

Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿una utopía, una posibilidad o una realidad?

Bi Drombé DJANDUE

Doctorando, Universidad de Granada

bathestyd@yahoo.fr



Natural de Costa de Marfil, licenciado en filología hispánica y profesor de ELE desde 2007. A punto de terminar una Tesis doctoral iniciada en 2009 en la Universidad de Granada en España. Se interesa por el uso de lengua meta en el curso inicial de aprendizaje en contexto de lengua extranjera.

Resumen

“¡Hay que pensar en inglés!” O, de forma más personal, “¡Tienes que pensar en español!”. Sin duda, son muy pocos los aprendientes de lengua extranjera que no han escuchado un día esta sugerencia o mandato. Y es que desde el surgimiento de los métodos de corte naturalista, pensar o aprender a pensar en la lengua de estudio se ha mantenido como un objeto mágico en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Muchas veces presentado como la causa del aprendizaje, en este artículo presentamos el hecho de pensar en cualquier LE más bien como el producto, nunca garantizado además, del largo y complejo proceso de asimilación de un nuevo sistema lingüístico.

Abstract

“Think in English!” Or, more personal, "You have to think in Spanish!". Certainly, very few foreign languages learners have not heard one day this suggestion or command. And is that, since the rise of naturalistic methods, think or learn to think in the target language has been retained as a magical object in teaching and learning of foreign languages. Often presented as the cause of learning, in this article we present the thought in any foreign language rather as the product, never guaranteed, of the long and complex process of assimilating a new language system.

Palabras clave

Interlengua, aprendizaje de la lengua, inmersión, traducción, competencia sociolingüística, método.

Keyword

Interlanguage, language learning, immersion, translation, sociolinguistic competence, method.

1. Introducción

No es nuevo el interés que muestran hoy muchos profesionales por pensar el estudiante en la lengua extranjera (LE) que estudia a fin de potenciar el aprendizaje; hay que relacionarlo con la innovación metodológica que supuso, desde mediados del siglo XIX, el rechazo colectivo del método tradicional para defender y promover una comunicación intralingüística en las aulas en el marco del método directo, máximo representante de las corrientes naturalistas. El triunfo actual del enfoque comunicativo no ha creado ninguna unanimidad sobre la cuestión de las lenguas a emplear en el aula; vemos reflejado en su versión fuerte el total rechazo a la lengua materna (LM), al considerar que es el propio uso de la LE lo que permitirá aprenderla: usar la lengua para aprenderla, cuando una versión débil sugiere aprender a usar la lengua meta (Martín Martín, 2000, p.35).

En efecto, dos tendencias han coexistido siempre en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: una tendencia gramatical heredada de la enseñanza de las lenguas clásicas y una tendencia conversacional relacionada a las lenguas modernas usadas como medios para la comunicación diaria con el declive del latín (Sánchez Pérez, 1992). Pero el surgimiento de las lenguas modernas no se acompaña de una adaptación de las técnicas de enseñanza. El estudio del latín clásico y el análisis de su gramática y de su retórica se convierten en modelo para el estudio de LE durante los siglos XVII y XVIII (Sánchez Pérez, 1992; Richards y Rogers, 1998). Se retoma entonces la rigidez de las prácticas anteriores y una enseñanza en la que predominan las destrezas escritas, la memorización de reglas abstractas y frases y palabras descontextualizadas, el énfasis en la corrección, el tratamiento deductivo de la gramática y, sobre todo, la utilización masiva de la LM del estudiante.

La cuestión del uso de la lengua meta como camino más indicado para asimilarla surge en la historia al mismo tiempo que las voces que se levantaron para reclamar que el lenguaje oral primara sobre el lenguaje escrito. Fue lo mismo reprochar al método tradicional su excesivo énfasis en lo escrito y lo literario que su abusiva utilización de la LM como lengua de trabajo en el aula. Hacia mediados del siglo XIX, comienzan intentos individuales de aportar respuestas concretas a la demanda social de un aprendizaje más práctico de las lenguas, y aparecen libros de conversación para el estudio privado. En paralelo con estas soluciones inmediatas al margen de la institución escolar, varios especialistas desarrollan nuevos enfoques para reformar la enseñanza de lenguas. A estos precursores con destacados nombres como Marcel (1793-1876), Prendergast (1806-1881) o Gouin (1831-1896), les faltó

una estructura organizativa suficiente para promover e imponer sus propuestas de una manera duradera, pero echaron las bases de lo que iba a ser un verdadero movimiento de renovación en el último tercio del siglo XIX, así como los primeros pasos hacia un aprendizaje inspirado en el modo natural de adquirir la LM.

El método natural es el que basa sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una LE es similar al proceso de adquisición de la LM (Martín Perís, 2008, p.368). En este sentido, ‘método natural’ se opone a ‘método artificial’, es decir, a lo que no es ‘acorde con el proceder de la naturaleza, que se da sin intervención de artificio o sin que el hombre distorsione el curso normal del aprendizaje’ (Sánchez Pérez, 2009, p.50-51). Se destacan en la configuración de esta corriente, como quienes intentaron aplicar sus planteamientos en las aulas, el suizo Pestalozzi (1746-1827), el francés Sauveur (1826-1907) y el alemán Berlitz (1852-1921). Pestalozzi basa su enseñanza en objetos, propiciando que el alumno asocie directamente las palabras con sus significados; Sauveur pone el acento en la interacción oral intensiva en la lengua meta; Berlitz prefiere contratar a profesores nativos, dando la prioridad a la competencia lingüística sobre la formación pedagógica al ser el objetivo último de su método “llegar a *vivir la lengua y en la lengua que se aprendía*” (Sánchez Pérez, 2009, p.57).

Prescindir de la LM y de la traducción es lo fundamental en los métodos de inspiración naturalista; pensar en la lengua meta apunta a este objetivo. La siguiente aseveración de Benyaya (2007) acerca de la enseñanza del español en Marruecos lo dice todo: “La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés. Es peligroso acostumbrar a los alumnos a traducir al francés en lugar de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera” (p.171). Sabiendo que el pensamiento está estrechamente vinculado al lenguaje, apartar mentalmente la lengua que se domina mejor para formular sus pensamientos a través de un sistema lingüístico a penas internalizado, puede que no sea tan sencillo como parece. Porque, a nuestro ver, la capacidad de pensar en la lengua meta es más un producto que una causa del aprendizaje y, esperarla de un estudiante de LE puede ser una utopía didáctica al no reunirse ciertas condiciones. Antes de definir algunas de las variables a tener en cuenta sobre este tema, dedicaremos los primeros dos puntos de esta reflexión a la relación lenguaje/pensamiento y al papel de la LM en el aprendizaje de una LE, especialmente a través de la traducción mental.

2. Lenguaje y pensamiento

Entiéndase por pensamiento la *potencia o facultad de pensar*, esto es, *imaginar, considerar o discurrir, reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen*, y por lenguaje, además de *lengua*, el *uso del habla* o de la palabra *o facultad de hablar*¹. Las tesis acerca de la relación lenguaje/pensamiento han evolucionado desde la identidad hasta la interdependencia, pasando por dos posturas antagónicas como son la dependencia del lenguaje al pensamiento y la dependencia del pensamiento al lenguaje².

Son las investigaciones de Vygotsky en los años 30 las que aportan una clara ruptura con las tesis anteriores gracias a un enfoque dialéctico alejado de las separaciones estancas:

La relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. En dicho proceso, la relación del pensamiento con la palabra sufre cambios que se pueden considerar desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ellas. [...] Cada pensamiento se mueve, crece y se desarrolla, desempeña una función, resuelve un problema. Este flujo del pensamiento se da como un movimiento interno a través de una serie de planos. (Vygotsky, 2001, p.202)

Sobre este tema, es muy habitual contraponer la postura de Vygotsky y la de Piaget. A pesar de su enmarcación cognitivista por una parte y sociocultural por la otra, o gracias a ella, las tesis vygotskiana y piagetiana se alumbran mutuamente. En el marco de la teoría de los estadios del desarrollo cognitivo (sensoriomotora: 0-2 años, preoperacional: 2-7 años, operaciones concretas: 7-11 años, operaciones formales: 11-adulthood), Piaget demuestra que la adquisición del lenguaje requiere como base el desarrollo de estructuras internas que permita su aparición, específicamente, la función simbólica en la etapa preoperacional. En cuanto a Vygotsky, señala que la interacción social es el elemento más importante a partir del cual se desarrolla el lenguaje, lo que no niega Piaget en la medida en que esta adquisición o desarrollo requiere tanto de las estructuras como de la interacción con el ambiente (Zegarra y García, 2010).

Más allá de la tesis piagetiana, existe una corriente cognitivista que concibe el pensamiento como un acto personal, casi original, que nace y muere en la mente de quien piensa. Por su parte, la corriente sociocultural encabezada por Vygotsky ve el pensamiento

¹ Diccionario de la Real Academia

² <<http://www3.unileon.es/dp/dfh/noelia/ltca/pdf/BLOQUE1/6-Lenguaje%20y%20pensamiento.pdf>> [Consulta: 5 febrero, 2012]

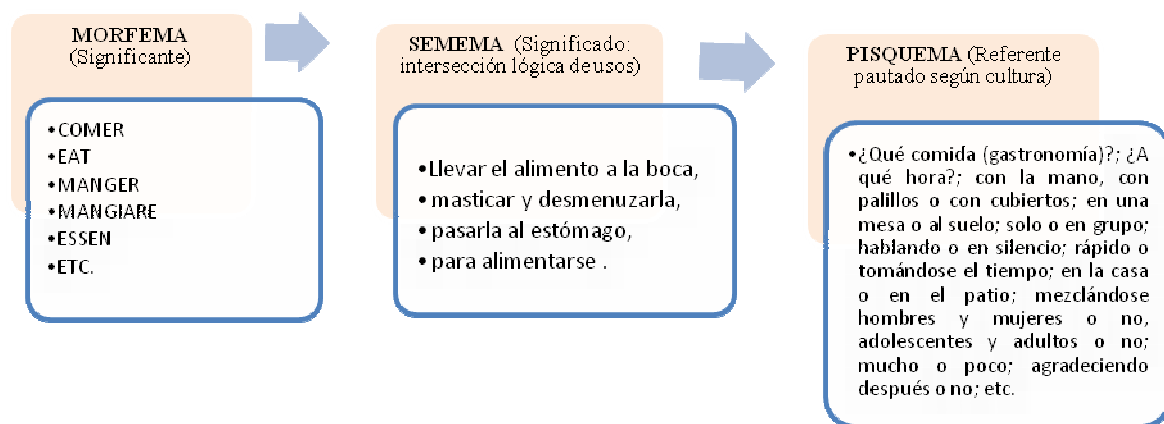
como un diálogo interior posibilitado por este “lenguaje interiorizado que nos permite hacer los “borradores” mentales tanto para el lenguaje escrito como para el oral” (Pérez y Rengifo, 2010). Siguiendo los pasos del investigador ruso, autores como Whorf (1936; 1941), Benveniste (1974) y Güizzetti (1981; 1983) (citados por Fernández, s.a.) han expresado de diversas formas el contenido eminentemente cultural del pensamiento debido a su íntima vinculación al lenguaje.

Así, para Whorf (1936), el problema del pensamiento “no es pura y simplemente un problema psicológico. Más bien se trata de un problema cultural y de una cuestión agregada, especialmente cohesiva, al fenómeno cultural que nosotros llamamos lenguaje”. La suya es una postura determinista del pensamiento por el lenguaje y, como lo aclarará más tarde, el elemento que más concretamente culmina determinando al pensamiento no es la capacidad del lenguaje, sino la lengua misma, en este caso la materna.

Es precisamente el fondo de la experiencia gramatical de nuestra lengua materna lo que incluye no solamente nuestra forma de construir proposiciones, sino también el modo en que disecamos la naturaleza y separamos el flujo de experiencia en objetos y entidades para construir proposiciones (...) La exposición de que ‘el pensamiento es una cuestión de lenguaje’ es una generalización incorrecta de la idea, más correctamente expresada, de que ‘el pensamiento es una cuestión de lenguas diversas’. Las diferentes lenguas son el verdadero fenómeno y puede que no deban ser generalizadas con una idea universal tal como ‘Lenguaje’.

El pensamiento viene a ser entonces toda una cosmovisión; las personas piensan en virtud de lo que las comunidades o grupos a los que pertenecen les han dotado, en tanto que les han inculcado ciertas formas de pensar, y dichas formas de pensamientos se realizan a través de determinadas prácticas y ciertos discursos. Es lo mismo decir que la mente humana se origina a través de la mediación semiótica de los signos (Mendoza García, 2010). El pensamiento requiere de “un material semiótico ágil y flexible, que pueda formalizarse, precisarse, diferenciarse en un medio extracorporal, mediante un proceso de la expresión externa. Es por eso por lo que el material semiótico de la psique es por excelencia la palabra: el discurso interno” (Voloshinov, 1929, p.55-56) (citado por Mendoza García, 2010). Comparada a otros sistemas de signos, en efecto, la lengua se presenta como la forma más elaborada del lenguaje.

Cuestionando por eso la postulación saussureana del signo, Benveniste, apoyado por Güizzetti, produce un nuevo desplazamiento para sostener que la arbitrariedad existe pero fuera del signo, en la relación que éste entabla con el referente real, porque la arbitrariedad no puede localizarse en lo que es una unidad psíquica: la relación existente entre significante y significado es necesaria y no arbitraria. Lo psíquico es más rico que el significado y lo que el significado pertiniza no agota la complejidad del fenómeno psíquico correspondiente, lo cual no debe conducirnos a pensar que el estudio del significado no continúe siendo la mejor vía para llegar al fenómeno psíquico en cuanto condicionado según la cultura (Fernández, s.a.).



De lo arriba expuesto, podemos sacar las siguientes conclusiones útiles para continuar nuestra reflexión:

- su LM es la base y el instrumento del pensamiento en toda persona por ser la lengua que ha formado y conformado su peculiar cosmovisión;
- no se aprende a pensar; lo que se aprende es hablar, siendo el saber pensar una consecuencia lógica del saber hablar, y hablar una lengua concreta;
- no hay pensamiento sin palabra, porque pensar es hablar y hablar es pensar. Por lo tanto, todo pensamiento es un diálogo con un interlocutor interior o exterior, ya que lo propio de la lengua es entablar relaciones con el otro, pudiendo éste ser uno mismo en el marco de un monólogo, monólogo forzosamente dialogado por lo tanto.

3. La lengua materna y la traducción mental

Desde la caída en descrédito del método tradicional, varios métodos y numerosos autores se han posicionado en contra de la intervención de la LM y de la traducción en el aula de LE. La propuesta de pensar o aprender a pensar en la lengua de aprendizaje, es decir, organizar y gestionar su vida interior a partir de la lengua meta, supone una “persecución” de la LM hasta en el fuero interno del aprendiente donde tiene lugar una traducción mental.

De hecho, como lo subraya Pegenaute (1996, p.115), “la evidencia prueba que existe un proceso de traducción mental a lo largo de todo proceso de aprendizaje de la L2”, siendo ésta una herramienta cognitiva insalvable cuando dos o más lenguas están en contacto y se manejan por personas que, dominando la una, pretenden aprender la otra. Por su parte, Hurtado (1999, p.13) (citado por Sánchez Iglesias, 2009, p.12) habla de *traducción interiorizada*, por él entendida como la estrategia espontánea que utiliza quien aprende una LE, confrontando con su LM estructuras de la lengua meta para comprender mejor, consolidar su adquisición, etc.

El uso de esta estrategia por el estudiante de LE se debe naturalmente a que, al ser el instrumento por excelencia del pensamiento, la LM es también “el vehículo para todos los aprendizajes” (Zabalbeascoa Terrán, 1990, p.77). Pero ¿cómo puede serlo para otra lengua sin entorpecer gravemente el proceso de asimilación? Tanto el uso abuso de la LM como su total prohibición en el aula son un problema para el aprendizaje. El primer extremo perjudica al objeto del estudio como instrumento de comunicación social que hay que aprender como tal; el segundo extremo agrede al sujeto del estudio como persona social, cultural y lingüísticamente condicionada.

El uso de L1 en el aula tiene su espacio y su momento. Es una herramienta, que bien utilizada, puede ser poderosa y útil. Hay situaciones en que el uso de la lengua materna del estudiante logra brindar una gran ayuda. Podría facilitar la explicación de términos difíciles, facilitar la comprensión de las instrucciones para una actividad determinada, principalmente en los primeros estadios de aprendizaje o para contrastar diferencias y similitudes entre L1 y L2. (Texidor, Reyes y Cisneros, 2007)

Este uso ha de ser entonces *moderado y juicioso*, de tal modo que la LM no se emplee como fin sino como instrumento al servicio del aprendizaje de la LE por motivos afectivos, comunicativos, didácticos o pedagógicos. Se quiera o no, este uso moderado de la LM comienza en la mente del estudiante a través de estrategias como la traducción mental para la

resolución de diferentes problemas. O sea que lo más natural en el estudiante de LE es que piense en su LM como lo hace en clase de matemáticas o de historia para resolver problemas o realizar actividades de aprendizaje.

Este pensamiento puede llegar a exteriorizarse durante trabajos en pequeños grupos donde la inflación de LM se explica en Kellal Benamar (2009, p.193) por el hecho de que la alternancia de código interviene como un marcador de contraste entre la puesta en palabras de la tarea y la negociación de la actividad o la reinterpretación de la instrucción. En opinión del especialista, este fenómeno muestra que los estudiantes proyectan en el trabajo en grupo dos marcos: la tarea propiamente dicha en la que, la mayoría del tiempo, la lengua utilizada es la lengua meta; y la negociación de lo que se tiene que hacer donde la LM tiene mayor protagonismo. En otros términos, los alumnos hablan o piensan en voz alta en su LM para realizar la tarea en la LE.

A la luz de lo que precede, argumentos como los que recogemos a continuación tienen a nuestro parecer más de propagandístico que de realista, de ahí su propia contradicción interna:

Directamente **pensar en inglés** nos ahorra una cantidad de tiempo brutal, aunque no sepamos suficientes palabras, ¿Por qué? Primero de todo no estamos traduciendo y la mente no se agota como al traducir, y segundo nos fuerza acostumbrarnos a la nueva estructura del idioma que estamos aprendiendo, y a su ordenación de palabras y sus diferentes matices para crear frases. Por eso es de vital importancia aprender las reglas gramaticales tan pronto como sea posible, para construir nuestras propias frases sin tener que traducir, y simplemente usando las palabras que nos han sido proporcionadas y hemos asimilado. A medida que avancemos en el aprendizaje del idioma alcanzaremos un punto que **pensar en inglés** será un acto reflejo como pensar en castellano, pero ahora podremos escoger en qué idioma queremos pensar. (Eric, 2011)

El autor empieza haciendo creer apasionadamente que se pueda pensar en inglés sin saber *suficientes palabras* inglesas, y dando por contado que pensando en inglés es como se progresa en el aprendizaje del inglés, al ser la traducción mental un ejercicio cansino y una pérdida de tiempo. Acto seguido, puntualiza la *vital importancia* de conocimientos gramaticales y léxicos como condiciones para evitar la traducción, esto es, para pensar en inglés. En la última frase, cae definitivamente en la cuenta de que *el aprendizaje del idioma* es lo que hace posible pensar en inglés y no al revés. La traducción mental no es una pérdida de tiempo al inicio del estudio de una LE, es la preciosa ayuda de la LM a la asimilación del nuevo idioma. Porque el sujeto tiene que pensar para aprender, y no puede hacerlo más que en

la lengua que más domina hasta tener más recursos en la lengua meta para emanciparse algo de la lengua de partida.

4. Pensar en una lengua extranjera

Aprender una nueva lengua es aprender una nueva cultura y, en principio, una nueva forma de pensar. Pero como lo que hemos indicado anteriormente, no se aprende a pensar. Lo que se aprende es la lengua meta, esperando que el pensar en ella siga de forma natural como consecuencia de un relativamente mayor conocimiento del nuevo instrumento de pensamiento y comunicación que constituye la LE estudiada. De aquí que, para pensar en la lengua de aprendizaje, la primera variable de peso sea “tener una sintaxis sólida, es decir, ser capaz de hilar frases gramaticalmente correctas sin titubear y tener un vocabulario amplio” (Tapia Stocker, 2007).

La metáfora del inquilino utilizada por esta profesora de inglés en su blog es sumamente ilustrativa a este respecto:

Ambas condiciones sólo se pueden alcanzar con mucha práctica y constancia dado que se trata de crear dentro del cerebro un archivo adicional donde poner los nuevos códigos (los de la LE). Dentro de ese nuevo archivo (habitación) debes poner a un nuevo inquilino (la LE) a convivir con el viejo inquilino (la LM) sin que ambos se comuniquen. Por tanto, habrás de crear viviendas separadas y estancas. El nuevo inquilino tendrá inicialmente una habitación muy pequeña y con poco mobiliario (vocabulario) y por tanto intentará todo el tiempo pasarse a la habitación del viejo inquilino para sentirse más cómodo. Cuantos más muebles y espacio (vocabulario y sintaxis) le demos al nuevo inquilino más cómodo se sentirá y no querrá abandonarnos o mezclarse con la LM³.

Se entiende a partir de ello porque la traducción mental o interiorizada como estrategia cognitiva de resolución de problemas se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje y va desapareciendo a medida que la interlengua del estudiante va consolidándose. Más conocimiento de la lengua meta supone menos dependencia a la LM como instrumento de pensamiento, propiciando que el usuario del nuevo idioma, más o menos internalizado, pueda servir también como instrumento de pensamiento.

La siguiente variable importante es el contexto en el cual tiene lugar el aprendizaje. Obviamente, el proceso de internalización de la lengua meta se ve muy favorecido si el estudio se realiza en el país donde se habla como LM, al estar el aprendiente “recibiendo

³ Hemos cambiado los términos *inglés* y *español* entre las paréntesis por LE y LM para insertar la cita en nuestro artículo.

continuamente estímulos externos” de todo tipo, inmerso en un continuo baño lingüístico y cultural. Quien vive en su propio país, lejos de la cultura meta y de los hablantes nativos de la LE, solo puede contar con unas cuantas horas lectivas, diccionarios, películas o libros para progresar en su aprendizaje. Puede que en este caso, no solo el pensar en el nuevo idioma tome más tiempo por la omnipresencia de la LM sino que, una vez adquirida la facultad, sea una operación mecánica o artificial, consistente más bien en pensar en su LM utilizando los significantes de otra lengua.

En los años 20, casi un decenio antes de los planteamientos vygotskianos, Scott (1923) percibía el pensamiento como tributario de la lengua y la cultura y, en pleno reinado del método directo en Estados Unidos, se preguntaba si era posible pensar en una LE. Su respuesta fue un NO rotundo, y así lo explicaba entonces:

No nos es posible pensar en un idioma extranjero porque los conceptos no existen en el cerebro en un estado fluido e informe, sino que, durante el mismo proceso de raciocinar, caen forzosamente en el molde de la lengua materna aun antes de que el pensamiento se haya formado, y al fin, cuando este se presenta ante la conciencia íntima, cabal y completamente ideado, es inglés, o es español, pero no es las dos cosas, y nos queda en seguida la tarea de coger la idea de nuevo y verterla en otro molde si ha de llegar en forma inteligible a oídos extranjeros, valiéndonos de los cambios imprescindibles que la gramática y el vocabulario demanden. (p.104)

Tanto que para este autor, “es un error pedagógico esperar que nuestros discípulos vayan a adquirir la costumbre de pensar en idioma extranjero” (p.103), cuando él mismo profesor, si no es nativo y no ha vivido mucho tiempo inmerso en la cultura meta, lo único que alcanza es pensar en su LM y hablar en LE.

La segunda condición de una larga estancia en un país anglosajón o hispanohablante para llegar, quizá, a pensar en inglés o en español LE refleja por tanto el contenido sociocultural de toda lengua, que hace de la competencia sociolingüística otra componente importante de la competencia comunicativa.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. (Consejo de Europa, 2002, p.13-14)

Moreno Fernández (2004, p.296) puede argüir por tanto que la adquisición de una LE se presenta como un modo de aculturación o de adaptación a otra cultura y, a la vez, que el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la LE. Sobre esta base, es indicado considerar que “la representación semántica de la primera lengua con signos lingüísticos de la segunda lengua” (Fernández Sánchez, 2000, p.109) es la característica más profunda de la interlengua del usuario no nativo de cualquier lengua. Ello infiere, a su vez, que pensar en la lengua meta es, mucho más que una simple operación mental basada en el manejo de signos lingüísticos, la asunción de una cosmovisión peculiar vehiculada por la cultura meta.

5. Conclusión

Que se prescinda de la traducción mental pensando directamente en la lengua meta es una propuesta de inspiración naturalista que pretende reducir al máximo la influencia de la LM, y propiciar que la LE se adquiriera casi en las mismas condiciones que el idioma nativo. Esta propuesta pone de manifiesto la relación existente entre pensamiento y lenguaje o lengua. Ha sido preciso, pues, aclarar primero esta relación en la que han indagado psicólogos, lingüistas, filósofos, psicoanalistas, etc. Lo segundo fue despejar el protagonismo legítimo de la traducción mental en el aprendizaje de una LE para, finalmente, indicar las condiciones susceptibles de posibilitar el pensar en una LE.

Si bien son necesarias unas condiciones biológicas mínimas como para fertilizar el campo mental, son las influencias variopintas del entorno inmediato (la familia y la sociedad) las que propician la adquisición del lenguaje. Ello quiere decir que aprendemos a hablar conviviendo con personas que hablan. Y más allá del lenguaje como facultad y, por eso, como dato universal, lo que aprendemos fundamentalmente es a hablar una lengua concreta: nuestra LM. Es decir que asimilamos signos lingüísticos, pero signos lingüísticos cargados de cultura, que nos transmiten un modo de representarnos en el mundo, de ver a los demás, de entender la vida y el mundo; todo ello resumible a una sola palabra: pensar. Se habla entonces pensando y se piensa hablando; todo pensamiento es un diálogo con uno mismo o con otro yo, por lo que se piensa mejor mediante la lengua más interiorizada.

A partir de allí, su LM es la que mejor identifica a cada persona, es el instrumento más poderoso y eficaz que tiene para analizar y comprender el mundo exterior y para realizar cualquier aprendizaje. Su uso moderado parece por tanto lo más razonable en una clase de LE,

y, sin duda, mucho más por parte del aprendiente, empezando por el recurso a la traducción mental como estrategia de aprendizaje en los primeros años de estudio. Porque no se puede pensar en una lengua desconocida, y no es el rechazo a la traducción mental lo que favorece el pensamiento en la lengua meta; es el progresivo conocimiento de la misma, progreso al que contribuye eficazmente la traducción mental en el incipiente desarrollo de la interlengua.

Desde este punto de vista, y contestando ahora a la pregunta que sirve de título a esta reflexión, es *utópico* pedirle a un estudiante que piense en la lengua meta cuando no dispone todavía de una base suficiente para que este proceso se ponga en marcha. Tampoco tiene sentido pedirle que aprenda a pensar en la lengua de aprendizaje, porque el pensamiento no se aprende. Lo que se aprende es la LE que viene natural y forzosamente cargada de pensamiento. Pensar en la lengua meta solo es *posible* si el aprendiente progresa en su aprendizaje y tiene un conocimiento gramatical y léxico consistente. Pero tampoco basta esta condición y, para que el pensamiento en la lengua de aprendizaje sea realmente una *realidad*, es precisa una larga estancia en el país donde se habla y contactos sociales diversos y prolongados con los hablantes nativos. Solo así se puede superar parcial o totalmente la eterna amenaza para el usuario de cualquier LE de pensar, no exactamente en dicha lengua sino en su propia LM utilizando los signos lingüísticos de la LE. Que es lo mismo que observar su propio jardín a través de la ventana del vecino.

Así las cosas, no es necesario pedirle a nadie que piense en inglés o en español LE. Lo único que se consigue con ello es que al aprendiente le parezca más difícil aprender la LE en cuestión, porque en general, quienes piden esto lo hacen cuando el sujeto no dispone todavía del suficiente bagaje lingüístico para pensar en la lengua meta, dando por supuesto que pensando en la LE es como se aprende. Y para escribir frases como “tenemos que dejar de lado el castellano, y saltar a empezar a **pensar en inglés** tan pronto como nuestra base sea lo suficiente sólida para permitirnos el salto” (Eric, 2011), quizá sea mejor contentarse con ayudar al estudiante a tener esta *base lingüística lo suficiente sólida* que le permitirá dar el salto a pensar en la lengua meta, que no es un salto que se da porque alguien lo ha pedido o simplemente porque lo queremos.

6. Referencias bibliográficas

BENYAYA, Zineb. La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente. *Porta Linguarum*. 2007, núm.7, p.167- 180.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo, 2002.

ERIC, F. Cómo pensar en Inglés y ¿Por qué? En: *QuickNET school*. [en línea] 2011. [Consulta: 7 febrero, 2012]. Disponible en Internet: <<http://quicknetschool.com/como-pensar-en-ingles/>>.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Eulalio. Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*. 2000, núm. 11, p.106-112.

FERNÁNDEZ, María del Rosario. Lenguaje, pensamiento, i-rrealidad. s.a.

KELLAL BENAMAR, Nabiha. La interacción oral alumno/alumno en clase de E/LE: los retos comunicacionales del trabajo en grupo. En : *Actas de I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*. [en línea] 2009. [Consulta: 30 abril, 2010]. Disponible en Internet: <<http://oran.cervantes.es/imagenes/File/14%20La%20interaccin%20oral%20alumnoalumno%20en%20clase%20d%20ELE.pdf>>.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda Lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 2000.

MARTÍN PERIS, Ernesto (Dir.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008.

MENDOZA GARCÍA, Jorge. Pensamiento, lenguaje y memoria: lo mental. [en línea] 2010. [Consulta: 5 de febrero, 2012]. Disponible en Internet: <<http://www.correntoig.org/spip.php?article1840&lang=ca>>.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Primera edición. Madrid: SGEL, 2004, p.287-304.

PEGENAUTE, Luis. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 1996, XIV/, p.107-125.

PÉREZ, Diana Lucía y Rengifo, María Consuelo. Relaciones entre el pensamiento y el lenguaje. [en línea] 2010. [Consulta: 3 de febrero, 2012]. Disponible en Internet: <<http://iefpsbitacoradenuestralengua.blogspot.com/2010/02/pensamiento-y-lenguaje.html>>.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2009.

SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge J. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 2009, núm.10.

SCOTT, Williams C. ¿Es Posible Pensar en Una Lengua Extranjera? *Hispania*.1923, Vol. 6, núm. 2, p. 102-105.

TAPIA STOCKER, S. M. . ¿Cómo pensar en inglés? En : *El blog para aprender inglés*. [en línea] 2007. [Consulta: 6 febrero, 2012.]. Disponible en Internet: <<http://menuaingles.blogspot.com/2007/02/cmo-pensar-en-ingls.html>>.

TEXIDOR PELLÓN, Raiza, REYES MIRANDA, M. C. Daniel y CISNEROS REYNA, Horlys. El uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas extranjeros. [en línea] 2007. [Consulta: 23 junio, 2010]. Disponible en Internet : <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_3_07/ems03307.html>.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 2001.

ZABALBEASCOA TERRÁN, Patrick. Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 1990, núm. 2, 75-86.

ZEGARRA, Claudia y GARCÍA, Jahir. Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky. [Trabajo final del Seminario sobre Piaget]. [en línea]. 2010. [Consulta: 5 enero, 2012]. Disponible en Internet: <<http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100101-Piaget%20Pensamiento%20y%20lenguaje.pdf>>.

Fecha de recepción: 10/02/2012

Fecha de aceptación: 15/03/2012