

EL ROL DE LA IMITACION Y DE LA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

PILAR MORAN

Universidad Católica de Valparaíso
Universidad de Chile — Valparaíso

Si queremos tener una visión completa y coherente de uno de los problemas que enfrentan los metodólogos especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos precisar una serie de supuestos en torno al aprendizaje de una lengua que se generan, fundamentalmente, en un conjunto de postulados de naturaleza psicológica. Estos, a su vez, se arraigan en la tradición gnoseológica donde se enfrentan ciertas tesis filosóficas que permanentemente han suscitado distintas interpretaciones para los hechos humanos. Dentro de estos supuestos se destaca, en especial, la dificultad planteada por quienes han procurado dilucidar los problemas del conocimiento humano.

Uno de los inconvenientes es, básicamente, el producido en torno al origen del conocimiento humano que, analizado desde una óptica gnoseológica, presenta dos aspectos claramente identificables. Nos referimos a la polémica suscitada entre filósofos racionalistas y empiristas. Aunque no intentaremos penetrar en el problema, revisaremos, sin embargo, algunos de los aspectos más significativos para procurar clarificar la naturaleza misma del conocimiento, asimilada como fenómeno a la lingüística (Chomsky, 1969). En especial vamos a considerar dos hechos altamente significativos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la presencia de fenómenos de naturaleza imitativa y la presencia de fenómenos de naturaleza creativa.

En general, un extenso número de pensadores calificados indistintamente como racionalistas, pese a las serias diferencias

que podemos encontrar entre unos y otros, sostuvieron que los hombres nacen con una estructura pensante estable que supone algunas ideas definidas y concretas (Hessen, 1938). Frente a ellos se alza otra serie de pensadores, denominados empiristas que, como el nombre lo indica, se inclinan por la tesis contraria, esto es, los hombres nacen con su espíritu totalmente vacío de contenidos y será la experiencia la responsable de imprimir el material gnoseológico que el hombre manifiesta, según principios de asociación.

Los pensadores racionalistas afirmaban que nuestros recursos conceptuales se apoyan en ciertos principios, iguales para todos los hombres, que conforman la constitución innata de nuestro entendimiento; esto es, el entendimiento humano posee una base a priori a toda experiencia. Es evidente que entre los pensadores racionalistas encontramos una serie de tendencias, pero medularmente podemos decir que, si bien le atribuyen distintos valores y funciones a ese cuerpo de nociones innatas, y le asignan distinta importancia al factor experiencial, las líneas generales de su pensamiento se expresan según el modelo reseñado por nosotros en párrafos anteriores.

Por su parte, los pensadores empiristas sostienen que todo conocimiento procede fundamentalmente de la experiencia, pero sin dejar descartada del todo la posibilidad del conocimiento del espíritu; en todos los casos, el acento se encuentra en el factor de la experiencia como fuente y motor de todo conocimiento, y en la existencia de factores asociativos

para explicar su forma y calidad (Hessen, 1938).

Mas la controversia planteada es un conflicto entre dos hipótesis que se oponen frontalmente en su explicación del origen del conocimiento humano; pero en base a lo previamente expuesto, cabe señalar que la diferencia radica en mostrar cómo el conocimiento tiene lugar desde la experiencia, mediante la operación de ciertos principios innatos de la mente humana; lo que implica una suerte de punto de encuentro entre las tendencias descritas (Katz, 1971). El núcleo de esta polémica no reside entonces en el mero choque de tesis contrapuestas, sino más bien en la distinta función que atribuyen unos y otros a ciertos principios innatos y experienciales en el proceso del conocimiento humano.

Este conflicto planteado por la filosofía del conocimiento puede ser visualizado desde la teoría del lenguaje y, por tanto, necesariamente debemos revisar el aporte de las tesis racionalistas.

Estas afirman que el hombre está provisto de ciertos principios de organización mental de un modo innato, y que el conocimiento es posible a partir de un conjunto de nociones innatas, bastante reducido, pero que constituye la base de todas las construcciones lógicamente posibles, fijando a la vez el contenido de toda experiencia. Así, el conjunto de nociones innatas es de pequeña envergadura, pero de alcance ilimitado, siendo el conocimiento una combinatoria de dicho cuerpo de nociones innatas (Chomsky, 1971). Estas no conocen otro límite que la articulación lógica en la cual se ordenan. Si nos acogemos a esto, la creatividad humana consistirá en la propiedad de poder pensar ilimitadamente, a partir de nociones innatas, sin más horizonte que el determinado por el orden lógico conceptual.

De esto se sigue que dada la unicidad del pensamiento humano, tendremos que convenir que dicho cuerpo de nociones innatas es semejante en todos los hombres y, por la diversidad del fenómeno humano mismo, aceptaremos su naturaleza ilimitada.

Asimilando esto a las tesis lingüísticas generativo-transformacionales, nos encontramos ante un grupo de investigadores que, orientados por la tradición filosófica

del siglo XVII, desarrollan una teoría del lenguaje que se apoya sustancialmente en los supuestos racionalistas antes descritos (Chomsky, 1969).

Así, la propiedad del lenguaje es descrita a partir de su absoluta independencia de estímulos externos o internos, y éste es libre para ser utilizado como instrumento vehiculador del pensamiento y la autoexpresión, reflejando las ilimitadas posibilidades de éstos. Esta propiedad es común a todos los hombres y caracteriza así al fenómeno humano, suministrando una nota distintiva que lo distingue de otras especies.

La creatividad lingüística será entonces la propiedad humana de expresar a través de una lengua, pensamientos nuevos, sin necesidad de estímulos especiales, y, a la vez, de poder entender, en el marco de una lengua, cualquier enunciado por novedoso que éste sea. Esto será posible a partir de la existencia de ciertos principios de organización, comunes a todos los hombres y de origen innato, además de específicos en la especie (Chomsky, 1971).

El carácter del empirismo, por su parte, presupone siempre la presencia activa de fenómenos de naturaleza imitativa o analógica en la formulación y/o producción de todo conocimiento. Se supone que la experiencia activa proporcionará ejemplos de hechos que son recogidos por el entendimiento, conformando así ideas simples que, en una posterior combinación, darán origen a ideas complejas, sin limitaciones de ninguna naturaleza para el volumen o complejidad de las nuevas expresiones (Marías, 1941).

La posibilidad de asociar ideas entre sí estará determinada por el carácter de la información empírica en torno al modo en que se articulan las cosas en la realidad misma, siendo todas nuestras ideas, simples o complejas, expresiones del orden de la realidad. Por lo tanto, y en atención a lo anterior, la creatividad desde una perspectiva empirista se reduciría a la propiedad de combinar ideas simples, produciendo así una asociación que expresará nuevas relaciones, de acuerdo a las posibilidades de combinación, determinadas por la manera en que se encuentra tramado el mundo.

Las debilidades de una estructuración semejantes son muchas, toda vez que los

teóricos del conocimiento de esta escuela nunca aclararon suficientemente la naturaleza de las ideas simples, ni sus distinciones fundamentales respecto de las ideas complejas, como tampoco han podido responder a las interrogantes planteadas por la gnoseología reciente. Pero en todo caso, valga decir que, como un sistema articulado, su funcionamiento es eficiente en resolver muchas dudas presentes en la tradición filosófica del conocimiento.

Lo importante es destacar la naturaleza del acto creativo dentro de una óptica semejante; en especial, la supuesta articulación de la realidad expresada en el orden de nuestras elocuciones. Desde una perspectiva lingüística, se supone entonces que el acto creativo es una analogía en la cual las expresiones, por novedosas que fueren, sólo se reducirían a combinar nociones simples, suministradas por la experiencia y dispuestas de acuerdo con el supuesto orden tomado de la realidad.

Esto tiene implicancias en muchos niveles diversos de la teoría del lenguaje que podemos desprender de los supuestos empiristas. Pero, en relación con el tema central de nuestra indagación, es importante enfatizar la supuesta naturaleza imitativa o analógica como determinante para que la significación opere mediante relaciones de tipo físico causal. Por lo tanto, desde la perspectiva empirista, el aprendizaje de una lengua está determinado por fenómenos de tipo imitativo, fuertemente ligados a los de condicionamientos y asociaciones.

Con lo anterior, la creatividad lingüística no sólo queda reducida a patrones análogos sino que, a su vez, todo el contexto del conocimiento humano, y con ello el lenguaje, será determinado por principios de causalidad y asociaciones.

Una tesis semejante tiene un conjunto de debilidades que no es del caso enumerar en esta oportunidad; sólo nos parece importante señalar que, cuando se trata de explicar las características básicas de todo lenguaje humano, no es posible hacerlo desde la estrecha óptica empirista y es preciso recurrir, para obtener una descripción completa y totalizadora, a las tesis racionalistas; en especial a las de aquellos investigadores que se nutrie-

ron de lo mejor de la tradición filosófica cartesiana (Chomsky, 1969).

El lenguaje humano, desde las perspectivas antes señaladas, se distinguirá de otros mecanismos de comunicación ligados al estímulo, precisamente por su naturaleza creativa. Así el hombre, no requiere de estímulos para hacer uso del lenguaje, y no conoce límites en su propiedad de producir creativamente, por no estar restringido a funciones prácticas de comunicación (Chomsky, 1969).

El carácter y la naturaleza de los principios innatos que posibilitan los rasgos anteriormente descritos, residen en lo que podemos llamar universales lingüísticos, esto es, rasgos o reglas comunes que se suponen universales; básicos a toda gramática o lenguaje humano (Chomsky, 1976).

Pero cuando se trata de analizar con mayor detenimiento la situación del aprendizaje de una lengua, debemos necesariamente remitirnos a la adquisición de todo lenguaje y, por tanto, al proceso desatado en el niño que adquiere su lengua materna, esto es, el niño que, en corto tiempo, pasa de ser un infante que no habla, a convertirse en un parlante fluido que maneja con precisión los rasgos fundamentales de la lengua en que se encuentra inmerso.

Y es precisamente frente a una situación semejante donde destaca un conjunto muy significativo de hechos que, en una primera impresión, parecen ser de naturaleza absoluta y claramente imitativa. Por tanto, parecerían confirmarse algunas de las hipótesis empiristas que entienden el lenguaje y su aprendizaje ligados al estímulo, antes que las tesis racionalistas que suponen estos hechos a partir de rasgos innatos y de actos fuertemente marcados por la creatividad.

Todo esto obliga a remitirnos a los estudiosos de la conducta humana, quienes han desarrollado un vasto conjunto de supuestos que giran en torno al mismo problema. Así, serán los psicolingüistas quienes nos orienten en el rastreo de la dificultad que nos preocupa.

Ahora bien, el análisis del problema de la creatividad desde una óptica psicológica, nos permite visualizar dos tendencias contrapuestas: la psicología conductista, que se apoya en la tradición del pensa-

miento empirista, y la escuela cognitiva, que se vincula estrechamente con los pensadores racionalistas, en especial con aquéllos del siglo XVII.

En el primero de los casos nos encontramos con los psicólogos que estudian los procesos de construcción de asociaciones entre estímulos y respuestas; frente a ellos, surgen los estudiosos de la percepción, entendiéndola como la forma en que el individuo recibe, organiza y almacena la información del medio para, eventualmente, producir conocimiento. Estas dos escuelas psicológicas tienden a concentrarse en dos aspectos del funcionamiento de la mente humana que no necesariamente se oponen o excluyen entre sí: por una parte, los psicólogos conductistas se han preocupado de estudiar el aprendizaje en todas sus manifestaciones; y por otra, los psicólogos cognitivos se han abocado a los problemas relacionados con procesos mentales, como el pensamiento (Cropley, 1967).

De esta manera, la diferencia esencial entre ambas escuelas no radica en la contraposición de tesis excluyentes sino en diversos enfoques para el estudio de una realidad única, encontrándose entonces sus diferencias más relevantes en los mecanismos psicológicos subyacentes a las diferentes conductas; en consecuencia, podemos destacar la persistencia de la polémica señalada previamente en la tradición filosófica y aún no resuelta, en torno al conocimiento humano.

Por tanto, los psicólogos conductistas han procurado explicar el fenómeno de la creatividad a partir de la noción que concibe la conducta humana como la expresión de relaciones entre estímulos y respuestas. Sin embargo, hay algunos psicólogos que están en desacuerdo con los mecanismos a los que se atribuye la formación de las cadenas de asociaciones. Desde el punto de vista de estos estudiosos se han formalizado varias teorías, las cuales describen el pensamiento creativo como el proceso que permite tramar relaciones eficientes entre estímulos y respuestas que no se asocian normalmente (Cropley, 1967).

Esta orientación nos sugiere que distintos individuos pueden unir estímulos semejantes a respuestas variadas, lo que permitiría explicar la rica diversidad de

la conducta humana, pero nos arrastra a un peligroso vacío cuando intentamos extrapolar dichos supuestos a los procesos de adquisición de una lengua.

Otras tendencias posteriores, siempre dentro de la óptica conductista, ponen énfasis en ciertos procesos mediacionales, no suficientemente descritos, y han adelantado formulaciones complejas, pero reteniendo en lo central la característica esencial de aislar estímulos y respuestas. No obstante, cuando nos enfrentamos al problema de explicar la creatividad, nos percatamos de que una óptica semejante tiende a ignorar al individuo mismo como elemento decisivo en las relaciones establecidas entre el medio y la conducta. Una de las muchas debilidades de esta perspectiva es que el individuo pasa a convertirse en una entidad absolutamente pasiva, en un mero receptáculo que se encuentra a merced del medio en que se inserta, con lo cual no hemos superado la dificultad inicial de concebir el entendimiento como un mundo vacío en el que la experiencia del ambiente circundante imprimirá sus contenidos.

En contraste con los psicólogos conductistas, los teóricos cognitivos se han preocupado de estudiar el proceso de la percepción y organización de los datos recibidos del medio, de tal modo que la creatividad aparece como un activo proceso de producción de conocimiento nuevo. Se considera al individuo como una entidad que establece relaciones plenamente activas frente a su ambiente y no como un elemento pasivo cuyo papel es el de servir de mero receptáculo de las impresiones producidas desde el exterior (Cropley, 1967).

Es indudable que los individuos tienen diversas formas de captar la realidad exterior, de recibir datos, de interpretarlos idiosincrásica o culturalmente y, por último, de almacenarlos en forma coherente con toda la información procesada en el pasado. Por lo tanto, todo proceso intelectual y, en especial aquellos fenómenos de naturaleza creativa, se conciben como actos altamente unificados, de manera que el intento de fragmentarlos en relaciones de estímulos y respuestas es inadecuado.

Por consiguiente, debemos desechar los aspectos más generales del cuerpo de hipótesis de la psicología conductista que

han seguido los pasos de la tradición empirista; pero no podemos considerar resuelto el problema de explicar la presencia de aquellos actos de naturaleza imitativa que se dan en la adquisición del lenguaje infantil. Es más, consideramos que no poseemos aún información suficiente ni argumentos sólidos para descartar la eventual presencia de actos que confirmen los supuestos del empirismo y/o del conductismo.

○ Será preciso entonces, para concluir nuestra búsqueda, dirigir en definitiva nuestra atención a los investigadores del lenguaje y, en especial, a quienes se han preocupado de estudiar el proceso de adquisición del lenguaje infantil, en procura de resolver las inquietudes hasta aquí planteadas. Cabe agregar que, al igual que los psicólogos, ellos tampoco se han podido sustraer a la antigua polémica filosófica que nos ha servido de hilo conductor en este estudio.

○ Con el propósito de establecer una adecuada estrategia de penetración al problema que surge por la presencia indudable de marcados procesos de naturaleza imitativa en la adquisición del lenguaje, será preciso organizar una definición tentativa de imitación. Para ello es necesario indicar que, pese a lo mucho que se ha escrito sobre la imitación en el desarrollo del lenguaje infantil, no se ha podido superar un primer nivel meramente especulativo y, en ocasiones, contradictorio con el cuerpo de conocimientos presente. La razón de lo anterior, parece residir en el desacuerdo de los teóricos para definir la imitación como conducta y expresar en qué consiste, cuándo y cómo tiene lugar.

Ahora procuraremos definir la imitación solamente como aquella conducta que emana de un modelo real y, para el caso de nuestro estudio, entenderemos que una emisión es de naturaleza imitativa cuando reproduce un modelo, total o parcialmente, en una situación natural, es decir, sin solicitar ni sugerir dicha conducta, o sea, a nivel de acto inconsciente (Bloom, 1971).

○ El aprendizaje de una lengua, desde el punto de vista conductista, implica que el niño necesita repetir el habla que escucha para aprender dicha lengua, estando virtualmente obligado a imitar no solamente lo que está presente en el medio con alguna frecuencia, sino también aque-

llas conductas a las que se expone por primera vez.

○ Los psicólogos conductistas que han investigado el problema de la imitación en el aprendizaje de una lengua, han tratado esta función haciéndola depender de la cadena de hechos en que el aprendiz escucha un modelo que hace las veces de estímulo, lo repite y recibe un refuerzo que contribuye a fijar dicha relación hasta estabilizarla definitivamente. Esto se complementa con alguna clase de recompensa proporcionada por el medio, como es el caso de la sonrisa de un adulto que, además, brindará el referente que establece en definitiva la relación de significación. Tal vez los infantes obtienen placer con la atención que les proporciona el adulto por su conducta imitativa. Ahora bien, si cada vez que un niño imita se reafirman en él las relaciones entre un signo lingüístico y su referente en un acontecimiento de habla, se podría llegar a sostener que existe un refuerzo intrínseco que sirve para mantener y fijar toda conducta imitativa; en este caso, la recompensa de la imitación se traduciría en aprendizaje.

○ No obstante, algunos estudios más recientes sobre la adquisición del lenguaje por el niño, han permitido determinar que éste no se comporta como un ente pasivo sometido al conjunto de impresiones sensitivas. Por el contrario, en el proceso de adquisición del lenguaje, el niño filtra, procesa y reorganiza la información a que está expuesto, simplificándola y generalizándola. Además, se ha constatado que los inequívocos casos de imitación plena no son meras duplicaciones exactas del modelo presente, sino que reflejan una complejidad similar a la revelada en otros procesos lingüísticos. Incluso, se sostiene que las imitaciones preservan el orden de las palabras de la emisión modelo, lo que sugiere que el niño procesa la información como una totalidad y no como un conjunto de palabras aisladas (Brown y Bellugi, 1964).

○ Y es así como esto, en su conjunto, nos indica que la tendencia imitativa de los niños pasa por procesos psicológicos complejos. El niño agrega elementos o reduce algunas formas de habla, lo que demostraría la no repetición plena de la emisión modelo (Bloom, 1971).

Debido a lo anterior, estaríamos frente a los signos indudables de conductas innovadoras que nos remiten al conjunto de actos creativos e inconscientes, descritos con anterioridad, presentes en el conjunto total de las conductas humanas.

Tal vez ni los procesos de imitación ni los de expansión descritos sean suficientes para explicar adecuadamente el complejo grado de competencia lingüística que el niño debe adquirir en corto tiempo. Sin embargo, podemos afirmar que el aprendiz procesa el habla a la que está expuesto y luego, por complejos procesos inferenciales, llega a la estructura subyacente del acto de habla al que se expuso.

Podemos agregar, según lo demostrado por algunos psicolingüistas (Brown y Bellugi, 1964; Erwin-Tripp, 1970; Bloom, 1971; Millar, 1972), que las reducciones o expansiones que realiza el niño no son casuales, ya que obedecen a actitudes de naturaleza discriminatoria. Esto es, el niño, al eliminar elementos, retiene las palabras de alta información y elimina las de baja información en el mensaje suministrado.

Dentro del marco de las investigaciones actuales se nos presenta un interesante enfoque de la imitación, entendida como un proceso plenamente productivo en la adquisición de la sintaxis. Este enfoque se apoya en estudios que demostraron que los niños no imitan ítem léxicos y estructuras semántico-sintácticas que ya conocen, sino que copian aspectos de habla que están en proceso de aprender; esto es, determinan lo que imitan, con lo que reiteramos el supuesto de las actividades de naturaleza discriminatoria o selectiva (Bloom, 1971).

Dentro del análisis de Bloom, se destacan algunos hechos importantes, medidos estadísticamente, de casos de niños que no presentan conductas imitativas, lo que obedece a tres razones posibles:

- a) Los niños realizan imitación, pero ésta es de carácter subvocal, esto es, no se emite la reproducción del modelo dado.
- b) Los niños imitan el modelo, pero con un retardo mayor respecto del conjunto de individuos estudiados en la muestra.

c) Los niños producen una copia del modelo dado, pero alteran la forma, ya sea agregando, cambiando o eliminando algunos elementos, con lo que estaríamos frente a actividades de naturaleza creativa que se apoyarían en algunos elementos menores de naturaleza imitativa.

Respecto a lo anterior, podemos verificar que Piaget (1962) sostiene un punto de vista semejante al distinguir niveles de imitación sensorio-motriz e imitación representativa. La primera se presenta en los dos primeros años de vida y la segunda comienza al finalizar el segundo año de existencia.

Durante la primera parte del período sensorio-motor, la imitación aparece como una actividad inconsciente y surge fundamentalmente por la confusión del niño respecto de sus propios movimientos, en relación a los movimientos de los otros miembros del medio. En este sentido, el niño es incapaz de diferenciar, de manera adecuada, entre estados internos y externos; es incapaz de distinguir sus propias acciones y las de aquéllos que puede percibir. En este caso, la imitación sensorio-motriz es provocada por 'percepciones directas'. Sin embargo, al final del segundo año ocurren cambios importantes en el niño que se proyectan hasta los siete años, alteraciones determinadas fundamentalmente por la presencia de procesos maduracionales que, a nivel de las conductas imitativas, se expresan en la reproducción de un modelo, a partir de una representación mental de éste. Esta instancia es descrita como imitación representativa y la podemos caracterizar por la presencia mental del modelo como condición previa y por la no necesidad de su representación perceptual.

Siendo lo anterior perfectamente asimilable a la afirmación de los estudios realizados sobre la naturaleza de la imitación (Piaget, 1962), que nos demuestran que ésta es una continuación de la comprensión, podemos inferir la existencia de estructuras mentales previas y de procesos de naturaleza creativa.

A partir de la polémica gnoseológica anteriormente descrita y de las consideraciones psicológicas y lingüísticas que fueron analizadas a continuación, podemos enfrentarnos al problema planteado a los

profesores de lenguas extranjeras en torno a la disponibilidad de algunas estrategias metodológicas contrapuestas.

Durante la década del sesenta, la enseñanza de lenguas extranjeras fue influida fuertemente por la escuela de la psicología conductista, cuyos elementos fundamentales hemos descrito con anterioridad. Esta influencia determinó la presencia significativa de un conjunto de supuestos psicológicos y lingüísticos que incidieron en el método audio-lingual.

En esta oportunidad nos concentraremos en uno de los aspectos medulares, como es la práctica audio-lingual de una clase dialogada, que se apoya en el supuesto que el lenguaje es conducta condicionada. Por lo tanto, los ejercicios estructurales de imitación y memorización vienen a ser las aplicaciones prácticas de los principios de aproximación sucesiva a la conducta deseada (Skinner, 1970).

Si examinamos los textos de enseñanza de lenguas extranjeras de inspiración audio-lingual, podemos apreciar que la mayoría de ellos incluye las técnicas de imitación-memorización en el desarrollo de la fase manipulativa oral. El objetivo básico de esta etapa es establecer hábitos de pronunciación y orden de las palabras. Para ello, el profesor entrega a los alumnos, oralmente, el modelo en la lengua extranjera, el que éstos repiten, imitándolo, en forma coral o individual, tantas veces como sea necesario para su total aprendizaje. En esta primera etapa del aprendizaje, el proceso de imitación es consciente; luego de una práctica intensiva, pasa a ser inconsciente por proceso de automatización de respuestas. Como refuerzo adicional se supone, además, que la reproducción de las formas de la lengua extranjera debe entregar al alumno una información recompensatoria e interesante.

Después de esta breve descripción del método audio-lingual, podemos señalar varias de sus limitaciones —generadas a partir del conjunto de supuestos en que se apoya— para el aprendizaje de lenguas extranjeras, entendido, éste, dentro del marco de las teorías conductistas. Según esta metodología, la imitación de modelos sintácticos efectuada por el alumno, a nivel de principiante, es fuente de recompensa similar a la experimentada en el estado de balbuceo del niño. La práctica in-

tensa de dichos patrones estructurales sirve para grabarlos y automatizarlos. Desde el punto de vista semántico, se supone que el alumno aprende el significado de las palabras a través de procesos de condicionamiento; es decir, la contigüidad entre el referente y el símbolo permite procesos de asociación.

Dentro de la orientación audio-lingual, la adquisición de la gramática es conceptualizada como el mero aprendizaje de las palabras en las oraciones por medio de la imitación y la práctica intensiva de estos modelos.

Es importante destacar que este método se caracteriza por hacer recaer el peso del aprendizaje de la lengua extranjera en el medio en que se inserta el estudiante. De esta manera, los profesores pasan a servir de iniciadores de impulsos y del refuerzo indispensable para lograr establecer hábitos lingüísticos; por tanto, el alumno es considerado como un ente pasivo sometido, por entero, a las condiciones de refuerzo determinadas por el ambiente al que se expone.

Una de las muchas observaciones que podemos plantear frente a este método es que el aprendizaje imitativo puede producir una saciación por la sobrecarga de un estímulo verbal repetido, lo que generaría la eventual debilitación de la relación de significación o su pérdida total.

Otra de las objeciones que podemos hacer al método audio-lingual es que éste desenfatisa la significación, limitándose el alumno a repetir modelos sin lograr internalizar una comprensión de la lengua extranjera que dé importancia a su aprendizaje. Con esto, además, se estaría contraviniendo uno de los principios básicos de la imitación que supone aprendizaje por la vía de estimular compensatoriamente las conductas.

Además, se puede establecer una objeción a partir de la naturaleza analógica de dicho método ya que las lenguas no pueden extrapolar categorías debido a la existencia de irregularidades en su interior, las que arruinarían la estabilidad de estas relaciones.

Como una alternativa frente a las debilidades del método anteriormente señalado, tenemos la teoría del código cognitivo, la que se nutre de la tradición racionalista y cognitiva. Este método se caracteriza por el empleo de un lenguaje emi-

nementemente creativo, es decir, concibe el aprendizaje de una lengua extranjera como la internalización de reglas, antes que como la formación de hábitos, permitiendo así al alumno adquirir el conjunto de normas que le posibilitarán producir oraciones a las que nunca ha estado expuesto.

Debido a que la noción de "regla" no está suficientemente explicitada en la bibliografía especializada, parecería aconsejable clarificar este problema para evitarle confusiones conceptuales al profesor de lenguas extranjeras.

Podemos señalar que el profesor tiene a su disposición tres tipos de "reglas":

- a) Las reglas de una descripción lingüística.
- b) Las formulaciones informales, realizadas por el profesor, que forman parte de una explicación en el aula.
- c) Las reglas que son internalizadas por los alumnos que aprenden una lengua extranjera.

El primero de los casos nos indica que el profesor de lenguas extranjeras debe apoyarse en una descripción lingüística cuyo cuerpo debe estar presente en la elaboración de todo material didáctico.

La segunda de estas instancias señala que el docente debe, dentro de lo posible, entregar a los alumnos versiones simplificadas del conjunto de reglas involucradas en la competencia lingüística por desarrollar. Es preciso agregar que éstas son versiones informales de las reglas de una descripción lingüística. El conjunto de hechos señalados tiene como objetivo producir patrones comunicativos en lengua extranjera.

El tercer caso nos revela que las reglas internalizadas por el alumno son de gran complejidad y abstracción y requieren, por lo tanto, de un proceso gradual y ordenado para formalizarse en el entendimiento del individuo. Se supone, incluso, que este proceso es comparable al producido en el niño cuando es expuesto por primera vez a su lengua materna.

El hecho que existen estadios maduracionales en el desarrollo de un niño al adquirir su lengua materna, hace posible pensar que el mismo fenómeno debe estar presente en el aprendizaje de una len-

gua extranjera. Es preciso indicar que este supuesto no significa extrapolar todas las etapas de un proceso a otro, pero debemos enfatizar que, en el enfoque cognitivo, será el alumno la figura central en este proceso gradual de percepción, organización e integración del material lingüístico que se le presenta, hasta lograr una competencia similar a la de los hablantes nativos; ésta se producirá porque el alumno podrá generar oraciones nuevas y bien formadas en el segundo idioma, directamente y sin referencia explícita a ningún material previamente memorizado.

Para el alumno, esta competencia será el resultado de haber recibido un conjunto de formulaciones claras acerca de las reglas del segundo idioma, de poder realizar transformaciones de oraciones de acuerdo a dichas reglas y, por último, de experimentar con dicho cuerpo de reglas la creación de oraciones nuevas. Por consiguiente, es la comprensión y manipulación de la regla, lo que permite el desarrollo de la competencia que el niño logre alcanzar. Tanto la adquisición de la lengua materna como el aprendizaje de una segunda lengua son concebidos, en este enfoque cognitivo, como procesos deductivos de creación y verificación, lo que implica necesariamente desechar y preservar reglas alternativamente.

Como una consecuencia derivada de dichos supuestos, la presencia del error debe ser considerada como una faceta de carácter inevitable y útil, en el desarrollo gradual que hemos expuesto. Es más, la recurrencia de estos rasgos hace necesaria una distinción previa que nos permita reconocer la diferencia existente entre una falta y un error. Por lo mismo, es preciso agregar que consideramos al primero de estos fenómenos como la presencia de anomalías ocasionales de actuación susceptibles de ser corregidas a solicitud del profesor. El error propiamente tal será un rasgo de naturaleza recurrente en el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera.

A modo de resumen, podemos suponer que el alumno, al aprender una lengua extranjera, debe producir una gramática individual en cada etapa de su desarrollo lingüístico, logrando su aprendizaje a través de una serie de ensayos o hipótesis que se derivan de la información ambiente y se procesan según ciertos patrones de

percepción. Debido a esto, el alumno que produce sus gramáticas de ensayo estará sujeto a la necesaria producción de errores y, a medida que éstos sean rechazados por el profesor, podrá reformular sus hipótesis hasta generar un modelo gramatical adecuado. Esta sucesión de hipótesis constituirá una gramática emergente capaz de producir un conjunto de oraciones: el alumno sustituirá, eliminará, expandirá, permutará y transformará elementos. Las patrones de percepción mencionados anteriormente están indicando la indudable presencia de elementos de naturaleza innata que, en la base de toda lengua, posibilitan en definitiva su adquisición o aprendizaje o través de continuos actos creativos que aislan las formulaciones gramaticalmente correctas, de acuerdo al corpus de habla dado.

Debemos por tanto reencontrarnos con la tradición filosófica racionalista, que afirma la existencia de rasgos innatos en todo conocimiento, enfatizando, además, los aspectos creativos que surgen de la combinatoria de dichos elementos. Estos hechos revitalizan la polémica y la reflexión filosófica debido a que las evidencias aportadas por los lingüistas arrojan nueva luz sobre los problemas tradicionales que han venido animando la historia de la filosofía.

Debemos por tanto reencontrarnos con la tradición filosófica racionalista, que afirma la existencia de rasgos innatos en todo conocimiento, enfatizando, además, los aspectos creativos que surgen de la combinatoria de dichos elementos. Estos hechos revitalizan la polémica y la reflexión filosófica debido a que las evidencias aportadas por los lingüistas arrojan nueva luz sobre los problemas tradicionales que han venido animando la historia de la filosofía.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, LOIS. 1971. *Imitation in Language Development: If, When, and Why*. New York. Columbia University Press.
- BROWN Y BELLUGI. 1964. "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax". En: *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Massachusetts. The M.I.T. Press.
- CROPLEY, A.J. 1967. "S-R Psychology and Cognitive Psychology Creativity". England. Penguin Books Ltd.
- CHOMSKY, NOAM. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts. The M.I.T. Press.
- CHOMSKY, NOAM. 1969. *Lingüística Cartesiana*. Madrid. Editorial Gredos.
- CHOMSKY, NOAM. 1971. *Lenguaje y Entendimiento*. Barcelona, Editorial Seix Barral.
- CHOMSKY, NOAM. 1976. *Reflections on Language*. London. Temple Smith.
- ERVIN-TRIPP, SUSAN. 1970. "Structure and Process in Language Acquisition". GURT: *Bilingualism and Language Contact*. Washington, Georgetown University Press.
- HARMAN, GILBERT. 1974. *On Noam Chomsky: Critical Essays*. New York. Anchor Books.
- HESSEN, JOHANNES. 1939. *Teoría del Conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- KATZ, J. JEROLD. 1971. *Filosofía del Lenguaje*. Madrid. Ediciones Martínez Roca.
- LUDWIG M. JEANNETTE. 1979. "The Cognitive Method and Error Analysis: A New Horizon". En: *Foreign Language Annals*, Vol. 12.
- MARIAS, JULIAN. 1941. *Historia de la Filosofía*. Madrid. Revista de Occidente.
- MILLAR, SUSANNA. 1972. *Psicología del Juego Infantil*. Barcelona. Editorial Fontanella.
- PIAGET, JEAN. 1962. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York. W.W. Norton.
- SLOBIN, DAN. 1971. *Psycholinguistics*. Glenview, Illinois. Scott, Foresman and Company.
- SKINNER, F.B. 1970. *Tecnología de la Enseñanza*. España. Editorial Labor.