apenas se constituye. Al principio, uno reconoce los problemas, que uno opina pueden ser solucionados con un cambio de perspectiva. Esto es aplicable para cada nueva pro-

güística (Krashen).

² Compárese Spillner (1977:156): "La lingüística aplicada es una ciencia que interviene entre teoría y praxis" o Widdowson (1979:215)"...un área de investigación mediadora que interpreta los resultados de los estudios teóricos y descriptivos para evidenciar su relevancia para el maestro de lenguas".

blematización y disciplina que se constituye.

No obstante, después de treinta años de trabajo (sin tomar aquí en cuenta la larga tradición de la didáctica de lenguas extranjeras), aún subsiste un fuerte factor de inseguridad. En este sentido escriben James y Westney (1981) en la introducción a su antología:

"... intentamos *explorar*, a través de una serie de reportajes e investigaciones escritas especialmente (para esta antología) los mayores campos de actividad lingüística, teórica y *aplicada*, y su *relevancia para la enseñanza de lenguas extranjeras*". (pag. 9)

En este escrito, por lo tanto, se trata de explorar la relevancia de la lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que implica su no relevancia o su no evidencia.

En este contexto no es necesario problematizar el hecho de la adquisición de lenguas extranjeras. En la mayor parte de las sociedades existentes fue, es y será una necesidad. No existe duda alguna de que en la mayoría de ellas se han desarrollado instituciones en las cuales esta enseñanza se lleva a cabo con la ayuda de un maestro. Pero menos aún existe duda ninguna de que un gran número de los que aprenden lenguas extranjeras, lo hacen sin esas instituciones o, aún más, sin maestros "formales".

Ahora bien, resulta que en la adquisición de lenguas extranjeras, la mayor parte de los que aprenden no están motivados, en primer término, por la lengua misma. La lengua, es aquí esencialmente, un instrumento o una condición para otros fines. Dentro del contexto de una formación que se oriente hacia mejores posiciones en la jerarquía social, la adquisición de lenguas extranjeras, por ejemplo, es obligatoria. Si el alumno encuentra una relación condicionante e inherente entre la profesión a la que se inclina y el conocimiento de lenguas extranjeras, es secundario. Pero también lo es el que ese conocimiento de interrelación pueda tener consecuencias positivas para la motivación de aprendizaje de la L₂.

Por lo tanto, para la enseñanza de lenguas extranjeras existe un campo de praxis institucionalizado, producido social y políticamente y que normalmente tiene su fundamento en razones económicas. Este campo de praxis está marcado por un sistema de *oraciones de deber* del tipo:

"Si A quiere lograr X, B debe hacer Z".³
(En donde se postula que Z está en relación con X)

De manera más concreta: Si el alumno quiere llegar a hablar una lengua extranjera (L_2), entonces el maestro debe desarrollar determinadas actividades que permitan al alumno aprender la lengua extranjera.

Para poder llevarla cabo esta actividad determinada, el maestro debe *saber* ciertas cosas.

Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la enseñanza es un proceso estratégico:

Haciendo Z, B piense que A logra X.

El problema es que, como para toda actividad estratégica, para Z existen diferentes alternativas. El conocimiento postulado debe dar al profesor bases de decisión para saber cuál alternativa es la mejor para alcanzar el objetivo.

La pregunta es entonces: "¿qué debemos saber para alcanzar, de la mejor manera, nuestro objetivo?, o, en otras palabras: ¿qué debemos saber para elegir en cada caso la mejor alternativa en nuestras actividades?". Justamente es aquí donde se localiza lo que normalmente se denomina lingüística aplicada. Únicamente que el significado que se sugiere a través de su nombre es falso, lo que nosotros

³ Esta fórmula es válida para la adquisición de una lengua extranjera (L_2). En la adquisición natural de una segunda lengua, éste se presenta un poco diferente.

⁴ Compárese para el concepto de saber, Villoro (1982).

queremos y necesitamos es una sistematización del saber arriba mencionado y eso no es otra cosa que "una teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras".

Si la enseñanza de lenguas extranjeras es una praxis, entonces no está fuera de las posibilidades el construir para esa praxis una teoría, de igual manera que es necesario construir teorías en lo referente a otros campos de praxis. Entendemos por teoría un conjunto sistemático de enunciados u oraciones de ser sobre un área de la realidad objetiva o de la conciencia.

Ahora bien, aquí surge un problema epistemológico: las teorías son definidas como oraciones del *ser* y no del *deber*. Las teorías tienen el objetivo de describir y explicar las cosas y no el de producirlas.⁵ Es aquí donde radicó la problemática de la lingüística en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras.

En efecto, la lingüística ha descrito y explicado las lenguas, pero con ello sólo ha contribuido a una parte del problema de la enseñanza de lenguas extranjeras. En otras palabras, no nos ha proporcionado ninguna indicación sobre cómo podemos deducir del conocimiento del *ser* la selección entre las alternativas del *deber*. Por otra parte, la lingüística tampoco podía hacer esto, en virtud del mismo objeto que la constituye. No podía hacerlo porque, justamente, tiene como objeto otro campo de praxis:

Lingüística

Praxis → "Había", comunicación

Teoría → Teoría del lenguaje, gramática, teoría de la comunicación.

Las relaciones en la enseñanza de lenguas son otra cosa.

⁵ En principio -opino- todas las teorías científicas tienen en último término su motivación en una pretendida actuación sobre los hechos del mundo. Nos dan argumentos para o contra ciertas actuaciones.

Enseñanza de Lenguas extranjeras.

Praxis	→	b que se desarrolla en el salón de clase de L ₂ .
Teoría	→	la teoría sobre lo que se desarrolla en el salón de clase.

3. *Lingüística aplicada versus metodología/didáctica.*

En sentido estricto, una teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras es a menudo un asunto descriptivo que, sin embargo, no nos otorga ninguna indicación sobre procesos inadecuados en el salón de clase. No obstante, lo que nosotros queremos y necesitamos es una *teoría prescriptiva*, una "teoría", que nos hable acerca de lo que queremos alcanzar y de cómo podemos lograrlo de la mejor manera, los conceptos de METODOLOGÍA y de DIDÁCTICA⁶ en sentido global, denominan justamente esto.

Si, ahora, definimos una teoría como conjunto de aseveraciones clasificadas sistemáticamente, la pregunta es entonces: ¿cómo podemos llegar de aseveraciones a exhortaciones? Esto no sólo es difícil, sino imposible de manera deductiva (imposibilidad de deducción del deber del ser).

No obstante, hay que recordar que hacemos eso diariamente y que, incluso, lo hacemos por medio de deducciones *prácticas*. En nuestra vida cotidiana éstas sí juegan un papel primordial. Para hacer comprender de manera plausible, es decir, intersubjetivamente, ese último tipo de "deducciones" del deber del ser, utilizamos *argumentaciones*.

Alguien que tenga la tarea de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras debe tener argumentos sobre ¿qué actividades son las mejores para alcanzar su objetivo? y tiene que fundamentarlas.

⁶ Didáctica sería así la determinación de los objetivos/metodología el conjunto de "maneras cómo lograr estos objetivos/metodología" compárese Kùlhwein (1980 762): "Si se entiende (de modo un poco simplificado) por metodología el problema de *cómo* y por didáctica el proble-

Para ello es también necesario determinar cuál debe ser ese objetivo (el cual debe deducirse de parámetros sociales). Dentro de esto es claro que también está incluido un componente político: es sabido que las metas de la enseñanza están siempre definidas políticamente, así como, también que todo sistema de educación cumple con una tarea política.

Si aquí propongo interpretar las tareas de la así llamada lingüística aplicada, bajo el trasfondo del principio de la argumentación, esto tiene varias razones:

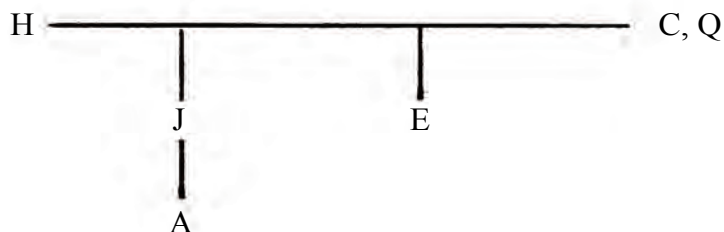
1. El carácter estratégico del proceso de enseñanza, en el cual es necesario encontrar argumentos para la mejor estrategia o, de mejor manera, encontrar la estrategia a través de la argumentación.
2. La orientación de la mejor estrategia en conceptos de valor ("¿cómo debe ser una sociedad?", "¿qué debe saber un individuo?", "¿Qué capacidades son necesarias para la sociedad?").
3. la imposibilidad de deducción del deber del ser y la solución de este problema a través de argumentaciones prácticas.

4. *Lingüística aplicada y saber de justificación.*

Para explicar este proceso, utilizamos el modelo de argumentación de Toulmin (1958). Este se basa esencialmente en el análisis de argumentaciones jurídicas en las cuales también se presentan problemas para la deducción del deber del ser; es decir, de la comprobación de un hecho se toman consecuencias de acción o, más bien, se deducen instrucciones de acción.

ma del *qué...*" También se emplea el término de didáctica para englobar a los dos.

Esquema de Toulmin:



Explicación muy simplificada del esquema:

- A ha hecho X (=H, Hecho)
 (esto será comprobado frente al tribunal, aunque la búsqueda de esta información se realiza en determinados casos a través de la división del trabajo, por ejemplo: a través de la policía, de testigos, etc.).

- por ello A será juzgado (=C, consecuencia)
 - X está declarado en las leyes como un hecho que debe ser penado (=J, justificación para la transición de H a C, en esto va implícito un juicio de valor).

- no obstante, cuando se puede probar que la persona ha hecho esto, sin conocimiento de causa, sin premeditación o algo similar, no se aplica la sanción (=E, excepción).

En ciertas argumentaciones, algunas veces es necesario apoyar (A) adicionalmente la justificación y modificar la consecuencia (C) concibiéndola no como absoluta sino, por ejemplo, como probable (cualificador Q).

Si aplicáramos este esquema a la enseñanza de lenguas extranjeras podríamos realizar las siguientes substituciones:

H: Hecho: A quiere aprender una lengua extranjera. (Axioma: para ello necesita de otra persona (B), que sepa esa lengua extranjera (L_2), que le enseñe esta lengua (L_2) y que produzca situaciones aptas para aprender esta lengua extranjera (L_2)).

C: consecuencia: B debe desarrollar P.

J: justificación para la transición de H a C: X es la mejor estrategia.

A: apoyos adicionales a la justificación: B sabe:

- que A tiene cierta edad.
- que A (como cualquier otro alumno) también debe realizar determinados pasos de aprendizaje, uno después de otro, por ejemplo, los simples antes que los complejos.
- que la lengua extranjera (L_2) se distingue de la lengua materna (L_1) por ciertas características, estructuras, etc.;
- que la lengua en sí misma tiene caracterizaciones que van de M_1 ...a M_i ;
- que el aprendizaje se caracteriza por la realización de errores, errores que otorgan indicaciones sobre el proceso concreto de adquisición de (L_2);
- que los errores deberán ser corregidos, y que, sin embargo, estas correcciones pueden llevar a experiencias negativas.

Naturalmente esta enumeración sobre el punto A no es completa, lo que no ha sido nuestra intención ahora. Sobre todo, esta enumeración no es adecuada para la complejidad de posibles constelaciones de enseñanza, lo cual tampoco ha sido nuestra intención, lo que quiero mostrar con ello es lo siguiente:

1.- Obviamente uno no sabe todo esto como quisiera saberlo. Es por esto que un grupo de especialistas se ocupa de procurar un saber relevante, motivados por la observación de que los modelos existentes no conducen hacia la meta deseada e incluso porque tampoco sabemos las *razones* por las que un modelo de acción es adecuado o inadecuado.

De lo que se trata entonces es de producir el conocimiento que pueda servir como justificación para la acción óptima (que en este caso se refiere a la enseñanza de una segunda lengua). En este caso el saber producido que no puede servir como justificación para una hipótesis de acción o de acción anterior puede o debe conducirnos a cambiar las acciones. El objetivo de esta actividad es la construcción de una teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una parte de este conocimiento existe ya, por ejemplo, en otras ciencias como sociología, psicología, pedagogía, lingüística. Naturalmente ese saber debe tomarse en cuenta, de ahí la razón de la interdisciplinariedad. No obstante, esto también produce peligros:

a) por un lado, en la mayoría de los casos éste no es un saber específico, en referencia con la meta definida, copla situación concreta, con el objeto de aprendizaje concreto.

b) Por otro lado, estas disciplinas tienen su propia estructura y autodinámica, las que no son idénticas al problema de acción del que se trata aquí. Por ejemplo: la tendencia de la lingüística de analizar el lenguaje según criterios de diferenciación formales, distribucionales, sintácticos, etc.⁷, puede ser irrelevante para el alumno de segunda lengua, como también pueden ser irrelevantes los procesos de abstracción necesarios para ciertos tipos de análisis (lengua versus habla, competencia versus ejecución, fonología versus morfología, versus sintaxis, semántica, pragmática, etc.) en cuanto que el alumno, para hablar, necesita simultáneamente de todos esos elementos a la vez.

2. la definición de aquello que denominamos lingüística aplicada puede provenir sólo en último término del campo de praxis de la enseñanza de lenguas. Esto quiere decir que es el campo de enseñanza de lenguas el que tiene que suministrar la justificación teórica para la enseñanza de lenguas. Asimismo el hecho de que uno pueda tomar y de que haya tomado elementos aislados, conocimientos, modelos o cualquier otra cosa de la lingüística, psicología, sociología, pedagogía, etc., no significa *de ningún modo una aplicación*, sino sólo un fenómeno de la división del trabajo. No obstante, ese criterio de selección; en cualquiera de los casos ha tenido una orientación, acorde a las necesidades del campo de praxis. Cuando, por algunos teóricos de la lingüística aplicada, esto no ha sido hecho así, no merece sino el calificativo de erróneo, en la medida en que han pretendido, con la aceptación de elementos

⁷ Compárese, por ejemplo, la crítica histórica de Maas (1976).

terminológicos (sobre todo de la lingüística), atribuir a su quehacer algo de prestigio⁸ de la lingüística. Esto bien puede mostrarse, por ejemplo, con el objetivo de aprendizaje de la "Competencia Comunicativa". El hecho de que el lenguaje sea un medio de comunicación, con toda seguridad, no ha sido descubierto por la lingüística. Más bien, algunas de sus corrientes ocultaron este hecho por años.

Como Bender (1979) ha mostrado, en la República Federal de Alemania, el concepto de comunicación existía mucho antes ya en la discusión didáctica y sólo fue "cientifizado"⁹ tiempo más tarde, de manera terminológica, a través de "préstamos" de la lingüística.

3. La praxis no sólo es un objeto, a partir del cual, a través de una observación sistemática y de abstracciones se llegue a deducir una teoría, sino en el caso de que otra praxis (la de la enseñanza de lenguas extranjeras) se alimente de la teoría o de varias teorías parciales, esta praxis es por ello, al mismo tiempo, la instancia de verificación de la utilidad de la teoría. En el caso de que, eventualmente pueda llegarse a comprobar que un paso en la enseñanza o en la adquisición no funcione, podremos ser llevados a deducir esto como un error en la teoría del lenguaje, o como un error en la teoría prescriptiva de la enseñanza o también como una ejecución errónea de la teoría prescriptiva.

Así bien, si se define la praxis como instancia de verificación de la teoría, debe tomarse en cuenta, no obstante, el carácter específico de la actividad social y simbólica. Esto, porque existen violaciones intencionales contra las reglas, que se utilizan especialmente para transgredirlas (Apel 1973: 282). El lenguaje poético es precisamente un ejemplo de ello. Transferida al campo de la

⁸ Compárese también Anthony, en Kaplan (1980: 5)

⁹ Interesante desde el punto de vista de la psicología de la ciencia es el acercamiento de algunos investigadores de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas, a la lingüística, así como también es interesante el sentimiento de inferioridad que se percibe detrás de este hecho.

enseñanza de lenguas extranjeras, la pregunta sería, en este caso, ¿qué consecuencias tiene para la teoría el hecho de que un maestro viole las reglas y, a pesar de ello, logre sus objetivos?

5. *¿Lingüística o Lingüística Aplicada?*

Mi tesis es: La lingüística aplicada, concebida en sentido estricto, no tiene derecho de existir¹⁰. Sólo existe porque la lingüística (y las otras ciencias), por razón de su dinámica propia, no ha desarrollado, o sólo lo ha hecho parcialmente, ciertos campos del saber necesarios para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, cuando algunos investigadores han comenzado una actividad con base en esta necesidad, tratan con ello de llenar vacíos en la lingüística. Así, por ejemplo, el concepto de interlenguaje es un concepto lingüístico comparable teóricamente con el de lenguaje infantil, la descripción del interlenguaje, como cualquier otra lengua, es la descripción de una lengua y, en principio, con los mismos métodos. El análisis de errores basado en esto es una empresa psicolingüística. Su objetivo no es otro que el de la psicolingüística, es decir el de explicar cómo se llega al *output* verbal. Contrariamente a L_1 , aquí debe tomarse en cuenta en relación con el *output* L_2 , una variable adicional, es decir, solamente la "competencia comunicativa parcial" del hablante. Este es un factor que nos aclara aquello que normalmente se denomina error. Los estudios contrastivos, en principio, no son otra cosa mas que la comparación de dos lenguas, es decir, la comparación de dos "gramáticas", resultados de descripciones lingüísticas. Esto se puede comparar con lo que ha hecho la investigación de universales, sólo que con una meta diferente.

La gramática pedagógica sería quizá el caso más problemático. Pedagógico significa aquí: adaptado y formulado de acuerdo con las necesidades del alumno, así como producto del reconocimiento del hecho de que las gramáticas científicas no son comprensibles sin un cierto saber especia-

¹⁰ Compárese Krashen, en Kaplan (1980), el cual clasifica la adquisición del lenguaje dentro de la psicolingüística, así como a Palmer (1980), que no utiliza el concepto lingüística aplicada en su sistema.

lizado: esto sirve para el hecho de que tales gramáticas no necesitan, como las científicas, ser de la misma manera explícitas. Aunque, por supuesto, deben presentar lo que es su objeto, con base en lo correcto y en la adecuación pragmática del lenguaje. La organización de una gramática pedagógica se sujeta aquí de conocimientos psicopedagógicos.

Con ello, pertenece, como obra de consulta, al campo de la metodología, tanto para los maestros como para los alumnos, dependiendo su principio de organización del criterio: alcanzar de manera óptima su meta de acción, el dominio de la lengua extranjera.

Ahora bien, si queremos definir lo que normalmente se resume bajo la etiqueta de lingüística aplicada, entonces podemos decir que se trata ahí de:

1. reunir el saber existente, es decir, un saber de justificación en el campo de praxis de enseñanza de lenguas extranjeras;
2. verificar este saber existente respecto a su relevancia¹¹ como saber de justificación para el campo de praxis.
3. definir los huecos en el saber existente, así como de proporcionar a través de la investigación un saber relevante, hasta ahora inexistente.

II

construir una metodología (teoría prescriptiva) que deduzca a partir del saber relevante un sistema de instrucciones de acción y de justificarlo de manera plausible.

¹¹ Sólo una teoría del aprendizaje (como sistema del saber sobre el aprendizaje), por ejemplo, es sólo *parcialmente relevante*, una teoría de la adquisición de lenguas extranjeras sería completamente relevante.

Estas instrucciones de acción se refieren, entre otras cosas, a campos de construcción de material didáctico, a actividades en el salón de clase, a la evaluación, a programación de los currícula, a instalaciones y cambios de instituciones de enseñanza, a lugares de aprendizaje, a medios auxiliares y a la definición de las metas de enseñanza y aprendizaje.

El primer campo se clasifica dentro de las disciplinas de la lingüística, psicología, sociología y sus campos interdisciplinarios; el segundo, se denomina de mejor manera con los conceptos de METODOLOGIA Y DIDACTICA.

El campo uno está en una relación de dependencia respecto del campo dos, en el sentido de que sólo la praxis en última instancia nos motiva a proporcionar el saber requerido.¹²

Me parece importante indicar aquí que con esto no critico a los subcampos que son tratados bajo la etiqueta de lingüística aplicada. Se trata más bien de aclarar cómo debe concebirse cada subcampo con base en su objeto y método de investigación. Bajo el aspecto de teoría y praxis y bajo el aspecto de una praxis específica de la enseñanza de lenguas y su necesidad de una "teoría prescriptiva" he llegado al resultado de que acorde con la *lógica de la ciencia*, no existe lugar para un concepto y campo que se denomine "lingüística aplicada".

Por otro lado, no hay que olvidar el hecho de que han surgido bajo esta etiqueta un gran número de problematizaciones y conocimientos que -es cierto- han hecho avanzar nuestros conocimientos.

De igual manera, me parece que la formación de estudiantes bajo esta etiqueta ha provocado y provocará ulteriormente un grado de profesionalización de la enseñanza de lenguas. El provecho práctico de esta especialización y la formación en técnicas de enseñanza de lenguas dentro de un programa de estudios me parece indiscutible. No obstante

¹²Compárese Villoro (1982: 19): "Las razones son los eslabones con que la inteligencia alcanza la verdad y la amarra, que asegura el éxito de nuestra práctica".

lo esencial de este programa de estudios no es su 'aplicación' sino su multidisciplinariedad. Una formación para estudiantes que quieren dedicarse a la enseñanza de lenguas extranjeras y reciben por ello una formación, compuesta de conocimientos específicos necesarios y útiles para la actuación en este campo, es por supuesto provechosa.

En este contexto puede decirse que el concepto "lingüística aplicada" no es - como Corder (1973: 10) lo ha formulado- una *problem-based activity* sino que la enseñanza de lenguas extranjeras es (o más bien debería ser) una actividad fundada en el saber científico, la lingüística, la psicología, etc., son, es cierto, ciencias teóricas, esto es, que el objeto de su quehacer es la construcción de teorías sobre su objeto respectivo. De la misma manera el objeto de la ocupación sistemática de la enseñanza de lenguas extranjeras es la construcción de una teoría (prescriptiva).

En mis planteamientos anteriores he tratado de mostrar que la lingüística aplicada surgió en el hueco de la falla de un saber relevante para la praxis de la enseñanza de lenguas. Esto se dio además en una época de la lingüística que fue marcada por el estructuralismo. De hecho, hoy, con el desarrollo de la lingüística (con una ampliación, es decir con la inclusión de enfoques psicológicos y sociológicos), este saber relevante con una metodología de investigación relevante se genera sobre todo en los campos interdisciplinarios como son psicolingüística, sociolingüística, pragmática, etc. Los fenómenos de adquisición de L₂, de comunicación en L₂, etc. caben sin problema dentro de estos campos de interés y deben tomarse en cuenta para la elaboración de sus teorías respectivas. De hecho, la lingüística aplicada - esto me parece significativo - no ha elaborado, y no puede hacerlo por su concepción misma, una metodología de investigación propia¹³ (lo que normalmente es uno de los criterios de delimitación de una ciencia).

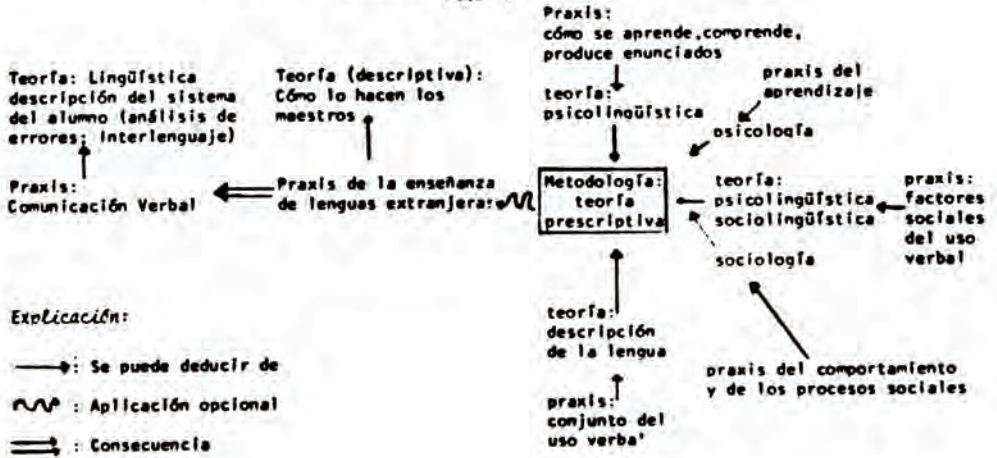
No obstante, el saber requerido para el mejoramiento de la enseñanza de lenguas (extranjeras) es insuficiente.

¹³ Compárese Kühlwein (1980: 761): "Como todas las ciencias aplicadas, también la lingüística aplicada se puede definir más fácilmente desde sus metas de investigación que por sus objetos y métodos de investigación".

Propongo -como de hecho ya se hace en algunas partes- que se definan exactamente los huecos de este saber y que se investiguen éstos en las subdisciplinas respectivas de la lingüística con los métodos ahí desarrollados y desarrollando nuevos métodos.

Quiero por esto deducir, en el siguiente capítulo, algunos de estos huecos en este saber requerido y quiero discutir allí el problema de saberes que se refieren a hechos universales y a hechos específicamente culturales, sugiriendo qué se necesita para el mejoramiento de la enseñanza de lenguas en un determinado país con una estructura social específica, un saber que se refiere a fenómenos "culturales".

La relación de teoría y praxis en el campo de la Lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras
 Fig. 1 :



II. *¿Es posible y necesaria una versión específicamente mexicana de una teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras?*

En el contexto de la dependencia económica, cultural, científica y tecnológica de las antiguas regiones colonizadas por las metrópolis (Dos Santos 1978, Durand Ponte 1979) que aún hoy persiste, aunque en forma diferente, se da el caso de que también la lingüística y la aplicación de la enseñanza de lenguas extranjeras se sitúan en la dinámica de desarrollo de Europa y Estados Unidos.

Esto significa que los saberes esenciales, teorías y modelos de acción para la enseñanza de lenguas extranjeras - como en la mayoría de las ciencias y tecnologías- también se exportan de ahí a los países dependientes, entre ellos México.

Con ello, entre algunos de los lingüistas y maestros de lenguas extranjeras mexicanos, existe la preocupación de llegar a adoptar modelos sin haberlos verificado, es decir, modelos no adecuados a la realidad mexicana de enseñanza de lenguas extranjeras. En cierta medida, con esto también se pone en duda la universalidad de esas teorías. En las siguientes líneas, deseo discutir en qué medida existen diferencias nacionales, culturales y sociales en este campo que ponen en duda la adaptación de un saber que surge de otros contextos culturales y sociales.

Haré esta discusión en dos partes (coherentemente con mis planteamientos y teorías anteriores):

1. la discusión del saber teórico
2. la discusión de la metodología

Un campo central en la ocupación de la lingüística aplicada y psicolingüística¹⁴, en los últimos años, es el proce-

¹⁴ Utilizo aquí sin distinguir "lingüística aplicada" y "psicolingüística". Esto se debe al hecho de que el desarrollo de la lingüística aplicada en los últimos años dio un viraje hacia la psicolingüística. Todas las aportaciones importantes en la investigación sobre el aprendizaje de L₂

so de adquisición de una segunda lengua (L_2). la discusión en este campo tiene por meta el buscar estrategias y procesos de adquisición universales. No obstante, las hipótesis sobre esa universalidad son obtenidas por medio de estudios de caso.

De ninguna manera deseo poner en duda el valor y la necesidad de esas hipótesis, pero a partir de ello surge como necesidad complementaria el buscar un saber concreto acerca de y bajo qué condiciones un mexicano hispanohablante de la capa social X aprende la lengua extranjera Y. Es este el conocimiento que se necesita para tomar medidas consecuentes hacia una adaptación metodológica en México.

Otro campo es el análisis de errores. Por supuesto aquí nos ayudan las tipologías de errores que pueden ser universales, pero lo que además de ello necesitamos para la praxis (de la enseñanza de lenguas extranjeras) es saber "qué errores hace un mexicano de la capa social X cuando bajo qué condiciones a, b... aprende la lengua Y", y en el campo de las causas de errores necesitamos el saber sobre las representaciones específicas de esas causas de errores según el tipo de alumno, la meta del aprendizaje, las condiciones sociales e interculturales, etc.

Debe agregarse en este contexto - un hecho bastante trivial- el contraste específico de las lenguas. No se trata solamente del contraste del español respecto a L_2 , sino del español mexicano respecto a L_2 , tomando en cuenta que el español debe ser subdividido respecto a sus demás variantes regionales y sociales.

Quizá en el campo morfológico y sintáctico el contraste respecto a otras variedades del español no es significativo, pero en el campo pragmático del lenguaje, por ejemplo, en el campo de la cortesía, de las consecuencias de acción de promesas, etc., es decir, en la correlación de situacio-

tienen un enfoque y una metodología psicolingüística, por ejemplo, el enfoque explícitamente psicolingüístico del concepto de "interlenguaje" y del "análisis de errores", compárese, por ejemplo, Selinker (1972).

nes de comunicación, de eventos de comunicación, de los actos de comunicación y su realización verbal existen diferencias significativas entre las variantes del español.

Sabemos además, de manera abstracta, que las actitudes hacia otras lenguas y hablantes de esas lenguas pueden tener influencia respecto al éxito del aprendizaje, lo que no sabemos, y sin embargo deberíamos saber, es qué actitudes tienen determinados mexicanos hacia qué lengua (L) y por qué. Este saber tendría consecuencias para la elaboración de libros de texto, del contenido de esos libros y para la decisión de qué tipos de habilidades deberían ser enfatizadas, así como también para la metodología, es decir, por ejemplo, para las fases explícitas de discusión de diferencias culturales, sus causas históricas y condiciones sociales. Se podría ampliar esta lista de factores de influencia, que manifestarían una representación específica en cada caso, lo que no quiero hacer, debido a que de lo que aquí se trata es solamente de mostrar la necesidad de un conocimiento específico, si se quieren tomar consecuencias de acción de éste.

Desearía ahora llegar al segundo punto, es decir, a la metodología o, más bien, a la teoría prescriptiva.

Si el proceso de enseñanza es un sistema de acción estratégico, entonces puede hacerse un paralelo, en cierta medida, con otros sistema de acción estratégicos.

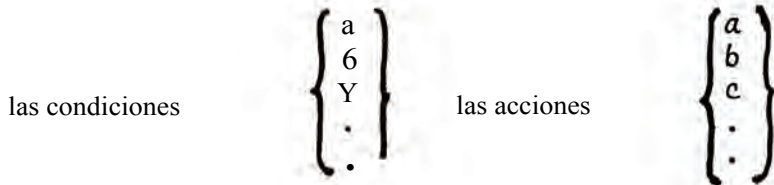
Una estrategia de acción puede caracterizarse de la siguiente forma:

Si A quiere lograr X, debe realizar bajo las

condiciones $\begin{Bmatrix} \alpha \\ \beta \\ \gamma \\ \vdots \end{Bmatrix}$ las acciones $\begin{Bmatrix} a \\ b \\ c \\ \vdots \end{Bmatrix}$

Transferido a la enseñanza de lenguas extranjeras:

Si $\begin{Bmatrix} A \\ B \\ C \\ \vdots \end{Bmatrix}$ quiere lograr $\begin{Bmatrix} X \\ Y \\ Z \\ \vdots \end{Bmatrix}$, $\begin{Bmatrix} H \\ I \\ J \\ \vdots \end{Bmatrix}$ deben realizar bajo



Puede verse en esta formalización que todos los factores pueden variar y que en realidad varían. A, B, C... pueden ser por ejemplo diferentes edades de los alumnos, pueden ser diferentes mentalidades, diferencias nacionales, étnicas, sociales, individuales, etc. Ellos pueden querer alcanzar en cada caso, metas parciales respecto a la meta global que es el "aprendizaje de lenguas extraneras", o por ejemplo, sólo una actividad comunicativa, oral o una habilidad de comprensión de lectura, etc., como también pueden estar restringidos a campos de praxis específicos (sólo al campo de la medicina, a la realización de unas vacaciones, o para una correspondencia comercial especializada, etc.).

También la personalidad del maestro puede variar y esto tiene consecuencias en confrontación con la personalidad del alumno o con las metas pretendidas o institucionales para la selección de alternativas de acción. Un maestro viejo no puede hacer con alumnos jóvenes lo que hace un maestro joven, así como tampoco un maestro joven puede hacer lo mismo que un maestro viejo con alumnos viejos. Las diferencias sexuales pueden jugar un rol específico, así como también la nacionalidad o el grupo étnico y social al cual el maestro pertenece.

Ahora bien, las condiciones son el factor más complejo y deben ser, por lo tanto, subdivididas. Por estas condiciones se entienden factores, como relaciones locales y temporales, bajo las cuales una acción tiene o debe tener lugar, instrumentos materiales que están a la disposición para hacer más efectivas algunas acciones, pero también (y esto es muy importante en nuestro contexto) relaciones políticas económicas entre los países cuya lengua será enseñada en el salón de clase.

Justamente la dependencia político-económica, la dominación económica, cultural, científica y tecnológica, de un país respecto a otro, puede tener efectos para la enseñan-

za de lenguas extranjeras. Caben también las diferencias culturales que han producido, al menos parcialmente, estilos de vida y sistemas de valores diferentes.

Asimismo, deben tomarse en cuenta otros factores, tales como disposición de tiempo y el conocimiento del mundo por parte del alumno, es decir, no solamente su formación escolar, sino el grupo social del cual proviene, que está marcado por variantes verbales y comportamientos interaccionales específicos.

Las manifestaciones específicas de todos estos factores, de los cuales sólo he mencionado algunos a manera de ejemplo, hacen necesario en cada caso otros tipos de actos para el logro de determinadas metas. Qué acciones son necesarias, para qué constelación de factores, es una cuestión empírica, en cuanto que la consecuencia real de estas manifestaciones aún debe ser investigada.

Así pues, lo que he querido mostrar con esto es *la dependencia contextual de las acciones que pretenden enseñar lenguas extranjeras.*

Por un lado he mostrado que es imaginable una teoría universal de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel bastante abstracto y virtual, pero que éste sólo puede darnos un *marco* para el proceso metodológico pero no puede darnos sistemas de saber concretos, necesarios para actividades concretas. Se muestra asimismo, que las *instrucciones de actuación, o mejor dicho, los sistemas de actuación deben variar según los contextos*, las condiciones, las personas que participan en el proceso, los hechos políticos, etc.

De hecho, parece que el miedo al peligro de la adaptación de sistemas de actuación quizá inadecuados (lo cual incluye también la importación de libros de texto), es justificado. Es necesario, entonces, que para cada país y para cada factor variable - como lengua, condiciones sociales, culturales, de edad, etc.- se tengan que hacer investigaciones con el objeto de lograr un saber específico y concreto que después pueda llegar a producir una metodología propia y fundamentada que se adecúe a los hechos concretos de cada país.

Una variable específicamente nacional es también un componente en este proceso, en el caso de que existan relaciones internacionales específicas en referencia al otro país, de que existan sistemas escolares determinados, conjuntos étnicos específicos en cada país, etc.

B I B L I O G R A F I A

- ALDERSON, Charles et al. (1979): "La Lingüística aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua". *Perfiles Educativos* 5, 37-48.
- APEL, Karl-Otto (1973): "Noam Chomskys Sprachtheorie und die Philosophie der Gegenwart" en: APEL, *Transformationen der Philosophie*, vol. 2, Frankfurt: Suhrkamp, 264-310.
- BAUSCH, Karl-Richard (ed). (1979): *Sprachlernund Sprachlehrforschung. Eine Zwischenbilanz*, Kronberg: Scriptor.
- BENDER, Jutta (1979): *Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprechunterricht*. Frankfurt et al.: Diesterweg.
- CAMPBELL, Russell N. (1980): "Applied Linguistics: A Problem-Solving Enterprise", en: KAPLAN (ed.) (1980).
- CORDER, Pit (1973): *Introducing applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- CORDEN, Pit (1978): "Pure and Applied Research in Linguistics: Is the Difference Merely one of Motivation?", *Studies in Second Language Acquisition* 1/2., 77 - 90.
- DOS SANTOS, Theotonio (1978): *Imperialismo y dependencia*, México: ERA.
- DURAND PONTE, Víctor Manue' (1979): México: *La formación de un país dependiente*, México: UNAM.
- EBNETER, Theodor (1976): *Angewandte Linguistik. Eine Einführung*. München: Kink.
- HABERMAS, Jürgen (1981): *Theorie des Kommunikativen Handelns*, 2 vol., Frankfurt: Suhrkamp.
- INGRAM, D.E. (1980): "Applied Linguistics: A Search for insight", en: KAPLAN (ed.) (1980) 37-56.

-
- JAMES, Allan y WESTNEY, Paul (ed.) (1981): *New linguistics Impulses in Foreign Language Teaching*. Tübingen- Narr.
- KAPLAN, Robert B. (ed.) (1980): *On the Scope of Applied Linguistics*, Rowley: (Mass)- Newbury House.
- KLAUS, Georg y BUHR, Manfred (1964): *Philosophisches Wörterbuch*, 2 vol., Leipzig: VEB Enzyklopadie.
- KUHLWEIN, Wolfgang (1980): "Angewandte Linguistik", en: *Le xikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen: Niemeyer 2da. ed., 761-768.
- MAAS, Utz (1976): *Kann man Spahche lehren? Für einen anderen Sprachunterricht*, Frankfurt: Syndikat.
- PALMER, Joe D. (1980): "Linguistics in Medias Res", en KAPLAN (ed.) U 980, 21-27.
- SE LINKER, L. (1972) : "Interlanguage". *IRAL* 10, 209-231.
- SPELLNER, Bern (1977): "On the Theoretical Foundations of Applied Linguistics" *IRAL* 15.
- SPOLSKY, Bernard (1980) : "The Scope of Educational Linguistics", en: KAPLAN ed. (1980), 67-73
- TOULMIN, Stephen (1958): *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge, University Press
- VILLORO, Luis (1982): *Creer, saber, conocer*. Mexico: Siglo XXI.
- VÖLZING, Paul L. (1979): *Begründen, Erklären, Argumentieren. Modelle and Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation*. Heidelberg: Quelle u. Meyer (UTB).
- WIDDOWSON, Henry (1979): *Explorations in Applied linguistics*, Oxford: Oxford Univ. Press.
- WIDDOWSON, Henry (1980): "Applied Linguistics: The Pursuit of Relevance", en: KAPLAN (ed.) (1980), 74-87.
- ZIMMERMANN, Klaus (1978): "Lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas extranjeros". *Arte, Sociedad, Ideología* 4, 17-30.