

Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística

Francisco Moreno Fernández

Universidad de Alcalá

Resumen

Este artículo presenta un panorama de la dimensión social de la adquisición de segundas lenguas y comenta las teorías de la adquisición que atienden a esa dimensión social. También presta una especial atención a la noción de contexto y se explica la forma en que contribuye al proceso de adquisición. Por otro lado, se atiende al modo en que el *Marco Común de Referencia Europeo* trata el concepto de competencia sociolingüística y se comentan los principales indicadores que determinan su nivel.

Finalmente, se hacen consideraciones sobre las dificultades relacionadas con el uso y la enseñanza de la variación geolingüística en los contextos educativos, así como sobre la importancia de la elección del modelo de lengua. En esta línea, se analiza el modo en que la variación y las variedades lingüísticas son percibidas por profesores y aprendices, desde una visión popular de la lengua.

Palabras clave: sociolingüística, adquisición, aprendizaje, contexto, competencia, variación, percepción.

Abstract: *Second Language Acquisition and Sociolinguistics*

This article offers a panorama of the social dimension of second language acquisition and presents the acquisition theories paying attention to those that type of social dimensions. Likewise, a special attention is drawn paid to the notion of «context» is lent and the way in which it contributes to the acquisition process is explained. On the other hand, it is taken care of the concept of «sociolinguistic competence», as it is dealt with explained in the *Common European Framework of Reference for Languages*, is also analysed, along with, the main descriptors for this level are analyzed.

Finally, some considerations become about the difficulties related to in the use and teaching of geolingüistic dialectal variation in learning contexts are presented, as well as about

on the importance of choosing the right pattern of language. In this line, the article analyzes the way in which linguistic variation and varieties are perceived considered by teachers and learners apprentices, from a popular perspective of language perspective of a popular theory about language.

Key words: sociolinguistics, acquisition, learning, context, competence, variation, perception.

Introducción

El proceso de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) puede ser observado e interpretado desde diversas perspectivas. Aquí, se prestará atención, de un modo monográfico, a la perspectiva social, minimizando el protagonismo de elementos de naturaleza psicológica o puramente lingüística. La existencia de estos elementos es innegable, pero la sociolingüística les arrebató la etiqueta de esenciales para otorgársela a otros aspectos que tienen que ver con el aprendizaje como proceso social y con el uso social de la lengua. Visto así, estas páginas tendrán más de Skinner y Piaget que de Chomsky, se apoyarán más en la observación que en la introspección y darán prioridad a la *nurture* sobre la *nature*.

La dimensión social de la adquisición de segundas lenguas es fundamental para la comprensión del proceso en su conjunto y se manifiesta con tal riqueza y complejidad, que caben distintas formas de abordarla. Una de ellas consiste en entender el propio aprendizaje lingüístico como una acción socializadora: por ejemplo, la adquisición de la cortesía o de los usos propios de la conversación se fundamenta en la práctica de una acción social dentro de un contexto determinado.

Otra posibilidad consistiría en prestar atención a la faceta social de fenómenos que suelen explicarse como puramente lingüísticos o psicolingüísticos: por ejemplo, la fosilización, la transferencia o el acento. Una tercera vía nos llevaría al tratamiento de aspectos intrínsecamente sociolingüísticos, como los modelos de lengua para la enseñanza, la variación lingüística o los registros.

Independientemente de los aspectos sociales de la ASL a los que se quiera dar preferencia, la sociolingüística es un enfoque o una perspectiva de estudio que se caracteriza por interpretar la adquisición como un proceso social en el que la interacción comunicativa resulta decisiva y por interpretar la lengua como una entidad esencialmente variable y condicionada por factores sociales y situacionales. Todo ello será tratado aquí, si bien de modo sucinto y referido principalmente a contextos educativos.

La sociolingüística como enfoque

La sociolingüística es una disciplina que suele definirse como el estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad, aunque tal definición no hace justicia al alcance de su objeto de estudio. Cuando William Labov dibujaba el perfil de la sociolingüística moderna a principios de los setenta, se ponía en duda la necesidad de identificar una sociolingüística bien diferenciada de la lingüística, dado que se asumía que toda aproximación lingüística debería implicar el tratamiento de su inalienable dimensión social (Labov, 1972, p. 184). Aún así, el estudio de la lengua durante los últimos 25 años se ha realizado desde dos enfoques¹: uno lingüístico y otro sociolingüístico. Este último concibe la lengua como una competencia comunicativa o pragmática, cuya función esencial es la interacción social y cuyo uso, desarrollo y adquisición siempre se producen contextualizadamente. El enfoque sociolingüístico coloca al hablante en el centro de sus intereses y su producción se interpreta como el desarrollo de unas funciones sociopragmáticas y como el fruto emergente de la misma actividad comunicativa (Preston, 1989).

El proceso de adquisición de una lengua es un fenómeno complejo en el que intervienen de forma imprescindible varios elementos (Moreno Fernández, 2000a). En primer lugar, ha de existir una lengua llamada *meta*, esto es, un objeto del aprendizaje lingüístico y de su enseñanza. En segundo lugar, se requiere un adquirente o *aprendiz*, un sujeto del aprendizaje lingüístico (a menudo *estudiante*). El aprendiz es el elemento clave de todo el proceso y en él concurren diversos parámetros que tienen que ver, de un modo más o menos directo, con el aprendizaje mismo de la lengua. Generalmente, la dimensión más estudiada es la cognoscitiva, pero también están presentes una dimensión afectiva y otra conativa o de conducta, que participan en la configuración de creencias, identidades y actitudes lingüísticas. En tercer lugar, el proceso de adquisición tiene lugar en un *contexto*, al que atribuiremos genéricamente la calificación de social: un medio o ambiente para el aprendizaje. Habitualmente, la ASL se produce en un contexto social de enseñanza y de contacto con los miembros de una comunidad, en coexistencia con la lengua familiar (es el caso, por ejemplo, de los programas de lengua española en la enseñanza obligatoria que siguen los extranjeros llegados a España), pero también es frecuente el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en contextos de enseñanza complementaria, sin que ello suponga un contacto

¹ Naturalmente, existen otros puntos de vista, otros enfoques teóricos, pero aquí nos interesa lo que afecta a la lengua y su uso social en contexto.

frecuente con nativos de la lengua adquirida ni un conocimiento de la comunidad que la habla (aprendizaje de LE en país de origen).

Dentro del contexto social, en su más amplia interpretación, se pueden identificar elementos personales y no personales. Entre los primeros, se cuentan las características sociales de los individuos que acompañan, de un modo u otro, al proceso de adquisición del aprendiz, así como a los rasgos de los grupos sociales de la comunidad en la que el aprendiz está adquiriendo una lengua, si es el caso. Tales elementos personales hacen posibles *interacciones* de muy diferente tipo, que resultan decisivas en el proceso de adquisición lingüística. Entre los elementos no personales, se distinguen los factores lingüístico-discursivos y los situacionales. Los factores discursivos tienen que ver con el uso de la lengua en contexto y no tanto con sus características intrínsecas: qué tipo de comunicación se quiere o se tiene que establecer con la lengua adquirida, qué clase de temas van a ser tratados y cuáles no van a ser tratados, en qué tipo de registros se utiliza esa lengua y con qué interlocutores. Entre los elementos situacionales, son significativos el lugar en que se usa la lengua y la actividad social para la que se precisa, así como la naturaleza pública o privada del contexto en que se ha de usar la lengua adquirida.

El enfoque sociolingüístico siempre trabaja sobre los usos de hablantes reales y la ASL, consecuentemente, se explica a partir de la figura de unos aprendices-hablantes que también son reales y que experimentan y protagonizan el proceso de la adquisición dentro de unos contextos determinados (Brown y Yule, 1993). Los psicolingüistas nos presentan al aprendiz como un sujeto procesador, que ejercita unos recursos mentales internos, que se ven afectados por factores individuales, como la edad (pensemos en la «edad crítica»), la inteligencia, la aptitud o los hábitos estratégicos, en el plano cognitivo, y las actitudes, la motivación o la ansiedad, en el plano afectivo (Dorniyei y Skehan, 2003). Los sociolingüistas, en cambio, tienen en cuenta que los aprendices están condicionados por factores sociales, como su extracción socioeconómica, su etnia o incluso su sexo/género, que la acción de los hablantes –también la de los aprendices– se realiza por medio de actos comunicativos, que les permiten tanto transmitir significados como relacionarse con sus interlocutores, y que la acción comunicativa es una actividad –no producto– que emerge en cada contexto con la propia práctica lingüística².

² Desde los años ochenta, ha ido generalizándose la distinción entre la pragmalingüística y la sociopragmática (Leech, 1983; Thomas, 1983): la primera estudia la relación entre los actos comunicativos y sus significados relacionales e interpersonales; la segunda atiende a las percepciones sociales que subyacen a las interpretaciones de los hablantes y a su acción comunicativa (Reyes, 1996).

Como se ha comentado, el concepto de «contexto» ha sido otro elemento decisivo en los estudios más recientes de la ASL, concepto que ha ido evolucionando conforme lo hacía una visión de la adquisición más volcada hacia lo interactivo. En la mayor parte de los estudios tradicionales sobre el uso lingüístico, el contexto se considera como algo dado y se describe como una categoría que existe más allá del hecho central de habla y que perdura a través de ella. Desde este punto de vista, el contexto del uso lingüístico, así como el bagaje cultural de los participantes (Miquel y Sans, 1992), la primera lengua, el dominio de una segunda lengua, el género, el estatus social y otras categorías sociales se describen independientemente del uso de la lengua. Sin embargo, desde otro punto de vista se sostiene que las categorías sociales y contextuales pre-existentes son relevantes para la comprensión del uso lingüístico solamente en la medida en que los participantes las proyectan en la interacción. De este modo, el contexto es algo emergente y dinámico y los participantes no son portadores de categorías dentro de la interacción, sino que esas categorías emergen y se negocian por medio de la interacción. Existe, pues, todo un modo de entender la ASL que la vincula con las situaciones comunicativas reales, con la interacción, con los aprendices reales y sus contextos³.

Teorías sociolingüísticas de la adquisición de segundas lenguas

Diane Larsen-Freeman y Michael H. Long (1994) calculan que se han propuesto al menos 40 teorías de ASL. Semejante cúmulo teórico incluye varias tendencias que se han ocupado de la dimensión social de la ASL, esto es, que han hecho sus planteamientos desde un enfoque, si no estrictamente sociolingüístico, sí al menos cercano o afín a él. Entre esas tendencias, destacan tres, a nuestro entender: las interaccionistas, las ambientalistas y las variacionistas (Moreno Fernández, 2000a).

Las *teorías interaccionistas* intentan explicar la adquisición teniendo en cuenta que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y que, en su análisis, deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos. Probablemente, la teoría interaccionista más conocida es la de T. Givón, desde la que se propone un análisis funcional y tipológico de la sintaxis. Debe tenerse en

³ Bernard Spolsky (1989) explica las condiciones de los aprendices de segundas lenguas mediante un esquema o modelo general en el que los factores sociocontextuales reciben una consideración especial.

cuenta, sin embargo, que se han propuesto interpretaciones «interaccionistas» muy variadas, como la de Michael Long, preocupado, entre otras cosas, por el modo en que se producen las conversaciones de los aprendices.

Las *teorías ambientalistas* conceden más importancia a la experiencia, a la educación y a otros factores «externos» que a los elementos innatos que participan en la adquisición. Estos elementos innatos se conciben como una base o configuración elemental interna sobre la cual actúan factores externos o ambientales. Entre estas teorías, ocupan un lugar destacado y de gran peso histórico todas aquellas que están vinculadas, de un modo más o menos estrecho, al conductismo. Sin embargo, ha descollado una propuesta en la que se establece un paralelo entre los mecanismos que intervienen en la ASL y los que aparecen en los procesos de pidginización y criollización. La figura más representativa de esta línea es J. Schumann y su modelo ha recibido el nombre de *modelo de aculturación e hipótesis de la pidginización*. El modelo de Schumann sostiene que, en el proceso de ASL, resulta de una gran importancia la distancia social y la distancia psicológica del aprendiz. La distancia social se mide por medio de factores como el dominio social del aprendiz, el tipo de integración que experimenta en la comunidad cuya lengua está adquiriendo, la cohesión de su propio grupo o el tiempo de residencia en la comunidad; la distancia psicológica viene fijada por factores afectivos, como la motivación. Schumann considera que la aculturación de un individuo en la comunidad de la lengua meta es tan decisiva en los procesos de ASL como en los de pidginización. Unos y otros dan lugar a procesos de simplificación y de reducción lingüísticas similares, consecuencia de las fuertes restricciones funcionales que los caracterizan. La ASL es un modo de aculturación o de adaptación a una nueva cultura y el grado de aculturación puede revelar el nivel de adquisición de la segunda lengua (Andersen, 1983).

Finalmente, las *teorías variacionistas* aportan mucho más que un punto de vista o un enfoque social para el tratamiento de la ASL. Estas teorías suponen sencillamente la transferencia de todo el aparato epistemológico de la sociolingüística más estrictamente lingüística, la más sofisticada desde el punto de vista metodológico, al campo de la ASL. Se parte de la idea de que el aprendiz de una segunda lengua adquiere los rasgos lingüísticos de manera similar a como se produce la difusión de los cambios lingüísticos: un fenómeno lingüístico, al ser adquirido, se incorpora, primero, a los contextos en los que encuentra unas condiciones más favorables y posteriormente, a través de contextos intermedios, se va generalizando hasta que se adquiere en los contextos menos favorecidos. Ralph Fasold (1984) cree ver en esta manera de trabajar la posibilidad de un mayor refinamiento en la enseñanza de la fonética de las lenguas segundas o extranjeras. Si, como es habitual, los sonidos difíciles de la segunda lengua

son más fáciles de pronunciar en unos contextos fonéticos que en otros, es conveniente estructurar los programas de tal forma, que los sonidos nuevos que presentan una dificultad mayor introducidos y practicados, en primer lugar, dentro de los contextos que facilitan la articulación de ese sonido. Una vez que los estudiantes dominan la realización del sonido en esos contextos, se pasa a los contextos que lo favorecen en menor medida. Esta perspectiva de la enseñanza de lenguas viene en apoyo del carácter continuo del aprendizaje: las pronunciaciones aceptables van aumentando su frecuencia y su calidad de forma continua a lo largo de los diferentes contextos y, con el tiempo, de los distintos estilos. En una dirección similar, Adamson (1988) ha demostrado que los principios utilizados para el nivel fonético también pueden ser aplicados a la sintaxis.

La teoría de la variación está sirviendo para que la enseñanza de lenguas y el estudio de la adquisición no encuentren en la variabilidad un obstáculo, sino una base firme sobre la que construir sus estrategias. De hecho, ya se han presentado modelos de adquisición de segundas lenguas creados a partir de la noción de variación lingüística, entendida como la posibilidad de decir unas mismas cosas de modo diferente. En esencia, se trata de aplicar las técnicas de análisis de la variación sobre la *interlengua* (Preston, 1989, 1993; Ellis, 1985; Tarone, 1983; 2002; Bayley y Preston, 1996; Baykley, 2000).

Un paso más allá de la aplicación de la sociolingüística variacionista al campo de la ASL ha supuesto la presentación de un modelo que permite conjugar los aspectos sociolingüísticos y psicolingüísticos de ese proceso. El modelo, creado por Dennis Preston (2000), incluye dos gramáticas individuales (gramática 1 y gramática 2), que corresponderían a las del hablante bilingüe, en este caso el aprendiz. El modelo de Preston es de tipo modular y parte de la intención del hablante de decir algo o de querer decir algo adecuado a un contexto determinado, según la información de que dispone (por ejemplo, sobre el interlocutor y su circunstancia). En ese momento, el hablante acude a la gramática para elegir los elementos que corresponden a su intención, de acuerdo con la información disponible, y encuentra que la gramática ofrece varias opciones que no son internamente compatibles (por ejemplo, *anduve-andé*). La selección de unas opciones u otras por parte del hablante se produce activando un «mecanismo de selección socio-cultural» que señala cuál es la forma adecuada en cada caso. Con este planteamiento, Preston propone la existencia de una competencia lingüística en la que podrían conjugar distintos aspectos: la variabilidad inherente de la lengua, la selección determinada por factores socioculturales, los mecanismos internos de variación, la interrelación del nivel gramatical y el discursivo, el lugar de la variación en sujetos bilingües; en definitiva, la interrelación entre lo psicolingüístico y lo sociolingüístico.

La competencia sociolingüística

Una de las aportaciones de la sociolingüística está en el conocimiento que aporta del uso lingüístico en general, particularmente de lo fónico y lo gramatical. Lógicamente, cuanto mejor se conozca el uso de una lengua en su contexto social, en mejores condiciones estaremos para afrontar su enseñanza. Los resultados de las investigaciones sociolingüísticas permiten saber qué usos lingüísticos son más prestigiosos y cuáles están estigmatizados, cuáles se producen con más frecuencia entre determinados grupos sociales, qué rasgos responden a cambios consolidados; en pocas palabras, permiten acercar los patrones de uso real en la sociedad a los modelos lingüísticos que se manejan en la enseñanza.⁴ A ello podría añadirse que la sociolingüística –junto a la dialectología– es la disciplina que está en mejores condiciones de descubrir y analizar la norma o las normas que funcionan en el dominio territorial de una lengua. Este cúmulo de conocimientos nos sitúa en la órbita de dos conceptos fundamentales para la adquisición y la enseñanza de segundas lenguas: el de competencia sociolingüística y el de modelo de lengua. Al primero se prestará atención inmediatamente; el segundo se tratará en el siguiente epígrafe.

La competencia sociolingüística se entiende como el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar un uso de la lengua apropiado a un contexto social y a un entorno cultural determinado; se trata, pues, de la habilidad de usar una lengua de acuerdo con unas exigencias contextuales. Si se admite la existencia de tal competencia, la ASL sólo puede concebirse situándola en contextos y situaciones comunicativas concretas, con todos los elementos que comportan: interlocutores, espacio y tiempo. El lugar que ocupa la competencia sociolingüística dentro de la lengua ha recibido explicaciones diversas. Hay autores que prefieren subordinarla a una competencia más general de naturaleza pragmática (Leech, 1983). El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), más cercano a los planteamientos etnocomunicativos de Hymes y en la línea del enfoque comunicativista, prefiere operar con una competencia comunicativa general, formada por tres sub-competencias: la lingüística, la pragmática y la sociolingüística⁵. Sea como fuere, esa competencia sociolingüística se refiere a acciones contextualizadas que el *Marco común* ha reunido en los siguientes puntos: marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro y dialecto y

⁽⁴⁾ Pongamos como ejemplo el uso de las formas de tratamiento (*tú - usted; tú - vos -usted; vos - usted*) en las diversas áreas hispánicas.

⁽⁵⁾ Otros autores, como Canale (1983) o Van Ek (1977), llegan hasta cinco componentes de la competencia comunicativa: las competencias gramatical o lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y la sociocultural.

acento. Comentaremos brevemente los factores que los integran, aunque no compartamos el tratamiento que el *Marco común* les da en todos los casos⁶.

Los marcadores de relaciones sociales están íntimamente vinculados a cada sociedad y contexto concreto y dependen de factores tales como el estatus relativo de los interlocutores, la cercanía de la relación o el tipo de registro. Entre ellos, se incluyen los saludos, las formas de tratamiento, los mecanismos de organización de la conversación y las fórmulas interjectivas. Aunque reciben un tratamiento separado en el *Marco común*, los marcadores de relaciones se inscriben también en el ámbito de la cortesía, cuyas normas son decisivas en la ASL. Se aplica una distinción entre cortesía positiva, negativa y descortesía, bien conocida en el campo de la pragmática. Por otro lado, el *Marco común* llama «expresiones de sabiduría popular» a lo que mejor merecería la denominación de *unidades fraseológicas*, ya que se refiere a fórmulas o combinaciones de palabras estables o fijas (Penadés, 1999). Entre estas unidades, pueden incluirse las paremias, efectivamente, a las que se presta especial atención, pero también los modismos y otros giros. En lo que se refiere a los registros, el *Marco común*, aun ajustándose a la definición de Halliday (1982) (variedades según el uso), los interpreta desde las diferencias en el nivel de formalidad y se atreve a proponer una clasificación de media docena de registros: solemne, formal, neutral, informal, familiar, íntimo⁷. Aunque tal serie no está exenta de problemas, los aspectos esenciales se destacan convenientemente: los hablantes de una LE han de acceder a un registro que les permita una comunicación adecuada socialmente y deben poner especial atención en el manejo de elementos lingüísticos que se relacionen con los registros más formales y con los más familiares, porque su uso inadecuado puede afectar a la eficacia de la comunicación.

Todos estos componentes se identifican en la competencia sociolingüística y guían la propuesta del *Marco común* para que el profesorado pueda llevarlos al proceso de enseñanza. Allí se dice que los usuarios de ese libro de referencia han de tener presente y determinar:

- Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.

⁶ Nuestras críticas afectarían tanto a la relación de aspectos que componen la competencia sociolingüística, muy limitada en el *Marco común*, como a la manera de plantear sus componentes y relaciones.

⁷ La clasificación de los registros o estilos siempre ha supuesto un gran problema (Moreno Fernández, 2005). Basta con preguntarse dónde están los límites entre lo informal, lo familiar y lo íntimo. En los ejemplos que propone el *Marco común*, las etiquetas podrían intercambiarse perfectamente. Pensemos en la dificultad que puede suponer llevar esta distinción a la enseñanza de segundas lenguas.

- Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto. Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.

Pero la competencia sociolingüística en la ASL ha de enfrentarse a una dificultad más espinosa que la de identificar los elementos que la componen, porque la adecuada gradación de esos elementos resulta, si cabe, más compleja. No tiene sentido reproducir ahora la gradación sociolingüística que el *Marco común* hace por niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), dado que se puede encontrar en línea con facilidad, gracias a la iniciativa del Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). En los descriptores de los contenidos sociolingüísticos, se aprecia una gradual adecuación de la expresión del aprendiz a sus interlocutores y a situaciones de diferente complejidad, así como un progresivo dominio de la variación por registros, si bien los descriptores se redactan de una forma harto genérica y difícilmente evaluable.

La percepción de la variedad lingüística y su enseñanza

Hablábamos antes del dialecto y el acento como componentes de la competencia sociolingüística. Pues bien, tal vez sea éste uno de los aspectos en los que mayor protagonismo adquiere el enfoque sociolingüístico que aquí se ha adoptado desde un principio. Porque la competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer marcadores lingüísticos relativos a la procedencia geográfica, la extracción social, la etnia de origen o los grupos sociales a los que los hablantes pertenecen.

Al mismo tiempo, la ASL ha de incorporar esos marcadores socio-geolingüísticos, atendiendo al momento de la adquisición o la etapa del aprendizaje, tanto para su uso como para su reconocimiento⁸.

Efectivamente, el reconocimiento de estos marcadores aporta claves significativas con respecto a las características de los interlocutores y los aprendices han de familiarizarse con las variedades más difundidas de la lengua que están adquiriendo, tanto en lo que se refiere a su origen geográfico, como en lo que concierne a su variación social y estilística. Por esa razón, se convierte en crucial la elección del modelo de lengua por parte del profesorado, que, en el caso de lenguas con una geografía tan extensa como la del español, se refleja en preguntas como ésta: ¿qué español enseñar? La cuestión es de un interés evidente también para el profesorado de enseñanza obligatoria que ve cómo en sus aulas conviven hispanohablantes de España y de otros países hispánicos, como consecuencia de los movimientos migratorios. Pensemos que en la extensa geografía del español pueden identificarse al menos ocho grandes variedades cultas de referencia (castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena). Cada una de esas áreas tiene fronteras con otras lenguas que hacen que las demandas de enseñanza y aprendizaje de español sean diferentes y que ponen sobre la mesa, de un modo constante, la cuestión del modelo que debe ser la base de la enseñanza. Parece lógico que se trabaje siempre a partir de un modelo de norma culta, pero, dependiendo de las circunstancias, podría ser cualquier de los ocho comentadas.

La decisión de trabajar a partir de un modelo o de otro en español presenta la particularidad de que una de esas normas, la castellana, goza de un importante prestigio histórico, ha sido tradicionalmente la base para las obras de la Real Academia Española y se ve reflejada en la mayoría de los materiales utilizados para la enseñanza de la lengua española en todo el mundo, tal vez con la excepción, en términos relativos, de los EEUU. Sin embargo, hoy es una alternativa real plantearse la enseñanza de español desde la norma culta rioplatense, la mexicana o desde cualquier otra, incluida la castellana. El criterio que debe guiar en última instancia la elección es el de las necesidades y expectativas de los estudiantes, a partir del tratamiento respetuoso de las demás normas cultas. Se trata, en definitiva, de ofrecer el modelo más apropiado al estadounidense que desea trabajar en México, al brasileño que ha de ocupar un puesto en Uruguay dentro del Mercosur, al alemán que colaborará con una empresa española y

⁸ Entre esos marcadores, se hallan unidades léxicas, gramaticales, fónicas y discursivas. Una vez más, los ejemplos que el *Marco común* utiliza para ilustrar esos marcadores no son los más adecuados, pero sí es útil el planteamiento general.

también al rumano que ha decidido rehacer su vida en España. Esto no quiere decir que sólo puedan enseñar español los mexicanos en los EEUU o los uruguayos en Brasil. La cohesión del español es lo suficientemente poderosa como para hacer posible que cualquier profesor nativo, de cualquier origen hispánico, pueda enseñar español en cualquier latitud; ahora bien, dependiendo de esas necesidades y expectativas de los aprendices, el profesor puede complementar su acción como modelo vivo con materiales que aporten usos y referencias de las normas que convenga en cada caso. Por este motivo, es importante contar con materiales de enseñanza de calidad que reflejen adecuadamente las diferentes normas cultas, sin desvirtuar un hecho palpable y fundamental: la esencial homogeneidad de la lengua española. Toda información relativa a los usos geográficos y sociales del español es poca para el profesorado, especialmente en los niveles superiores.

Esa información es de una enorme utilidad en campos muy distintos, como el de la redacción de materiales de enseñanza o el de la elaboración de los tests o exámenes para medir las habilidades lingüísticas de las personas que están adquiriendo una lengua o que la están olvidando. Si los especialistas saben cuáles son los fenómenos más probables de una lengua, esto es, cómo es la conducta lingüística *normal o correcta* en una comunidad lingüística o en un grupo social, la elaboración y aplicación de los tests han de ganar forzosamente en realismo y, por tanto, en adecuación. Tristemente, en muchos casos se preparan cuestionarios que asumen pre-juicios infundados en cuanto al modelo socio-dialectal que buscan o reflejan. Esto tiene un valor singular cuando se trata de medir los conocimientos y los usos lingüísticos de las generaciones más jóvenes y de los grupos socio-culturales minoritarios. A esta dificultad, se añaden otras dos: la lengua de los tests no suele ser la lengua de los aprendices; además, las situaciones comunicativas que aparecen en los exámenes no son interpretadas de la misma manera por la persona que ha preparado la prueba y por la que tiene que superarla, sobre todo si pertenecen a grupos sociales bien diferenciados.

Como puede imaginarse, la información sobre lo que es normal o correcto dentro de una comunidad depende de las características específicas de cada norma culta, por más que muchas características se compartan. Por eso, es importante conocerlas y por eso es pertinente tener en cuenta que los aprendices suelen tener su propia visión de cómo funcionan las lenguas internamente y de lo que quieren aprender o adquirir (*teoría popular de la lengua*). En las creencias de los hablantes y de los aprendices, la lengua es algo perfectamente real, una realidad extra-cognitiva, externa al individuo, platónica y auténtica: el inglés, el alemán, el chino o el español existen como realidades más allá del uso de sus hablantes. El aprendiz pretende conocer lo que pare él son

nuevas realidades. Generalmente, se piensa que existen unos hablantes que tienen una relación directa con esa lengua (académicos, políticos, profesores) y que hacen un uso totalmente correcto de la lengua, un uso «ejemplar». Por lo general, un aprendiz no aspira a hablar como estos representantes del uso ejemplar, sino a hacer un uso común de la lengua, un uso «normal»; de hecho, cuando en las encuestas de actitudes se pregunta a la gente sobre su manera de hablar, la inmensa mayoría de las personas piensa que hablan «normal» y los aprendices aspiran a hablar como la gente «normal».

Por debajo de ese nivel de «normalidad», hay formas de hablar que se van alejando del modelo y que suelen caer bien en la categoría del «dialecto», que es como se interpreta el habla de la gente de otras regiones, bien en la categoría de los «errores», que es como se interpreta el habla de los extranjeros (Preston, 2000). Por eso, los aprendices suelen considerar como demeritorio hablar con «acento» extranjero, porque creen que revela su incapacidad para acceder a la lengua «normal». De hecho, por muy aceptable, disculpable y hasta simpático que pueda resultar el acento de otra región o el acento extranjero dentro de una comunidad, transcurrido cierto tiempo de convivencia suele ocurrir que a los nativos comienza a parecerles incomprensible que los que utilizan una variedad «desviada» (regional o con acento) persistan en sus «errores», hecho que llegan a interpretar como producto de la pereza o de la obstinación y que en algunos casos puede suponer un obstáculo para la integración. Siendo en ocasiones así, tampoco deja de ser verdad que el nivel de integración de los hablantes de una lengua extranjera en una comunidad nativa puede ser muy variable y que, en infinidad de casos, el acento no es un obstáculo para la comunicación ni para la integración, siempre que no sea tan marcado que impida la inteligibilidad. Insistimos: la pauta de lo que es normativo y correcto nos va a venir dada por la información sobre la variación geolingüística, sociolingüística y estilística que se haya reunido a propósito de la lengua que se quiere enseñar.

Compendio

La adquisición de segundas lenguas (ASL) no puede entenderse ni producirse al margen de la realidad social y contextual. Toda adquisición se produce en un contexto. Ésta es la base que justifica y exige tanto la aportación de la sociolingüística, como el correcto tratamiento de la dimensión social en el ámbito de la ASL. Tan importante es esa dimensión, que, más que un conjunto de elementos que han de tenerse en cuenta para

la enseñanza, la sociolingüística aporta un enfoque y un sustento teórico, metodológico y didáctico a una forma de entender el mundo de las segundas lenguas. Desde este enfoque, son esenciales los conceptos de «contexto» y de «variación» y adquiere singular relieve la noción de «competencia sociolingüística». Desde este enfoque, los recursos lingüísticos objeto de la adquisición incluyen marcadores sociolingüísticos observados en usos reales y la enseñanza no se entiende fuera de una contextualización.

La teorización sociolingüística ha pretendido responder al enfoque comentado aportando varios grupos de teorías. Entre estos grupos, los más destacados son el de las teorías interaccionistas, el de las teorías ambientalistas y el de las teorías variacionistas. Las primeras explican la adquisición destacando que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida: no se trata sólo de poner en práctica lo aprendido, sino de adquirirlo conforme se produce en la interacción y apoyado en la interacción misma. Las teorías ambientalistas más conocidas son aquéllas que establecen un paralelo entre los mecanismos que intervienen en la ASL y los que aparecen en los procesos de pidginización y criollización. En ambos, se dan procesos de simplificación y de reducción lingüísticas similares. La ASL es un modo de aculturación o de adaptación a una nueva cultura, hasta el punto de que el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la segunda lengua. En lo que se refiere a las teorías variacionistas, suponen la transferencia de todo el aparato epistemológico de la sociolingüística al campo de la ASL y parten de la idea de que el aprendiz de una segunda lengua adquiere los rasgos lingüísticos con un nivel y modo de variación similar al que se produce en la variación y la difusión de los cambios lingüísticos.

La ASL ha sido lo suficientemente flexible a lo largo de los últimos años como para conceder el lugar que se merece a la dimensión social de la lengua. Actualmente, las percepciones sociales que subyacen a las interpretaciones de los hablantes y a su acción comunicativa son objeto de estudio de una disciplina específica denominada «sociopragmática» y los elementos de la competencia sociolingüística son incluidos en los planteamientos más solventes en la enseñanza de segundas lenguas. Asimismo, la valoración sociolingüística de fenómenos como la variación o como las actitudes lingüísticas es cardinal en el proceso de ASL y resulta muy significativa cuando la adquisición se produce en contextos de enseñanza, pues el profesorado debe manejar esa información reconociéndole el peso que tiene y previendo la incorporación de la dimensión social en todos los niveles, desde la aceptación de un modelo teórico de ASL, hasta la elección del material que se ha de utilizar en clase día a día, pasando por la inclusión de la competencia sociolingüística en los planes curriculares o la elección del modelo de lengua.

Referencias bibliográficas

- ANDERSEN, R. (1983): *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Mass, Newbury House.
- ADAMSON, H. D. (1988): *Variation Theory and Second Language Acquisition*. Washington, DC, Georgetown University Press.
- BAYLEY, R.; PRESTON, D. (1996): *Second language acquisition and linguistic variation*. Ámsterdam, John Benjamins.
- BAYLEY, R. (2000): «SLA and variationist linguistics», en *American Speech*, 75, 3, pp. 288-290.
- BROWN G.; YULE G. (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CANALE, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», en J. RICHARDS; R. SCHMIDT (eds.): *Language and Communication*. London, Longman.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación/Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- DORNYEI, Z.; SKEHAN, P. (2003): «Individual differences in second language learning», en C. DOUGHTY; M. LONG (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell, pp. 598-630.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- FASOLD, R. (1984): «Variation theory and language learning», en P. TRUDGILL (ed.): *Applied Sociolinguistics*. London, Academic Press, pp. 245-261.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, O. (2000): «¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuando «enseñar» los diversos registros o hablas del castellano?», en *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- GASS, S.; MADDEN, C.; PRESTON, D.; SELINKER, L. (1989): *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics. Volume 1*. Philadelphia, Multilingual Matters.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982): *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- HYMES, D. (1972): «On communicative competence», en J. B. PRIDE; J. HOLMES (eds.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, Middlesex, Penguin, pp. 269-293.
- (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- LEECH, G. (1983): *Principles of pragmatics*. New York, Longman.
- MIQUEL L.; SANS, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *Cable*, 9, abril, pp. 15-21.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000a): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid, Arco/Libros.
- (2000b): *Qué español enseñar*. Madrid, Arco/Libros.
- (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2ª. Ed. Barcelona, Ariel.
- PENADÉS, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid, Arco/Libros.
- PRESTON, D. (1989): *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford, Blackwell.
- (1993): «Variationist linguistics and second language acquisition», en *Second Language Research*, 9, 2, pp. 153-172.
- (2000): «Three kinds of sociolinguistics and SLA: A psycholinguistic perspective», en B. SWIERZBIN et al. (eds.): *Social and Cognitive Factors in SLA*. Somerville, MA, Cascadilla, pp. 3-30.
- REYES, G. (1996): *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco/Libros.
- SCHUMANN, J. (1978): *The pidginization process*. Rowley MA, Newbury House.
- SPOLSKY, B. (1989): *Conditions for second language learners*. Oxford, Oxford University Press.
- TARONE, E. (1983): «On the variability of interlanguage systems», en *Applied Linguistics* 4, 2, pp. 142-163.
- (2002): «Frequency effects, noticing and creativity», en *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 287-296.
- THOMAS, J. (1983): «Cross-cultural pragmatic failure», en *Applied linguistics*, 4(2), pp. 91-112.
- VAN EKK, J. (1977): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London, Longman.

Página web

Versión electrónica: http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml.