

SANFORD, A.J. and GARROD, S.C. (1981): *Understanding Written Language*, Chichester: Wiley.

SINCLAIR, H. y FERREIRO, E. (1970): "Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif", *Archives de Psychologie*, 40, p. 1-42.

PROCESO PSICOLOGICO EN LA ADQUISICION DE UNA SEGUNDA LENGUA: EL INGLES

Macario OLIVERA VILLACAMPA

INTRODUCCION

En los últimos años ha crecido la importancia de la investigación psicológica en relación al lenguaje en general y a la adquisición de una segunda lengua en particular, como nueva necesidad surgida de las más amplias y profundas relaciones culturales y económicas entre los pueblos. Junto a esta necesidad, existen nuevas demandas de eficacia, de manera que un idioma ya no puede o no debe ser un mero barniz decorativo, sino algo útil al servicio de la promoción e integración de la persona en los actuales sistemas de comunicación, de trabajo y de participación en los proyectos e instancias internacionales. Es obvio reconocer el primer plano de importancia que en todo ese entramado de nuevas exigencias corresponde a la Lengua Inglesa, y no sólo por su valor intrínseco u objeto de estudio en sí misma, sino también por su valor instrumental o ciencia auxiliar, sin la que no pueden progresar ni ponerse al día aquellas otras ciencias a las que sirve. Pienso, por ejemplo, en nuestros estudiantes de Medicina, como Profesor también de esta Sección, que lamentan no haber llegado a la carrera con

mayores conocimientos de Inglés, o bien se apresuran, partiendo del nivel cero, a remediar una carencia que sin duda les habría de relegar a posiciones de inferioridad en el estudio y la investigación y, consecuentemente, en su adecuada preparación para un puesto de trabajo.

A la indudable urgencia de aprender, aprender bien y lo más rápido posible, se ha intentado responder con nuevos métodos de enseñanza, con una enorme proliferación de libros de texto y complementarios, con cambios constantes de unos libros a otros casi todos los años para ver si los nuevos resultan más eficaces, con la adición de un profesor particular, con recomendaciones de dedicar mayor número de horas al estudio y viajar, por lo menos para un cursillo de un mes en el verano, a uno de los países de habla inglesa. Pero tengo la impresión de que apenas se piensa en el "arreglo" o armonía del sujeto discente, o en la ineludible complicidad de un proceso psicológico, al que las prisas y urgencias externas pueden perjudicar, y cuyo desconocimiento rinde con frecuencia inútiles aún las recomendaciones más acertadas.

CUESTIONES

Resulta muy problemático intentar explicar la adquisición de una segunda lengua según los postulados de la teoría behaviorista, es decir, a base de la relación cuantitativa estímulo-respuesta, prescindiendo de cualquier tipo de proceso mental. Como explica Bell, "it was believed that learning language was achieved by building up habits on the basis of stimulus-response chains. Human behaviour and learning was seen as being like that of animals". Hay que reconocer que en un largo periodo de tiempo, que bien puede llegar hasta los años 1960, el behaviorismo, con sus implicaciones mecanicistas y deterministas, influyó poderosamente en nuestros sistemas educativos, de manera que se concedía al mecanismo de la *repetición* (del estímulo) una importancia decisiva. Sobre todo a la hora de la evaluación negativa, al tratar de averiguar por qué un alumno no sabía una lección, se acudía a la falta de suficiente repetición y se castigaba a la repetición numéricamente estimada como suficiente para lograr grabar, en el mejor de los casos, los engramas que dan base a la memoria y el recuerdo posterior. En principio, creemos que no debemos alinearlos

en la corriente denigratoria de la memoria, pues es una facultad necesaria para retener y reproducir contenidos. Y también es necesaria la repetición para la adquisición de hábitos en general y de hábitos mentales en particular. Pero el enfoque mecanicista no es suficiente ni conveniente, y plantea problemas serios. Por ejemplo: a) No explica el nulo o negativo efecto de la repetición en muchos casos. b) No explica el contraste repetición-adquisición observado en otros muchos casos, es decir, personas con alto grado de repetición ambiental y temporal y nulo o deficiente nivel de adquisición, y a la inversa. c) No tiene en cuenta el entramado del inconsciente-preconsciente-consciente, que son facetas de indudable interacción en toda actividad mental del sujeto. d) Olvida el impacto de las motivaciones y de la vida afectiva en toda tarea de aprendizaje. e) Y una lengua no es un conglomerado de datos de carácter aditivo. Es un sistema abierto al uso creativo, improvisado y cambiante.

Por todo ello, aún sin pretender acotar el último recodo misterioso de cómo trabaja la mente humana para adquirir una segunda lengua, puede ser muy productivo conocer y tener en cuenta los principales factores del complejo proceso psicológico, que referiremos a la Lengua Inglesa.

PSICOLOGIA DE LAS PROFUNDIDADES

Como es sabido, el concepto de *inconsciente* fue formulado por primera vez por S. Freud, y al tratar de relacionarlo con los sistemas del *preconsciente*, el *consciente* y la *censura* intermedia, más una *tópica psíquica*, como datos o puntos referenciales de la teoría psicoanalítica, surgió lo que ha venido en llamarse *psicología de las profundidades*². El análisis de un acto psíquico pasa por dos fases fundamentales, entre las que está una especie de examen o censura. La primera fase pertenece al sistema del inconsciente. Si es rechazado al ser examinado por la censura, le será negado el paso a la segunda fase o sistema del consciente, permanecerá en el inconsciente y será calificado como "reprimido". Pero si pasa el examen o censura, pertenecerá al sistema del consciente, lo que quiere decir que es "capaz de conciencia". Atendiendo a esta capacidad de conciencia, en el sistema consciente se

coloca también el preconscious, para designar aquellos actos que en cualquier momento pueden ya atraer la mirada de la conciencia.

La evolución en el estudio de la "psique" tiende hoy a modular algunos aspectos de la doctrina freudiana en el sentido de que, por una parte, los distintos sistemas referidos antes no deben concebirse como un "lugar" (concepción tópica), o especie de cámaras separadas y comunicadas, con un guardián que ejerce la censura, y, por otra parte, el inconsciente no es sólo una realidad conflictiva como efecto de la represión, sino que más bien predomina un concepto flexible del mismo, como amplia dimensión de la vida psíquica que no aflora a la conciencia, o contenidos que no están presentes en el campo "actual" de la conciencia, pero que ejercen una poderosa influencia en toda la actividad consciente.

EL FILTRO

Se trata de un factor que opera a nivel del inconsciente, y se ha pensado en el mismo como razón explicativa del hecho, claramente comprobado en planos experimentales, de que el sujeto no asimila todos los datos que le llegan como estímulos del mundo exterior, y, comparativamente, unos sujetos adquieren mayor cantidad de datos y con mayor rapidez que otros, estando todos situados en el mismo entorno y siendo la enseñanza igual para todos. Asimismo, esta operación de "filtrado" o selección de estímulos explica el bloqueo psíquico del estudiante, que puede permanecer en la clase durante más o menos largos periodos de tiempo sin realizar progreso alguno, hasta que por fin abandona los estudios definitivamente. Y no es que el gran número de estos "dropouts" tengan deficientes capacidades innatas, pues en otras materias pueden incluso ser sobresalientes, aparte de que las deficiencias por ley natural deben atribuirse a excepciones.

Este factor que llamamos "filtro" podemos analizarlo en base a otros dos factores que lo explicitan y explican: La motivación y los estados emocionales.

La motivación

Tanto en español como en su inmediata correspondencia inglesa "motivation", el término tiene su origen en el latín "movere", y hace referencia al impulso o fuerza de la voluntad que lanza, "mueve" al sujeto a realizar algo, y se manifiesta en forma de deseo, necesidad, aspiración, incentivo, compensación, etc. Por cuanto respecta a la adquisición de una segunda lengua, Gardner and Lambert distinguen dos tipos básicos de motivación: a) *Integrative motivation*, que se define como el deseo de lograr un dominio tal de la nueva lengua que permita al sujeto participar, "integrarse", en la vida de la comunidad que la habla como lengua nativa, "it reflects a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other group". b) *Instrumental motivation*, que se define como el deseo de dominar la nueva lengua por razones utilitarias, entre las que se encuentran como principales el apoyo para el estudio de otras ciencias y la superación de pruebas u obtención de méritos —parte del "curriculum vitae"— para ganar un puesto de trabajo, "it reflects the practical value and advantages of learning a new language".

Ambos tipos de motivación influyen positivamente, y no se excluyen entre sí, de manera que en ocasiones operan conjuntamente y entonces su distinción será sólo cuestión de predominio. Pero podemos preguntarnos cuál de los dos tipos es más efectivo. En principio, parece que la llamada *integrative motivation* opera de forma más segura y duradera, y es más eficaz para el desarrollo de las habilidades comunicativas, "communication skills", por razones obvias de integración. Mientras que la *instrumental motivation*, como todo lo basado en razones de utilidad, es más efímera y transitoria, y difícilmente conducirá a la comunicación fluida. No obstante, en un momento dado de la historia personal, puede influir tan poderosamente como la anterior, "in terms of the filter, high motivation of either sort probably acts to let the learner absorb a maximal amount of the target language". Probablemente, pasada la urgencia o la necesidad, una vez superado el examen u obtenido el puesto de trabajo, si no se acompaña o transforma en "integrative", dejará de influir, y la lengua caerá en el olvido.

En cualquier caso, lo que está claro es que hace falta un tipo de motivación para aprender y progresar, y la eficacia se mide por el grado

o poder de influencia, es decir, por la fuerza de la motivación más que por la distinción de dicha motivación.

Hay otro tipo de motivación denominado *social group identification*, que es un refuerzo de la *integrative motivation*, y que se aplica particularmente a los inmigrantes. Se ha observado una gran diferencia en la adquisición de la lengua entre los inmigrantes forzosos, que permanecen en actitud de rechazo al país de destino, y aquellos otros que quieren participar en la vida social y cultural como un ciudadano más. Los primeros apenas logran aprender, o aprenden mal, aún después de varios años, mientras que los segundos llegan incluso a cuidar los matices, no quieren que se les distinga como extranjeros, su ansia de identificación social les lleva, en suma, al dominio de la lengua.

Los estados emocionales

Forman también parte del *filtro* y afectan enormemente al proceso de aprendizaje de un doble modo, negativo o positivo, según sus manifestaciones. Por el lado negativo, pueden resumirse en la angustia y la ansiedad.

El sentimiento de *angustia* bien puede ser el más característico entre los sentimientos negativos que acompañan al hombre en la vida; ha dado incluso origen al cuño de "pesimismo existencial", que es marca inevitable de todas las filosofías de corte existencialista. Como "angustia primaria" es un dolor psíquico trascendental, y se describe como sensación de muerte que penetra toda la vida psíquica, o como sufrimiento indiferenciado muy profundo y paralizador. En estas dimensiones, lo normal es que inhabilite al sujeto para toda actividad intelectual, pues va acompañada de la percepción de incapacidad propia para hacer frente al mundo, a los objetos exteriores, a las personas y a las cosas, incluso a uno mismo (suicidio). En su forma secundaria, se designa con el término de *ansiedad*, y se debe a la

percepción inconsciente de la inadecuación propia frente a los diversos estímulos internos y externos, percibidos como amenazadores o destructores... La relación objetual está siempre expuesta al peligro de la ruptura por causas dependientes de la situación interior del sujeto o por causas de origen ambiental⁷.

Esta inadecuación o ruptura objetual se suele producir en el estudiante adulto de Inglés principalmente en dos fases del proceso de aprendizaje. En la fase inicial surge la inadecuación entre el alto nivel de expectativas de dificultad ante una tarea tan ingente y la relativamente fácil adquisición de las elementales estructuras morfosintácticas (dejando aparte las cuestiones fonéticas). A ello colabora el hecho de que, comparativamente, el número de flexiones en Inglés es inferior al del Español; para no referirnos al Latín, que normalmente uno ha estudiado antes y que es lengua abrumadoramente flexiva. Entonces el estudiante se confía, o se aburre, y anula el caudal de energía inicial que estaba dispuesto a invertir. La segunda fase —moviéndonos siempre sobre zona amplia— es el paso del "intermediate" al "proficiency". Entonces se encuentra con tal número de expresiones nuevas, "idioms", "phrasal verbs" ... más el agudizado problema de perfilar la pronunciación, que tiene la impresión, aflorando el inconsciente, de que, después de tanto tiempo, se halla todavía en los comienzos, y la amenaza de ruptura es evidente. La situación de ansiedad se agrava cuando uno detecta, o le dicen, que, en realidad, está hablando o escribiendo Español en Inglés (casos muy frecuentes), y que aprender Inglés exige, en lo profundo, "cambiar la forma de pensar". Son cuestiones serias del proceso psicológico, que demandarán atención y revisión de la acción pedagógica y planteamientos didácticos.

Pero también hay emociones positivas que favorecen el proceso, entre las que sobresale el *placer*, tanto en el sentido general de vida equilibrada y compensada, como en el específico unido al hecho de aprender, reflejando así la máxima clásica "enseñar deleitando". No se presta tanta atención a esta clase de emociones, porque se tiende más a la eliminación de lo que estorba, pero, dado que en la vida afectiva no hay "vacío", lo mismo que en la naturaleza en general, ocurre que, al eliminar lo negativo, se discurre por la vía positiva. Desde luego, el placer, las satisfacciones, tienen enorme importancia en el aprendizaje, "porque la verdadera comprensión no incluye sólo lo racional, sino también la participación afectiva, y se vive verdaderamente cuando se integran en el comportamiento, interior o exterior, la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva"⁸.

THE ORGANIZER

No hemos de perder de vista que nos referimos a otro factor de la dimensión inconsciente del proceso psicológico que estamos analizando. La adquisición de una lengua supone todo un proceso de implantación y sedimentación en el inconsciente, siendo precisamente este hecho la base de un uso espontáneo, fluido y acomodado a las distintas situaciones, de manera que, a partir de una adecuada fijación en el inconsciente, una lengua en acción, o comunicación lingüística, es espontáneamente "recreativa". Si, en un momento dado, interviene la reflexión consciente, se producen efectos negativos, como la ruptura de la fluidez de la cadena hablada y un esfuerzo psicológico que pronto tenderá a dar por terminada la conversación. Y también se produce, al descubrir errores gramaticales, una impresión de incompetencia o sentido del ridículo que origina frustración, con la consecuencia de la represión de la palabra o silencio precautorio.

Para la implantación o fijación en el inconsciente hace falta contar con un tiempo "natural", es decir, que no se puede esperar resultados satisfactorios actuando con la violencia de la prisa, ni se puede caer en las redes de la propaganda que periódicamente llega a nuestras casas prometiendo, al matricularse en X, aprender Inglés en tres meses. Porque se trata de un hábito mental, que, como todo verdadero hábito, es inconsciente, se forma por una inteligente repetición de estímulos y requiere el tiempo histórico de los pasos sucesivos, evitando cualquier salto en el vacío, que la naturaleza rehuye y condena con el fracaso o la vuelta a empezar. Ocurre lo mismo con todo proceso de adquisición de hábitos en el acontecer físico y humano, como, por ejemplo, andar o escribir. Para aprender, hace falta un tiempo, que no puede imponerse, sino que viene marcado por la naturaleza del proceso. Se requiere una ordenada repetición de actos y dejar fluir el acontecer, aún con todo el riesgo de caer y cometer errores. Pero el proceso no se debe interrumpir si se quiere llegar a realizar la acción con facilidad.

El proceso de organización inconsciente, que sólo podemos conocer a partir de efectos externos, se manifiesta en las llamadas "interim rules", reflejadas en "construcciones transicionales", con el intercalado de errores, hasta dar por resultado la estructura correctamente adquirida. Es evidente que no conocemos, hasta ahora, las "interim

rules" relativas a todas las estructuras lingüísticas, primero, porque éstas son muy numerosas y, segundo, porque en este campo la observación experimental es muy lenta y trabajosa, debido a la inconsistencia de este tipo de fenómenos. Pero se han hecho algunos estudios, que son indicativos y aleccionadores, por ejemplo, sobre la *negación en Inglés*. Parece claro que las construcciones transicionales se dan según los pasos siguientes:

1. La negación (*no, not*) se coloca fuera del resto de la expresión, o al principio o al final. Por ejemplo, *no smoking, not sleeping, no milk, no tables, not here, no drink, not eat, buy not, come not*.

2. La negación se coloca dentro de la expresión, entre el sujeto y el verbo, pero el auxiliar (*be, have, do*) todavía no aparece. Por ejemplo, *I not dumb, I not drunk, I no like this book, I no know it..*

3. Aparecen los auxiliares primarios y la negación se coloca correctamente después del auxiliar. Por ejemplo, *they are not white, you are not stupid, I have not seen this before*. Probablemente, aún dentro de este tercer estadio, sea más exacto colocar al final del mismo el auxiliar *do* como operador negativo, por revestir mayor grado de dificultad: *I do not want that, they did not have time*.

Por lo que respecta a las faltas o errores que se cometen "inconscientemente", se obtiene también la impresión de que la lengua se está organizando sistemáticamente, es decir, que el estudiante está construyendo progresivamente un sistema normativo para la segunda lengua. En efecto, los "principales" errores se pueden agrupar en los sistemas o apartados siguientes:

1. *Omitting grammatical morphemes*, como el muy frecuente de- s en la tercera persona singular, o el morfema de plural, o el de pasado. Son datos que no contribuyen mucho al significado de la oración, y, por ello, aunque "conscientemente" se aprenden pronto, sin embargo el "inconsciente" tarda en asimilarlos y ha de pasar tiempo antes de que el hablante los use con fluida normalidad. Por ejemplo, *he speak English; she know everything; yesterday I buy some book*.

2. *Double marking*. Es repetir un rasgo distintivo en la misma oración, cuando sólo se requiere uno. Es frecuente, por ejemplo, señalar doblemente el pasado de los verbos, como en *she did not wanted to come, he did not went back*.

3. *Regularizing*. Es la tendencia a hacer "regulares" las formas que son "irregulares". Ocurre, por ejemplo, con los verbos irregulares y con los plurales, como en *the cat caught two mouses, several womans standed on the pavement*.

4. *Archiforms*. Usar una misma forma sin cambiar a otra según lo requerido por la función gramatical, como *I see her, her dance with her brother, them go to the cinema, I know them*.

5. *Random alternation*. Las formas se alternan libremente, aunque la corrección sólo permite una en el contexto, como ocurre en el intercambio de *he* y *she* sin tener en cuenta el género del antecedente, o en el uso de *much/many*: *too much money, too much presents*.

6. *Misordering*. Toda la cuestión de *word order* tiene amplias repercusiones y manifestaciones, y requeriría un estudio aparte. Aquí nos referimos, por vía indicativa y porque es una falta que se suele cometer aún al final del estadio de adquisición, al cambio de orden (distinto al asimilado inicialmente) exigido por pasar al *reported speech*. Por ejemplo; *what is that, he asked what was that; what is your name, I do not know what is your name*.

Una aspiración ideal sería que el estudio del *organizer* nos llevara a conocer el orden en que las estructuras de la nueva lengua son fijadas o implantadas en el inconsciente. Con ello lograríamos un enfoque metodológico seguro y el ahorro de mucha energía. Pero la investigación en este campo no va más allá de tímidos atisbos. No obstante, por vía de contraste, sabemos ya algo importante, que debe ayudar a evitar frustraciones apresuradas y enfados docentes. Y es que el orden en que se enseñan las estructuras no corresponde, por lo menos en muchos casos, al orden en que las mismas son adquiridas. Se ha comprobado, por ejemplo, que, aunque el profesor enseña en las primeras lecciones a formar la tercera persona del singular añadiendo *-s*, y a usar *has* en vez de *have*, y aunque realiza una y mil correcciones en estas estructuras, el estudiante no las adquiere para comunicarse en la conversación ordinaria hasta hallarse en estadios bastante avanzados. Será, por lo tanto, cuestión de no insistir demasiado inútilmente. Es cuestión del tiempo exigido por el inconsciente.

THE MONITOR

El mismo término, *monitor*, puede usarse en Español para denominar el factor psicológico situado en el "consciente", a cuyo conocimiento llegamos, una vez más, por vía inductiva a partir de la observación de una serie de funciones que confluyen en el control y procesamiento de los datos suministrados desde el exterior. Podemos decir que es el "responsable" de la adquisición consciente de una nueva lengua. Un sujeto desencadena la actuación del *monitor* en, por lo menos, las siguientes ocasiones:

- a) Cuando intenta aprender una norma gramatical, bien estudiando directamente la gramática, o bien asistiendo a una clase en que el profesor explica dichas normas.
- b) Cuando realiza atentamente un ejercicio, e.g. un test, una redacción, completar o modificar una estructura.
- c) Cuando memoriza una lección, un diálogo, una poesía.
- d) Cuando repasa los ejercicios escritos para corregir los posibles errores.
- e) Cuando "vuelve" espontáneamente sobre la secuencia hablada para autocorregir las faltas hechas en la conversación también espontánea.

f) Cuando (y éste es un uso especialmente típico) intenta producir una estructura que todavía no tiene implantada en el inconsciente y apela a la primera lengua o lengua nativa para "colgar" en la misma el vocabulario disponible de la segunda lengua. Es un proceso de titubeante traducción literal mental, "word-for-word translation".

Con el fin de valorar ordenadamente el grado de influencia del *monitor*, atenderemos sucesivamente a las condiciones de edad, tarea y personalidad del sujeto.

Edad

Ante todo, podemos constatar, basándonos en la edad, que el *organizer* y el *monitor* son dos factores independientes, que con frecuencia actúan cada uno por su lado, otras veces colaboran y otras entran en conflicto. Vemos que los niños aprenden a hablar con gran facilidad y muy bien una segunda lengua con la sola influencia del

medio ambiente, sin tener conocimiento consciente de las normas lingüísticas. Por el contrario, un adulto buen conocedor de la normativa gramatical puede verse totalmente perdido en una conversación, o muy titubeante, por tener que acudir a la traducción literal mental. Otras veces, ambos factores colaboran. Es el caso del adulto que estudia la lengua y concede tiempo, ambiente y equilibrio al inconsciente para la progresiva fijación. Y otras, entran en conflicto, como ocurre al adulto que interrumpe la cadena hablada por un perfeccionismo "puritano". Estas personas no aprovechan o no explotan los conocimientos que tienen, por miedo al ridículo; en el fondo, puede ser timidez invencible, y también puede ser una razón de mal entendido orgullo personal. El conocimiento consciente de las normas de una lengua supone una capacidad de abstracción que el niño no tiene. Pensemos que una norma, una regla, es un enunciado general aplicable a un número de casos concretos. El inicio de la posible actuación del *monitor* se ha de colocar en el momento del desarrollo de la capacidad mental que ya puede elaborar conceptos universales y abstractos. Este desarrollo corresponde a la etapa de la pubertad, cuando el adolescente experimenta un cambio que le capacita para realizar lo que Piaget llama "operaciones formales"¹⁰. Todo lo cual tiene grandes implicaciones pedagógicas y didácticas. El diferente tratamiento de las materias de enseñanza a niños y adultos, pasa por esa etapa diferenciadora de la pubertad y la consiguiente distinta manera de captar y comprender según lo concreto, inmediato y existencial, y lo abstracto o formalmente elaborado. Sin embargo, la nueva existencia de la capacidad para operaciones formales no conlleva el uso de la misma. Hay adultos que nunca llegan a conocer las normas gramaticales, y aprenden la nueva lengua a la manera de los niños, a base de experiencias concretas. Lo cual explica, hasta cierto punto, la desventaja de los adultos frente a los niños, pues estos tienen mayor facilidad para asimilar lo concreto.

Tarea

El *monitor* actúa preferentemente en el campo de lo conocido como "linguistic manipulation task", con una serie de funciones a las que ya nos hemos referido antes. Mientras que en el campo de "natural communication task" actúa el *organizer*, a menos de una falta de

implantación en el inconsciente, en cuyo caso el *monitor* procederá a una traducción mental. Pero, en la tarea de auto-corrección, que le es propia, no siempre interviene el *monitor*, ya que también se adquiere un conocimiento inconsciente de la gramática, que habilita para la corrección de uno mismo, o de otros, "by feel", aunque no se conozca la norma gramatical concreta que se ha violado.

Personalidad

Nos referimos a aptitudes y cualidades.

Hay personas que tienen una especial "sensibilidad gramatical", que Carroll define como "the individual's ability to demonstrate his awareness of the syntactical patterning of sentences in a language. It does involve a conscious meta-awareness of grammar"¹¹. Con tales expresiones se viene a indicar una excelente simbiosis o perfecta colaboración entre la actividad inconsciente y la consciente, *organizer* y *monitor*, lo que da como resultado una comunicación lingüística fluida y correcta a un tiempo.

También hay que señalar como aptitud la "habilidad inductiva", que el propio Carroll define como la habilidad "to examine language material ... and from this to notice and identify patterns of correspondence and relationships involving either meaning or grammatical form"¹². Es una excelente aptitud de la persona, del estudiante, por la que éste llega de lo concreto a lo abstracto, de los casos prácticos a la norma que los engloba, de lo existencial y experimental al saber de lo universal u operaciones formales.

Las personas bien dotadas, con excelentes aptitudes lingüísticas, son realmente una minoría. Por lo general, suelen tener cualidades dispersas, y en relación a una misma cualidad, como el uso del *monitor*, se clasifican por grados, de mínimo a máximo pasando por el óptimo intermedio, según la terminología de "underusers", "overusers", "optimal users"¹³. Los denominados "underusers" se corresponden con trazos de una personalidad extrovertida, expansiva, comunicativa y despreocupada de sus errores lingüísticos. Los "overusers" sacrifican la comunicación en aras de la corrección, no hablan por no "faltar", son introvertidos, tímidos, tienen miedo al ridículo. Los "optimal users" se corresponden con los que realizan "selective monitoring"; es decir,

supuesto un importante grado de fijación en el inconsciente, utilizan el *monitor* para perfeccionar la corrección, sin interferir en la comunicación, y alimentan, al mismo tiempo, el inconsciente, perfeccionando así también la comunicación.

VALORACION

Los investigadores han constatado que un gran número de personas tienen un alto dominio de la segunda lengua sin conocer norma alguna por la que tal lengua se rige, lo que induce a pensar que el inconsciente juega un papel muy importante. A. Reber hizo un interesante estudio sobre el "implicit" (subconscious) and "explicit" (conscious) learning. Sus conclusiones se pueden resumir así:

- a) Las personas empeñadas en la búsqueda explícita de la norma que explica una estructura lingüística compleja se desenvuelven peor en el manejo de dicha estructura que las que se comportan de manera más neutral e implícita.
- b) El conocimiento consciente de las normas es eficiente sólo cuando se trata de tareas sencillas.
- c) El deseo de encontrar siempre la norma explicativa produce una tendencia a inducir o inventar reglas que no son en absoluto explicación correcta y precisa de las estructuras complejas.
- d) Debido a la complejidad de las mismas normas, los propensos a buscarlas se equivocan con frecuencia.

En conclusión, Reber sugiere que el aprendizaje implícito del inconsciente es superior cuando están implicadas normas que son complejas, aunque las normas fáciles pueden aprenderse conscientemente y son útiles. Todo lo cual es particularmente aplicable al Inglés, de que dan fe tanto la habitual complejidad de sus normas, como la convicción de los especialistas de que "la suprema norma es el uso". En este sentido se pronuncia, por ejemplo, Rutherford, refiriéndose a una estructura tan elemental como los artículos, que bien pudiera suponerse, equivocadamente, se conducen por una fácil normativa: "The way to learn the correct use of the articles is more through practices than close study of the rules and their many exceptions".

CONCLUSION

¿Pienas Ud. en Inglés? Es una pregunta que sin duda hemos escuchado como expresión de afectuosa benevolencia hacia nuestra comunicación en Inglés. Haciendo un alarde de acrobacia verbal, me ocurre que la respuesta puede ser ésta: Si hablo Inglés sin pensar, puedo decir que pienso en Inglés; pero, si pienso para hablar Inglés, he de decir que no pienso en Inglés. A quien haya seguido el desarrollo de este trabajo no le resultará difícil caer en la cuenta de que la respuesta encierra el juego de los papeles que el inconsciente y el consciente, *organizer* and *monitor*, desempeñan en la adquisición de una segunda lengua, particularmente el Inglés. La intención no ha sido desvelar el misterio sobre las profundidades de la mente humana. Pero sí asomarnos a tales profundidades, siguiendo los caminos que parten de la observación cierta de nuestras experiencias lingüísticas y que confluyen en el descubrimiento de unos factores por los que pasa la tarea de aprender. De donde resultan implicaciones pedagógicas, para docentes y discentes, que colaborarán, desde una nueva dimensión, a la mejor realización personal en el manejo de una segunda lengua: El Inglés.

NOTAS

- 1 Bell, R.T., *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching* (London: Batsford Academic and Educational Ltd, 1981) p. 96.
- 2 Freud, S., (trad. Ballesteros - Torres), *Obras Completas*, (Madrid: Biblioteca Nueva, 1972) vol. VI, p. 2065.
- 3 Freud, S., op. cit., ibid.
- 4 Gardner, R. and Lambert, eds., *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* (Rowley, Ma.: Newbury House, 1972) p. 132.
- 5 Gardner and Lambert, op. cit., ibid.
- 6 Dulay, H. et al., *Language Two* (Oxford: Oxford University Press, 1982) p. 48.
- 7 Ancona, L. et al., *Enciclopedia Temática de Psicología* (Barcelona: Herder, 1980), pp. 735-736.
- 8 Ancona, L. et al., op. cit. p. 743.

- 9 Dulay, H. et al. op. cit. p. 123. Klima, E. "Negation in English", In Fodor and Katz, eds., *The Structure of Language* (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1968) p. 248.
- 10 Inhelder, B. and Piaget, J., *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (New York: Basic Books, 1958).
- 11 Carroll, J., "Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching", *Linguistics*, 112: 5-13, p. 7.
- 12 Carroll, J., op. cit., p. 8.
- 13 Dulay, H. et al., op. cit., p. 77.
- 14 Reber, A. "Implicit learning of synthetic languages: the role of instructional set", *Journal of Experimental Psychology: Human Memory and Learning*, 2: 88-95.
- 15 Rutherford, W., *Modern English*, (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975) p. 127.

LOS SONETOS DE SHAKESPEARE: TRADUCTORES Y TRADUCCIONES ESPAÑOLAS

Micaela MUÑOZ CALVO

I. INTRODUCCION

Desde que Thomas Thorpe, en 1609, editó por primera vez los *Sonetos* de William Shakespeare (edición conocida como *Quarto*), hasta 1877, no aparece ninguna traducción de esta obra al castellano, ni siquiera parcial. Sin embargo, desde esa fecha hasta 1987 son veintisiete los traductores que se han interesado por trasladar al castellano los sonetos del poeta de Stratford. Una primera valoración nos lleva a pensar en un interés creciente por una de las obras cimeras de la Literatura universal por parte de los hispanohablantes.

Este interés no ha tenido reflejo hasta ahora en la necesidad de sistematizar los diferentes estudios sobre el sonetario shakespeariano, y sus referencias venían apareciendo de modo fragmentario y a veces incorrecto en libros de escasa difusión. En este artículo se sistematizan por vez primera estos estudios y se recogen de una manera actualizada y exhaustiva los nombres y el número de sonetos traducidos por cada autor.