

Lenguaje, pensamiento y enseñanza de una lengua extranjera

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS
I.E.S. Ademuz (Valencia)

1. Introducción

Por experiencia propia y ajena, sabemos que dominar una lengua extranjera puede llevar no pocos años y su consecución no siempre es todo lo deseable que debería. Y, sin embargo, mientras que el aprendizaje por parte de un adulto de una lengua extranjera se revela como una tarea compleja y, en ocasiones, poco fructífera, la adquisición de una lengua materna rara vez conduce a tales frustraciones y fracasos (salvo trastornos específicos del lenguaje) y se realiza en un relativamente corto espacio de tiempo (en torno a los cuatro años, se ha consolidado el inventario fonológico, se cuenta con un ya aceptable caudal léxico y se ha adquirido la morfosintaxis básica de la lengua). En este trabajo, se va a tratar de poner de relieve las relaciones que existe entre el pensamiento y la lengua materna y se intentará extrapolar este conocimiento para el aprendizaje de una lengua extranjera.

2. Lenguaje y pensamiento en los inicios

La relación entre lenguaje y pensamiento ha sido un tema latente desde los primeros estudios del lenguaje (de Bustos Guadaño, 1999). Desde la tradición grecolatina, el lenguaje se ha visto como un instrumento para expresar juicios lógicos. Así por ejemplo, Aristóteles identificaba el enunciado con la expresión de un juicio lógico. De este modo, la gramática nace dentro del seno mismo de la filosofía (cfr. Platón, Aristóteles, filósofos estoicos... Dionisio de Tracia, Donato, Varrón, Prisciano).

El punto de vista filosófico es retomado en el siglo XVII en las llamadas gramáticas racionalistas, como lo es la gramática del latín de Sánchez de las Brozas, el Brocense, y, particularmente, la gramática racional de Port-Royal. En esta última obra se defiende, por un lado, la idea de que el lenguaje es un instrumento para materializar el juicio lógico; por otro lado, se defiende que el juicio ha de ser común a todos los seres humanos. En consecuencia, se llega a la conclusión de que el instrumento de que se sirve el pensamiento (i.e. el lenguaje) no ha de ser muy distinto entre las diversas comunidades lingüísticas, sino que puede ser explicado mediante reglas y principios generales y comunes a todas las lenguas. Así pues, es un antecedente claro del generativismo transformacional tal como el propio Noam Chomsky reconoció.

No es hasta el siglo XX cuando se comienza a desvincular el lenguaje del pensamiento y, en concreto, cuando el lenguaje es estudiado *per se* y no en relación a otros factores extralingüísticos. En esta etapa son de suma importancia las teorías lingüísticas y psicolingüísticas del desarrollo del lenguaje que tratan de establecer la relación entre el pensamiento y el lenguaje.

3. Teorías sobre adquisición del lenguaje en el siglo XX

Siguiendo a autores tales como Richmond (1978), Hernández (1984), y Owens (2003), se puede establecer que, dentro de las teorías de la adquisición, son de especial relevancia la teoría conductista, la teoría determinista, la teoría generativa, la teoría piagetiana, la teoría cognitivista, la teoría transaccional y la teoría vigotskiana.

En cuanto a la primera teoría (la conductista), desde su punto de vista, se debe tratar de manejar conceptos que sean observados empíricamente (como lo es la conducta humana). Por eso, el papel que se le concede al pensamiento (que no es observable ni cuantificable) es

relativamente escaso y solo es tratado de manera indirecta (esto es, a través de otros conceptos). Por ejemplo, J. B. Watson (1919) consideró que el pensamiento era equivalente al habla subvocal, o habla silenciosa, es decir, pensar equivale a hablar con uno mismo, aunque no tenga oralización. Por lo tanto, según esta teoría, no puede haber pensamiento sin habla. Con el fin de demostrar esta hipótesis, se intentó registrar los movimientos musculares involuntarios que se llevan a cabo cuando las personas pensamos. Es decir, si pensar viene a ser equivalente a hablar (aunque sea subvocalmente), al pensar, se habrían de observar movimientos en los mismos músculos que se mueven al hablar.

Skinner, eminente teórico conductista, explicó el desarrollo del lenguaje de acuerdo con los siguientes principios. En primer lugar, considera que la adquisición (o mejor dicho, aprendizaje) del lenguaje es equivalente al aprendizaje de cualquier conducta humana. En concreto, toda conducta que se ve reforzada se verá afianzada, mientras que toda conducta que sea castigada conllevará la extinción de dicha conducta. Lo mismo ocurriría con la conducta lingüística. La madre refuerza, desde muy temprano, las conductas lingüísticas del bebé con aplausos, sonrisas y halagos, mientras que ignora cualquier conducta no comunicativa del niño. Por ello, el aprendizaje del lenguaje se ve favorecido.

Asimismo, Skinner defendió que toda conducta compleja, como la conducta lingüística, se aprende por encadenamiento o modelado. El encadenamiento consiste en el diseño del aprendizaje mediante secuencia de subconductas, de manera que cada conducta actúe como estímulo para la siguiente. En el modelado, se pretende modificar una conducta gradualmente mediante el refuerzo de aproximaciones sucesivas a la conducta deseada. Por ejemplo, si entorno a los 9-12 meses el niño dice algo similar a “e-o-a” en lugar de “pelota”, la madre lo reforzará positivamente. Posteriormente (2 años) solo lo hará si dice «algo similar a “pelota”».

Respecto a la teoría determinista, se ha de indicar que la propuesta de Salir y Whorf supone un giro teórico respecto a las teorías clásicas mencionadas al principio. Según estos autores, es el lenguaje el que determina el pensamiento. Como ejemplo conocido esta teoría aduce el caso de los tipos de nieve en la lengua esquimal. En esta lengua, existe un considerable número de sustantivos para designar los tipos de nieve. El hecho de que esta lengua posea tantos sustantivos para los tipos de nieve es lo que permitiría, según sus autores, que los hablantes del esquimal pudieran concebir en su mente tantos tipos de nieve. Este hecho es lo que se conoce como determinismo lingüístico: la lengua impone/determina nuestra forma de pensar. Relacionado con este concepto, la teoría introduce el concepto de relativismo lingüístico: como no todas las lenguas son iguales y, dado que existe una relación determinística entre lenguaje y pensamiento, cada tipo de lengua ha de imponer a sus hablantes distintas formas de concebir el mundo, es decir, nuestra visión del mundo es relativa a nuestro lenguaje.

Cabe señalar que la versión ortodoxa defendida por Salir y Whorf ha sido criticada severamente desde diversas posturas. En concreto, el caso aducido de los tipos de nieve en la lengua esquimal carece de fundamento, ya que lo que ocurre es lo mismo que con la disponibilidad léxica de colores entre hombres y mujeres. Por norma general, las mujeres suelen disponer de un mayor abanico de adjetivos para los colores que los hombres. Sin embargo, esto no implica que los hombres sean incapaces de percibir las diferencias entre esos colores. Lo que ocurre es que los hablantes solo codifican aquello que les es útil y, tradicionalmente, la mujer ha encontrado mayor utilidad a conocer esta distinción. En la lengua hopi, el nombre para designar avión es el mismo que el de insecto volador. Esto ocurre porque, al no serles útil el avión, no necesitan una etiqueta para este objeto. Lo mismo ocurre con los hablantes de la lengua esquimal. Al tener que desenvolverse en un medio nevado, es conveniente que dispongan de un mayor número de sustantivos para designar los tipos de nieve.

En tercer lugar, la teoría del generativismo, cuya importancia y repercusión dentro del campo de la lingüística es bien conocida, sostiene que el desarrollo del lenguaje es independiente de la cognición, aunque se reconozca que puede haber puntos de contacto (v. gr.: es evidente que buena parte de lo pensado es verbalizado). La teoría de Noam Chomsky puede ser definida como una teoría innata, universalista, biologicista y modular. Chomsky defendió que la capacidad

lingüística es similar a otras capacidades (v. gr.: motoras, perceptivas...): se desarrollan de forma innata. Esto quiere decir que el niño, a partir de un reducido aducto [o input] lingüístico, consigue desarrollar el lenguaje sin necesidad de un aprendizaje formal, esto es, el niño no necesita de gramáticas para adquirir la competencia lingüística. Y, al igual que las habilidades motoras o perceptivas, el lenguaje es común a toda la especie humana: es universal en tanto que cualquier sujeto que nace en el seno de una comunidad lingüística dada, adquirirá el lenguaje de esa comunidad.

Es una teoría biologicista en el sentido de que Noam Chomsky sugiere la existencia de un mecanismo innato en nuestra mente al que denominó “dispositivo para la adquisición del lenguaje” (DAL) y, según Lenneberg, dicho dispositivo permanece activo, aproximadamente, hasta los nueve años. A partir de esta edad se habla de “período crítico”. Este concepto hace referencia al hecho de que, transcurrido un período de tiempo, si el sujeto no ha podido ejercitar la habilidad lingüística, será ya muy difícil que la adquiera (independientemente del coeficiente intelectual que tenga). La existencia de este período crítico se ha visto, lamentablemente, avalada a partir de los denominados “niños salvajes”. El caso más estudiado de nuestros tiempos es el de Genie. Genie fue una niña de doce años y medio que fue hallada encadenada en su habitación y aislada del mundo. No tuvo, durante su desarrollo, ningún tipo de estimulación lingüística, lo que conllevó un severo retraso del lenguaje. Tras grandes esfuerzos rehabilitadores, lo cierto es que el lenguaje de Genie nunca llegó a ser normal: presentaba algunas deficiencias morfofonológicas y, sobre todo, deficiencias sintácticas. Sin embargo, su estado cognitivo sí se pudo aproximar a la edad mental que le correspondía, tal como manifestaban las escalas manipulativas (vs. escalas verbales) de los tests psicológicos.

El concepto de modularidad, ampliamente difundido por Fodor, hace referencia al hecho de que el lenguaje es generado y procesado mediante pequeñas sub tareas que se encadenan sucesivamente. Esto es, la generación/comprensión del lenguaje se puede concebir, en palabras de Fodor, como una máquina de salchichas: procesos fonológicos >> morfofonológicos >> sintácticos >> semánticos.

La teoría de Piaget, al igual que la de Noam Chomsky, defiende la autonomía del lenguaje y del pensamiento. Sin embargo, Piaget, frente a Chomsky, focaliza su atención en el papel determinante de la cognición. En primer lugar, Piaget defiende que puede haber pensamiento sin lenguaje como ocurre en el caso de los chimpancés. Según un estudio llevado a cabo por Wolfgang Köhler en 1914 en la isla de Tenerife, los chimpancés eran capaces de resolver problemas sin lenguaje (v.gr.: alcanzar plátanos que en principio están lejos del alcance de los monos). Según Piaget, este pensamiento rudimentario también se da en los niños antes de la adquisición del lenguaje. Antes de los dos años, el niño va desarrollando su cognición mediante la acción, esto es, para resolver problemas (similar a lo de los chimpancés). A partir de los dos años de vida aproximadamente, se desarrolla una capacidad cognitiva de suma importancia para el desarrollo del lenguaje, que Piaget denominó función semiótica o simbólica. Mediante esta capacidad, el niño puede utilizar una acción para referirse a otras acciones. Por ejemplo, en el juego simbólico, el niño puede utilizar un “coche” de juguete como si fuera un coche de verdad: por eso, lo conduce, lo detiene, hace que pite... Esta capacidad cognitiva estaría en la base del desarrollo del lenguaje, pues gracias a este, se puede utilizar un símbolo /koraθón/ para hacer referencia a otra realidad: ♥.

Según Piaget, el lenguaje no sería, por tanto, el origen de las estructuras de pensamiento, sino que sería un factor que potencia estas estructuras formadas por otra vía: la acción sobre el mundo.

La teoría cognitivista, defendida por Bloom o Langacker, supone una contrapartida teórica a la teoría chomskiana. Aunque sí son partidarios de la universalidad del lenguaje y del innatismo, no están de acuerdo respecto a la autonomía del lenguaje ni a su modularidad.

Según esta teoría, es el desarrollo de las estructuras cognitivas pertinentes lo que posibilita el desarrollo lingüístico. Además, niegan la existencia de un único dispositivo neurológico en el que se secuencian modularmente las distintas subáreas lingüísticas que se han

de llevar a cabo. En su lugar, postulan la hipótesis conexionista, según la cual, a partir de las ya existentes estructuras cognitivas, se establecen complejos nexos de enlace que posibilitan la aparición del lenguaje.

La teoría transaccional o sociolingüística, defendida por Jerome Bruner, pone especial énfasis en el entorno en el que se desarrolla el niño al igual que lo hizo Piaget. Sin embargo, frente a la teoría piagetiana, Bruner postula que el lenguaje y la interacción social son factores que influyen sobre el desarrollo antes de los dos años.

Bruner focaliza el desarrollo lingüístico en lo que él denominó *formatos de interacción*, esto es, interacciones de estructura muy determinada que cambian en función de la edad, y en las que el adulto desempeña un papel fundamental como organizador de la interacción, con lo que se suplen las carencias del niño en cada momento. Por ejemplo, en los primeros meses de vida, el adulto suele ser un elemento predominantemente activo en las interacciones, mientras que las interacciones del niño se reducen a balbucear, emitir sonidos vocálicos o una simple sonrisa... con el paso del tiempo, las intervenciones del niño serán mayores y más desarrolladas. Los formatos de interacción son importantes porque permiten al niño reconocer las reglas de conversación (v. gr.: al poco tiempo, el niño no suele reírse hasta que el adulto termina su turno de habla) y porque les conceden importancia a expresiones prelingüísticas como los balbuceos, sonrisa social, atención conjunta y los sonidos vocálicos hasta tal punto que se consideran prerequisites necesarios para el desarrollo formal del lenguaje.

Por último, la teoría de Vigotsky defiende un primer estado autónomo de desarrollo entre el lenguaje y el pensamiento y un segundo estado confluyente. Vigotsky opina que, hasta el segundo año de vida, el lenguaje y el pensamiento se desarrollan de forma independiente. A partir del segundo año de vida, el niño desarrolla un “lenguaje egocéntrico”, es decir, el niño habla consigo mismo para solucionar un problema como medio expresivo y para relajarse frente a la tensión. Pero, a partir de los cuatro años de vida, comienza la confluencia lenguaje y pensamiento: el habla egocéntrica supone un instrumento del pensamiento para la búsqueda y planteamiento de la solución del problema. El lenguaje cumple, pues, una función reguladora. En un periodo de tiempo muy corto, el niño consigue pasar de un habla egocéntrica exteriorizada a un habla interna. A partir de ese momento, el lenguaje se intelectualiza y el pensamiento se verbaliza, es decir, hay una confluencia entre el lenguaje y el pensamiento. Así pues, para Vigotsky, el lenguaje, que comienza siendo un fenómeno social, acaba siendo un fenómeno individual intrapsíquico (cfr. Piaget).

4. Aportaciones neurolingüísticas

Distinto a los estudios del desarrollo del lenguaje, otra disciplina que ha aportado considerables avances teóricos en relación con el lenguaje y el pensamiento es el de la neurolingüística (Caplan, 1987 [1992]). Mediante determinadas trastornos y/o lesiones neurológicas (con diversa etiología: accidentes cerebrovasculares, traumatismos, herencia...) se ha podido localizar los mecanismos orgánicos vinculados al lenguaje y la cognición.

En primer lugar, se pueden mencionar aquellas alteraciones neurológicas que conllevan un déficit cognitivo pero no lingüístico, lo que supondría una independencia entre la cognición y el lenguaje. Entre este tipo de alteraciones, el más conocido es el síndrome de Williams (recogido por Fodor). Los niños que padecen este tipo de trastorno, causado por una alteración en el cromosoma 11, se caracterizan por poseer un retraso cognitivo (su CI es inferior a 50) y, sin embargo, poseen un buen desarrollo del lenguaje. Su sintaxis no presenta alteraciones significativas, hasta el punto que pueden producir y comprender oraciones complejas sin problema y, lo más llamativo, es su competencia léxica. Su vocabulario activo consta de vocablos infrecuentes como “brontosaurio”, “expirar”, “parlamentar”, “interactuar”... por lo que se puede juzgar el habla de estos niños como habla pedante o rebuscada.

En segundo lugar, también es de sumo interés el estudio de aquellas alteraciones que conllevan un déficit lingüístico pero no cognitivo, como sucede en el caso de los sujetos afásicos.

La afasiología es interesante por dos cuestiones: primera, por el hecho señalado de que la afasiología pone de manifiesto la independencia entre el lenguaje y la cognición. Y, en segundo lugar, porque los distintos tipos de afasia nos han permitido ubicar neurológicamente los componentes del lenguaje. Así, por ejemplo, se ha podido constatar que el componente formal o digital del lenguaje se ubica mayoritariamente en la zona perisilviana del hemisferio izquierdo.

Las afasias motoras corticales nos han permitido conocer que el componente más formal del lenguaje se halla en el lóbulo frontal y, más concretamente, en el área 44 de Brodmann (o área de Broca). Una lesión en esta área conlleva déficits sintácticos y fonológicos. Los sujetos con afasias motoras corticales presentan un habla telegráfica, entrecortada, con ausencia de preposiciones, conjunciones, morfemas flexivos y artículos. Asimismo, presentan problemas de acceso léxico o anomia¹, rasgo característico de todas las afasias.

Las afasias sensoriales corticales nos han permitido ubicar dónde se sitúa el lexicón (o vocabulario mental) y el sistema semántico. Este tipo de afasia, debido a una lesión en el lóbulo temporal en el área 39 y 40 (o área de Wernicke), se caracteriza por un habla fluida con apenas paragramatismos, pero presenta problemas de comprensión, circunloquios, parafasias semánticas (en lugar de “perro” dice “gato”, “hueso” o cualquier palabra relacionada con “perro”)².

Otro tipo de trastorno importante en el estudio de los aspectos no formales del lenguaje (v.gr. prosodia y pragmática) es el del autismo de alto funcionamiento (Tordera Yllescas, 2007). Estos niños presentan una buena competencia lingüística pero no comunicativa, es decir, el componente formal del lenguaje (fonología, sintaxis...) se encuentra preservado, pero el sujeto no manifiesta ninguna intención comunicativa. El estudio del autismo es interesante en la relación lenguaje/pensamiento porque, según dice Bishop, no está en absoluto claro, a día de hoy, de que el autismo se trate de un trastorno puramente cognitivo o, por más bien, de un trastorno específico del lenguaje (TEL). La solución a este problema puede arrojar luz sobre la relación lenguaje y pensamiento.

5. Aportaciones prácticas para la enseñanza de una lengua extranjera

Llegados a este punto, nos parece interesante concluir que lenguaje y pensamiento no son lo mismo: los pacientes afásicos presentan trastornos en el lenguaje pero no en la cognición, mientras que los sujetos con síndrome de Williams podrán adquirir un lenguaje pedante, pero su nivel cognitivo sufre, no obstante, de un grave retraso. Así pues, se han de desechar posturas como las del conductismo, las del determinismo, el piagetismo..., que acaban identificando bien el lenguaje con el pensamiento o bien este, con el lenguaje. En cambio, la postura de Vigotsky, ampliamente aceptada por los expertos en el desarrollo del lenguaje, y las posturas del generativismo, y la teoría transaccional pueden dar arrojar algo de luz sobre cómo se adquiere el lenguaje y, por tanto, cómo se podría abordar el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Vigotsky, el lenguaje y el pensamiento son dos fenómenos lingüísticos que acaban convergiendo hacia los cuatro años; en concreto, Vigotsky afirma que el pensamiento se *verbaliza* y el lenguaje se intelectualiza. Además, si aceptamos que existe un periodo crítico, tal como proponen los generativistas, esto querrá decir que, a partir de la (pre)adolescencia, cualquier aprendizaje de una lengua extranjera estará inevitablemente influenciada por nuestra propia lengua materna, ya que, como seres cognitivos y “locuaces”, nuestro pensamiento se ha verbalizado con nuestra lengua materna. Por último, aunque es un hecho ampliamente asumido por los profesionales de la enseñanza de una lengua extranjera, el aprendizaje ha de estar siempre contextualizado y dirigido hacia una finalidad, es decir, no se trata de aprender los mecanismos formales de una lengua, sino, sobre todo, los mecanismos funcionales. De hecho, los expertos de la enseñanza de

¹ La anomia de un sujeto afásico se puede equiparar al fenómeno de tener la palabra en la punta de la lengua en sujetos no afásicos.

² Otro tipo de afasias, que no entraremos a desarrollar pero sí mencionar son: afasia anómica, afasias de conducción, afasia global...

una idioma extranjero que se fundamentan en los teorías comunicativas y funcionales (v.gr.: enfoque por tareas) no hacen sino imitar los denominados *formatos de interacción* de Bruner, es decir, se les facilita contextos más o menos reales que fuercen la necesidad de comunicarse por parte de los discentes y, progresivamente, estos contextos exigen una mayor competencia lingüística.

Llegados a este punto, queremos contestar a la pregunta de cómo se ha de enseñar un idioma extranjero teniendo las relaciones establecidas entre el lenguaje y el pensamiento. Quizá muy para el pesar de los docentes de una lengua extranjera, hemos de concluir que no pueden existir métodos universales que sean válidos para el aprendizaje de cualquier lengua, sino que, muy al contrario, se han de diseñar distintos métodos atendiendo no solo a la lengua que se quiere enseñar, sino especialmente a la lengua nativa del aprendiz adulto. Esto ha de ser así porque, si el pensamiento se ha verbalizado en la etapa adulta, inevitablemente el aprendizaje de cualquier otra lengua se verá necesariamente filtrado por la lengua materna del hablante³. ¿Esto quiere decir que el profesional de la enseñanza debería tener, al menos, unos conocimientos mínimos de la gramática de la lengua del aprendiz? Pues, aunque sea algo descorazonador y prácticamente utópico debido a los distintos orígenes lingüísticos de los discentes que puede haber bajo la dirección del profesor, hemos de decir que así es. En cambio, las ventajas que se pueden obtener no son despreciables y, asimismo, se evita en caer en algunos pequeños errores.

En primer lugar, se ha de señalar que los principales manuales de enseñanza del español están dirigidos claramente a hablantes nativos del inglés: ¿por ser un elevado grupo de demandantes de aprendizaje del español?; ¿por ser los anglohablantes los pioneros en elaborar este tipo de material?; ¿porque es un ejemplo más de que la globalización no es otra cosa que la imposición de los cánones estadounidense/británicos en todo objeto de cultura como son los materiales didácticos? Ignoramos exactamente los motivos por los que los manuales de enseñanza del español están, implícitamente, dirigidos a hablantes nativos del inglés, pero así es. Solo así se puede explicar por qué se dedican capítulos o temas a la enseñanza de la diferencia entre “ser”/”estar”, entre los demostrativos “este”, “ese”, “aquel”, o la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo. ¿Acaso se dedica un tema a la diferencia entre “amar” y “odiar” en estos tipos de manuales? No se hace, porque esta diferencia es clara tanto en español como en inglés. Sin embargo, como el inglés, no diferencia entre “ser”/”estar”, este tema se integra en los manuales. Pero, ¿qué utilidad le puede aportar a un hablante del galaico-portugués para el que sí hay una oposición entre estos dos tipos de verbos y su distribución es prácticamente idéntica? Lo mismo ocurre con los demostrativos. Esta diferencia no se da en inglés, que solo diferencia dos grados: “this”/”that”; por el contrario, la distinción triádica sí se da en galaico-portugués y, por tanto, tampoco sería pertinente enseñar este tipo de distinción a aquellos que ya la han asumido. Igualmente, la diferencia entre indicativo y subjuntivo, tan costosa de entender para los hablantes del inglés, no exige mayores problemas de aprendizaje más allá de las desinencias para los franceses o italianos, es decir, para aquellos hablantes cuya oposición indicativo/subjuntivo es operativa.

En el sentido inverso, piénsese cuánto tiempo se ahorrarían nuestros docentes de una lengua extranjera si conocieran las lenguas maternas del discente. Todavía recuerdo cómo en mis años de púber aprendiz, la profesora de francés se quedó sorprendida con la rapidez con la que su clase habíamos adquirido el adecuado uso de los pronombres “y” y “en” del francés. Para aquella profesora que procedía de años de enseñanza en institutos que no pertenecían a las regiones catalanohablantes, le sorprendería aquel rápido y correcto aprendizaje porque no tuvo en cuenta que la lengua catalana cuenta con dos pronombres parejos, “hi” y “en” y, por tanto, que, como hablantes más o menos bilingües, conocíamos aquella oposición inexistente en castellano. Sin embargo, lo reseñable de esta experiencia es que, pese a la poca dificultad que planteaba el uso de aquellos pronombres, lo cierto es que este hecho no modificó en nada la temporalización

³ El perfecto aprendizaje de una nueva lengua se conseguirá (aunque difícilmente) cuando el aprendiz sea capaz de verbalizar sus pensamientos en la nueva lengua.

asignada a este tema. La temporalización que se había fijado la profesora *a priori* para aquel tema era de dos semanas (unas seis sesiones), cuando, para dicho tema, hubiera bastado con una semana.

Por todo ello, decíamos que es de vital importancia conocer la lengua nativa del aprendiz: nos permite conocer dónde hallará dificultades el aprendiz, que, normalmente, se localizan en la adquisición de oposiciones que son inexistentes en su lengua nativa. Una vez establecido este parámetro, se podría abordar cuestiones capitales para la enseñanza como los objetivos, los contenidos, la temporalización... Posiblemente, se nos pueda objetar que este *modus operandi* no deja de ser utópico, porque la disparidad de los orígenes lingüísticos de los que quieren aprender español actualmente implica que el docente del español debería ser, no ya bilingüe, trilingüe o multilingüe, sino que debería ser “centilingüe”, es decir, debería adquirir unas competencias básicas en centenares de lenguas desconocidas. No obstante, la dificultad de un proyecto no invalida *per se* su idoneidad. Además, el profesor de ELE cuenta con algunas herramientas para cubrir el objetivo propuesto (conocer la lengua materna del estudiante). En este sentido, existen manuales como el de Moreno Cabrera (2000a y b) que de forma accesible y fácil gracias a su índice final, podemos conocer las diferentes peculiaridades idiosincrásicas de un amplio abanico de lenguas. Asimismo, no se pueden descartar los diferentes diccionarios y gramáticas existentes para las lenguas maternas del alumno y, especialmente, aquellas que están destinadas para la enseñanza del español. En este caso, el profesor puede consultar este tipo de manuales evidentemente no para aprender español, sino para conocer los rudimentos básicos de la lengua materna del alumno. Finalmente, existen páginas web (v.gr.: <http://www.sil.org> (o también <http://www.ethnologue.com>) o <http://wals.info/index>), en las que se pueden consultar algunas descripciones y características lingüísticas de un considerable número de lenguas. En concreto, en la página <http://wals.info/index>, se nos ofrece la oportunidad de conocer qué rasgo lingüístico (por ejemplo, el uso de demostrativos binarios, ternarios...) aparecen en las distintas lenguas. De este modo, se puede observar fácilmente las semejanzas y diferencias existentes entre el español y la lengua extranjera del alumno. Nuevamente, reconocemos que lo que aquí se propone no carece de dificultades, pero, en cualquier caso, ¿qué es la enseñanza sino una constante lucha contra molinos de vientos?

Bibliografía

- Caplan, D. (1987 [1992]). *Introducción a la Neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*. Madrid: Visor.
- de Bustos Guadaño, E. (1999). *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Publicaciones de la UNED.
- Hernández, P. (1984). *Teorías Psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del lenguaje*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000a). *Curso Universitario de Lingüística General*. Madrid: Síntesis, ed. 2ª.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000b). *Curso Universitario de Lingüística General*. Madrid: Síntesis, ed. 2ª.
- Richmond, P, J.(1978). *Introducción a Piaget*. Madrid: Paidós.
- Tordera Yllescas, J. C. (2007). “El trastorno de espectro autista: delimitación lingüística”, dentro de la Revista ELUA, N. 21 (2007). ISSN 0212-7636, pp. 301-314.
- Owens, Robert E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación/Prentice Hall.