

Fancy

PUCARA

REVISTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA,
LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

BOGOTÁ 1987

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca

SE AUTORIZA LA REPRODUCCION DE LOS TRABAJOS AQUI PUBLICADOS SIEMPRE QUE SE CITE LA FUENTE.



Calle No. 1343

DECANO:

Lcdo. Alfonso Carrasco Vintimilla
DIRECTOR DE LA REVISTA
Dr. Mario Jaramillo Paredes

Para mayor información consulte el Director de la Biblioteca de la Universidad de Cuenca

LA DIRECCION

REVISTA DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA,
LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

UNIVERSIDAD DE CUENCA



DECANO:

Ldo. Alfonso Corasco Vtrmilla
DIRECTOR DE LA REVISTA
Dr. Mario Jarimilla Farber

PUCARA 6 1982

Editada por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

SE AUTORIZA LA REPRODUCCION DE LOS TRABAJOS AQUI PUBLICADOS SIEMPRE QUE SE CITE LA FUENTE.

Casilla No. 1543 - Cuenca - Ecuador

SE SOLICITA CANJE

Pedimos a nuestros lectores disculpas por las dificultades de lectura ocasionadas por errores dactilográficos imposibles de evitar en esta edición.

LA DIRECCION

LA NATURALEZA DEL LENGUAJE
Y DEL APRENDIZAJE DE UNA
SEGUNDA LENGUA: BASES PARA
UNA FILOSOFIA PRAGMATICA DE
LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS
LENGUAS

ROBERT M. ESTES 1

SIMULACIONES

GORKY ABAD GRANDA 33

CLASIFICACION DE LAS LENGUAS
NATIVAS EN EL ECUADOR

CARLOS RAMIREZ S. 45

UN EJEMPLO DE ANALISIS SEMIO-
TICO

MARIA CRISTINA CARDENAS 69

DIEKTIC LEARNING: LIMITATIONS
OF SIGN-LANGUAGE IN CULTURAL
AND LINGUISTIC ORIENTATION

ION YOUMAN 77

EL PRONOMBRE "ON" EN EL FRAN-
CES DE PARIS: ESTUDIO SOCIO-
LINGUISTICO

MARTHA MALO DONOSO 93

DISTRIBUCION ACTUAL DE LAS
LENGUAS NATIVAS EN EL ECUA-
DOR

CARLOS RAMIREZ S. 111

AMBIGUITY AND BILINGUAL
TRANSLATION: A TRANSFORMA-
TIONAL ANALYSIS

ROBERT M. ESTES 131

COMENTARIO CRITICO: ENGLISH
LANGUAGE TEACHING-LEARNING
POR ION YOUMAN

JOSE NEIRA MUÑOZ 147

POESIA

KENNETH ROSS BIGHAM 153

donoghue 1.00 22-III-2016

183	KENNETH RUSSELL BISHAM	POESIA
143	JOSE NEIRA MUNOZ	COMENTARIO CRITICO: ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING POR ION YOUMAN
131	ROBERT M. ESTES	TIPOLOGIA ANALITICA: A TRANSFORMACIONAL ANALYSIS OF AMBIGUITY AND BILINGUAL TRANSLATION
117	CARLOS RAMIREZ	DISTRIBUCION ACTUAL DE LAS LENGUAS NATIVAS EN EL ECUADOR
93	MARTHA MAED DOMINGO	EL PRONOMBRE "ON" EN EL FRANCES DE PARIS: ESTUDIO SOCIO-LINGUISTICO
77	ION YOUMAN	DILECTIC LEARNING: LIMITATIONS OF SIGN LANGUAGE IN CULTURAL AND LINGUISTIC ORIENTATION
60	MARIA CRISTINA CARRERA	UN EJEMPLO DE ANALISIS SEMIOTICO
48	CARLOS RAMIREZ	CLASIFICACION DE LAS LENGUAS NATIVAS EN EL ECUADOR
33	DOREY ARBORELIUS	SIMULACIONES
1	ROBERT M. ESTES	LA ENSEÑANZA DE SEGUNDA LENGUA: UNA FILOSOFIA PRAGMATICA DE SEGUNDA LENGUA: BASES PARA LA NATURALEZA DEL LENGUAJE Y DEL APRENDIZAJE

21057 III-82
 001
 10/10/82

LA NATURALEZA DEL LENGUAJE Y DEL APRENDIZAJE
 DE UNA SEGUNDA LENGUA: BASES PARA UNA
 FILOSOFIA PRAGMATICA DE LA ENSEÑANZA
 DE SEGUNDA LENGUA

En Chicago, Illinois, E.U.A., en la calle Montrose 601, dentro de un vecindario eminentemente catolico, se encuentra el edificio de la biblioteca de la Universidad de Chicago. En el primer piso se encuentra el departamento de lingüística y en el segundo el departamento de enseñanza de segunda lengua. En el tercer piso se encuentra el departamento de enseñanza de segunda lengua. En el cuarto piso se encuentra el departamento de enseñanza de segunda lengua. En el quinto piso se encuentra el departamento de enseñanza de segunda lengua. En el sexto piso se encuentra el departamento de enseñanza de segunda lengua. En el séptimo piso se encuentra el departamento de enseñanza de segunda lengua. En el octavo piso se encuentra el departamento de enseñanza de segunda lengua. En el noveno piso se encuentra el departamento de enseñanza de segunda lengua. En el décimo piso se encuentra el departamento de enseñanza de segunda lengua.

ESTE NUMERO DE PUCARA SE
 PUBLICA COMO UN HOMENAJE
 AL CENTENARIO DE LA
 BIBLIOTECA GENERAL, "JUAN
 BAUTISTA VAZQUEZ", DE LA
 UNIVERSIDAD DE CUENCA

**LA NATURALEZA DEL LENGUAJE Y DEL APRENDIZAJE
DE UNA SEGUNDA LENGUA: BASES PARA UNA
FILOSOFIA PRAGMATICA DE LA ENSEÑANZA
DE SEGUNDAS LENGUAS**

Robert M. Estes

En Chicago, Illinois, E.E.U.U., en la calle Montrose 801, dentro de un vecindario densamente poblado, diversamente integrado y de clase baja llamado Uptown, está localizado un edificio amplio de cuatro pisos conocido como el Centro de Progreso Urbano de Montrose. En el primer piso del edificio se encuentra el programa "Project Head-Start", 'Proyecto de adelantamiento', que sirve, entre otras cosas, como un intento para facilitar la preparación escolar de niños de pocos recursos económicos. Estos niños se han encontrado menos preparados para enfrentarse a una situación de aprendizaje "normal" en las escuelas públicas. La mayoría de ellos están ahí debido a una insuficiencia de comunicación verbal. Son principalmente de familias pobres de dos orígenes: inmigrantes de latinoamérica y de habla española e inmigrantes del sur de los Estados Unidos y de habla inglesa. Cuando se entra en el salón dividido con paredes medianas, no se encuentran ni filas de escritorios de madera ni reglas sociales. En su lugar lo que sí se encuentra es la actividad ruidosa de niños jugando y descubriendo libremente y con gran excitación su medio ambiente. Aquí no solamente se permite la libertad de explorar y descubrir sino también se la alienta. ¿Hay ruido? Sí. Pero María, quien actualmente no habla Inglés, como la mayoría de sus compañeros, tendrá dentro de 2 años poca dificultad en comunicarse en Inglés con su maestro

UNIVERSIDAD DE CUENCA
BAUTISTA VAZQUEZ, DE LA
BIBLIOTECA GENERAL "JUAN
AL CENTENARIO DE LA
PUBLICA COMO UN HOMBRE
ESTE NUMERO DE POCARA SE

de segundo grado.

Mientras se espera el ascensor, después de haber salido del salón del Proyecto de Adelantamiento, se siente un cambio preciso hacia un ambiente más serio. La excitación de descubrir ha desaparecido y el propósito de alcanzar metas ha llegado a ser la regla del día. Al llegar al último piso y al caminar por una serie de corredores, se encuentra un salón de mecanografía lleno de gente ocupada con tareas obviamente efectivas. Atrás del salón de mecanografía está "la máquina de escribir comunicativa" (the talking typewriter). La máquina de escribir comunicativa es una máquina de enseñanza usada para impartir habilidades del lenguaje tanto a Norteamericanos nativos de clase baja que están aprendiendo a leer y escribir como a extranjeros, principalmente hispanoamericanos, que están aprendiendo Inglés como segunda lengua. Cuando entran a la pequeña cabina de seis pies por ocho para comenzar la lección diaria, los estudiantes se sienten muy dedicados y motivados; sin embargo, a pesar de toda su dedicación y afecto, la mayoría de estos adultos, a diferencia de María, nunca logrará su meta educativa de entender, hablar, leer y escribir Inglés.

El contraste entre los dos salones de clase es suficiente para que cualquier persona se pregunte cómo el aprendizaje de una segunda lengua puede ser tan diversificado para que sea conducido de dos maneras tan diferentes. ¿Qué ha pasado entre el primer piso y el cuarto piso, entre tener cinco años y veinticinco años, para causar un cambio tan drástico en los métodos de enseñanza de habilidades fundamentales del lenguaje? Para mí es obvio que las respuestas a estas preguntas no se encontrarán mirando hacia las ambiciones filosóficas del sistema educacional entero; que para formar e implementar una filosofía pragmática, racional y coherente de enseñanza del lenguaje, para que fiascos tales como el del cuarto piso puedan ser eliminados,

debemos no hacer caso a los planes maestros burocráticos sino a los conocimientos colectivos basados en las ciencias, que la disciplina de la lingüística y sus campos afines ofrecen. Va siendo más y más evidente que "el conocimiento de idiomas es mucho más útil y necesario hoy en día más que nunca antes en nuestra historia" (1); y, como consecuencia, la enseñanza del lenguaje ha llegado a ser un elemento necesario en todos los sistemas educativos nacionales, sin importar sus aspiraciones filosóficas fundamentales. Es también muy evidente, en especial para el profesor y para el erudito en idiomas, que a pesar de la obvia importancia pragmática, una teoría coherente sobre el aprendizaje de idiomas debía haber tenido una consideración menor en la formación de la mayoría de los sistemas educativos nacionales. Es razonable que cuando una materia particular se considera cultural, económica, política, social o filosóficamente necesaria en un sistema educativo, dicho sistema debe pedir primero de la disciplina particular una filosofía colectiva de instrucción basada en las ciencias; y luego, incorporar esa filosofía dentro del sistema, lo mejor posible, sin sacrificar sus bases instruccionales.

En el caso de idiomas, sin embargo, tal vez sea prematuro culpar a los administradores pedagógicos por las insuficiencias en la metodología del aprendizaje de idiomas debido a que no hay definitivamente una filosofía colectiva de idiomas con bases científicas! Es el momento de que el campo de la lingüística, el cual profesa ser el estudio científico del lenguaje, establezca tal filosofía y exija la implementación de esa filosofía en los sistemas educacionales. Por supuesto, no se espera que los lingüistas se conviertan en modelos de unidad, ni que los gritos de

(1) Parker William R. *The National Interest and Foreign Languages*. (Documento preparado para la Comisión Nacional de los Estados Unidos para UNESCO, Dept. de Estado, 1954. p. 18. Citación de Leo M. Cherne, Director Ejecutivo del Instituto de Investigación de América.

autonomía de los distintos idiomas individuales sean silenciados, pero se han acumulado suficientes datos en el área del aprendizaje de segundas lenguas para establecer bases fundamentales de instrucción.

El propósito principal de este artículo es proponer aquellos aspectos del aprendizaje de segundas lenguas que han sido suficientemente documentados y que son, en la opinión de este autor, básicos para una filosofía pragmática de la enseñanza de segundas lenguas.

Sería poco inteligente no reconocer que las bases de cualesquier actitudes y creencias que guardamos acerca del aprendizaje del lenguaje han sido forjadas históricamente. Nos conviene examinar estas actitudes y creencias históricas porque también influyen en las ideas que tienen los filósofos y burócratas quienes determinarán últimamente el modo de instrucción a usarse en cada uno de sus sistemas particulares. Por supuesto, fueron los filósofos quienes hicieron los primeros análisis del lenguaje, especialmente para el propósito de la enseñanza (2). El aprendizaje del lenguaje no era, sin embargo, un fin en sí mismo, sino más bien una manera de enseñar y racionalizar conceptos filosóficos básicos. Era prescriptivo, en el sentido original de la palabra, porque prescribía métodos de implementación y control de posiciones ideológicas.

"Entonces aprobaremos tal lenguaje como aquél de Diómedes en Homero, 'Amigo siéntate y obedece

(2) Kelly, Louis G. Ph.D. *25 Centuries Of Language Teaching*. (Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1969) p. 30.

mi palabra', y versos que siguen, '...en reverencia silenciosa de sus dirigentes', y otros sentimientos del mismo tipo."

Sí, lo haremos." (3)

Por supuesto, había también eruditos quienes estudiaron el lenguaje analíticamente. La primitiva escuela estoica griega de lingüística, la cual fue fundada durante lo que se llama la edad helenística, la edad post-alejandrina, dió tratamiento separado a la fonética, a la gramática y a la etimología. (4) Y más tarde en Roma, bajo Varro y Prisciano, el estudio de la gramática logró hasta separarse de la lógica y la retórica. (5) Pero al fondo de este campo "aparentemente" separado de la lingüística, era una preocupación sobre el uso lógico y retórico en vez de una interrogación acerca de la adquisición del lenguaje y de los métodos pedagógicos, y era imposible pensar que se podía enseñar el uno sin el otro. Hasta en la China, donde la ciencia de la lingüística se desarrolló separadamente de la de otros países, se preocuparon de la unificación estilística literaria.

"El lingüista querría encontrar estudios accesibles sobre las reformas antiguas de la escritura, y particularmente la del 219, que parece haber sido todo un medio de unificar la escritura, en un estado recientemente centralizado que no podía unificar su lengua:-" (6)

-
- (3) Plato, *The Republic III. The Portable Plato*. (N.Y. The Viking press, 1948) p. 370.
- (4) Robins, R.H. *A Short History Of Linguistics* (London:Indiana Univ. Press, 1967) p. 22.
- (5) *Ibid.* pp. 45-65., and Kelly, Louis G. *op. cit.* p. 302.
- (6) Marcos, Felisa. *Historia de la Lingüística Desde Los Orígenes Al Siglo XX*. (Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, 1967) p. 67.

En la edad media mientras creció el campo de estudios lingüísticos, dicho campo permaneció históricamente orientado, dedicándose a la reconstrucción de la literatura clásica y el uso correcto de Latín por los eruditos eclesiásticos. Aún con el surgimiento del Renacimiento, pensadores como Erasmo escribieron acerca de la pronunciación correcta del Latín y el Griego. (7) La lingüística no se aproximó, ni en forma remota, a la relación entre la gramática y la mente así como a la naturaleza y la adquisición del lenguaje, hasta la aparición de Descartes formulando preguntas sobre la naturaleza del hombre. Descartes mismo hizo solamente "escasa referencia" al lenguaje en sus escritos, pero algunas de sus observaciones acerca de la naturaleza del lenguaje jugaron un papel significativo más tarde en el establecimiento de métodos pedagógicos que consideraron pensamientos sobre el mecanismo mental del hombre y el aspecto creativo de lenguaje, en vez de la reconstrucción histórica y de la lingüística prescriptiva. (8) Pero aún mientras la ola de estudios lingüísticos cambiaba, la sombra de los intereses anteriores estaba presente. Cuando intentaron describir y enseñar sus propios lenguajes, los hombres comenzaron con los lineamientos básicos de los gramáticos latinos. No fue hasta a fines del siglo XIX y el principio del siglo XX que apareció una escuela de pensamiento que introdujo una nueva manera de analizar el lenguaje, separada de aquel modo normativo tradicional del siglo XVIII que tenía sus bases en los precedentes históricos. El hombre más responsable de la implementación de esta escuela de pensamiento, la cual lleva su nombre, fue Leonard Bloomfield.

(7) Robins, R.H. *op cit.* p. 109.

(8) Chomsky, Noam and Halle, Morris. *Cartesian Linguistics* (N.Y. Harper & Row, 1966) pp. 3-31.

Bloomfield había usado sus actitudes básicas de un empiricista inglés mientras hacía un trabajo muy original con la dialectología de los indígenas norteamericanos. El se dió cuenta de que aunque la gramática tradicional le permitía a un estudiante entrar de una manera más fácil al estudio de tales idiomas constituidos morfológicamente como el Latín y el Griego, hacía muy poco para ayudarle en su estudio de la mayoría de los idiomas modernos. Cuanto más se alejaba un lenguaje moderno del sistema gramatical original indo-europeo, cuanto más difícil resultaba acomodar una descripción moderna dentro de un molde antiguo. Como señaló Jespersen:

"El Latín era un lenguaje con una riqueza de formas flexivas, y en la descripción de otros lenguajes, las mismas categorías que se habían encontrado en el Latín consecuentemente se les aplicaron, aún cuando no hubo nada en estos otros lenguajes que verdaderamente correspondiera al Latín." (9)

Bloomfield continuó dando una gran importancia a la lingüística histórica, pero el abogó por un medio empírico de estudiar el lenguaje, considerando cada lenguaje como fenómeno único para ser estudiado con un método científico racional. Esta metodología empírica, sin consideraciones históricas, ayudó poco en el avance hacia una filosofía pedagógica, pero sí abrió la puerta a una actitud científica en lugar de una actitud histórica con respecto al fenómeno natural del lenguaje. Su mayor insuficiencia, sin embargo, se encuentra en el hecho de que en el intento de ser totalmente objetiva, trató solamente

(9) Jespersen, Otto. *Language: Its Nature, Development, and Origin*. (N.Y.: Holt, Rinehart, & Winston, Inc., 1922) p. 23.

con los datos ostensibles e ignoró los procesos humanos implicados en constuir aquellos datos, tal como un químico-biólogo enumeraría los componentes químicos que se encuentran en el cuerpo humano sin considerar el desarrollo del ser humano o las cuestiones acerca de su capacidad de funcionar. Al llegar al siglo XIX, las ciencias de la educación y la gramática eran completamente separadas. (10) Quizás era la falta de integración filológica lo que permitió a Bloomfield desarrollar una teoría del lenguaje separada del auspicio de otras disciplinas, tales como filosofía y la entonces nueva ciencia de la psicología. Yo siento que era el crecimiento de estas disciplinas en el siglo XX y su aparición en forma de ciencias interdisciplinarias, tales como la psicolingüística, que ha hecho lo máximo en el progreso hacia un entendimiento de cómo aprendemos un lenguaje y, por consecuencia, cómo debe ser enseñado. La rivalidad entre cada disciplina ha sido el mayor ingrediente negativo. Cada una acentuaría su propio campo de esfuerzo; los filósofos, el uso estilístico y lógico del lenguaje y el estudio analítico acerca de su naturaleza; los psicólogos, la adquisición y el uso biológico y psicológico del lenguaje y la relación de ellos con el individuo y su concepción del medio ambiente y su interacción con el mismo; y los lingüistas, el estudio diacrónico y sincrónico de los datos observados. Cada uno es un constituyente requerido para una metodología integrada de la instrucción y el aprendizaje del lenguaje. Ha sido la ausencia o la omisión de las consideraciones de una o más de estas disciplinas que ha vuelto la instrucción del lenguaje ilógica y no científica en el pasado; y es la ignorancia ciega hacia ellos que la vuelve ilógica y acientífica hoy día. Cada disciplina acentúa sus propios precedentes históricos cuando está compitiendo con las otras. Y, es el grado al que cada una pue-

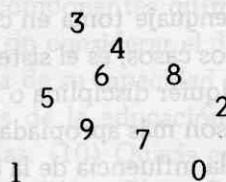
(10) Kelly, Louis. G. *op. cit.* p. 302

de usar esos precedentes -aunque sean anticuados- para influir los propósitos educacionales nacionales, el que determina el papel que la instrucción del lenguaje toma en cada sistema educacional particular. En muchos casos, es el sistema educativo en sí mismo el que toma de cualquier disciplina o disciplinas aquellas filosofías pedagógicas que son más apropiadas con su estructura total actual. Es obvio que la influencia de la competencia ha retardado la formación de ciertos principios básicos sobre los cuales el aprendizaje y la instrucción del lenguaje deben ser basados -principios a los cuales cada disciplina tiene que contribuir.

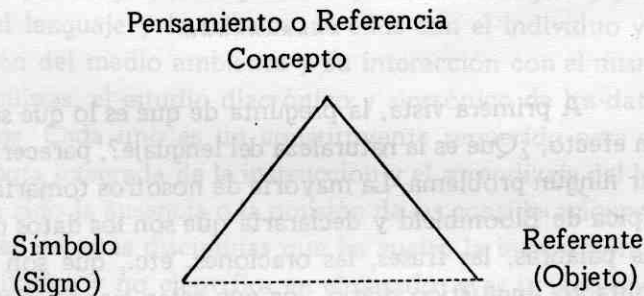
El siguiente es un intento de formular y unificar aquellos principios que parecen ser más básicos para un programa de instrucción de una segunda lengua. Tratarán de contestar las siguientes preguntas: 1) ¿Qué es lo que se enseña? 2) ¿Cuándo se debe enseñar? y 3) ¿De qué manera se enseña mejor?.

A primera vista, la pregunta de qué es lo que se enseña o, en efecto, ¿Qué es la naturaleza del lenguaje?, parecería no prestar ningún problema. La mayoría de nosotros tomaría la actitud típica de Bloomfield y declararía que son los datos ostensibles, las palabras, las frases, las oraciones, etc., que son usados en contacto lingüístico diario, los que están siendo dictados a los estudiantes. Pero la lingüística teórica moderna, usando en gran parte el campo de la filosofía y la lógica, nos ha mostrado lo que la mayoría de los hombres ilustrados han sabido por siglos: que es imposible enseñar a un ser humano todas las combinaciones posibles de sonidos y palabras que el podría expresar en toda una vida. ¿Qué es, entonces lo que enseñamos, si no es solamente sonidos, palabras y oraciones? Considere el lenguaje de

las matemáticas. Tenemos una suma total de los diez siguientes símbolos numéricos, o signos, en nuestro lenguaje.



Si nos acercamos a nuestra empírica observación de este lenguaje, debemos notar que estos símbolos por sí mismos no tienen ningún sentido. Cada cual no es nada más que un signo que simboliza algo más en la vida real. Cada cual es pertinente sólo porque ha sido institucionalizado como un signo para representar ese objeto o, en este caso, objetos; el significado existe, y así la comunicación funciona, solamente después de que haya sido un eslabón conceptual entre el signo y su referente (objeto), como se ve en el diagrama siguiente:



El rasgo esencial de este diagrama es que distingue entre tres componentes del significado. No hay ninguna relación directa entre palabras y las cosas que ellas representan. La palabra "simboliza" un "pensamiento" o "referencia", que a su vez "refiere" a un objeto o evento del cual estamos hablando. (11)

(11) Ogden, C.K. and Richards, I.A. *The Meaning of Meaning* (4th ed., London, 1936) p. 19.

Podemos hacer ahora nuestra primera observación acerca de la naturaleza del lenguaje.

EL LENGUAJE ES UN SISTEMA DE SIGNOS, SOCIALMENTE INSTITUCIONALIZADO, QUE UTILIZA SIMBOLOS PARA REPRESENTAR OBJETOS, TANTO CONCRETOS COMO ABSTRACTOS, QUE SE ENCUENTRAN EN EL MUNDO "REAL".

Hay algunas implicaciones acerca del aprendizaje de una segunda lengua que presenta esta primera observación. Primero, aceptemos la palabra, como un signo lingüístico, como "algo perceptible que es capaz de señalar o representar o reportar algo" (12). Sería fácil explicar el aprendizaje de una segunda lengua en términos de una conexión conceptual entre el referente (sin importar si es un referente nuevo o no) y el signo, si no fuera por la siguiente observación:

"Las palabras pueden adquirir un significado como resultado de una experiencia sensoria directa. Las palabras también pueden adquirir un significado en virtud de estar relacionadas a otras palabras...El significado semántico de los sentidos se constituye, al menos en parte, por las redes de relaciones entre palabras, y así es posible medir dicho significado a través de estas redes." (13).

Por lo tanto, se pueden formar conceptos no solamente por una conexión entre un signo y un referente, sino también

(12) Kramsy, Jiri. 'The Word as a Linguistic Sign' *Linguistics* 1966 Mar-Jul.

(13) Fischer, Hardi. 'A new approach to the measurement of meaning.' *Linguistics*, 1966, Mar-Jul.

por una conexión entre un signo y otro signo. Las conexiones conceptuales entre dos signos son necesarias para la mayoría de los conceptos abstractos porque no existe un referente sensorio.

Se pueden concluir dos observaciones pedagógicas de lo anterior:

1) Las palabras conceptualmente concretas son básicas y deben ser enseñadas antes de las palabras abstractas.

2) La traducción es una forma de abstracción, es decir, signo igual a signo, y debe ser evitada porque la formación conceptual básica (signo-referente) puede ser diferente del lenguaje vernáculo.

Experimentos psicolingüísticos han mostrado que hay una diferencia considerable entre la capacidad de aprender y memorizar palabras que difieren en su calidad concreta o abstracta, (14) y se ha encontrado en un experimento que el porcentaje de palabras memorizadas ha sido dos o tres veces más alto para palabras concretas.(15) Esto sugiere que, al menos en el principio del aprendizaje de una segunda lengua, sería apropiado usar una metodología audio-visual. Sin embargo, hay muchas otras observaciones que debemos considerar antes de formar una estrategia integrada final.

Para Bloomfield (y muchos profesores hoy día) bastaría terminar aquí con esta primera observación del lenguaje y concentrarse en enseñar los símbolos actuales verbales y escritos

(14) Paivio, A. 'Mental imagery in-associative learning and memory.' *Psychological Review*, 1969, 76, pp. 241-263.

(15) Paivio, A., and Foth, D. 'Imaginal and verbal mediators and noun concreteness in paired associate learning: The elusive interaction. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1970, 9, pp. 384-390.

que se encuentran en el idioma de aprendizaje. Pero regresemos a nuestros diez símbolos matemáticos para una segunda observación. ¿Es suficiente enseñar esos diez símbolos? ¿Cómo entonces conceptualizaremos el número 569? Para llegar a este número "nuevo" hemos de alguna manera puesto en un orden nuestros símbolos para que puedan trabajar juntos en combinaciones nuevas. Primero, manifestamos que 1 viene antes que 2, lo cual viene antes de 3, etc., hasta que llegamos a 9. Entonces, tuvimos que formar una regla que nos permitiera escribir nuevamente nuestros números previos en posiciones predeterminadas para que pudieran ser usados otra vez como partes de nuevos números enteros. El lenguaje también tiene un número finito de símbolos que pueden ser usados y de igual manera debe reclasificar a estos símbolos para que puedan ser usados nuevamente para representar referentes nuevos. El aprendizaje de estas reglas es lo que nos permite crear un número infinito de posibles símbolos nuevos, como se muestra a continuación:

1) $569 + 1 = 570 + 1 = 571 + 1 = 572...$

2) This is the student + who killed the cow + that ate the dog + that ate the cat + that ate the mouse + that ate the cheeze + that belonged to the student.....
'Este es el estudiante + que mató a la vaca + que se comió el perro + que se comió el gato + que se comió el ratón + que se comió el queso + que pertenecía al estudiante.....'

El aprendizaje de estas reglas también nos permite simbolizar el mismo referente de diferentes maneras.

3) $569 \implies$ (es igual a, puede ser escrito nuevamente como) $560 + 9$.

4) The student killed the cow. \implies The cow was killed by the student.

'El estudiante mató a la vaca. \implies La vaca fue mata-da por el estudiante.'

Nuestra segunda observación acerca del lenguaje es:

EL LENGUAJE ES UN SISTEMA LOGICAMENTE ORDINADO DE REGLAS FINITAS QUE USA UN NUMERO FINITO DE SIMBOLOS PARA CREAR UN NUMERO INFINITO DE COMBINACIONES POSSIBLES DE ESTOS SIMBOLOS. (16)

El hecho de que puede existir "un número infinito de combinaciones posibles" hace que los discípulos de Bloomfield, y teorizantes más recientes, tales como B. F. Skinner, sean ilógicos cuando proponen tratar de enseñar sólo lo que se oye y lo que se ve y sólo lo que se puede o no se puede decir bajo condiciones controladas en un cierto ambiente.(17) La verdades que cada día todos nosotros creamos y entendemos oraciones que no hemos ni escuchado ni hablado antes. Sí, por supuesto, debemos tratar los elementos observables del lenguaje porque ellos, como notamos en nuestra primera observación, son un ingrediente necesario. Pero tan necesarios como los elementos observable son las reglas no observables que están al fondo de nuestra capacidad de usar el lenguaje creativa e individualmente.

La existencia o no existencia de esta característica poco fácil de captar del lenguaje ha sido el objeto de un estudio extenso de los lingüistas. Aunque la mayoría de los experimentos

(16) Para ver una gramática sistemática y lógicamente formulada, vea Chomsky, Noam. *Syntactic Structures* (The Hague: Mouton & Co., 1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge, Mass: The M.I.T. Press, 1965).

(17) Skinner, B.F. *Verbal Behavior* (N.Y. Appleton-Century-Crofts, 1957).

que han tratado "las transformaciones" ha verificado más o menos la existencia de ellos, podría subrayarse que estos experimentos están basados principalmente en las relaciones semánticas de estructura superficial. Vemos una relación semántica entre las dos siguientes oraciones:

5) I see you. 'Yo te veo.'

6) You are seen by me. 'Tu estás visto por mí.'

Concluimos entonces que, como son sinónimos, deben haber tenido una estructura similar o igual en alguna ocasión. Vemos que es posible generar una de la otra, y observamos que esto puede hacerse con otras oraciones similares.

"Creo que estamos forzados a concluir que la gramática es autónoma e independiente del significado, y que los modelos probabilísticos no nos dan ningún conocimiento profundo particular acerca de algunos problemas básicos de la estructura sintáctica." (18)

Obviamente, una relación semántica entre las dos oraciones existe, pero si hay o no hay una relación estructural (y otras) es una pregunta esencial a la enseñanza de una segunda lengua. Las dos preguntas que deben ser contestadas son:

1) ¿Debemos enseñar estas relaciones (operaciones) tácitas en si mismas al estudiante o bastaría enseñar 5) y 6) arriba como sinónimos?

(18) Chomsky, Noam. *Syntactic Structures*. op. cit. p. 17.

2) Si se enseñan relaciones gramaticales, ¿deberían ser enseñadas en algún orden particular? Es decir, ¿precede 5) a 6) o 6) a 5)?

Experimentos tales como el de Mehler (1963) nos indicaría que la complejidad de transformaciones sí influye en la memorización. Las oraciones del mismo tamaño pero de estructuras sintácticas menos complejas eran más fáciles de memorizar que aquellas de estructuras sintácticas más complejas. (19) Esto puede o no apoyar la necesidad de enseñar tales oraciones en un orden específico, pero sí indica que hay oraciones de ciertas estructuras que son más fáciles de memorizar. En las etapas iniciales del aprendizaje, quizás sería razonable eliminar tanta confusión estructural como sea posible y usar oraciones de construcción menos complicada.

Nuestra siguiente observación acerca de la naturaleza del lenguaje nos enfrenta con la cuestión, ¿Quién lo usa? El lenguaje en sí mismo parece ser un sistema comunicativo que es propio solamente de los seres humanos.

“Sin hacer caso a alguna ficción científica acerca de los delfines, (20) no hay ningún otro sistema comunicativo que parece ser capaz de alcanzar la complejidad del lenguaje humano, como se puede ver en el diagrama

(19) Mehler, J. 'Some Effects of Grammatical Transformations on The Recall of English Sentences. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 2. pp. 346-351.

(20) Chomsky, Noam. Language and Mind. (Chi: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1968) p. 69.

ma siguiente: (21)

CLASIFICACION DE COMUNICACION ANIMAL			
Tipo de información		Como se producen los signos	
		Graduación	Combinación
	Nominal	Abejas Hormigas	Pinzones Cigarras
	Expresivo	Lobos Gaviotas Monos Paralenguaje humano	
Predicativo		Lenguaje humano Gramatical	

Los primeros intentos para enseñar a hablar a los chimpancés eran claramente fracasos, e intentos recientes para enseñarles un lenguaje de señales ha probado, más o menos, que la capacidad de adquirir ambos aspectos del lenguaje, el aspecto verbal (lo que algunas aves como el perico pueden lograr) y el aspecto estructural, es específica a la especie del ser humano.(22) Se puede notar también que todos los seres humanos normales adquieren y usan un lenguaje sin importar su tipo y su origen. Como nos informa Benjamin Whorf, “*Toda persona normal en*

(21) McNeill, David. The Development of Language. In P.H. Mussen, Carmichael Manual of Child Psychology. 3rd. ed. Vol. 1 (N.Y. John Wiley & Sons, Inc., 1970) pp. 1060-1161.

(22) Gardner, R.A. and Gardner, B.T. 'Teaching Sign Language to a Chimpanzee' Science, 1969, vol. 165, no. 3894, pp. 664-72. In Adams, P. Language and Thinking. (Baltimore: Penguin Books, 1972).

el mundo, que ha superado su infancia, habla" (23) Se han hecho esfuerzos para definir los parámetros de "normalidad" que restringen la capacidad de adquirir y usar el lenguaje, pero todas las indicaciones son que no hay ninguna asociación entre esta capacidad y la inteligencia, como se expresa a continuación:

"Quiero proponer...que la capacidad de adquirir el lenguaje es un desarrollo biológico que es relativamente independiente de aquella calidad llamada inteligencia...una inteligencia altamente defectuosa no debe afectar al lenguaje; tampoco la ausencia del lenguaje debe reducir necesariamente las habilidades cognitivas." (24)

La capacidad de aprender un lenguaje aparece ser innata. Nuestra tercera observación puede ser, entonces,

EL LENGUAJE ES ESPECIFICO Y UNIFORME EN EL SER HUMANO.

Esta observación podría tener consecuencias profundas si la llevamos a sus extremos, porque si todos los seres humanos normales tienen una capacidad innata, es decir, natural, para el lenguaje, ¿por qué debemos enseñarlo? Se podría postular que los seres humanos no tienen una capacidad innata para una segunda lengua. Sin embargo, estudios acerca de la mezcla de diferentes lenguajes ("pidginization" y "creolization") indican un dato muy importante: dada la motivación para comunicarse, todos los seres humanos, adultos, tanto como niños, encontrarán una manera de hacerlo -con o sin el aporte de un profesor. (25) Quizás la pregunta que debe ser más importante sobre el

(23) Worf, Benjamin. *Science And Linguistics*. In Gleeson, P., and Wakefield, N. *Language and Culture*. (Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1968) p. 39.

(24) Lenneberg, E.H. 'Cognition and Language Variation' In Johnson, N. *Current Topics in Language*. (Cambridge, Mass: Winthrop Publishers, Inc., 1976) pp. 197-199.

(25) Schumann, J. H. 'Implications of Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition' In Schumann, J.H. and Stenson, N. *New Frontiers in Second Language Learning*. (Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc., 1978) pp. 137-152.

aprendizaje de una segunda lengua no sea sobre metodología sino acerca de la motivación individual.

Nuestra cuarta y última observación concierne al ambiente en el cual el lenguaje se usa. Como notamos en nuestra primera definición, no hay ninguna relación directa entre un símbolo y su referente. Esta relación está en la mente del individuo y ha sido influida por el ambiente socio-cultural dentro del cual el individuo la aprendió. Como sabemos que diferentes sociedades tienen diferentes ambientes, deducimos que ellas también deben tener diferentes relaciones entre sus referentes que representan esos ambientes y los signos que se usan para representar los referentes. Además, por el hecho de que nuestro concepto de lo que vemos o de lo que existe en nuestro medio ambiente viene en parte de nuestra habilidad de describirlo, la misma realidad puede ser percibida de dos distintas maneras por dos distintos sistemas simbólicos. Esta es la hipótesis de Whorf: "Los lenguajes disecan la naturaleza diferentemente" (26) y en turno se manifiestan en su ambiente. Nuestra observación final acerca del lenguaje es, por lo tanto,

EL LENGUAJE ES CULTURALMENTE CONDICIONADO

No es muy claro todavía si una vez que nuestro modelo conceptual del universo ha sido formado, si sea posible o no adquirir una segunda lengua sin por lo menos tener que alterar tal modelo conceptualmente para que acomode a ese modelo nativo. Sin embargo, sí se pueden aprender nuevos conceptos. Esto tiene su prueba en que nuevos conceptos pueden ser des-

(26) Whorf, Benjamin. *Science And Linguistics*. op. cit., p. 39.

critos. (27) Pero fuera del ambiente cultural natural del lenguaje de aprendizaje, es obvio que muchos conceptos lingüísticos, que hubieran sido relaciones concretas entre referentes y signos, llegan a ser altamente abstractos y muy difíciles de enseñar.

Combinando nuestras cuatro observaciones, podemos ahora contestar nuestra primera pregunta de qué es lo que se aprende y qué es lo que se enseña.

EL LENGUAJE ES UN SISTEMA COMUNICATIVO DE SIMBOLOS VOCALES (Y ORTOGRAFICOS) ARBITRARIOS QUE ES, POR SU NATURALEZA, CULTURALMENTE CONDICIONADO Y LOGICAMENTE ORDENADO CON REGLAS Y QUE ES USADO POR TODOS LOS SERES HUMANOS Y UNICAMENTE POR LOS SERES HUMANOS

En la opinión de este autor, nuestra segunda y seguramente nuestra más importante pregunta sobre el aprendizaje y la instrucción del lenguaje es: ¿Cuándo es el mejor tiempo para enseñarlo?

Para comenzar a responder a nuestra pregunta, pasamos a Jerome S. Bruner, quien mientras nos explica "El Propósito de la Educación" nos relata:

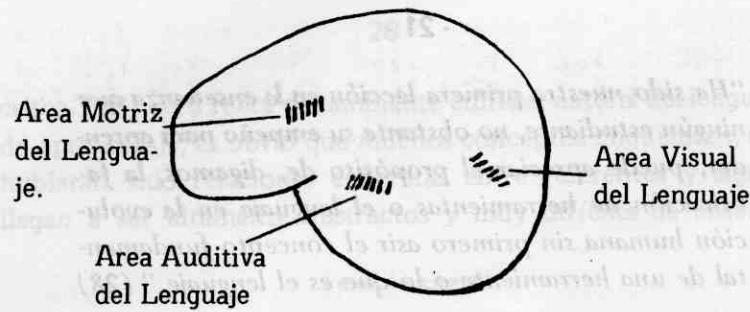
(27) Whorf, Benjamin. 'An American Indian Model of the Universe' *Language, Thought, and Reality*. (M.I.T., 1957) pp. 57-64.

"Ha sido nuestra primera lección en la enseñanza que ningún estudiante, no obstante su empeño para aprender, puede apreciar el propósito de, digamos, la fabricación de herramientas o el lenguaje en la evolución humana sin primero asir el concepto fundamental de una herramienta o lo que es el lenguaje." (28)

Yo diría que también a los profesores del lenguaje les debe concernir el propósito de su disciplina por asir el concepto de lo que es el lenguaje. Haciendo esto, nos podríamos preguntar por qué se debe enseñar el lenguaje. ¿No se ha mostrado que el lenguaje es una capacidad humana innata y que todos los seres humanos lo adquieren naturalmente? El problema aquí se encuentra en la palabra "capacidad", porque si hay limitaciones biológicas de edad en esta capacidad, entonces debemos enseñar el lenguaje durante el tiempo en que esta capacidad natural de adquisición está presente. Mirando hacia las ciencias biológicas para información empírica, encontramos que sí hay tales limitaciones. No son las limitaciones físicas las que restringen la adquisición del lenguaje a un período designado, porque ha sido demostrado que los mecanismos receptores y los mecanismos motrices del lenguaje son funcionales al nacer y aún antes del nacimiento; y por supuesto, son funcionales durante toda la vida del individuo. Más bien, es el desarrollo cognitivo del cerebro que restringe nuestro período de adquisición natural. Ha sido determinado por experimentos neuro-fisiológicos que el área del cerebro que controla nuestras funciones del lenguaje está localizado en el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo, como se indica abajo. (29)

(28) Bruner, Jerome. S. *The Relevance of Education*. (N.Y.: W. W. Norton & Comp., Inc., 1971) p. 57.

(29) Menyuk, Paula. *The Acquisition And Development Of Language*. (Englewood Cliffs, N.J.; Prentice-Hall, Inc., 1971) p. 37.



Wilder Penfield, director de la Clínica Nacional de Investigación de Neurología de Canadá, ha manifestado que mientras un niño crece, el asigna más y más de su hemisferio izquierdo a la tarea del funcionamiento del lenguaje. Si un niño sufre un impedimento a las áreas de su cerebro asociadas con el lenguaje antes de que ha concedido aquellas áreas al uso del lenguaje, él todavía posee la capacidad de asignar otras secciones de su corteza cerebral derecha para ese propósito. Después de la pubertad, sin embargo, esa capacidad para asignar de nuevo las áreas cerebrales del lenguaje desaparece y un daño recibido en las áreas del lenguaje del hemisferio izquierdo puede dejar un individuo incomunicado. (30) Es durante este período de asignación de la corteza cerebral que la capacidad natural para la adquisición del lenguaje existe. El mayor porcentaje de esa asignación ocurre antes de los cinco o seis años. Durante el período de adquisición natural, un niño adquirirá tantos idiomas a cuantos se le sea expuesto naturalmente en su medio ambiente. Después de que su tiempo de capacidad innata ha sido agotado, la adquisición de otros idiomas llega a ser mucho más difícil, requiriéndose el uso de funcionamientos mentales más complejos, tales

(30) Penfield, Wilder. 'The Uncommitted Cortex: The Child's Changing Brain' *Atlantic* 214:77.

como el análisis, la analogía y la síntesis. Experimentos y observaciones han mostrado que las reglas lógicamente ordenadas del lenguaje se adquieren a temprana edad, la mayoría antes de los cinco años, y el resto entre los cinco y los diez años. (31)

Penfield es muy enfático acerca del tema de "cuándo" se debe enseñar una segunda lengua.

"El tiempo para comenzar lo que se puede llamar una educación general en las segundas lenguas es entre los cuatro y los diez años de edad. El niño sale para la escuela en este tiempo y todavía puede aprender nuevos idiomas directamente sin tener que interponer las características idiomáticas de su lengua materna." (32)

"La educación, para ser científica, debe considerar la fisiología del cerebro del niño. Cuando se usa el método clásico para que un adolescente o un adulto monolingües aprendan una segunda lengua, el procedimiento no es científico y no está en concordancia con los dictados de la neurofisiología. Con bastante trabajo, puede servir al propósito como un método aceptable -pero no preferible." (33)

Acptando los datos científicos antes mencionados, sin tratar de refutar con razonamientos filosóficos la enorme cantidad de investigación que ha sido llevada a cabo por fisiólogos y

(31) Chomsky, Carol. *The Acquisition of Syntax in Children From 5 to 10*. (Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1969)

(32) Penfield, Wilder, 'The Learning of Languages' In Michel, Joseph. *Foreign Language Teaching*. (Cambridge, Mass: Winthrop Publishers, Inc., 1976) pp. 39-48

(33) Penfield, Wilder. 'Language Learning and the Brain' In Johnson, N.A. *Current Topics in Language*. (N.Y., N.Y.: The MacMillan Company, 1967) pp. 192-214

biólogos para llegar a sus conclusiones, podemos ahora contestar a nuestra pregunta de cuándo se debe enseñar una segunda lengua.

UNA SEGUNDA LENGUA SE DEBE ENSEÑAR TAN PRONTO COMO POSIBLE.

Es asombroso como planificadores educacionales alrededor del mundo pueden ser tan olvidadizos como para ignorar la conclusión anterior. Considere la lista siguiente de los currículum de lenguas extranjeras en las escuelas públicas de los siguientes países: (34)

<u>País</u>	<u>Edad de Comienzo</u>	<u>Años de Continuidad</u>	<u>Opcional (P) o Obligatorio (O)</u>
Ceilán	9	11	O
Irak	8	11	O
Egipto	9	10	O
Rep. Alemana Fed.	10	10	O
Austria	7	9	O
Jordania	10	9	O
México	13	9	O
Tailandia	11	9	O
Yugoeslavia	11	9	O
Francia	11	8	O
Portugal	11	8	O
España	10	8	O
Turquía	12	8	O
Birmania	12	7	O
Rep. Dominicana	13	7	O
Grecia	12	7	O
Irlanda	13	7	P

(34) Parker, William R. op. cit., p. 9

<u>País</u>	<u>Edad de Comienzo</u>	<u>Años de Continuidad</u>	<u>Opcional (P) o Obligatorio (O)</u>
Japón	13	7	P
Irlanda del Norte	12	7	P
Escocia	12	7	P
U.R.S.S.	12	7	O
Uruguay	13	7	O
Australia	13	6	O
ECUADOR	13	6	O
Bélgica	12	6	O
Nueva Zelandia	13	6	P
Suecia	11	6	O
Inglaterra	11	6	O
Brasil	12	5	O
Finlandia	11	5	O
Honduras	13	5	O
Islandia	13	5	O
Italia	11	5	O
E.E.U.U.	14	4	P
Argentina	13	4	O

Es obvio que la evidencia empírica ha sido ignorada en la mayoría de los casos, no por el hecho de que el aprendizaje del lenguaje no estaba en el interés nacional del país, porque en la mayoría de los países el aprendizaje de segundas lenguas es obligatorio por un período mínimo de siete años; sino más bien, porque no estaba en armonía con la estructura educacional nacional o porque prevalecía la ignorancia.

La respuesta a nuestra tercera y última pregunta de cómo se aprende mejor una segunda lengua o cuál es el mejor método

para enseñar una segunda lengua es significativa a la compatibilidad o no compatibilidad de nuestra filosofía final de instrucción con varios modelos filosóficos. Como nuestra segunda pregunta, tiene sus bases en la definición de lo que es el lenguaje. Pero también depende de la implementación de nuestra segunda conclusión, porque si a un niño se le enseña una segunda lengua a una edad temprana, los métodos llegan a ser más claramente definidos y las teorías personales acerca de la presentación de ambos aspectos del lenguaje, los símbolos y las reglas gramaticales estructuradas, llegan a ser secundarias. El profesor, en este caso, no tiene que presentar el nuevo lenguaje de una manera estructurada y ordenada; y el estudiante no tiene que usar el difícil método de analogía y síntesis para adquirir el nuevo idioma. La tarea total del profesor sería estructurar y mantener un ambiente natural, lo cual es un prerequisite para la capacidad natural para el lenguaje que tiene un niño. El profesor tendrá que modelar el lenguaje, pero también tendrá que presentar todos los referentes necesarios que el niño intuitivamente asociará con los símbolos idiomáticos para formar su propia relación conceptual natural y así comunicarse con el profesor y sus compañeros. Nuestro último concepto acerca de la enseñanza de las segundas lenguas es:

*UNA SEGUNDA LENGUA SE DEBE ENSEÑAR EN
UNA FORMA NATURAL, DENTRO DEL CON-
TEXTO DEL AMBIENTE NATURAL Y DE LA IN-
TERACCION SOCIAL DEL INDIVIDUO.*

Tenemos ahora los tres siguientes principios básicos del lenguaje y del aprendizaje de una segunda lengua:

1) El lenguaje es un sistema comunicativo de símbolos vocales (y ortográficos) arbitrarios que es, por su naturaleza, culturalmente condicionado y lógicamente ordenado con reglas y que es usado por todos los seres humanos y únicamente por los seres humanos.

2) Una segunda lengua se debe enseñar tan pronto como sea posible.

3) Una segunda lengua se debe enseñar en una forma natural, dentro del contexto del ambiente natural y de la interacción social del individuo.

Mirando hacia atrás a nuestra estudiante María de cinco años, descubrimos por qué le va a ser posible aprender su nuevo idioma, en una forma relativamente completa, dentro de pocos años. Primero, ella está siendo expuesta al idioma a la edad temprana de cinco años; y segundo, está siendo expuesta al idioma durante la interacción natural de su profesor y sus compañeros de clase. Por las mismas razones, sus contrapartes en el cuarto piso no aprenderán adecuadamente el idioma. Ellos han pasado ya su período de adquisición natural de un idioma y ellos están aprendiendo ese idioma bajo condiciones ambientales no naturales.

Lo que he hecho en este artículo es establecer las bases para una teoría básica de instrucción de segundas lenguas. Lo he hecho de una manera en que creo que se debe hacer --recolectando y analizando información empírica científicamente ba-

sada. En la recolección de esta información he consultado a varias disciplinas, sin las cuales no hubiera podido desarrollar principios sintéticos coherentes. Tenemos ahora una base filosófica firme del aprendizaje de una segunda lengua sobre la cual podemos tratar los propósitos filosóficos diferentes de los distintos sistemas educacionales.

Mientras pasan los años, serían los coordinadores interdisciplinarios quienes tendrán la tarea de proveer las teorías de instrucción de las habilidades básicas que cada sociedad necesitará. Una de estas habilidades será el aprendizaje de lenguas extranjeras. Será entonces, y solamente entonces, la responsabilidad de los sistemas educacionales pragmáticos establecer las estructuras dentro de las cuales estas teorías puedan operar. La lingüística, como una disciplina separada, no tiene esperanza de sobrevivir solamente por infiltrarse en otras disciplinas con conocimientos que puedan o no ser aceptados dentro del pensamiento social. Lo que sí debe hacer es contribuir a la sociedad --directamente y con fuerza-- proporcionando principios racionales científicamente basados, tales como los presentados aquí.

BIBLIOGRAFIA

- Beard, Ruth. Piaget's Developmental Psychology. NY, NY: The New American Library, Inc., 1972.
- Bloomfield, Leonard. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore, Md: Waverly Press, Inc., 1942.
- Bruner, Jerome S. Toward A Theory Of Instruction. NY: Norton & Company, Inc., 1966.
- The Relevance of Education. NY: W.W. Norton & Comp., Inc., 1971.
- Chomsky, Carol. The Acquisition of Syntax in Children From 5 to 10. M.I.T. Press, 1969.
- Chomsky, Noam. Syntactic Structures. The Hague: Mouton & Co., 1957.
- Aspects of the Theory of Syntax. M.I.T. Press, 1965.
- Cartesian Linguistics. N.Y.: Harper & Row, 1966.
- Language and Mind. Chicago: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1968.
- Dewey, John. Experience and Education. N.Y.: Collier Books, 1938.
- Fischer, Hardi. 'A New Approach to the Measurement of Meaning', Linguistics, 1966, MAR-JUL.
- Gardner, R.A., and Gardner, B.T. 'Teaching Sign Language to a Chimpanzee', Science, 1969, vol. 165, no. 3894, pp. 664-72
- Gardner, R. C., and Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1972.
- Haugen, Einar. Bilingualism in the Americas. Gainesville, Fla., 1956.
- Hockett, Charles F. Chinese Versus English: An Exploration of the Whorfian Theses (II). In Gleeson, P., and Wakefield N. Language & Culture. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1968. pp. 120-134.

- Jespersen, Otto. Language. N.Y.: Holt, Rinehart, & Winston, Inc., 1922.
- Katz, Michael. Class, Bureaucracy & Schools. N.Y.: Praeger Publishers, 1971.
- Kramsy, Jiri. 'The Word as a Linguistic Sign', Linguistics, 1966, MAR-JUL.
- Kelly, Louis G. 25 Centuries of Language Teaching. Newbury House Publishers: Poweley Mass., 1960.
- Lenneberg, E.H. Cognition and Language Variation. In Johnson, N. Current Topics in Language. Cambridge, Mass: Winthrop Publishers, Inc., 1976. pp. 197-199.
- Marcos, Felisa. Historia de la Linqüística Desde Los Origenes Al Siglo XX. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, 1967.
- McNeill, David. The Development of Language. In Mussen, P.H. Carmichael's Manual of Child Psychology., 3rd. ed. Vol. 1 N.Y.: John Wiley & Sons, Inc., 1971.
- Mehler, J. 'Some Effects of Grammatical Transformations on the Recall of English Sentences'. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 2 pp. 346-351.
- Menyuk, Paula. The Acquisition and Development of Language. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1971.
- Moeser, S.D., and Bregman, A.S. 'The role of reference in the acquisition of a miniature artificial language'. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 72. pp. 759-769.
- 'Imagery & Language Acquisition' Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 73.
- Channessian, S., et. al. Language Serveys in Developing Nations. Center for Applied Linguistics, 1975.
- Paivio, A. 'Mental Imagery In-associative Learning and Memory' Psychological Review, 1969, 76. pp. 241-163.
- 'Imaginal and Verbal Mediators and Noun Concrete-ness in Paired Associate Learning: The Elusive Interaction'. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1970, 9. pp. 384-390.

- Penfield, Wilder. 'The Uncommitted Cortex: The Child's Changing Brain'. Atlantic. 214. 77.
- The Learning of Languages. In Michel, J. Foreign Language Teaching. N.Y.: The MacMillan Company, 1967. pp. 192-214.
- Language Learning and The Brain. In Johnson, N.A. Current Topics in Language. Cambridge, Mass: Winthrop Publishers, Inc., 1976. pp. 39-48.
- Parker, William R. The National Interest and Foreign Languages Document prepared for the U.S. National Commission for UNESCO, Dept. of State: 1954.
- Pimsleur, P., and Quinn, T. The Psychology of Second Language Learning. Papers From the Second International Congress of Applied Linguistics. Cambridge Univ. Press, 1971.
- Robins, R. H. A Short History of Linguistics. London: Indiana University Press, 1967.
- Rolfe, Oliver W. 'Grammatical Frequency and Language Teaching: Verbal Categories in French and Spanish', Word, vol. 24, 1968. pp. 410-417.
- Shepard, Roger N. 'Recognition Memory for Words, Sentences, and Pictures', Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6, 1967. pp. 156-163.
- Shumann, J.H. 'Implications of Pidginization and Creolization for the Study of Adult Language Acquisition'. In Schumann, J.H., and Stenson, N. New Frontiers in Second Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc., 1978. pp. 137-152.
- Skinner, B. F. Verbal Behavior. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- Tsyzaki, Stanley M. English Influences in the Phonology and Morphology of the Spanish Spoken in the Mexican Colony in Detroit, Michigan. Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, Inc., 1963.

Vygotsky, L. S. Thought and Language M.I.T. Press, 1962.
Whorf, Benjamin. Language, Thought, and Reality. M.I.T. press
1957.

----- Science and Linguistics. In Gleeson, P., and Wake-
field, N. Language & Culture. Columbus, Ohio: Charles E.
Merill Publishing Company, 1968.

SIMULACIONES

Gorky Abad Granda

Las simulaciones son el simulacro de situaciones de la vida en el ambiente de entrenamiento, a fin de capacitar a los participantes para poner en práctica, en una forma tan auténtica como sea posible, las habilidades que necesitarán al término del curso de entrenamiento. En la enseñanza de un idioma extranjero, ellas constituyen un medio útil para proporcionar a los estudiantes una oportunidad de practicar unos con otros, en una situación que semeje a la que ellos deberán enfrentar en la realidad, permitiéndoles poner a prueba su habilidad de comunicarse en el nuevo idioma y, con seguridad, adquirir autoconfianza. Pueden variar en complejidad, desde tareas de resolución de problemas que implican cierto grado de organización (tales como aquellas que se utilizan en los esquemas de adiestramiento en administración en la lengua materna), como por ejemplo "Nevard" en E.L.T.I., Materiales No. 3, hasta tareas no complejas que involucran preguntas y respuestas de información, como por ejemplo "Simulation for Air-Trainees", Chambers en la Universidad de Essex, Occasional Papers No. 22.

No obstante, hay cierto número de factores que afectan el diseño de una simulación para su uso con adultos y éstos pueden dividirse en dos categorías: externos, tales como los estudiantes mismos, el profesor, consideraciones pedagógicas generales y el ambiente físico; e internos, en el trabajo a través de la simulación misma.

Factores externos: 1) El grupo particular de estudiantes.

No todos los estudiantes estarán dispuestos a participar en las simulaciones, debido a ciertas ideas preconcebidas que tienen origen en sus propias culturas, acerca de lo que debe ha-

cerse en una sala de clase. Sin embargo, el grado en que pueden reaccionar ante métodos no "tradicionales" y por lo tanto el grado en que su desaprobación haga inútil el ejercicio, debería ya manifestarse a raíz de otras actividades de clase. Mas, aún aquellos estudiantes provenientes de culturas que privilegian las "técnicas modernas", pueden rechazar las simulaciones como si fueran simple juego. La importancia del tópico escogido y el cuidado con el cual se prepara pueden incrementar la aceptación de este ejercicio.

La mayoría de los adultos tienen ciertas convicciones acerca de lo que pueden o no pueden hacer y ya sea que aquello se justifique o no, ellos desempeñarán un papel en la determinación del éxito de esta nueva actividad. Si la clase ha sido anteriormente tradicional, el obstáculo para una actividad como la simulación requerirá de una gran sensibilidad por parte del profesor, ya que el aparente "anonimato de la clase" en que los alumnos pueden haberse refugiado, se habrá renovado junto con todos los instrumentos tradicionales de libros y cuadernos. El profesor debe tener en cuenta los sentimientos de inadecuación que pueden aparecer en los estudiantes como resultado de la creencia de encontrarse en una situación que no pueden manejar personalmente (en el L1, deje tranquilo al L2!), y como resultado del descubrimiento potencial de que ellos todavía carecen de la habilidad lingüística para comportarse en una forma "nativa" e "inteligente" en el nuevo idioma.

Esto nos lleva al problema de los roles. La razón por la cual muchos adultos se resisten a las simulaciones, desempeño de roles o cualquier otra forma de dramatización, es porque ellos se sienten inhibidos de representar a nadie que no sea ellos mismos. Littlewood ha acuñado la frase "depth of role" (profundidad del rol), y considera que los roles que forman de manera natural el pasado de nuestra vida, como los que él lla-

ma "funcionales" (por ejemplo, pedir información), y "accionales" (como negociar o mediar), deberían ser aceptables para todos los estudiantes. La adopción de roles "adquiridos" (por ejemplo, macho, hembra) (Citado en Chambers). No es axiomático que las simulaciones incluyan el desempeño de roles, pero se considera generalmente que más estudiantes reticentes prefieren en la realidad adoptar un rol diferente, escondiéndose detrás de él. Por otra parte, si el profesor escoge crear una simulación en donde los participantes adopten roles, se debe prestar cuidadosa atención cuando se los asigna, al hecho de que no se ofrezca demasiada oportunidad a los estudiantes más extrovertidos para demostrar su habilidad histriónica, ya que ésta podría convertirse en la nota dominante del hecho.

La dinámica interna del grupo debe también considerarse porque allí donde el espíritu general es de cooperación más que de competencia, y existe un equilibrio entre participantes y reticentes, la simulación se asemeja más a su finalidad encubierta de reforzar la autoconfianza. Nuevamente, la asignación de los roles es importante aquí, en la creación de un equilibrio, de manera que los estudiantes creativos y espontáneos no ocasionen inadvertidamente problemas de interacción a los más reticentes. Además, el profesor debe darse cuenta de si los estudiantes pueden tropezar con L1.

Los objetivos de aprendizaje de los participantes son vitales para el éxito de las simulaciones. Si el tópico escogido es altamente pertinente para sus necesidades -y evidentemente así lo es- los problemas potenciales citados arriba bien pueden desaparecer.

Los factores anteriores pueden ser descritos como psicológicos, pero también hay factores lingüísticos por considerar. Por ejemplo, el auténtico nivel de los estudiantes con respecto al tópico escogido, es fundamental. Un tópico que está más

allá de sus capacidades lingüísticas, solo les fallará y producirá sentimientos de antipatía hacia la actividad e inadecuación acerca de sus habilidades de aprendizaje del idioma.

Allí donde los participantes varían considerablemente en su habilidad lingüística y grado de competencia comunicativa, la sensibilidad por parte del profesor será necesaria una vez más para asegurar que los estudiantes más avanzados no tengan simplemente otra oportunidad de demostrar su superioridad.

Finalmente, el tópico escogido no sólo debe ser relevante para sus objetivos amplios de aprendizaje del idioma, sino también incluir oportunidades para practicar las funciones del lenguaje que ellos realmente necesitan.

2) El Profesor.-

Habiendo decidido que una simulación es una actividad apropiada para este grupo particular de estudiantes, los profesores no experimentados en las simulaciones deberían recórrerse a sí mismos el papel que se requiere de ellos. Deben estar conscientes de mostrarse poco, evitando dominar los procedimientos y hacer de monitores de los errores, no corrigiéndolos de inmediato.

El tópico seleccionado debe ser uno que el profesor conozca bien (o del que pueda obtener una información auténtica), porque un argumento muy simple o que contenga errores, aunque sean muy pequeños, puede también crear antipatía por parte de los adultos.

El profesor debe también considerar la cantidad de trabajo que se requiere y decidir si hay tiempo suficiente para toda la preparación previa a la clase. Un punto importante a recordar es la posibilidad de volver a usar una simulación, si es que trabaja en una institución que imparte frecuentemen-

te cursos a estudiantes de una compañía particular, o el mismo tipo de compañía (los bancos son un buen ejemplo), o la misma localidad, o que tiene los mismos objetivos en mente (tal como estudiar en una universidad británica).

3) Consideraciones Pedagógicas.-

Habiendo decidido continuar con la simulación, el profesor debe considerar la manera cómo se lleva con el curso existente. Se encontrará más problemas y una cantidad mayor de trabajo preparatorio, tal como el trabajo en parejas y en pequeños grupos, será necesario si el curso ha sido de la variedad más tradicional hasta ese momento.

Lo adecuado del tópico escogido debe revisarse desde el punto de vista de las consideraciones pedagógicas. Si se elige una tarea de resolución de problemas, el estudiante debe tener un nivel de control del lenguaje lo bastante alto para comentar y discutir, intercambiar información e ideas en una forma realista. Esta debería ser una actividad con la cual ellos ya estén familiarizados en su lengua materna. Después de todo, si el primer intento es un desastre total, los participantes se sienten inclinados a creer que han desperdiciado su tiempo y no estarán preparados para intentar la técnica nuevamente.

Aunque los estudiantes no estén conscientes de esto, ellos en realidad pasarán mucho tiempo de trabajo preparatorio para las funciones de práctica de la simulación, aprendiendo el léxico relevante y llevando a cabo tareas de audición y lectura comprensiva del material seleccionado. Estas actividades deberían también ser válidas por derecho propio si el tiempo invertido va a ser considerable.

Finalmente, el éxito o fracaso de la simulación puede estar más relacionado con la simulación misma que con cualquier factor lingüístico! Claramente, el objetivo es mejorar la

competencia comunicativa del estudiante, pero es conveniente preguntarse si no hay formas más efectivas de hacer esto -considerando la cantidad de tiempo y trabajo invertidos- y si no es un simple truco. Es importante que el profesor tenga respuestas a una crítica potencial, así no fuera más que por razones de salud, cuando la carga de trabajo es pesada.

4) Factores físicos.

Debe disponerse de un local adecuado en el cual llevar a cabo la simulación, y el equipo necesario y/u objetos reales que deben ser fáciles de conseguir. Así como una reunión de directorio debe llevarse a cabo en una atmósfera formal alrededor de una mesa grande con cuadernos de notas, jarras de agua, vasos y tarjetas con nombres (materiales E.L.T.I.), así debe ser una reunión de estudiantes en una atmósfera informal, entre vasos de cerveza y tazas de café, solamente con los dirigentes estudiantiles sentados a la mesa. Igualmente en una reunión de padres y maestros, habrá un cuerpo de participantes en sillas incómodas formando un pequeño grupo de personas, sentados formalmente en la "plataforma", mientras que una escena de banco debe incluir un mostrador, formularios y ninguna silla para los dientes. El énfasis en la autenticidad es muy importante porque se espera que el lenguaje generado sea muy similar al que se produce en situaciones reales, y un escenario auténtico ayuda a los estudiantes a comportarse -psicológica y lingüísticamente- en una forma tan realista como sea posible.

Una consideración posterior sería la posibilidad de grabar la simulación, usando un equipo que no moleste a fin de proporcionar evidencia de lo que ha sucedido en una sesión de evaluación. Los micrófonos pequeños de solapa son los que probablemente dan los mejores resultados: para que la grabación sea de buena calidad, debe posibilitar que se escuche con precisión lo que dicen los participantes.

El número de estudiantes del grupo puede determinar

la posibilidad de la simulación. Si el grupo es grande, se lo podría subdividir para el día de la presentación auténtica, dando a aquellos que no actúan en esa ocasión, una alternativa para efectuarla en un cuarto diferente. Llevar a cabo dos o más simulaciones en el mismo cuarto -si ellas son de tipo discusión- sería muy satisfactorio. Este tipo de arreglo sólo será adecuado en situaciones donde esto ocurra normalmente, tal como en bancos o como en la simulación de venta de boletos aéreos de Chambers.

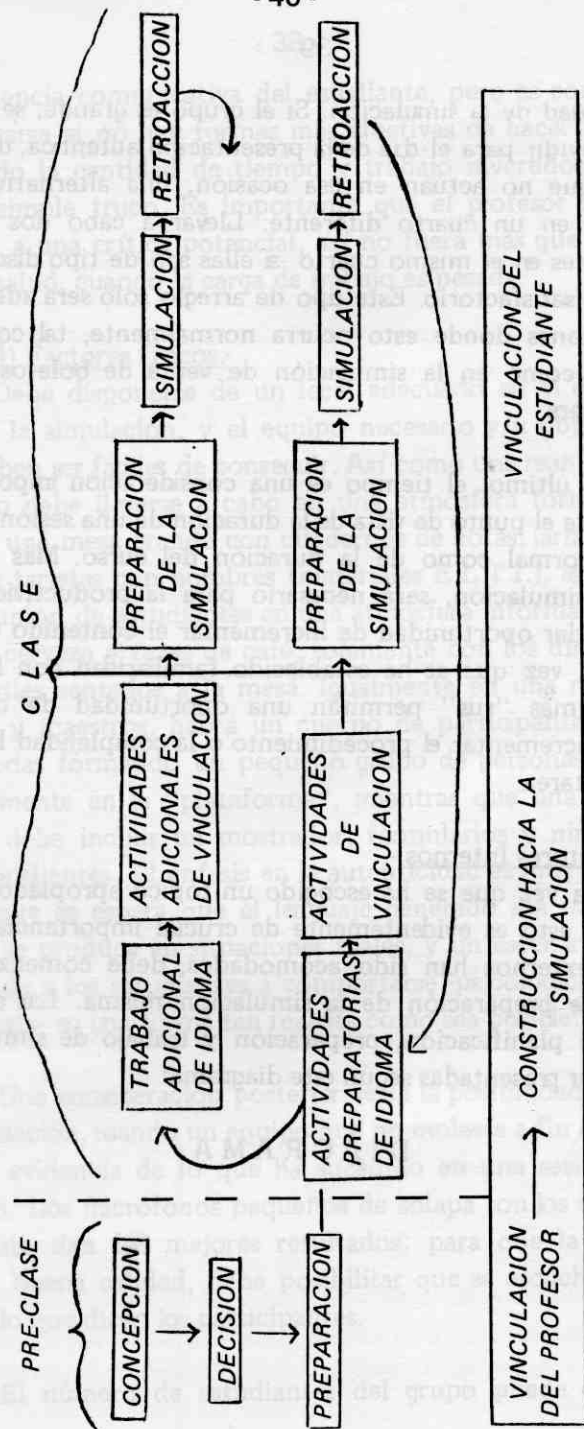
Por último, el tiempo es una consideración importante, tanto desde el punto de vista de la duración de una sesión de enseñanza normal como de la duración del curso. Más que un "ru" de simulación, será necesario para la productividad del ejercicio, dar oportunidad de incrementar el contenido del lenguaje una vez que se ha establecido familiaridad con la actividad, y más "rus" permitan una oportunidad de cambiar roles, o incrementar el procedimiento o la complejidad lingüística de la tarea.

Factores Internos.

Una vez que se ha escogido un tópico apropiado y relevante, -y esto es evidentemente de crucial importancia- y los factores externos han sido acomodados, debe comenzarse el trabajo de preparación de la simulación misma. Las diversas etapas de planificación, preparación y trabajo de simulación, pueden ser presentadas según este diagrama:

DIAGRAMA





El profesor debe reunir la información pertinente al tópicco a fin de establecer una base para las funciones lingüísticas implicadas, el léxico necesario y todas las nociones que no hayan sido tratadas todavía de una manera explícita. Para un profesor no experimentado en el diseño de las simulaciones, sería probablemente una idea acertada de hacer una sinopsis de un posible resultado, con el objeto de asegurar que los estudiantes "sepan" realmente lo que necesitarán. (Esta sinopsis no será usada sino por el profesor como una guía de preparación). Los ejercicios de práctica, las actividades de comprensión auditiva y de lectura, el trabajo por parejas, etc., deberán ser elaborados, incorporando el nuevo material a las lecciones previas a la simulación. Puesto que estos son ejercicios normales de clase, debería ser innecesario señalar que las funciones, por ejemplo, serán usadas en una actividad posterior pues, como dice Chambers, la utilidad inmediata constituye una motivación mejor que la utilidad diferida. En todo caso, una excesiva preparación aparente podría inducir al aburrimiento y tener un impacto negativo en la realización auténtica. Una vez que los estudiantes están preparados desde el punto de vista lingüístico, debería implementarse actividades especiales de "enlace" (Chambers), tales como llenar formularios de información grabada para empleados de banco que completan un formulario de giro bancario de transferencia (actividad realizada normalmente por los mismos empleados en los bancos alemanes, por ejemplo), o la preparación de comunicaciones muy breves para los directores de la compañía que asesoran a un A.G.M.

Los estudiantes tendrán que recibir antecedentes de la situación. Esto podría efectuarse bajo la forma de hojas de datos que podrían también usarse para trabajos de comprensión. La información debe ser clara y precisa y los participantes deben tener copias de todas las estadísticas, por ejemplo, como referencia durante la actuación. Mientras necesiten una adecuada

información preliminar, deberá cuidarse de no sobrecargarlos con datos adicionales. Por otra parte, el profesor debe recordar que, si el tópico ha sido bien escogido, los participantes deberían estar más familiarizados que él con la situación y deberían estar en posición de dar y obtener información por sí mismos. Por cierto, esto podría ser una actividad útil con estudiantes más avanzados.

Los participantes necesitarán también tarjetas de rol para establecer quiénes son y qué se espera de ellos, y si exceptuamos a los estudiantes muy avanzados, sería una buena idea familiarizarlos con todos los roles, a fin de ayudarlos a "ver" a los demás participantes en sus nuevas posiciones. Esto no debería disminuir la autenticidad de la actividad puesto que rara vez entramos en una situación sin ningún conocimiento de los demás participantes y por cierto, no sin algunas expectativas sobre cómo se comportarán o reaccionarán. Al seleccionar el tópico inicialmente, conviene asegurarse de que los roles incluidos corresponden realmente a los papeles que los participantes pueden desempeñar en el nuevo idioma y éstos deben además "ajustarse" para evitar que las partes más importantes sean entregadas a los estudiantes más reticentes. Aún cuando se conciben roles totalmente sencillos, tales como cajero de banco y clientes, ayudará al "cliente", en las etapas iniciales, tener una tarjeta que ordena la naturaleza de la transacción, eliminando así la responsabilidad desagradable de pensar qué decir y permitiendo la concentración en cómo decirlo. Una vez más, esta práctica obliga al estudiante brillante a plantear problemas de comprensión para un estudiante más débil, preguntando algo totalmente inesperado.

Antes de la simulación misma, debe haber una sesión preparatoria en la cual se instruirá a los estudiantes acerca de lo que se espera de ellos. Este es el momento en que se puede distribuir y comentar las tarjetas de roles, dando tiempo a los participantes para reflexionar sobre lo que deben hacer. La

información previa, que puede ya haber sido usada para objetivos de comprensión, debería ser revisada nuevamente y comentadas todas las preguntas que surjan de ella. También podría usarse el trabajo por parejas cuando los estudiantes tienen roles semejantes y desean comentarlos, cuando los estudiantes expresan puntos de vista parecidos en una discusión y cuando los estudiantes necesitan practicar además las funciones lingüísticas que necesitarán.

Durante la simulación, el profesor tendrá que supervisar cuidadosamente los procedimientos, pero sin obstaculizar, a fin de proporcionar material para una provechosa sesión de evaluación. Podría anotarse un tipo particular de error, por ejemplo, o la manera como los participantes manejan una función en particular. No se debe permitir que la etapa de evaluación se convierta en un simple catálogo de errores -sería mejor que el profesor los "almacene" y trabaje sobre ellos más tarde - sino que debe proporcionar un estímulo útil para una versión improvisada de la simulación en una fecha posterior (aunque no demasiado distante). Además de la grabación de la simulación, las notas tomadas por los participantes (cuando son relevantes), pueden también ayudar a dejar constancia de lo que sucedió.

Algunos tipos de simulación conducirán por sí mismos a un provechoso trabajo posterior, tal como escribir cartas o informes, y estas actividades pueden tener lugar inmediatamente después para evitar una disminución del entusiasmo.

Finalmente, como se mencionó antes, un solo "rol" de simulación puede no ser suficiente. Se necesitará repetir una parte del trabajo lingüístico preparatorio más un trabajo adicional, ampliando el léxico o elaborando sobre la base de las funciones, lo que permitirá un aumento en el nivel de complejidad lingüística a ser presentado. Este es un elemento importan-

te para prevenir el crecimiento de la predictibilidad, la cual podría dar a los estudiantes un falso sentido de seguridad, es decir, la idea de que "saben" lo que los hablantes nativos dirán en esta situación particular. De ser posible, sería una buena idea invitar "huéspedes" nativos a participar, en el papel de cliente o dependiente, por ejemplo. Algunas simulaciones, tal como la simulación propuesta para empleados de banco, podrían conducirlos a ellos mismos a una mayor complejidad de procedimiento: en este caso, por ejemplo, la apertura de una cuenta bancaria, o la transferencia de fondos al extranjero. Y en otros casos, sería razonable que los participantes cambien de roles. No obstante, se debe tener cuidado en no cambiar demasiadas variables a la vez pues, como puntualiza Chambers, el "lenguaje de procedimientos posteriores no es más inherentemente complejo que aquel de los procedimientos primeros".

BIBLIOGRAFIA

- Chambers, F.: Simulation for Air-Ticketing Trainees, in University of Essex, Occasional Papers No. 22 E.L.T.I. Materials No. 3: Simulations.

CLASIFICACION DE LAS LENGUAS

NATIVAS DEL ECUADOR

Carlos Ramírez Salcedo

Entre las varias inquietudes intelectuales del hombre, existe una que es el producto de su mente lógica cual es la de ordenar las ideas, los hechos y los objetos con la finalidad de lograr una estructura que le permita captar de una mirada el panorama de algún aspecto cultural. Una de las maneras de lograr este propósito es agrupando los datos por familias, por semejanzas, por áreas, etc. Este proceso es conocido como clasificación.

Al venir el hombre europeo a América y después de haber pasado las dos etapas, la de deslumbramiento por lo novedoso y la de minimización por quererlo comparar todo con el modelo europeo, se comenzó a mirar las cosas más objetivamente dando como resultado la presentación de una imagen más fiel de la realidad.

Si bien en aquel entonces no se puede hablar de lingüística, ante el gran número de lenguas registradas en dos siglos anteriores, justo fue que a finales del Siglo XVIII se haya tratado de hacer una clasificación que permita comprender mejor la composición idiomática de nuestro continente.

Uno de los primeros en interesarse no ya por un aspecto parcial, sino de conjunto, fue el Jesuíta español Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809) quien entre 1800 y 1805 compuso el CATALOGO DE LAS LENGUAS CONOCIDAS en el cual destaca la importancia de la estructura gramatical y la persistencia de los rasgos fonéticos de las lenguas registradas por los varios

estudiosos del fenómeno. La magnitud y complejidad de la empresa hizo que la clasificación de Hervás y Panduro perdurara hasta este siglo en el que se vuelve a aceptar el reto y se elaboran nuevas clasificaciones.

En el presente trabajo se va a hacer referencia a tres obras que por ser las más accesibles, ha sido posible consultarlas. Ellas son la ANTROPOLOGIA PREHISPANICA DEL ECUADOR de Jacinto Jijón y Caamaño; el CATALOGO DE LAS LENGUAS DE AMERICA DEL SUR de Antonio Tovar y, la obra CLASSIFICATION OF SOUTH AMERICAN INDIAN LANGUAGES de Cestmir Luokotka.

La primera es obra del autor ecuatoriano Jacinto Jijón y Caamaño (1890-1950). Como es de conocimiento general dentro de las letras ecuatorianas, Jijón fue un investigador de la cultura nacional. Su vocación la había despertado su maestro el historiador Federico González-Suárez. Así pues, sus estudios los inició en el Ecuador, luego realizó una temporada de investigaciones de algunos archivos de Europa, para de nuevo regresar a su patria. Poseedor él mismo de una vasta biblioteca, a su regreso la incrementó para incursionar, especialmente, en el campo de la historia. Cuando notaba que sus conocimientos no estaban a la altura de sus aspiraciones, no vacilaba en emplear su extensa fortuna en contratar personal idóneo como es el caso del arqueólogo alemán Max Uhle.

La producción de Jijón consiste en varias monografías locales, constituyendo lo más importante los 4 volúmenes intitutados EL ECUADOR INTERANDINO Y OCCIDENTAL ANTES DE LA CONQUISTA ESPAÑOLA.

La obra a la que se hace referencia en el presente trabajo, se titula ANTROPOLOGIA PREHISPANICA DEL ECUA-

DOR. Aunque terminada para 1945, fue obra póstuma pues se publicó en 1951. En ella Jijón manifiesta:

"En lo relativo a las lenguas precolombinas del Ecuador Interandino y Occidental, estas páginas presentarán el estado de nuestros conocimientos en forma definitiva" (1)

Para ello, Jijón se ha basado en los testimonios más fidedignos como son las noticias de los Cronistas, los documentos antiguos tales como Sínodos, Relaciones de la Conquista, Relaciones Geográficas, etc. a la par que referencias de otros investigadores como Rivet, von Tschudi y otros. Naturalmente, Jijón no estableció una nueva clasificación sino que aprovechó sistematizaciones anteriores entre las que figuran la de Hervás y Panduro (1800-1805), von Tschudi (1884), Brinton (1891) y Rivet (1924).

Jijón fundamentándose en la arqueología, la toponimia y la etno-historia, clasifica las lenguas americanas dentro del grupo genérico del Superphylum el cual incluye grupos menores: Phylums, familias de lenguas y lenguas mismas.

De los varios Superphylums existentes, el de carácter panamericano es el denominado Hoka-Siouan-Macro-Chibcha, el mismo que incluye el Norte, Centro y Sur del Nuevo Mundo, y algo más, pues Rivet piensa que no estaría limitado sólo al continente americano sino que a él pertenecerían también las lenguas de Melanesia, "cuestión acerca de la cual -dice Jijón- no estamos preparados para emitir nuestra opinión" (2).

(1) Jijón 1945 (1951) p. 6

(2) Jijón p. 91

La extensión de cada uno de los componentes de este Superphylum es la siguiente: el Hokan "ocupa la Costa del Pacífico, desde Oregón hasta Nicaragua, y el Siouan llega hasta el Atlántico en Norte América". (3)

En cuanto al Phylum Macro-Chibcha, que es aquel que tiene relación con las lenguas de Sudamérica, Jijón establece el área siguiente: "se extiende, pues, desde 19° de latitud setentrional, hasta 13° al Sur de la línea Ecuatorial, por lo menos y -probablemente- por 11° más al Mediodía, desde la Costa del Océano hasta el 66° de longitud Occidental" (3)

En otras palabras, por el Norte las Antillas; por el Sur, una línea de Este a Oeste que pase por la ciudad del Cuzco, Perú; por el Este una línea que baje de Caracas, Venezuela a Cochabamba, Bolivia, y, por el Oeste, una línea que pase por el extremo Este de Nicaragua y baje al Sur por el meridiano 84° .

Esta área, Jijón la confirma cuando presenta el siguiente cuadro de las familias de Lenguas que integran el Phylum Macro-Chibcha: (4)

- A) Lenguas Paleo-Chibchas (Esmeraldeño)
- B) Lenguas Chibchas
 - a) Grupo Arcaico u Occidental
 - 1) Sub-grupo Talamanco
 - 2) Subgrupo Barbacoa (Coaiquer, Pastos, Nigua, Caranqui, Cayapa, Colorado, Guancavilca, Puneño).
 - 3) Sub-grupo Guatuso
 - 4) Sub-grupo Cuna

(3) Jijón p. 91

(4) Entre paréntesis se ha puesto las lenguas que Jijón considera que existieron en lo que hoy es el Ecuador. p. 90 y 91.

- b) Grupo Intermedio del Pacífico
 - 1) Sub-grupo Istmico
 - 2) Sub-grupo Colombiano
- c) Grupo Intermedio Andino (Panzaleo)
- d) Grupo Evolucionado u Oriental (Quillacinga)
 - 1) Sub-grupo de Cundinamarca
 - 2) Sub-grupo Aruaco (Jívaro o Palta)
 - 3) Sub-grupo Centro Americano
- C) Lenguas Timotes
 - a) Grupo Kuika
 - b) Grupo Timote
- D) Kofane (Cofane)
- E) Murato (Murato o Shapra)
- F) Lenguas del Grupo Miskito-Xinca
- G) Lenguas Puruhá-Mochicas (Puruhá, Cañari, Manabita)
- H) Cholona
- I) Independiente (Tallán)

Nótese que Jijón no incluye el "Quichua Quiteño" del P. Juan de Velasco, por considerar acientífico el pre-quichuismo

sostenido por el proto-historiador. Est, no obstante haber seguido las clasificaciones de von Tschundi y otros que aceptaron la inclusión hecha por Hervás y Panduro, hermano de comunidad y contemporáneo del P. Velasco.

A continuación veamos las lenguas que Jijón considera existieron en la época prehispánica.

Lenguas Pre-hispánicas de la Costa

El Esmeraldeño: *"ocupaba la región montuosa, que se extiende desde Bahía de Caráquez, a la que pertenecen los montes de Cojimés y termina en Atacames y, además el curso medio del Esmeraldas"*. (5)

Al Norte de Esmeraldas y siguiendo la franja costanera estaría el *"Costeño de Esmeraldas"* (6)

Al Este del grupo anterior se encontraban los Cayapas. *"Según sus tradiciones son oriundos de Imbabura, de donde huyendo de los blancos, según unos, de los Incas, según otros, fueron a establecerse en Pueblo Viejo de Cayapas (cabeceras del río Santiago)"* (7)

El Cayapa, según el mismo autor, es un dialecto de la lengua Caranqui-Cayapa-Colorado, la cual *"pertenece al Sub grupo Barbacoa, del Grupo Arcaico u occidental de la familia Chibcha, del Phylum Macro Chibcha, del Super Phylum Hokan-Siouan-Macro-Chibcha"*. (8)

(5) Jijón p. 84.

(6) Ver mapa que presenta Jijón.

(7) Jijón p. 76.

(8) Jijón p. 77.

Entre el Esmeraldeño y el Cayapa se encuentra como cuña la lengua Nigua, otro dialecto de la mencionada Caranqui-Cayapa-Colorado. (9)

En la zona costanera entre el Esmeraldeño y el Océano Pacífico, se hallaba el Costeño de Coayquer, lengua emparentada con el Pasto. (10)

Al Sur del Esmeraldeño, en cambio, se encontraban el Manabita y el Colorado. Al Manabita lo llama también Manteño o Lengua de la Confederación de Mercaderes, haciendo referencia al comercio en balsa que fue por primera vez visto por Bartolomé Ruiz en 1526. *"El territorio en que se hablaba el Manabita, puede limitarse así: por el Norte, el Mira; por el Este una línea casi paralela al Océano y a poca distancia de él, desde el Mira hasta Cabo Pasao, en donde se interrumpía sus dominios desde la Sierra del Bálsamo por el Septentrión, hasta la de Colonche, por el Medio-Día, y la de Campaces, por el Oriente"*. (11)

Los Colorados o "indios Sachila" fueron llamados "Campaces" por Cabello de Balboa. Su lengua pertenece, según Jijón, a la lengua Caranqui-Cayapa-Colorado. Son los mismos que existen hasta hoy, y en ese entonces, ocupaban *"la boca del Daule, esto es, el espacio comprendido entre la Cordillera Occidental de los Andes y la del Daule, o de Campaces"* y luego añade *"Las tradiciones de los Colorados recuerdan una antigua permanencia en el Callejón Interandino, de la que dan testimonio el papel que en su religión desempeñan los montes como el Cotopaxi, que nos son visibles desde su territorio"* (12)

(9) Jijón p. 77

(10) Jijón p. 72.

(11) Jijón p. 89

(12) Jijón p. 77

Es de notar que al Sur de estos Colorados, Jijón sitúa prácticamente un enclave, el de los Pastos, que como se verá, ocupaban la actual Provincia del Carchi y la parte Sur de Colombia: "Ya en la Costa ocupaban buena parte de las dos orillas del Mira y tenían una Colonia, resto de una expansión antigua, en el Alto Daule y su afluente, el Colima". (13)

Continuando hacia el Sur, se encuentran los de la lengua Guancavilca o Huancavilca, quienes ocupaban la sección seca de lo que hoy es la Provincia del Guayas. Comenzando en Colonche y las orillas del Golfo; en el interior húmedo moraban los Chonos que parecen haber sido los mismos Colorados. (14) A este grupo pertenecía el Puneño de los habitantes de la Isla de Puná.

Al Sur del anterior, se hallaban las tribus de habla Cañari que se extendían desde las provincias actuales del Azuay y Cañar hasta Tumbes. (15)

Con esta última se terminaría la enumeración de los grupos étnicos de la costa que tenían, en el Siglo XVI, según Jijón, sus lenguas propias.

Lenguas Pre-hispánicas de la Sierra

Para la Sierra ecuatoriana, Jijón da el siguiente cuadro de lenguas: En primer lugar sitúa el Pasto, idioma hablado por los habitantes que "son los mismos que los Barbacoas, pobladores de las hoyas del San Juan y del Patía y parientes de los Colimas,

(13) Jijón p. 72.

(14) Jijón p. 89

(15) Jijón p. 86

residentes de el Alto Daule" (16) Por el Sur, llegaban hasta el río Mira incluyendo gran parte de la Provincia del Carchi.

Continuando hacia el Sur, la siguiente lengua es el Caranqui, el cual se lo comenzaba a hablar en el Chota, o sea, al Sur del río Mira, e incluía la Provincia de Imbabura y llegaba por el Sur hasta cerca de Quito. "El Caranqui era otro idioma del mismo Subgrupo Barbacoa, que el Pasto". (17)

Al Sur del Caranqui, se hallaba el Panzaleo, el mismo que ocupaba la parte Sur-oeste mientras que el Yumbo, la Sur-este. Son idiomas que ocupan territorios diferentes. El primero es reducido y ocupa la parte Este de la Provincia del Pichincha. De mayor extensión es el Yumbo que incluiría el Este de la Provincia del Pichincha, la de Cotopaxi y la de Tungurahua hasta Mocha. Panzaleos y Yumbos parece que eran grupos emparentados. (18)

Desde Mocha hasta Alausí, es decir gran parte de la Provincia del Chimborazo y parte de la de Bolívar, ocupaban los Puruháes. Jijón los clasifica como "familia Puruhá-Mochica, que pertenece al Phylum Macro-Chibcha, del Super-Phylum Hokan-Siouan-Macro-Chibcha". (19)

Limitando con el anterior, a la altura de Alausí, se presenta el Cañari, cultura que no solo ocupó las Provincias del Ca-

(16) Jijón p. 72.

(17) Jijón p. 75

(18) Jijón p 78 y siguientes.

(19) Jijón p. 86

ñar y Azuay, sino que como se vió al hablar de las lenguas de la Costa, hasta Tumbéz, es decir lo que hoy es Provincia de El Oro. El Cañari según Jijón, era una lengua muy semejante al Puruhá. (20).

Por último, en la parte Sur, se extiende la lengua denominada "Palta-Jívaro-Malacato" cuyo centro étnico se hallaba en la región amazónica, pero que cubría en la Sierra, lo que hoy corresponde a la Provincia de Loja. Jijón añade: "El Jívaro es una lengua mezclada, producto del contacto de un pueblo profundamente arauquizado, o quizás arawaco, con los pobladores que antes vivían en la región que hoy ocupan, pertenecientes, posiblemente, al Phylum-Macro-Chibcha".(21)

Lenguas Pre-hispánicas del Oriente

Comenzando en la parte más septentrional, se halla ubicado el Quillacinga, llamado Sebondoy por Cieza, el mismo que ocuparía los territorios situados al Este del Pasto ya mencionado, situado en lo que hoy es Colombia. Dice Jijón: "Es un idioma perteneciente al 'Grupo oriental o evolucionado', de la familia lingüística Chibcha, del Phylum Macro-Chibcha, del Super-Phylum Hoka-Siouan-Macro-Chibcha". (22)

A continuación se encontraban los Quijos, los que eran considerados por Jijón como Yumbos, es decir Panzaleos del Oriente. (23)

Continuando al Sur, se hallaban dos lenguas diferentes:

(20) Jijón p. 87.

(21) Jijón p. 90

(22) Jijón p. 70

(23) Jijón p. 79-80

los Palta-Jívaro-Malacato que ocupaban todo el Sur-oriente ecuatoriano incluyendo la Provincia de Loja -como ya se vió- hasta Zaruma en la Provincia de El Oro. La otra lengua se hallaba más al Oriente, los Muratos con dos dialectos: Murato y Shapra que ocupaban el medio y bajo Pastaza, sobre todo en los tributarios del Tigre, del Pastaza y del Morona. (24)

Una última lengua como enclave es la Andoas, pequeño núcleo cercano a la población del mismo nombre, en la confluencia del Bobonaza con el Pastaza.

La segunda obra que se comenta en el presente artículo es la titulada CATALOGO DE LAS LENGUAS DE AMERICA DEL SUR. Esta obra fue escrita por el Dr. Antonio Tovar, ex-Rector de la Universidad de Salamanca, España; ex-Profesor de la Universidad de Tucumán en la Argentina y catedrático de la Universidad de Illinois en los Estados Unidos de Norte América.

Su Catálogo lo terminó en 1959 y fue publicado en 1961. Como es natural, el criterio de clasificación varía según el enfoque particular que le dé cada autor al problema. En el caso de Jijón, vimos ya que su clasificación se basaba en la Arqueología, la toponimia y la etno-historia. Para Tovar, el enfoque es mixto: geográfico - lingüístico (25) utilizando para su clasificación los estudios de otros autores, especialmente los trabajos de J. Alden Mason, Cestmir Loukotka y Paul Rivet.

Con este criterio, Tovar establece 9 "apartados lingüísticos" y 14 "geográficos", que comprenden unas 170 agrupaciones,

(24) Jijón p. 82

(25) Tovar 1961, p. 10

las cuales incluyen unas 2.000 lenguas y dialectos para América del Sur. (26)

Los apartados lingüísticos son: Araucano, Aimara, Quechua, Pano, Tupi-Guaraní, Arawac, Caribe, Yunga-Puruhá y Chibcha. En cuanto al aspecto geográfico, Tovar se limita únicamente a enumerar las lenguas de orden regional o geográfico (27) debiéndose notar que las áreas, a pesar de ser geográficas, no están claramente delimitadas sino que abarcan regiones bastante extensas. (28)

Cabe también agregar que en la obra de Tovar constan datos que han sido puestos en duda por algunos autores y que él los acepta únicamente por haber constado en sistematizaciones anteriores. Este es el caso que Tovar siguiendo al P. Juan de Velasco hace constar el "Quiteño de los antiguos Caras" ubicado naturalmente en el apartado Quechua. En este apartado estarían también el dialecto Canelo del alto Pastaza y el Quixo del alto Napo. (29)

A la familia Pano, en su grupo Chirino, pertenecerían el Shapras y Muratos de Morona y Pastaza, y al grupo Sabela, el Auca. En cuanto al Záparo lo considera una lengua mal conocida, igual cosa se puede decir del Semigae y del Awishira. (30)

Incluidas entre "Otras Lenguas del Marañón al Orinoco",

(26) Tovar 1961, p. 10

(27) Jijón p. 86

(28) Ver mapa adjunto

(29) Tovar p. 53-54

(30) Tovar p. 59 y 151

Tovar registra las siguientes: Encabellados, Payohuajes, Senzehuajes, Ancoterés, y el idioma general de las Misiones del Napo es llamado Quenquehoyos. (31) Entre estos estaría el Tetete.

Al apartado lingüístico Yunga-Puruhá, siguiendo la clasificación de Jijón, incluye las lenguas ecuatorianas extinguidas: Puruhá y Cañari. En cuanto al área asignada a cada una, señala la Provincia del Chimborazo para la primera y las de Cañar y Azuay para la segunda. (32)

En este mismo apartado y en el grupo Atallán incluye las lenguas extinguidas: Manta, Huancavilca, Puná y Túmbez, haciendo notar que Jijón las incluye en Puruhá-Mochica. Igualmente en este grupo incluye el Sec, Sehura o Tallán, lenguas extinguidas del ángulo Sud-oeste del Ecuador. (33)

Al apartado Chibcha pertenece el grupo Barbacoa en el cual según Jijón, se hallan las lenguas del Subgrupo Caranqui-Cayapa-Colorado. Rivet, por su parte, incluye aquí el Coaiquer o Kwaiker, mientras que Loukotka incluye el Cofán. A este grupo pertenecerían también las lenguas Manabita, Quillacinga, Latacunga y Sebondoy. (34)

Por último, Tovar señala un acápite titulado "Lenguas no agrupadas de Perú, Ecuador y Colombia". A él pertenecerían el Jívaro y sus dialectos: Aguaruna, Uambisa, Achual, Antipa, Arapico, Gualaquiza, Zamora, Pintiuk, Miazal, Ayuli,

(31) Tovar p. 155

(32) Tovar p. 162-164

(33) Tovar p. 165

(34) Tovar p. 171

Morona, Maca, Upano, Bolona y Bracamoro o Pacamuru. Al oeste -añade- se extendía como dialecto bien caracterizado, el Palta con el Malacata, cuyos hablantes se han quechuizado. (35)

Otras lenguas que Tovar incluye en este grupo son El Esmeralda de la costa, el Cofán lengua emparentada con el Latacunga y Quijo. Por último, el Quillacinga lengua extinguida perteneciente al Coche-Mocoa. (36)

En la obra de Tovar se observan dos aspectos que es menester mencionarlos. El primero, la presentación de un esquema estructural de una de las lenguas como prototipo del grupo, la misma que nos da una idea de las características de dichas lenguas y el segundo, una abundante bibliografía de las obras y títulos consultados.

Tovar considera su obra como un aporte, reconociendo la magnitud de la empresa de agrupar y clasificar las lenguas sudamericanas, formulando a la vez un llamado a colaborar en el esfuerzo por salir del "abandono del estudio" de las lenguas sudamericanas. (37)

La tercera obra a la cual se va a hacer referencia, es la CLASSIFICATION OF SOUTH AMERICAN INDIAN LANGUAGES, del políglota checoslovaco Cestmir Loukotka. Este autor se interesó por el tema de las lenguas cuando Rivet publicó en 1924 su "Langues de l'Amérique du Sud et des Antilles". Rivet fue su maestro y a él dedicó la última edición

(35) Tovar p. 178

(36) Tovar p. 180

(37) Tovar p. 7

de su clasificación, además de haber colaborado con el sabio francés en la nueva edición de "Langues" de 1924 hecha en 1952.

Loukotka publicó en 1935 en Español la primera edición de su obra titulándola "Clasificación de las Lenguas Sudamericanas". La segunda fué en Checo en 1941 en la ciudad de Praga. Por haber sido estas dos ediciones hechas a su peculio, fueron limitadas y se agotaron rápidamente. La tercera apareció en 1944, en Alemán, pero desafortunadamente fue destruida en un bombardeo Aliado a Berlín en la Segunda Guerra Mundial. Finalmente, la última edición fue hecha en Inglés por el Prof. Johannes Wilbert de la Universidad de California, a quien Loukotka había encomendado cuando se hallaba preso de una enfermedad incurable, apareciendo como obra póstuma, dos años después de su muerte, acaecida el 13 de Abril de 1966.

Loukotka, al igual que sus antecesores, aprovechó la experiencia acumulada en sus clasificaciones como base para su trabajo, ampliando el enfoque metodológico que inició el norteamericano Daniel G. Brinton (1891). Brinton había introducido la práctica clasificatoria de los que él denominaba "vocabularios standard" (Standard vocabularies) para lograr las analogías lexicales.

Loukotka aceptó estos principios y contrariamente al criterio de Rivet, rehusó basarse en la evidencia no-lingüística en la cual se había basado su maestro. Al mismo tiempo, trató de mejorar el método de Brinton, desarrollando su "léxico comparado" estableciendo similitudes gramaticales por identificación de la semejanza de la fonética y su significado en los morfemas no radicales. (38)

(38) Loukotka 1968, p. 10

Esta concepción se constituyó luego en la "léxico-estadística" método que no pudo ser desarrollado por su enfermedad, confiando que lo haga otra generación de estudiosos.

Con este criterio, Loukotka estableció sus grupos de acuerdo a tres categorías principales: lenguas de las tribus Paleo-americanas, lenguas de las Tribus de Bosques Tropicales y lenguas de las Tribus Andinas. Cada uno de estos grupos contiene un número de divisiones con componentes de unidades lingüísticas.

La primera contiene 5 divisiones con 26 familias y 18 lenguas; la segunda, 4 divisiones con 29 familias y 20 lenguas y, la tercera, con 4 divisiones con 18 familias y 6 lenguas. En total, 73 familias con 44 lenguas aisladas.

Naturalmente en esta división están incluidas todas las lenguas de las que se tiene pruebas, datos o simples referencias.

En cuanto a las lenguas de las Tribus Paleo-americanas, Loukotka incluye las siguientes sub-divisiones: Sur, Chaco, Brasil Central, Nor-este y Nor-oeste. Según el área asignada a cada una de estas sub-divisiones, ninguna llega hasta territorio ecuatoriano.

Las divisiones de las "Lenguas de las Tribus de Bosques Tropicales" son las siguientes: zona Centro-norte, zona Centro-sur, zona Central y zona Nor-este.

En la división Centro-norte, se encuentran los siguientes idiomas: de la familia Murato:

- Murato, hablado en los ríos Morona y Pastaza.

- Shapra, en la misma región.

- Rabona, lengua extinguida hablada en el distrito de Santiago de las Montañas, provincia de Loja.

- Auishiri, lengua aislada hablada en el río Curaray.

La familia Jíbaro con las siguientes lenguas:

- Palta, lengua extinguida hablada en la provincia de Loja.

- Malacato, extinguida, hablada cerca de Piedras en la provincia de El Oro.

- Jíbaro o Shuara o Shuor, hablado por la tribu de cazadores de cabezas cerca de Macas, provincia del Oriente (39). Los dialectos de esta lengua son:

- Huambisa, en los ríos Morona y Santiago.

- Achual, hablado en los ríos Miazal y Pastaza.

- Antipa en el río Santiago.

- Gualaquiza, en los alrededores de la población de Gualaquiza.

- Upano, en el río Lhaipa.

- Arapico, en los alrededores de la aldea de Arapico.

- Canelo o Penday, hablado antes en la zona del río Canelos; ahora hablan un dialecto Quichua.

- Bolona, lengua que se habló en la provincia de Zamora.

(39) Coincidimos con Córdova (p. 175) en el sentido que debe evitarse el epíteto endilgado a la cultura shuar.

La familia Sabela que incluiría las siguientes lenguas:

- Sabela, Auca o Huarani, hablado según las fuentes "por una tribu muy poco conocida en el río Tihuacuna, Loreto, Perú". (40).
- Tiwituey o Tuey, hablado por una tribu bien poco conocida de indios del Río Napo y en el curso superior del río Curaray, en la misma región.

La familia Záparo que incluye las siguientes lenguas:

- Záparo, una lengua casi extinguida hablada en el río Tigre, Loreto, Perú. La mayor parte de la población habla hoy Quechua. (41)
- Conambo, hablado en la misma región, en el río Conambo.
- Chiripuno, hablada en el río Chiripunos.
- Andoa, hablado por unas pocas personas en la misma región cerca de Andoas en los ríos Pastaza y Morona.
- Simigae o Shimikae o Gay o Siaviri, hablado entre los ríos Tigre, Napo, curaray y Bobonaza; en la actualidad se habla casi solo Quechua.
- Hichachapa o Coronado o Ipapiza, lengua extinguida hablada alguna vez en la boca del río Bobonaza y en el Pastaza.

(40) Imprecisión geográfica. La zona mencionada o parte de ella pertenece al Ecuador.

(41) Ibidem

- Archidona, se habló en la aldea de Archidona, Loreto, Perú. (42)

En la zona Central de las "Lenguas de las Tribus de Bosques Tropicales" se hallan las siguientes familias y lenguas:

La familia Tucano, en su sección "lenguas occidentales" contiene:

- Amaguaje o Encabellado o Rumo, lengua extinguida hablada alguna vez en el río Aguarico, departamento de Loreto, Perú. (43)
- Siona o Zeona o Ceño o Kokakañu lengua hablada en los orígenes de los ríos Putumayo y Caquetá, territorio Putumayo, Colombia (44).
- Secoya, lengua hablada en el sector del río Putumayo, Provincia del Oriente, Ecuador.
- Icaquate, lengua extinguida hablada alguna vez en los ríos Cauca y Putumayo, territorio Putumayo, Colombia (45).
- Tetete o Eteteguaje, lengua extinguida hablada alguna vez en los nacimientos del río Güepi, Loreto. (46)
- Pioje o Angotero o Ancutere, hablado en los sectores de los

(42) Imprecisión geográfica. La zona mencionada o parte de ella pertenece al Ecuador.

(43) Ibidem.

(44) Ibidem

(45) Ibidem

(46) Ibidem

ríos Napo, Tarapoto y Aguarico, Loreto (47).

Por último, el grupo de las lenguas de las "Tribus Andinas" tiene las siguientes divisiones: Norte, Centro-norte, Centro-sur y Sur.

A la división Norte, pertenece la familia Chibcha con las siguientes lenguas del grupo Paleo-Chibcha:

- Esmeralda, lengua extinguida cuyo nombre original es desconocido; hablada en las inmediaciones del río Esmeraldas, Provincia de Esmeraldas, y en la Sierra de Cojimíes, Provincia de Manabí, Ecuador.
- Caraque, lengua extinguida hablada alguna vez en Bahía de Caraquez, Manabí, Ecuador.

A las lenguas del grupo Paez corresponderían:

- Panzaleo o Latacunga o Quito, lengua extinguida hablada alguna vez en las provincias de Pichincha, Cotopaxi y Tunguragua, Ecuador.
- Alausí, hablada alguna vez en la aldea de Alauxí, Chimborazo, Ecuador.

Igualmente en la familia Chibcha, Loukotka sitúa el grupo Barbacoa, con las siguientes lenguas:

- Cuaiquer o Koaiker, hablado en la región del río Cuaiquer.

(47) Imprecisión geográfica. La zona mencionada o parte de ella pertenece al Ecuador.

- Cayapa o Nigua, lengua hablada en la actualidad por unas pocas familias del río Cayapas, Provincia de Esmeraldas, Ecuador.
- Malaba, lengua extinguida hablada antaño en la misma provincia en el río Metaja.
- Yumbo, lengua extinguida hablada antaño en la Cordillera de Intag y en la Cordillera de Nanegal, provincia del Pichincha, Ecuador. Los habitantes hablan Quechua en la actualidad.
- Colorado o Tsáchela o Chono o Campaz o Satxila o Colime, lengua hablada aún en la actualidad en los ríos Daule, Vinces y Esmeraldas, provincias del Pichincha y Los Ríos, Ecuador.
- Colima, lengua extinguida hablada antaño en el curso medio del río Daule, provincia del Guayas.
- Cara o Caranqui o Imbaya, lengua extinguida hablada antaño en la provincia de Imbabura y en el río Guallabamba, Ecuador. Los habitantes hablan ahora Español o Quechua.
- Pasto, lengua extinguida hablada antaño en la provincia del Carchi, Ecuador y en la parte sur de Colombia en el Departamento de Nariño en los alrededores de la ciudad moderna de Pasto.
- Quijo, hablado antaño en los ríos Napo y Coca, provincia del Oriente, Ecuador. Sus habitantes hablan ahora únicamente Quechua.
- Mayasquer, lengua extinguida hablada antaño en las aldeas de Mayasquer y Pindical provincia del Carchi, Ecuador. La población actual habla únicamente el Quechua.

A la división Centro-Norte de las lenguas de las "Tribus

Andinas'' pertenece el Cofán.

- Cofán, lengua aislada, hablada en los ríos Cofanes, Guamúes, San Miguel y Payamino, territorio Putumayo, Colombia. (48)

Dentro de la misma división Centro-norte, a las lenguas norteñas de la familia Chimú pertenecen:

- Calva, lengua extinguida hablada antaño en la provincia de Loja, Ecuador, al norte de la tribu Ayahuaca.
- Tumbi o Tumbes, hablado antaño en los ríos Tumbes y Naranjal, departamento de Tumbes, Perú (49).
- Puná o La puna, hablado alguna vez en la isla de Puná, Ecuador.
- Colonche, hablado antiguamente en el río del mismo nombre, provincia del Guayas, Ecuador.
- Chanduy, hablado antiguamente en la Sierra Chanduy, provincia del Guayas, Ecuador.
- Tacame o Atacamez, hablado antaño en la costa del Pacífico de la provincia de Esmeraldas.
- Chongón, hablado alguna vez en el río Chongón, provincia del Guayas. (sic)
- Coaque, lengua extinguida hablada antiguamente en la costa del Ecuador desde Galera hasta la desembocadura del río Jama.

(48) Imprecisión geográfica. La zona mencionada o parte de ella pertenece al Ecuador.

(49) *Ibidem*

- Manabí o Manta, lengua extinguida de la provincia de Manabí.
- Huancavilca, lengua exinguida hablada en la provincia del Guayas alrededor de Guayaquil y en los ríos Daule y Yaguachi.
- Cañari, lengua extinguida de la provincia ecuatoriana de Cañar. (50)
- Puruhá o Puruguai, lengua extinguida hablada antiguamente en las provincias de Chimborazo y Bolívar, Ecuador.

En la división Centro-sur de las lenguas de las "Tribus Andinas'', Loukotka incluye entre los Dialectos Modernos o Post-Colombinos las siguientes lenguas:

- Quiteño, el dialecto principal hablado en el Ecuador, especialmente alrededor de la capital, Quito.
- Napeño, hablado en el departamento de Loreto, Perú en el río Napo (51).
- Canelos, hablado por la tribu del mismo nombre en el río Canelos, departamento del Oriente, Ecuador. (52)
- Quijos, hablado por la tribu en el río Quijos, departamento de Oriente (53).
- Andoas, hablado en la aldea del mismo nombre, departamento de Loreto, Perú (54).

(50) *Nótese que no incluye la Provincia del Azuay.*

(51) *Imprecisión geográfica. La zona mencionada o parte de ella pertenece al Ecuador.*

(52) *Imprecisión geográfica.*

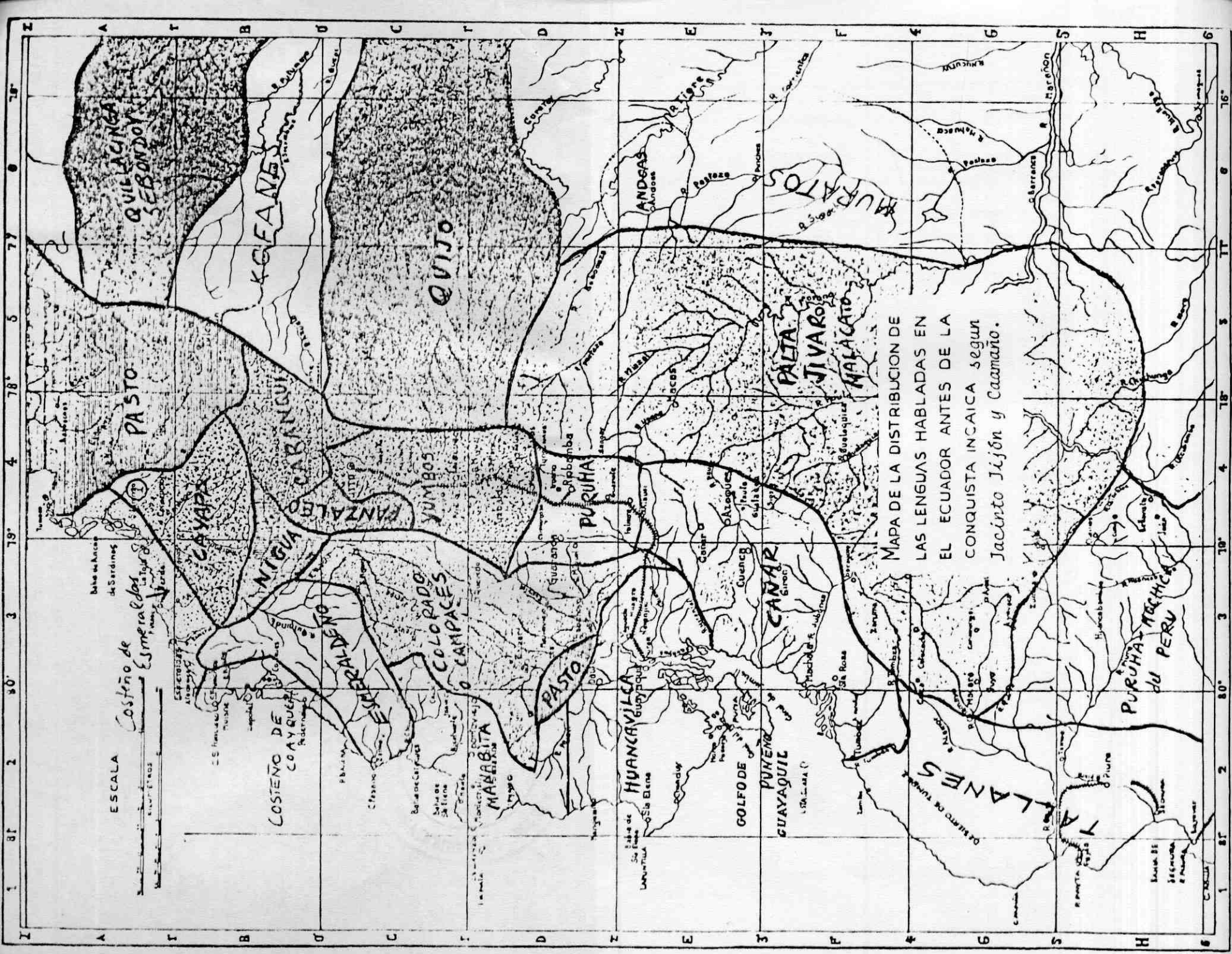
(53) *Ibidem*

(54) *Imprecisión geográfica. La zona mencionada o parte de ella pertenece al Ecuador.*

BIBLIOGRAFIA

- Córdova, Carlos J.: Cestmir Loukotka y la Clasificación de las Lenguas Aborígenes del Ecuador.- Cuadernos de Historia y Arqueología. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas. Año XXIV. No. 41. Guayaquil, 1974. p. 173.
- Jijón y Caamaño, Jacinto: Antropología Prehispánica del Ecuador.- 1945. La Prensa Católica. Quito, 1952.
- Loukotka, Cestmir: Classification of South American Indian Languages.- Latin American Center.- University of California.- UCLA. Los Angeles, 1968.
- Tovar, Antonio: Catálogo de las Lenguas de América del Sur.- Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1961.



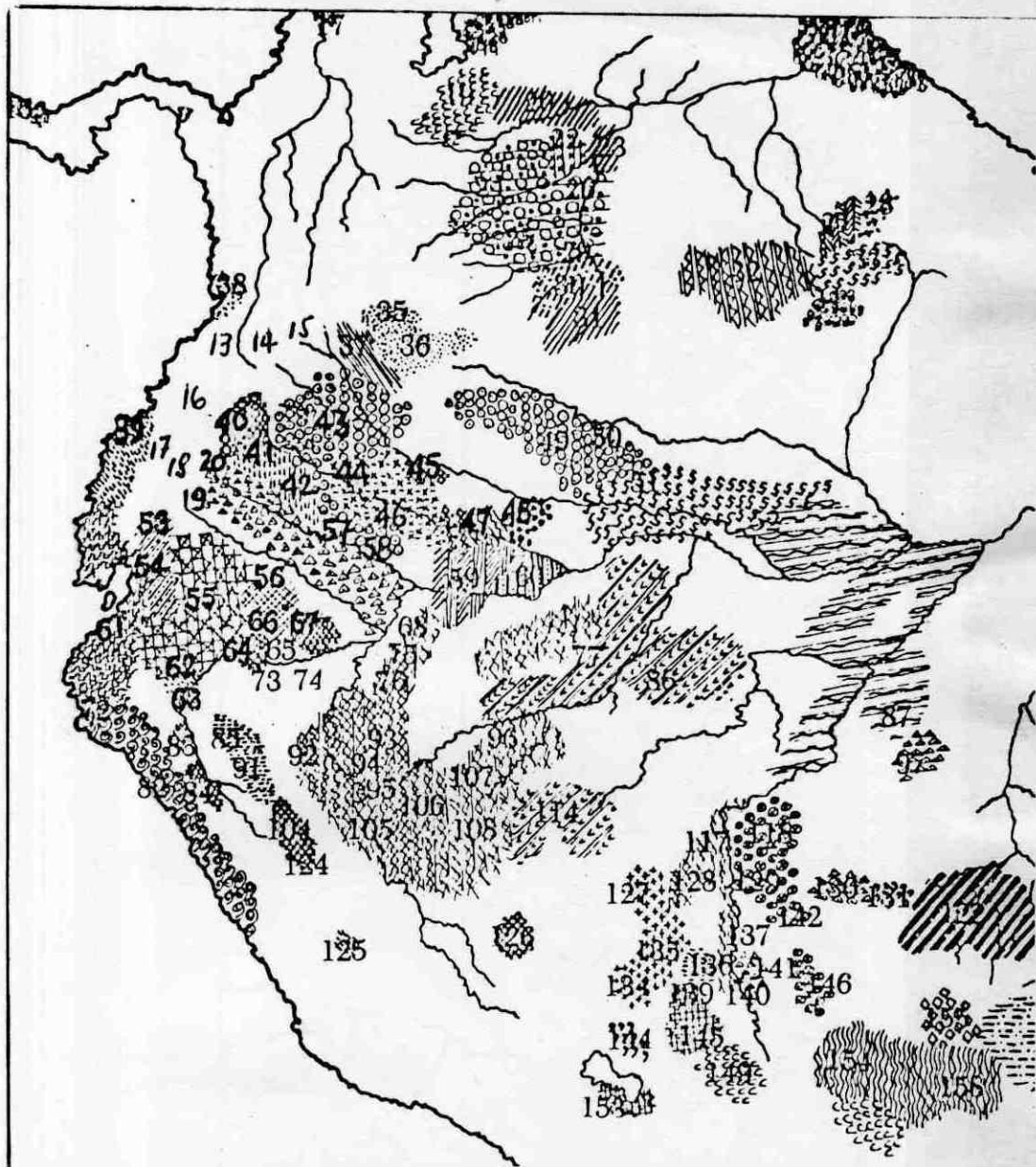


MAPA DE LA DISTRIBUCION DE LAS LENGUAS HABLADAS EN EL ECUADOR ANTES DE LA CONQUISTA INCAICA segun Jacinto Jijón y Caamaño.

ESCALA

Costaño de Esmeraldas

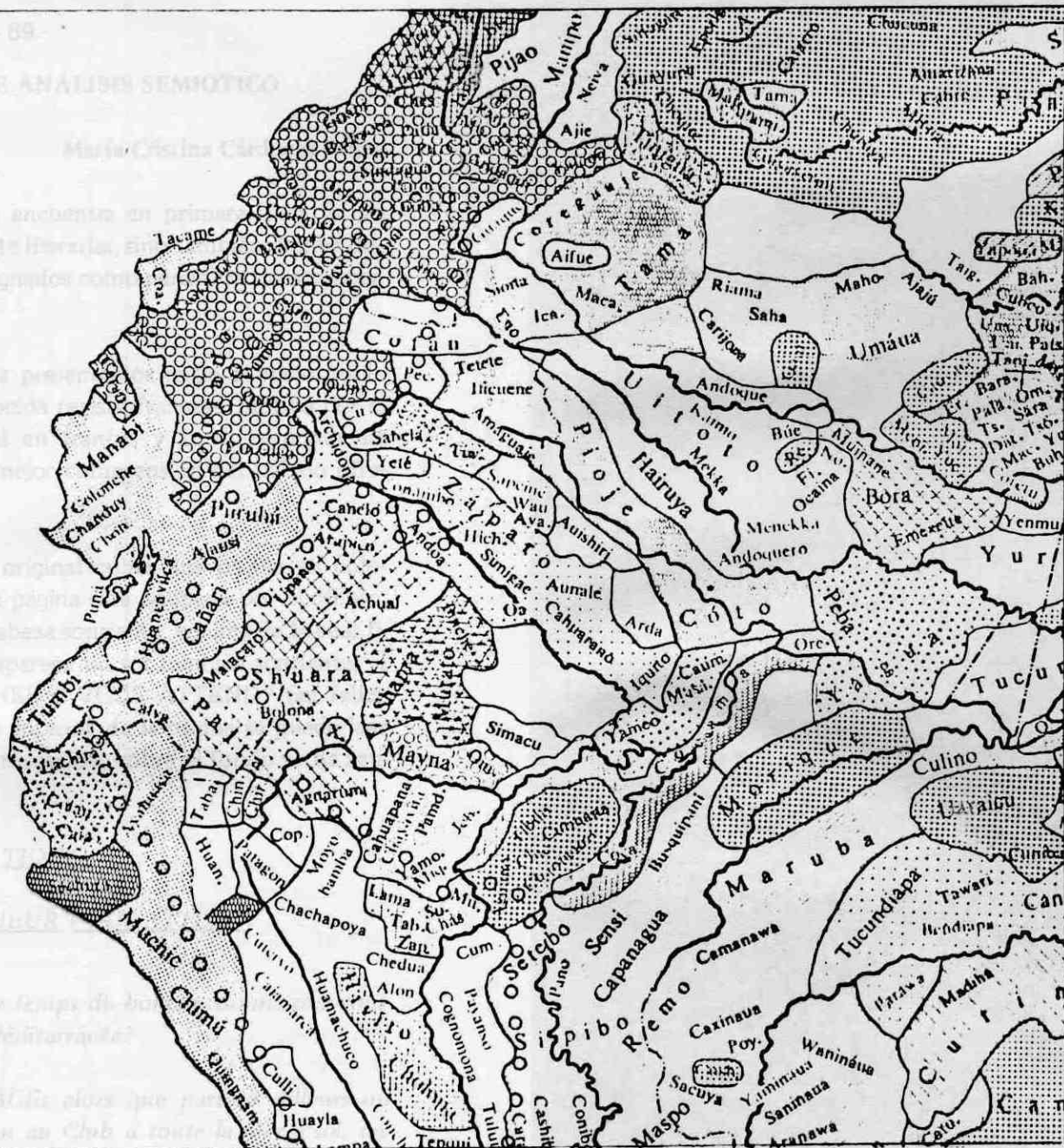
Baño de Anco de Sardinias



- | | |
|----------------|-------------|
| 13 Coconuco | 46 Nonuya |
| 14 Pães | 47 Bore |
| 15 Andaki | 53 Puruhá |
| 16 Barbacoa | 54 Cañari |
| 17 Cara | 55 Jívaro |
| 18 Quijo | 56 Murato |
| 19 Canelos | 57 Awisiri |
| 20 Awisiri | 58 Piojé |
| 39 Esmeraldas | 61 Atallán |
| 40 Coche Mocoa | 62 Copallén |
| 41 Sabela | 63 Chirino |
| 42 Tuey | 64 Xébero |
| 43 Tama | 65 Omurano |
| 44 Huitoto | 66 Sapro |
| 45 Andoke | 67 Simacu |

Lenguas Aborígenes segun Antonio Tovar.

UN EJEMPLO DE ANALISIS SEMIOTICO



Lenguas nativas segun Cestmir Loukotha.

UN EJEMPLO DE ANALISIS SEMIOTICO

María Cristina Cárdenas Reyes

El análisis textual se encuentra en primera línea de las preocupaciones, no solamente literarias, sino también dentro del área de textos que son designados como paraliterarios o simplemente no literarios.

El texto cuyo análisis presentamos es un anuncio publicitario tomado de una conocida revista francesa, motivo por el cual entregamos el original en francés y su correspondiente versión española para una mejor comprensión del trabajo ofrecido.

El aviso publicitario original cubre una página en colores. La mitad superior de la página está ocupada por el dibujo: sobre las olas aparece una cabeza sonriente, encima de la cual figura un pez sobre el que aparece un sol también sonriente, el cual dice: "VOTRE BONHEUR VOUS ATTEND" (su felicidad lo espera). En la parte inferior de la página se puede leer el texto, reproducido a continuación, sobre el fondo verde azulado del mar.

TEXTO

VOTRE BONHEUR VOUS ATTEND

Les vacances, c'est le temps du bonheur. Connaissez-vous les sept bonheurs du Club Méditerranée?

C'est d'abord l'ESPACE: alors que partout ailleurs on s'écrase en vacances, chacun au Club a toute la mer à soi, ses plages sans fin, ses bateaux et ses îles. C'est l'AMITIE: on va

à la rencontre des autres au lieu de s'en méfier, on communique et on se comprend tout de suite. C'est la LIBERTE: la liberté est sacrée, car si l'organisation parfaite du Club prend en charge tous les problèmes, l'essentiel c'est le reste et chacun peut se faire des vacances sur mesure.

C'est le LUXE, le luxe de vivre dans un habitat polynésien et de se fondre dans la nature et dans la paresse, mais aussi le luxe d'avoir droit à une table de roi et à tous les divertissements imaginables. C'est la DECOUVERTE: le Club vous fait visiter la Méditerranée, son passé et ses liens en Israël. C'est l'ENRICHISSEMENT: on profite de ses vacances pour enrichir son corps autant que son esprit, à la manière des anciens qui aimaient la pensée autant que le sport. C'est l'INSOUCIANCE: on n'a jamais d'argent sur soi, on perd son temps et tout est facile car tout est compris dans le forfait sauf les cigarettes et l'apéritif.

Voilà les sept bonheurs du Club Méditerranée qui vous attendent cet été: pour la première fois, vous reviendrez de vacances plus riche que vous n'étiez parti.

TRADUCCION

SU FELICIDAD LO ESPERA

Las vacaciones, es el tiempo de la felicidad. ¿Conoce usted las siete felicidades del Club Méditerranée?

En primer lugar está el ESPACIO: en tanto que en todos los demás lugares uno se agobia en vacaciones, cada persona en el Club tiene todo el mar para sí, sus playas sin fin, sus barcos y sus islas. Es la AMISTAD: uno va al encuentro de los demás

en lugar de desconfiar de ellos, uno se comunica y se comprende en seguida. Es la LIBERTAD: la libertad es sagrada, pues si bien la organización perfecta del Club toma a su cargo todos los problemas, lo esencial es lo demás y cada uno puede hacerse las vacaciones a la medida.

Es el LUJO, el lujo de vivir en un habitat polinesio y de fundirse en la naturaleza y el ocio, pero también el lujo de tener derecho a una mesa de rey y a todos los agrados imaginables. Es el DESCUBRIMIENTO: el Club lo hace visitar el Mediterráneo, su pasado y sus pueblos en su intimidad, hasta el punto de hacerse griego en Grecia o israelita en Israel. Es el ENRIQUECIMIENTO: uno aprovecha esas vacaciones para enriquecer tanto su cuerpo como su espíritu, a la manera de los antiguos que amaban tanto el pensamiento como el deporte. Es la DESPREOCUPACION: uno nunca lleva dinero sobre su persona, se pierde el tiempo y todo es fácil porque todo está incluido en el presupuesto excepto los cigarrillos y el aperitivo.

He ahí las siete felicidades del Club Méditerranée que lo esperan este verano: por primera vez, usted regresará de vacaciones más rico de lo que partió.

ANALISIS

a) La imagen

Lo que primero atrae la atención es la imagen y la primera impresión que se desprende de esta imagen es la fantasía, la cual se expresa por la combinación inusitada de los elementos del dibujo. Lo que para la lógica resulta sorprendente, es decir el equilibrio de la cabeza, del pez y del sol, obedece solamente a las leyes de la imaginación, subrayada por el carácter infantil del dibujo: el rostro sonriente del sol se asemeja al rostro sonriente del veraneante.

La fantasía y la alegre libertad expresadas por el dibujo están vinculadas a la idea de la felicidad por una parte, directamente, pues la palabra "bonheur" es pronunciada por el sol; por otra parte, indirectamente a través de los significantes "poisson" y "mer", los cuales evocan inmediatamente para un francés (y no solamente para un francés) la expresión "ser feliz como un pez en el agua" es decir, sentirse en su elemento. Aquí el elemento es doble: el mar y el sol, entre los cuales se encuentran el pez y el veraneante los cuales, invertidos, pueden ser identificados el uno con el otro.

Para concluir este análisis sumario de la imagen, digamos que es posible captar ya en ella los principales significados que reaparecerán en el texto del aviso. El universo de fantasía, infantil y lúdico, es el universo de felicidad al cual se invita al lector.

b) El texto

Desde la primera frase, "vacaciones" y "felicidad", se encuentran en equivalencia y son intercambiables. Las vacaciones son el momento del olvido de las responsabilidades, momento de la infancia y del juego (de la gratuidad) que justamente se trata de reencontrar. El Club Méditerranée se propone ofrecer esta utopía, cuyos siete placeres están enumerados.

En primer lugar, gracias a cierto "espacio" que opone el espacio de las vacaciones comunes en que la gente "se agobia", al espacio inmenso del Club. El verdadero lujo consiste en no sentirse oprimido sino en tener amplia libertad de movimientos. Consiste también en poseer un sitio de privilegio, en tener "todo el mar para sí". El espacio otorga al individuo aquello de lo cual está privado y desposeído cuando se encuentra entre la multitud: su propia identidad. Con la enorme ventaja de que esta identidad no ha sido adquirida pagando el precio de la sole-

dad, puesto que el individuo posee y disfruta de la "amistad" de los demás. Entonces, en vez de sentirse oprimido por las personas y en lugar de que éstas se constituyan en un obstáculo para su felicidad, los demás contribuyen a esta felicidad y uno va "hacia" ellos. Este "espacio" mismo es una garantía de comunicación y no de aislamiento. La comunicación es instantánea ("uno se comprende enseguida") y la transparencia total.

De todo esto se desprende una primera conclusión parcial: uno es libre. Libre en relación a los otros, por supuesto. Pero libre también de todas las preocupaciones puesto que el Club se ocupa de todos los aspectos de la organización práctica y material. Observemos de paso que esta situación es comparable a la propuesta por muchas utopías fundadas en un dirigismo completo que libera a cada ciudadano de toda responsabilidad.

Sin preocupaciones, el individuo sólo tiene que disfrutar de una libertad total y "a la medida" es decir, personalizada al máximo de la misma manera que puede serlo un traje confeccionado especialmente para la persona que debe usarlo, oponiéndose de esta manera a la ropa en serie que despersonaliza. Lo que inmediatamente evoca, a contrario sensu, aquel "espacio" en que el individuo en la multitud se hace impersonal.

En esta articulación de las condiciones de la felicidad, cada uno de los elementos es retomado y aumentado de la siguiente manera: "el espacio" permite "la amistad" y ambos permiten "la libertad". Los tres son posibles por "el lujo" de las condiciones de vida. Este lujo es natural y se desdobla en a) una pobreza natural que es la pobreza/riqueza del buen salvaje ("el habitat polinesio") el cual, desprendido de todas las barreras inventadas por la "civilización", puede "fundirse" con la naturaleza; y b) una riqueza natural marcada por la abundancia del alimento ("una mesa de rey") y la abundancia de las "diversiones", lo

cual subraya el carácter lúdico de estas vacaciones.

Por lo demás, el juego se prolonga y se amplifica por la aventura que supone el "descubrimiento" turístico del marco mismo en que se sitúan las vacaciones. Este marco es vivido desde su propio interior ya que quienes forman parte del Club Méditerranée tienen el privilegio de poder identificarse con la población del país al cual se dirigen ("uno se hace griego en Grecia, israelita en Israel"). Esta asimilación a otra etnia es a la vez una manera de despojarse de su identidad habitual para asimilarse a otra y una manera de llegar a esa transparencia de la comunicación directa que puede ser comparada, en el plano de la etnia, con aquella que habíamos observado respecto a las relaciones individuales de amistad.

Este olvido de si mismo es por consiguiente lo contrario de una pérdida pues se trata de un "enriquecimiento" de "cuerpo" y "alma", redescubiertos a través del mito mediterráneo del pasado antiguo ("a la manera de los antiguos").

Finalmente, la séptima felicidad permite la recapitulación de todas las demás. Remite al lector, preocupado por el costo de estas maravillas, al nivel económico de sus preocupaciones, precisamente para aliviarlo de ellas. Y ¿cuánto se paga? Pues el precio de los cigarrillos y de los aperitivos. El resto no es gasto sino provecho, enriquecimiento gracias a la "despreocupación". Sentirse despreocupado, "perder el tiempo", es ganar todo lo demás: el espacio, la amistad, la libertad, el lujo de la naturaleza, la etnia mediterránea, el desarrollo de su cuerpo y de su alma. Es decir, la gratuidad paga.

c) El contexto

(1) El contexto francés.

Todo el sistema de vacaciones en Francia se encuentra implicado en este texto. Una simple enumera-

ción es suficiente: el carácter ritual, casi sagrado, de las vacaciones para un número cada vez mayor de franceses que tienen ahora acceso a ellas gracias a las vacaciones pagadas; los sacrificios financieros, a menudo considerables, que ellas provocan en la mayoría y la sobrecarga de trabajo que representan para muchas madres de familia que deben continuar ocupándose de los trabajos domésticos; las playas abarrotadas de veraneantes durante el mes de agosto; los diferentes tipos de vacaciones según los gustos y especialmente los medios de las familias; los "campings", verdaderas ciudades de tela; las villas de alquiler; los hoteles; los viajes al extranjero (especialmente a España porque es más barato).

Solamente en relación a estos tipos de vacaciones y a los problemas planteados por las vacaciones es posible comprender la experiencia del Club Méditerranée.

Resulta particularmente significativo observar que, en su preocupación por liberar al veraneante de toda responsabilidad respecto a la organización de sus vacaciones, el Club ofrece una curiosa similitud con el Estado que alienta al ciudadano a poner enteramente a su cargo la responsabilidad del gobierno, lo cual se traduce en aquella corriente de apolicismo que muchos observadores han podido constatar no solamente en Francia sino en numerosos países, en estos años en que esa especie de renuncia del ciudadano ante la complejidad creciente de la vida ha entrado a formar parte de un complejo comportamiento ideológico.

Insistimos en que el fenómeno de un Estado moderno que dice: "Aceptadme, no os ocupeis de mi, yo me ocuparé de vosotros para que tengais toda la felicidad del mundo", no es únicamente francés, puesto que es reconocible en todas las democracias liberales en una época del consumo en gran escala. Un método contrastivo nos permite avizorar cuáles son aquellas instituciones que, en otros países, cumplen funciones equivalentes en relación a las vacaciones en Francia. Sería interesan-

DEIKTIC LEARNING: LIMITATIONS OF
SIGN-LANGUAGE IN CULTURAL AND
LINGUISTIC ORIENTATION

Ion Youman

Imagine a man who goes for the first time to a country where another language is spoken. If the man has never encountered that language before, the shock he feels may be great. He may feel like a baby, unable to ask for anything except by signs, to express himself or get information. The feeling will be unpleasant, because every human being has an innate desire to communicate with his fellows, and if this desire be baffled by a language barrier, one may feel helplessness and shame.

Will the man begin to learn the new language? yes, he will. The very frustration he feels at not being able to understand or speak will drive him to learn it, albeit passively, by listening and using his memory to store bits of information. Slowly but constantly he will approach the strange new language and begin to learn it, just like a baby with its first language.

Usually the man, who at first can hear only a jumble of strange sounds and has to derive all meaning from the faces and gestures of the speakers, learns a few isolated words by hearing them repeated in a situation which makes their meaning clear. These words could be the names of familiar people or objects, or often-repeated words of a salutatory function. In the Cuna language, for instance, the word "nwedi" means "hello," "good-bye," "good," "beautiful" and other things; so that a stranger cannot abide long among the Cunas without having heard and learned to use the word.

This process of absorption and assimilation will eventually lead to full understanding and functional mastery of the new language. But usually the adult takes an active hand in the

te orientar las investigaciones hacia este retorno a la naturaleza que representa para cada habitante de la gran ciudad, el regreso, cada fin de semana, a los placeres del jardín y a los llamados "contactos con la naturaleza".

(2) El contexto de la sociedad industrial.

Las reflexiones anteriores pueden servir de vínculo entre lo que es particular de un país como Francia y lo que pertenece a un contexto más amplio de la sociedad occidental. Permítasenos añadir que para esta sociedad, la "felicidad" se presenta como inversamente proporcional a la "civilización", a pesar de ser esta sociedad causa y producto de ella.

La "civilización" ha desarrollado hasta situaciones extremas la técnica, la mecanización y todos los lujos inútiles pagados con el precio de un trabajo abrumador y de la estandarización, gracias a una mitología (en el sentido barthesiano) de la vida simple, de la vacación, del ocio y el agrado fácil. La purificación, el olvido de si mismo alcanzados a través de este lujo que es la pereza, serán una garantía de la recuperación de la propia identidad y del auténtico "yo".

Este es entonces el enriquecimiento paradójal propuesto por el Club: perder (su yo civilizado), significa poseer (su yo natural). Continuamos así detenidos, a pesar de las apariencias, en una mitología de la posesión y por lo tanto, en una visión económica de la felicidad. Lo cual es, después de todo, menos sorprendente de lo que parece a primera vista, puesto que quienes proponen esta visión forman parte de la misma sociedad industrial que aquellos a quienes se les sugiere abandonarla. Así, todo se equilibra. Lo que es bueno para unos es bueno, también, para los otros. ¿O no?

process, by learning cognitively as well as mimetically, unlike a child. This means that if he can find a friend or a patient person to teach him, he will indicate objects in the surroundings and show by his expression and gestures that he wants to know the names of those objects. By this method he can actively increase the number of words he knows. The words for "chair," "table," "lamp" and "glass" are usually learned in this way.

Gradually the learner will lose interest in accumulating the names of objects. He may have found them easy or hard to pronounce or remember; that doesn't matter. Sooner or later, after ten or ten thousand words learned, he will need something else. This is because the cosmos consists of more than objects. There are things that are not palpable or demonstrable, such as time, space, movement and feeling. As long as a man is limited to the "pointing-naming" method of learning, his world consists only of objects that can be recognized as species. What will be the first "abstract" word that the man sees the need for and cannot supply? It may be one of many words, but whatever it is, it will call for its "name" in the new language to match its name in the language the learner already knows.

In the last analysis, it is the learning gesture itself, the pointing, that cannot find a name. To understand this clearly, we have only to realize that the semantic signification of the pointing gesture in relation to a particular object is to ask "How does one say this?" If the "this" of this question is the gesture of pointing, the sign-question, then the question one is faced with asking in sign language is "How do I say 'How does one say'?"

Why does the learner want this tool? Why does he want to say more in the new language than the names of things around him? It is because he needs permission from the people

to use those very objects. Without this permission he is himself an object, and cannot feel like a human being in the new society. He can have no super-ego because of inability to use the new language or to learn it functionally, as he did his own when a child. The elements of communication which he lacks in the foreign country reach deeper than language itself, and can only lead to linguistic learning and capacity through patterns of sound, movement, posture, intonation and meaning which a child learns quickly, but most adults do not. It is as if the cognitive capability that the adult possesses works against him in this instance, and the lack of it makes the child free and gives him an advantage.

The linguistic learning tool which the adult in the foreign culture needs, upon which to build a new super-ego in the foreign society, is "how." This need becomes acute when the stranger seeks permission from his hosts, who are also his teachers, to have or to use a particular object in the environment. Sometimes his need is urgent, as was the case with Gulliver, who was compelled by natural necessity to indicate by signs to his Lilliputian captors that he wanted food and drink. Eventually, however, a man will find it impossible to make signs for the essential human information question, the "how?" that will enable him to become part of the new society, and even to use the language itself. If anyone doubt this, let it be tried. Let the signs be made for "How / ask?"

It is impossible, because the two elements cancel each other. The "how?" a man establishes as a sign, by pointing to objects and being taught their names, becomes the cognitive communication set how/say. Now, if he tries to use this sign twice, "(how/say?)/ask?", the gestures he must use become exactly the same ones, twice in a row, because "ask" itself, of course, means "how/say?"

Since, at the beginning of the learning process, the man related his sign to "what," by pointing at things to learn their names, he will find that the object he wants to point to in the last analysis is himself, in the act of asking a question. He knows that there is such an object and such an act, and that in his own language, even if he did not know the word for the object or the action, he could explain them to his hearers and learn their names. He knows also that there must be a name for these things in the new language. But his own finger has turned against him, just like Midas's. The cognitive support upon which his ego has relied has reached its apotheosis and threatens to inhibit active learning and the development of a new cultural super-ego by establishing a rigid temporal syndrome in the learning process, to correspond to the fixed spatial scheme made by the pointing of the finger. The following sequence is the last one that can serve as an active function in the cognitive learning process:

Man (student)	People (teacher)
1. (point)	? "curtain" (object)
2. (point) (point curtain)	? "mouth"
3. (point) (point)	? "you"

This last answer, "you," is the final one that will be forthcoming from the people before they remain silent, as they must ultimately do from failure to understand the question. (Point) itself, the interrogative sign, once it became established as the tacit question, meant "what," and always called forth the name of some object as the answer. The communicative relationship was sign question name answer.

This is the way the people of the foreign culture think, and will continue to think. What, then, do they imagine when

they see the man, whom they are trying to help and teach, repeat the sign-question twice in succession? Does a man stutter in sign language?

They will continue to wait for the object to be indicated, to which the sign relates. Gradually they will learn, as if the stranger were now the teacher, that he does not want the names of objects and that the sign does not relate to them any more.

So, perhaps after having jumped to the right and to the left, the man finds himself standing stock still, pointing to himself. The barrier he faces is temporal. If he could catch hold of himself as he makes the sign-question, step aside, point to himself, and then ask, by making the sign, "What's that?" then perhaps the people would be able to see that 'that' means the sign and the act of making it. The learner would be able to communicate his question, which is "What was I doing, when I made that sign?" The people would then know to answer "ask" or "to ask," thus giving the man this essential learning tool.

Unfortunately, no man can communicate such a double vision to others by the use of sign language. It takes no time at all to point to oneself, so that if a person tries to "repoint" at his "interrogative self" asking a question, he has no time to show that the question itself, and nothing else, is the object of the question. For the people, each new pointing is a new "what" question, with a new object, in a new moment of time; never the same one repeated, so that a question without a present object can be asked. This situation is at least partly the man's own fault, for he himself established the indicatory cognitive scheme between himself and the people.

Perhaps the basis of the resulting friction, or at least frustration, is territorial. Every man needs at all times to make use of the objects around him and of the world in general. The man who is alone because of his idiom, as in our hypothetical

case, will feel the existence of a "social contract" among the other people which excludes him because it is built upon the foreign language. He will see everyone using the objects in the world to their advantage because they know how to do things together in a society, by using a common language; while he cannot participate himself in these benefits until time gives him the ability, as it does to children. With him, as with children, linguistic communication itself is the offer a human being makes in order to be accepted into the social contract, based on the consideration of asking, which involves submission on the part of the individual, and sharing.

As an example of this frustrating restriction we have only to remember the story of a man who was forced to eat only "ham'n eggs" for months after his arrival in a strange country, because that was the only thing he knew how to ask for.

In some situations this territorial pressure seems to be increased, and people of one group, tribe or civilization can act towards a stranger who appears in their environment as if there was no room for him in the world, and certainly no place in their society. Cannibals are, of course, the most egregious example. To them a new man who appears has nothing to offer (except the meat on his bones), and any submission he could make to them is worse than useless, because they consider his very existence as a danger to their own.

Perhaps this spirit of competition is common to men and other animals, and the social contract is its counterpart. It seems, however, that in the case of linguistic communication time can be more or less of the essence. With the cannibals, there is hardly time for a single word; the alien escapes if he can. In the case of a confrontation between an early European settler and a North American indian, the time it took to utter a single syllable, "How!", as a salutation, could serve to establish

a spiritual bridge between two men as racially and culturally distinct as two humans could be.

Sooner or later, if time is allowed and if communication takes place between the foreign man and the strange society he is in, then it is this word "how" that becomes of prime importance to him. It is the learning tool which can open to him all verbs, tenses, meanings and ideas in the new language. It is his ticket into the new society.

The foreigner's very inability to learn this word aggravates his need to know it. He knows that it exists in his own language, and inevitably he will feel that since he cannot communicate the idea of it to these new people and learn the word for it in their language, he lacks something. It is as if one's personality is split into two parts, one complete with native tongue and ideas, and the other a crippled entity, lesser than the other, though in the same body.

A good name for this feeling would be Cyclopism; for just as that creature pretended to be a human being, but lacked the essential human feature of bioculism, so a person who feels that he can express himself in one language but not in another has a monocular view of the world. He is compelled to "see" in his own language, but not naturally, as before, when it was the only language he knew and the only "eye" of his mind. The new, unknown language is like another eye on the other side of his mind.

APRENDIZAJE DEICTICO: LIMITACIONES DE UN

LENGUAJE DE SEÑAS EN UNA ORIENTACION

CULTURAL Y LINGUISTICA

Ion Youman

Imaginemonos a un individuo cuando viaja por primera vez a un país donde se habla otro idioma. Si dicho individuo no ha tenido contacto antes con ese idioma, el choque que el experimenta puede resultar enorme. El puede sentirse como un niño pequeño, incapaz de expresar sus necesidades en forma verbal, de hacerse entender o de pedir información. El se encontrará en una situación muy embarazosa porque todo ser humano tiene un deseo innato de comunicarse con los demás, y en caso de que este deseo sea frustrado por causa de una barrera idiomática, una persona puede sentirse desamparada y avergonzada.

¿Empezará el individuo a aprender el nuevo idioma? Sí, él lo hará. La misma frustración que el siente al ser incapaz de entender y hablar le impulsará a aprender el idioma, aunque sea pasivamente, por medio de escuchar los nuevos sonidos y luego de almacenar datos lingüísticos en su memoria. Lenta, pero constantemente, él se acercará al nuevo idioma extraño y comenzará a aprenderlo, igual que un bebé adquiere su primer idioma.

Generalmente el individuo, que por primera vez oye un revuelto de sonidos extraños y tiene que deducir su significado de las caras y gestos de quien habla, aprende unas pocas palabras aisladas por medio de escucharlas repetidas veces en una situación en la cual pueda entender claramente su significado. Estas palabras podrían identificar a personas familiares u objetos conocidos, o vocablos repetidos frecuentemente de función salutoria. En el idioma Cuna, por ejemplo, la palabra "nwedi" significa "¡Hola!", "Adiós", "bueno", "hermoso" y otras cosas; entonces, un forastero no podría vivir mucho tiempo entre los indios Cuna sin escuchar y aprender a usar esa palabra.

Este proceso de absorción y asimilación, conducirá eventualmente a un entendimiento completo y a un dominio funcional del nuevo idioma. Pero un adulto, a diferencia de un niño, generalmente asume un papel activo en el proceso de aprendizaje, por instruirse tanto cognitiva como miméticamente. Esto significa que si él puede encontrar un amigo o una persona paciente que le enseñe, él señalará objetos que le rodean y demostrará por su expresión y gestos que él desea aprender los nombres de dichos objetos. Mediante este método el puede incrementar activamente el número de palabras aprendidas. Las palabras para "silla", "mesa", "lámpara" y "vaso" generalmente se aprenden de esta manera.

Gradualmente el aprendiz perderá interés en acumular solamente los nombres de objetos. Puede haber encontrado fácil o difícil el pronunciar y recordar; eso no importa. Tarde o temprano, después de diez o diez mil palabras aprendidas, el necesitará algo más. Esto necesitará porque el cosmos consiste en algo más que solamente objetos. Existen cosas que no son palpables o demostrables, como el tiempo, el espacio, el movimiento o el sentimiento. Mientras se restringe un individuo al método de aprendizaje de "señalar-nombrar", su mundo consiste en objetos reconocidos como especies. ¿Cuál será la primera palabra "abstracta" que el individuo necesitará y cuya falta sentirá? Puede ser cualquier palabra, pero sea la que sea, exigirá su nuevo "nombre" en el idioma nuevo para ubicar su nombre en el idioma que él ya conoce.

En el último análisis, es el gesto de aprender en si mismo, el acto de pedir señalando, algo que no tiene nombre. Para entender esto claramente, debemos darnos cuenta simplemente de que la significación semántica del gesto de señalar en relación con un objeto específico está basado en la pregunta ¿Cómo se dice esto?" Si "esto" en esta pregunta es el acto de señalar, de preguntar, entonces la pregunta que uno encara al ser interro-

gado mediante un lenguaje de señales es "¿Como digo 'Cómo dice uno'?"

¿Porqué el aprendiz desea este instrumento? ¿Porqué desea él decir más en el nuevo idioma que los nombres de cosas que le rodean? Esto es porque necesita permiso de otras personas para usar aquellos mismos objetos. Sin este permiso el mismo es un objeto, y no puede sentirse un ser humano en la nueva sociedad. El no puede tener un "super-ego" a causa de su inhabilidad de usar el nuevo idioma o de aprenderlo funcionalmente, como lo hizo con su idioma propio cuando fue un niño. Los elementos de comunicación, de los cuales él carece en el país extranjero, son más profundos que el idioma en si mismo. y pueden conducir al aprendizaje y capacidad lingüística solamente por medio de modelos de sonido, de movimiento, de postura, de entonación y de significación. Estos modelos lingüísticos aprenden rápidamente los niños, pero no los adultos. Es como si la capacidad cognitiva que un adulto posee trabaje, en esta instancia en contra suya, y la carencia de ésta libere al niño y le confiera una ventaja.

Este instrumento de aprendizaje lingüístico que el adulto necesita en una cultura extranjera, sobre el cual construir un nuevo super-ego en la sociedad extranjera, es "¿cómo? Esta necesidad llega a ser aguda cuando un forastero busca permiso de sus anfitriones, quienes son a la vez instructores, para poseer o para usar un objeto específico dentro de su ambiente. A veces su necesidad es urgente, como fue el caso de Gulliver (del libro "Los Viajes de Gulliver" por Jonathan Swift), a quien lo impulsó la necesidad natural de indicar por medio de signos a sus captores liliputenses, que deseaba alimento y bebida. Eventualmente, sin embargo, un individuo se enfrentará con la insuficiencia de las señas para una pregunta humana esencial, el "¿cómo?" le capacitará para llegar a ser parte de la nueva sociedad, y aun para usar el idioma mismo. Si alguien duda de esto, intente hacer señas para preguntar "¿Cómo se pregunta?"

Esto es imposible, porque los dos elementos se cancelan entre si. El "¿cómo?" un individuo lo establece como una seña, mediante el señalamiento de un objeto y aprendizaje de su nombre, se convierte en el conjunto cognitivo de comunicación de "como-decir". Ahora, si el individuo trata de usar esta señal por segunda vez, "¿cómo decir /preguntar?", las señales que el debe usar son las mismas, repetidas, porque "preguntar" en si mismo por supuesto quiere decir "¿cómo-decir?"

En vista de que, al comienzo del proceso de aprendizaje, el individuo relacionó su señal con "qué", por medio de señalar cosas para aprender sus nombres, él encontrará que el objeto que quiere señalar en el análisis anterior, es él mismo, en el acto de hacer una pregunta. El sabe que existe tal objeto y tal acto, y que en su propio idioma, aun si no supiera la palabra para ese objeto o acción, él pudiera explicar esto a sus oyentes y aprender su nombre. El sabe además que debe haber un nombre para estas cosas en el nuevo idioma. Pero su propio dedo se ha volteado en contra suya, igual que le sucedió a Midas. El apoyo cognitivo en el cual ha confiado su ego ha alcanzado su apoteosis y amenaza con inhibir el aprendizaje activo y el desarrollo de un nuevo super-ego cultural estableciendo un síndrome rígido temporal en el proceso de aprendizaje, que corresponda al esquema espacial fijo establecido por el señalamiento del dedo. La secuencia siguiente es la última que sirve como una función activa en el proceso de aprendizaje cognitivo:

Hombre (estudiante) Gente (profesor)

1. (señalar) ? "cortina" (objeto)
2. (señalar) (señalar cortina) ? "boca"
3. (señalar) (señalar) ? "tú"

Esta última respuesta, "tú", es la final que darán los oyentes antes de permanecer en silencio, como ellos deben hacer eventualmente, al no poder entender la pregunta. La seña interrogativa por si misma, una vez que se haya establecido como la pregunta tácita, significaba "qué" y siempre deducía el nombre de algún objeto como la contestación. La relación comunicativa fue seña - pregunta nombre - respuesta.

Esta es la forma como piensa la gente de la cultura extranjera, y continuará pensando así. ¿Qué, entonces, es lo que se imaginan estas personas cuando ven al individuo, al cual le están tratando de ayudar y enseñar, repetir la pregunta dos veces sucesivamente? ¿Tartamudea un hombre en un lenguaje de señas?

Ellos continuarán esperando que un objeto sea señalado, en relación con la seña. Gradualmente aprenderán, como si ahora fuera el extranjero el que enseñara, que él no desea los nombres de objetos y que la seña no está relacionada con ellos.

Entonces, tal vez después de haber saltado de derecha a izquierda, el individuo se encuentra a si mismo paralizado, señalándose a sí mismo. La barrera que encara es temporal. Si él pudiera congelar la imagen de sí mismo en el momento que él hace la señal de pregunta, moverse a un lado, señalarse a sí mismo, y entonces preguntar por medio de la misma seña, "¿Qué es eso?", entonces tal vez la gente podría enterarse que "eso" se refiere a la seña y el acto de hacerlo. El aprendiz podría ser capaz de comunicar su pregunta, la cual es "¿Qué estuve haciendo cuando hice esa seña?" La gente entonces sabría la respuesta "preguntar", dando de esta forma al individuo un instrumento esencial de aprendizaje.

Desafortunadamente, ningún hombre puede comunicar semejante visión doble a otros por medio del uso de un lenguaje de señas. No toma mucho tiempo el señalarse a sí mismo, de

manera que si una persona trata nuevamente de señalarse a "su persona interrogando" preguntando, él no tiene tiempo de demostrar que la pregunta en sí mismo, y nada más, es el objeto de la pregunta. Para la gente, cada nueva seña es un nuevo "qué", con un nuevo objeto, en un nuevo momento de tiempo; nunca se repite el mismo, de manera que una pregunta sin el objeto presente puede ser formulada. Esta situación, al menos en parte, es culpa del hombre, porque él mismo estableció el esquema cognitivo indicador entre sí mismo y la gente.

Tal vez la base de la fricción resultante, o al menos la frustración, es territorial. Cada hombre necesita durante todo el tiempo utilizar los objetos a su alrededor y de su ambiente en general. El hombre que se encuentra aislado debido a su idioma, como en nuestro caso hipotético, sentirá la existencia de un "contrato social" entre las otras personas, el cual lo excluye a él porque está basado en el idioma extranjero. El verá a todos usar los objetos en su ambiente para su beneficio, porque ellos saben la manera de hacer cosas juntos en una sociedad, por medio de usar un lenguaje en común; mientras que él no puede participar de estos beneficios hasta que el tiempo le de habilidad, como sucede a los niños. Con él, así como con niños, la comunicación lingüística en sí misma es la oferta que un ser humano hace a fin de ser aceptado dentro del contrato social, basado en la consideración de hacer preguntas, la cual encierra submisión por parte del individuo.

Como un ejemplo de esta frustrante restricción, nosotros tenemos solamente que recordar la historia de un hombre que estuvo forzado a comer solamente "jamón y huevos" durante meses después de arribar a un país extranjero, porque eso era lo único que él sabía pedir.

En algunas situaciones esta presión territorial parece ser incrementada, y personas de un grupo, tribu o civilización pueden actuar hacia un forastero que aparece en su medio ambiente

como si no hubiese espacio para él en el mundo, y peor aún en su sociedad. Los caníbales son, por supuesto, el ejemplo más egregio. Para ellos un nuevo hombre que aparece no tiene nada que ofrecer (excepto la carne de sus huesos), y cualquier submisión que él pudiera rendir es peor que inútil, porque ellos consideran la mera existencia de él como un peligro a sus propias vidas.

Tal vez este espíritu de competencia es común para el hombre y otros animales, y el contrato social es su contraparte. Parece, sin embargo, que en el caso de comunicación lingüística, el tiempo puede ser más o menos esencial. Con los caníbales, no hay tiempo ni para una sola palabra, el extraño escapa si puede. En el caso de una confrontación entre un colono europeo y un indio norteamericano, el tiempo que tomó para entonar una sola sílaba, "¡How!", como medio de saludo, podía servir para establecer un puente espiritual entre dos hombres tan distintos cultural y racialmente como dos seres humanos podrían ser.

Tarde o temprano, si el tiempo lo permite y si la comunicación tiene lugar entre el extranjero y la sociedad extraña en la que él se encuentra, entonces es la palabra "cómo" la que llega a ser de importancia primordial para él. Es el instrumento de aprendizaje que le da acceso a todos los verbos, tiempos, significados e ideas en el idioma nuevo. Es su boleto de entrada a la nueva sociedad.

La misma inhabilidad del forastero para aprender esta palabra agrava su necesidad de conocerla. El sabe que existe en su propio idioma, e inevitablemente él sentirá que, como no puede comunicar la idea de ésta a la gente de la nueva cultura y aprender la palabra correspondiente en el nuevo idioma, el carece de algo. Es como si la personalidad de uno fuera dividida en dos partes, una completa con las ideas e idioma nativos,

y otra como un ente inválido, inferior a la anterior sin embargo en el mismo cuerpo.

Un buen nombre para este sentimiento sería Ciclopismo, porque justamente como esta criatura pretendía ser humano, pero carecía del carácter esencial humano del bioculismo, así mismo una persona que se siente capaz de expresarse en un idioma pero no en otro, tiene una perspectiva monocular del mundo. Esta persona es forzada a "ver" en su propio idioma, pero no naturalmente como antes, cuando éste era el único idioma que el conocía y el único "ojo" de su mente. El nuevo idioma desconocido es como otro "ojo" en el otro lado de su mente.

EL PRONOMBRE "ON" EN EL FRANCÉS DE PARIS:

ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO

Martha Malo Donoso

Tradicionalmente el pronombre "on" ha sido considerado como un pronombre indefinido, aunque es necesario puntualizar que los gramáticos y lingüistas aún no se ponen de acuerdo en su clasificación.

El diccionario Robert nos dice que "on" es un pronombre indefinido de la tercera persona, e invariable. (1)

La gramática de Grevisse va un poco más allá cuando anota que "on" es "regularmente" un pronombre de tercera persona, masculino, singular; pero dice que además algunas veces, toma un significado bien determinado y sustituye a otros pronombres: je, tu, nous, il(s), o elle(s), en cuyo caso "on" experimenta un cambio semántico. La sustitución mencionada expresa diversos estados afectivos: la ironía, la discreción, la modestia, el desprecio, etc. (2)

Mahmoudian en su clasificación de los pronombres en "opositivos" y "contrastivos" encuentra que "on" está entre los dos, por consiguiente lo estudia como un pronombre personal. (3)

Denise François también coloca a "on" entre los pronombres personales, considerando que aunque desde el punto de vista semántico tiene carácter indefinido, "on" sustituye frecuen-

(1) Le petit Robert, Dictionnaire de la langue française (Paris, 1977).

(2) M. Grevisse, Précis de grammaire française (Belgique, Duculot, 1969) p. 131.

(3) M. Mahmoudian, Les modalités nominales en française (Paris, PUF, 1970) p. 53

temente a los otros pronombres personales. (4)

Efectivamente "on" es un monema híbrido y por lo tanto de difícil clasificación, pero creemos que la única manera de determinar su verdadero valor es estudiarlo en un corpus que contenga enunciados "en situación" y sobre todo diálogos. Es justamente en la lengua corriente, y en la interacción del locutor con el interlocutor donde aparecen estos valores.

Los gramáticos y lingüistas no van muy lejos porque no han dedicado mayor atención al funcionamiento de "on" en la comunicación oral de todos los días. En la bibliografía consultada sobre el tema no hemos encontrado referencias a las situaciones de comunicación en las cuales un hablante cualquiera puede preferir utilizar "on" en lugar de otros pronombres. Más aún, no hay ninguna referencia a la frecuencia de dicha sustitución en las diferentes clases sociales.

Todos los lingüistas están de acuerdo en que la lengua es un hecho social; sin embargo, para los descriptivistas "social" quiere decir lo que para Saussure: "un hecho unificador". Aparece la lengua dentro de este contexto como un instrumento de comunicación utilizado por un conjunto homogéneo de individuos. Esta visión además de ser simplista es falsa. Los fenómenos lingüísticos están dentro del marco cambiante de los hechos sociales. La comunicación supone necesariamente hablar con alguien, y es imposible por consiguiente, prescindir de la relación locutor-interlocutor; relación que no solamente es lingüística sino social. La clase social a la que los hablantes pertenecen juega un papel importante en la comunicación, pues como consecuencia de este hecho se establecen relaciones de diverso tipo entre los individuos que van desde las relaciones de igualdad hasta las de dominación caracterizadas éstas últimas por serios conflictos sociales.

(4) D. François, *Français parlé. Analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne*. (Paris, SELAF, 1974) p. 424

Una cadena de fonemas, monemas y sintagmas que constituyen frases, nunca puede ser suficiente para explicar la inmensa riqueza de los hechos lingüísticos. Un análisis riguroso exige pasar del estudio del simple código lingüístico a tratar de establecer la información sobre los individuos que usan ese código. A este nivel habrá que determinar la relación socio-económica, étnica, cultural, etc. que existe entre el hablante y el oyente, en otras palabras hay que conocer los respectivos estamentos sociales a los cuales pertenecen. Los valores de un hecho lingüístico cualquiera no pueden ser nunca los mismos si los dos sujetos parlantes pertenecen a dos clases sociales diferentes que si pertenecen a la misma clase social. En el primer caso se da la llamada comunicación vertical, en la cual existe indudablemente una relación de poder o de dominación, que está ausente en la comunicación horizontal donde locutor e interlocutor pertenecen a la misma clase social.

Además de la variante ya indicada hay otras como el sexo y la edad que también influyen en la relación locutor-interlocutor y, por ende en la comunicación.

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a la conclusión de que el esquema propuesto por Fishman en su artículo "Who Speaks What Language to Whom and When" (5) para estudiar una situación lingüística plurilingüe resulta válido para determinar la utilización de las variantes de una misma lengua, en un contexto espacio temporal determinado.

La situación de comunicación y el contexto social determinan el uso de lo que Labov llama el "lenguaje cuidado" o el "lenguaje familiar".(6) Este último es el que escuchamos en los cafés, en las calles, el metro, en la playa, en casa de nuestros

(5) Joshua Fishman, "Who Speaks What Language to Whom and When" *La Linguistique*. No. 2 1965. Paris, PUF.

(6) W. Labov, *Sociolinguistique* (Paris, Minuit, 1976).

amigos, etc. En efecto, el empleo de un lenguaje familiar o cuidado depende por una parte del tema de conversación y por otra de la relación locutor-interlocutor donde los factores de clase social, edad y sexo juegan un papel preponderante.

Las consideraciones anteriores sirven de introducción al breve estudio que sigue, hecho en la Universidad René Descartes de París, en 1979, sobre la utilización de "on" en el francés de París, estudio hecho dentro de los parámetros señalados en los párrafos que anteceden. Cabe sin embargo aclarar que dado el reducido número de informantes para cada variable, y el pequeño cuestionario utilizado (Anexo 1) dicho estudio no va más allá de ser un muestreo sobre el tema, que podría servir de base para estudios posteriores más profundos.

OBJETIVO

El objetivo de la investigación en cuestión era justamente tratar de ir más allá de los límites a los que hasta ese entonces habían llegado los gramáticos y lingüistas descriptivistas, buscando los valores de "on" en la relación locutor-interlocutor. Para el efecto tomamos en cuenta en la muestra escogida las variables de clase social, edad y sexo, que las consideramos fundamentales, y tratamos de determinar los usos de "on", al mismo tiempo que las actitudes de los hablantes frente a tales usos.

LA MUESTRA

La encuesta se la realizó en París en 1979, entre un número reducido de informantes, únicamente 42, sin embargo en ella se tuvo en cuenta las siguientes variables:

- Sexo: masculino, femenino
- Edad: a) 18-30 años; b) 31-50; c) 51 en adelante.
- Clase social: a) alta; b) media; c) obrera

Con las variables anteriores tenemos un total de 18 clases diferentes, y por lo tanto no habría sino dos o tres informantes por clase.

Para determinar las clases sociales, no nos basamos exclusivamente en las estadísticas del I.N.S.E.E. por considerar que éstas están hechas tomando como elemento determinante el factor económico. Creímos en cambio que la utilización más o menos cuidada o descuidada de la lengua hay otros factores que inciden más que el ingreso económico. Por ejemplo, los profesores, de acuerdo con el I.N.S.E.E. están en la clase media, sin embargo en lo que se refiere a los usos lingüísticos y al manejo de la lengua, podemos decir que estarían en un nivel superior que los de su clase. Por lo tanto, para determinar la clase social de nuestros informantes hemos tenido en cuenta sobre todo la profesión y el nivel de escolarización, clasificándolos en la siguiente forma:

CLASE A	CLASE B	CLASE C
Profesionales liberales	- empleados	- obreros - personal de servicio
Nivel de escolaridad: Universitario	- Bachillerato	- Inferior a Bachillerato

De las variantes citadas anteriormente, en lo que sigue de este estudio nos referiremos únicamente a la de clase social, por lo tanto las preguntas del cuestionario que analizaremos serán aquellas en las que se muestra claramente la importancia

que juega la clase social del sujeto del hablante en la utilización del pronombre 'on' en lugar de otro pronombre.

ON/NOUS

En la primera pregunta del cuestionario aparece la oposición 'on/nous'. El texto que el informante escucha utiliza 'on' en lugar de 'nous'. Efectivamente, esta sustitución es muy frecuente en el francés hablado, tan frecuente que el pronombre 'nous' casi se puede decir que ha desaparecido. (7)

PREGUNTA 1: El informante escucha la siguiente grabación:

On avait décidé d'aller passer les vacances dans les Alpes. On avait organisé ça depuis 3 mois. Tout était prévu. On avait une maison de quelqu'un qu'on connaît. Une super-maison avec salle de bain, chambre, chauffage, enfin, une maison qu'on avait même gratuitement. On était six. Et puis, trois semaines avant de partir, cette maison, on n'a pas pu l'avoir, parce qu'elle était occupée.

Racontez cette histoire comme s'il s'agissait d'une expérience personnelle en imaginant que vous vous adressez à un(e) ami(e) intime.

ON/VOUS, TU

En una situación de comunicación muy similar la pregunta 4 presenta la oposición 'on/vous, tu'.

PREGUNTA 4:

La Thaïlande, on l'appelle le pays du sourire. Et c'est vrai. On y va, en verra que tous les gens sont

(7) D. François, *Op. Cit.*, p. 424

souriants.

Diriez-vous ON ou plutôt TU/VOUS dans les deux cas de la dernière phrase en parlant avec: a) un ami intime (chez vous).

Los resultados de la encuesta son los siguientes:

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
No. Inf.	%	No. Inf.	%	No. Inf.	%
5	35.7	10	71.4	9	62.2

Cuadro No. 1 - Pregunta 1 (utilización de 'on')

GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
No. Inf.	%	No. Inf.	%	No. Inf.	%
7	50	5	35.7	4	28.5

Cuadro No. 2 - Pregunta 4 (utilización de 'on')

Al comparar las cifras de los dos cuadros anteriores, se constata una gran estabilidad en el grupo A, en cambio una enorme diferencia entre los resultados obtenidos en la primera y la cuarta preguntas en los otros dos grupos B y C.

Intentando clarificar el origen y significado que podrían tener estas diferencias, hay que recordar en primer lugar que en la primera pregunta al informante se le pide que cuente la historia que escuchó en la cinta magnetofónica; en cambio, en la pregunta 4 él lee el texto y contesta la pregunta sobre el

pronombre que le pareciere más apropiado utilizar. La diferencia es importante, porque en el primer caso el uso que el informante hace de la lengua es espontáneo, en cambio en el segundo él tiene que decir cuáles son sus hábitos lingüísticos respecto a la utilización de la forma 'on', situación esta última en la que la respuesta del hablante reflejará no el uso real que él hace de la forma en mención sino el uso que él cree 'correcto' y por lo tanto que él cree utilizarlo, lo cual no siempre se ajusta a la realidad. Los cuadros anteriores, nos permiten afirmar:

1. En el grupo A, hay casi una coincidencia entre el uso real de 'on' y el que el hablante cree que usa. En cambio en los otros dos grupos la diferencia en los resultados nos muestra que no hay tal coincidencia, lo que denuncia inseguridad lingüística de los otros dos grupos.

2. Esta falta de coincidencia aparece como resultado de que la utilización de 'on' en lugar de un pronombre personal aparece ante los hablantes como "incorrecto".

3. Lo "correcto" es usar el pronombre personal correspondiente, porque dicho uso está asociado a un nivel social superior.

ON / QUELQ'UN

Siguiendo la misma línea de la pregunta 4, la 5 presenta la oposición 'on/quelqu'un'.

PREGUNTA 5:

Quand j'étais en Extrême-Orient, j'habitais dans une maison chez une famille depuis quelques jours, et puis, tout à coup, un jour on est venu m'annoncer que le fils de la famille avait été enlevé: par qui,

nous ne le savons pas évidemment.

Remplaceriez-vous obligatoirement ON par QUELQU'UN en écrivant à:

- a) un(e) ami(e) intime, vos parents. -oui, souvent, non ou rarement, Je ne se país
- b) on oncle/une tante, cousin(e) ainé(e), frère, soeur.
- c) aux beaux-parents

Aquí el informante tiene que reflexionar sobre la utilización de 'on' en la lengua escrita en relación con la persona a quien se dirija.

Los resultados son los siguientes:

Utilización de 'on' escribiendo	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
	No. Inf.	%	No. Inf.	%	No. Inf.	%
a un amigo(a)	5	50.	8	57.1	8	57.1
a un tío/tía	6	42.8	5	35.7	7	50.
a los suegros	6	42.8	6	42.8	7	50.

Cuadro No. 3 - Pregunta 5

Las cifras anteriores nos permiten llegar a la conclusión de que cuando 'on' reemplaza a quelqu'un, más o menos la mitad de los informantes de los tres grupos prefieren la una forma y la otra mitad la otra, habiendo en todo caso pequeñas fluctuaciones en el grupo B.

En vista de que ninguna otra pregunta del cuestionario presenta esta misma oposición en la lengua oral, no podemos hacer una comparación entre la lengua oral y la escrita. No se

ría apropiado el comparar con las preguntas anteriores, porque en ellas el paradigma es diferente. Aquí la oposición es 'on/quelqu'un', mientras en las dos primeras era 'on/nous' y 'on/vous, tu'. Sin embargo, el hecho de que todos los grupos hayan alcanzado cifras más o menos iguales parece revelar que en el caso de 'on/quelqu'un' el uso de una u otra forma no es discriminatorio, es decir, no está asociado con un nivel social inferior. Posiblemente la razón de ello se encuentre en que tanto 'on' como 'quelqu'un' son semánticamente indefinidos.

ON: PREDICADO NOMINAL - PLURAL

Hay ya incluso en la lengua escrita precedentes de la utilización de 'on' con predicados nominales plurales como lo atestiguan por ejemplo las citas hechas por Grevisse en la parte pertinente. (8) En nuestra encuesta las preguntas 3 y 8 tienen por objeto determinar la actitud de los hablantes frente a este uso.

PREGUNTA 3

Encuestador: *Ecoutez bien l'enregistrement suivant. Si vous avez quelque chose à dire, dites le. (Faire écouter l'enregistrement)*

Grabación: *"C'est vrai que vous vous levez tous à 7 heures? On est vraiment matinaux dans cette maison?"*

PREGUNTA 8

Accepteriez-vous des phrases telles que ON EST NORMAUX / ON EST MATINAUX?

Oui, tout a fait. C'est compréhensible, mais inacceptable
On l'entend, mais je ne les dis pas. Autres réponses.

(8) M. Grevisse, *Précis de grammaire française* (Belgique, Duculot, 1969) p. 131.

Para interpretar los resultados de las dos preguntas anteriores hay que recordar lo que dijimos anteriormente con respecto a las preguntas 1 y 4. En la pregunta 3 el informante escucha la grabación mientras que en la 8 lee un texto, y lo mismo que en los cuadros 1 y 2 hay diferencias notables entre las cifras de los dos cuadros siguientes:

	Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	No. Inf.	%	No. Inf.	%	No. Inf.	%
Ningún comentario	8	57.1	7	50.0	11	78.5
matinal	5	35.7	5	35.7	3	21.4
Nous sommes - Plural	1	7.1	2	14.2	-----	-----

Cuadro No. 4 - Pregunta 3

	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
	No. Inf.	%	No. Inf.	%	No. Inf.	%
Aceptación	4	28.5	2	14.2	5	35.7
comprendible pero inacceptable	2	14.2	3	2.4	4	28.5
Yo no lo digo	7	50.	9	64.2	4	28.5
Hay un problema de léxico	1	7.1	-----	-----	1	7.1

Cuadro 5 - Pregunta 8

En la pregunta 3 el pronombre 'on' utilizado con un predicado nominal plural es percibido por el oído, en cambio en la 8 el informante lo encuentra en un texto escrito. En el primer caso la actitud del hablante es mucho más espontánea, su reacción de aceptación rechazo se acerca mucho al uso real que él hace de esa forma lingüística. En la pregunta 8, después

de leer la frase él tiene tiempo de reflexionar para responder, de allí que su respuesta refleje no sus hábitos lingüísticos auténticos sino más bien lo que él quisiera tener. Desde este punto de vista las cifras anteriores son un índice de la preocupación por la "norma" por la gramática, y del esfuerzo del informante por demostrar que utiliza las formas lingüísticas que gozan de un elevado prestigio social.

Lo que acabamos de afirmar queda corroborado por la respuesta a la pregunta 8 dada por un alto porcentaje de informantes del grupo B (64 %): "yo no lo digo". Respuesta ésta que evidencia que el informante conoce la forma lingüística en mención, pero quiere ponerse a salvo indicando que sus usos lingüísticos se ajustan a "la norma", al decir que no utiliza la frase de la pregunta 8. En el grupo A solo un 50% responde de esta manera y en el C un 28.5%. Orden que se mantiene en los porcentajes de los informantes que rechazan el uso de 'on' con el predicado plural "matinaux".

Las cifras citadas revelan muy claramente que es el grupo B el que como decíamos anteriormente, padece de mayor inestabilidad lingüística, y el que por ende aparece como el más preocupado por guardar "la norma" utilizando formas lingüísticas sofisticadas.

La inseguridad lingüística es un índice de la inseguridad social. Los grupos sociales que están en una búsqueda constante de ascenso social, son precisamente los que buscan a nivel lingüístico guardar la "pureza" de la lengua. Esta es precisamente la actitud encontrada en el grupo B.

CONCLUSIONES

1.- Es indudable que la utilización del pronombre 'ON' en lugar de otros pronombres es un hecho lingüístico que tiene un "valor social" y consecuentemente se justificaría realizar un estudio más profundo.

2.- La aceptación o el rechazo de 'on' como pronombre personal depende mucho de las situaciones de comunicación.

3.- Los tres grupos sociales de la muestra que hemos estudiado denuncian sensibilidad frente a lo que es considerado como "la norma", "el uso correcto", etc. usos que están asociados de alguna manera a un grupo social elevado.

4.- En general las cifras que hemos citado, y su interpretación, muestran que los informantes tienden a decir que los usos lingüísticos establecidos por "la norma" son los suyos.

5.- La preocupación por "la norma" es más aguda en el grupo B, que correspondería a lo que podríamos llamar la clase media. Por el contrario en los grupos A (clase alta) y C (clase obrera) esta preocupación es menor.

6.- La preocupación por la norma lleva a lo que hemos llamado "la inseguridad lingüística", o falta de coincidencia entre los hábitos lingüísticos reales y los que se quiere tener. Como lo demuestran las cifras de la encuesta en el grupo A los usos lingüísticos están muy cerca o coinciden con "la norma" por lo tanto la inseguridad lingüística casi es inexistente. Además se trata de un grupo que no busca el ascenso social y por lo tanto no tiene por qué tener inseguridad.

7.- Los grupos B y C en cambio demuestran una gran inseguridad lingüística, sobre todo el primero, lo que demuestra su interés en el ascenso social.

La lengua revela la posición social del hablante, razón por la cual los informantes del grupo C y sobre todo el del B, buscan siempre las formas "más correctas" para responder al cuestionario, para así tratar de demostrar que pertenecen a un grupo social más elevado que el suyo.

ON: USAGES ET SIGNIFICATIONS

CHOIX DES INFORMATEURS

- Ils devront avoir le français comme langue maternelle et la parler la plupart du temps en France.
- Ils devront avoir vécu à Paris, au moins, les trois dernières années

Informateur No.
 Sexe: M F
 Age (par tranches de 5 ans)
 Diplômes: CEP, BEPC, BAC (niveaux BAC), SUP, CAP de
 Profession:
 Profession des parents: Père mère.....

QUESTIONNAIRE

FAIRE ECOOUTER L'ENREGISTREMENT

1) On avait décidé d'aller passer les vacances dans les Alpes. On avait organisé ça depuis 3 mois. Tout était prévu. On avait une maison de quelqu'un qu'on connaît. Une super-maison avec salle de bain, chambre, chauffage, enfin une maison qu'on avait même gratuitement. On était six. Et puis, trois semaines avant de partir, cette maison, on n'a pas pu l'avoir, parce que'elle était occupée.

QUESTION. Racontez cette histoire comme s'il s'agissait d'une expérience personnelle en imaginant que vous vous adressez à un(e) ami(e) intime.

2). IMAGINEZ UNE SITUATION DANS LAQUELLE UNE PERSONNE VEUT ECHANGER UN OBJET QUELCONQUE' (Faire écouter l'enregistrement)

- A. Je veux échanger ça
- B. Pourquoi?
- A. Je n'ai pas bien choisi, parce que je n'ai pas fait attention
- B. On fait pas attention et on veut l'échanger.

- QUESTION. Le mot ON peut-il être employé par,
- 1 a. une mère à son enfant / b. l'enfant à sa mère à la maison
 - 2 a. un patron à un subordonné / b. Un subordonné à son patron au bureau ou à l'usine
 - 3 a. une vendeuse à un client / b. un client à une vendeuse dans un grand magasin

L'emploi de ON implique-t-il: un manque de respect (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b)*

- l'autorité (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b)
- le mépris (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b)
- une contestation (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b)
- autres raisons (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b); lesquelles?

3).- ENQUETEUR: "Ecoutez bien l'enregistrement suivant. Si vous avez quelque chose à dire, dites le".
 FAIRE ECOOUTER L'ENREGISTREMENT

C'est vrai que vous vous levez tous à 7 heures? On est vraiment matinaux dans cette maison!

4).- La Thaïlande, on l'appelle le pays du sourire. Et c'est vrai. Quand ON y va, ON verra que tous les gens sont souriants.

QUESTION. Dites-vous ON ou plutôt TU/VOUS dans les deux cas de la dernière phrase en parlant avec

- a) un ami intime (chez vous)
- b) un collègue (b¹ au café/ b² dans une réunion de travail)
- c) votre patron (c¹ dans son bureau/c² au café)
- d) un subordonné (d¹ dans le lieu du travail/d² autour d'une tasse de café)

* Cochez le(s) no. correspondant aux réponses

ON₁ $\begin{cases} a \\ b^1, b^2 \\ c^1, c^2 \\ d^1, d^2 \end{cases}$ TU/VOUS₁ $\begin{cases} a \\ b^1, b^2 \\ c^1, c^2 \\ d^1, d^2 \end{cases}$

ON₂ $\begin{cases} a \\ b^1, b^2 \\ c^1, c^2 \\ d^1, d^2 \end{cases}$ TU/VOUS₂ $\begin{cases} a \\ b^1, b^2 \\ c^1, c^2 \\ d^1, d^2 \end{cases}$

5).- Quand j'étais en Extrême-Orient, j'habitais dans une maison chez une famille depuis quelques jours, et puis, tout à coup, un jour ON est venu m'annoncer que le fils de la famille avait été enlevé: par qui, nous ne le savons pas évidemment.

QUESTION. Remplaciez-vous obligatoirement ON par QUELQU'UN en écrivant à

- a) un(e) ami(e) intime, vos parents oui, souvent / non, ou rarement / ne sais pas
- b) un oncle / une tante, cousin(e) ainé(e) oui, souvent / non rarement / ne sais pas
- c) aux beaux-parents / b. frère, b. soeur oui, souvent / non rarement / ne sais pas

6).- Ils m'ont prévenu à la préfecture qu'il y a dans la cache terroriste de B une trentaine de fiches sur les cadres.

QUESTION. Est-ce qu'on retrouve les mêmes gens derrière ON et ILS? Oui / non / ne sais pas / si non, expliquez les différences.

7).- Deux mois et demi de vacances en été, c'est trop long. Il y a longtemps qu'ON le dit. La France est coupée en deux à ce sujet. Il y en a qui sont pour, d'autres qui sont contre.

QUESTION. A quoi se réfère ON? A la France / La moitié de la France / autres possibilités

8).- QUESTION. Accepteriez-vous des phrases telles que ON EST NORMAUX / ON EST MATINAUX oui, tout à fait / c'est compréhensible, mais inacceptable / on l'entend, mais je ne les dit pas autres réponses

QUESTION. Remplaciez-vous obligatoirement ON par QUELQU'UN en écrivant à

- a) un(e) ami(e) intime, vos parents oui, souvent / non, ou rarement / ne sais pas
- b) un oncle / une tante, cousin(e) ainé(e) oui, souvent / non rarement / ne sais pas
- c) aux beaux-parents / b. frère, b. soeur oui, souvent / non rarement / ne sais pas

6).- Ils m'ont prévenu à la préfecture qu'il y a dans la cache terroriste de B une trentaine de fiches sur les cadres.

QUESTION. Est-ce qu'on retrouve les mêmes gens derrière ON et ILS? Oui / non / ne sais pas / si non, expliquez les différences.

7).- Deux mois et demi de vacances en été, c'est trop long. Il y a longtemps qu'ON le dit. La France est coupée en deux à ce sujet. Il y en a qui sont pour, d'autres qui sont contre.

BIBLIOGRAPHIE

- Dubois, J. Grammaire structurale du français: I, Nom et pronom. Paris: Larousse, 1965.
- François, Denise. Français parlé. Analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne. Paris; SELAF, 1974, 2 vol.
- Fishman, Joshua. The Sociology of Language. Massachusetts: 1972.
- Grevisse, Maurice. Précis de grammaire française. Belgique: Duculot, 1969.
- Fishman, Joshua. "Who Speaks What Language to Whom and When", La Linguistique. No. 2 1965. Paris: PUF.
- Labov, W. Sociolinguistique. Paris: Minuit, 1976.
- Mahmoudian, M. Les modalités nominales en français. Paris: PUF, 1970.
- Le petit Robert, Dictionnaire de la langue française. Paris: 1977

DISTRIBUCION ACTUAL DE LAS LENGUAS NATIVAS
EN EL ECUADOR

Carlos Ramírez Salcedo

Al referirse a las lenguas nativas ecuatorianas, debe tenerse en mientes dos aspectos fundamentales: uno, la existencia del grupo humano del cual el idioma es su manifestación cultural, y, en segundo lugar, el conocimiento o estudio de dicha lengua o lenguas realizado por los interesados en ellas.

En cuanto al primer aspecto, es de destacar que la incorporación de ciertos territorios a la vida nacional se inició prácticamente a mediados de este siglo gracias al desarrollo de los medios de comunicación como son la vialidad, la aviación y las telecomunicaciones, destacando sobre todo la acción de la radio y la de la televisión.

Esta incorporación que desde un punto de vista fue beneficiosa para el país, fue perjudicial para algunos grupos minoritarios que fueron absorbidos dentro del enfrentamiento de culturas de tipo silvestre con la vorágine que significa para ellos nuestra sociedad basada en el concepto de progreso material.

Esta presión está actuando ahora en grupos que antes por la distancia se habían mantenido al margen y les ha puesto ante la disyuntiva de o integrarse o desaparecer.

El segundo aspecto hace referencia al conocimiento que se tiene de las lenguas nativas. A este respecto es de manifestar que el interés en el estudio de las lenguas era débil o incipiente en el caso del Quíchua y nulo, o casi nulo en lo que respecta

a otras lenguas. Esta situación, a mediados de este siglo, tomó un giro radical con el advenimiento de una entidad, el INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO el que, como su nombre lo indica, tenía como objetivo el estudio sistemático de las lenguas.

La labor del ILV ha sido criticada en algunos aspectos que no interesan aquí, concretándonos únicamente a su actividad científica. Mirando objetivamente el asunto, es de reconocer que esta institución ha sido la que más ha estudiado la realidad lingüística de nuestro país por situaciones ventajosas que poseían sus integrantes con relación a otros estudiosos de estos temas.

Hasta el advenimiento del ILV los estudios habían sido hechos por personas que si bien poseían grandes cualidades intelectuales, por no ser especialistas en esta materia carecían de una preparación académica que les permitiera llevar a cabo estudios lingüísticos definitivos. En otras palabras, la buena voluntad no suplía la rigurosidad científica que este tipo de estudios requiere.

En contraposición a esta situación, el ILV contaba entre sus investigadores con lingüistas de vocación y formación universitaria quienes venían a realizar estudios minuciosos bajo los auspicios de una institución que les ofrecía el respaldo moral, académico y económico, debiendo, por lo tanto, los trabajos mantenerse a la altura de estas posibilidades. Una breve reseña del ILV nos dará una idea de la obra y la razón de haber utilizado su material para estructurar el presente artículo.(1)

El ILV es una entidad particular estadounidense fundada por el Dr. William Cameron Townsend en 1934, con el fin de

(1) Este artículo fue escrito en Diciembre de 1980, antes de la finalización del contrato de ILV con el Gobierno Ecuatoriano.

realizar "trabajos de investigación científico-cultural entre grupos étnicos aborígenes, en los campos de la lingüística, la sociología, la antropología y la agropecuaria".(2)

En el Ecuador trabaja desde 1953 por convenios realizados con el gobierno nacional, sobre todo para la investigación lingüística entre los cayapa, colorado, cofán, huaorani (auca), shuar (jívaro), secoya, siona y Quichua.(3)

El resultado de tales estudios es un total de 16.260 páginas en 288 títulos (4) impresos para la venta al público, particular que es ventajoso para los interesados. Varios de estos estudios están dirigidos a un público lector especialista en la materia, o a personas con conocimiento de principios lingüísticos, mientras que otros, son de tipo general: cartillas, textos de lectura, diccionarios y traducciones bíblicas.

Entre sus varias publicaciones, el Instituto solía, cada cierto tiempo, presentar el llamado MAPA ETNICO DEL ECUADOR. Tomando en cuenta que el presente artículo trata de dar una visión panorámica de la distribución actual de las lenguas aborígenes, el uso de este mapa se hace imprescindible.

Basandose en el MAPA ETNICO de Edwin N. Ferdon elaborado en el año de 1947, el ILV ha editado tres mapas hasta la fecha: 1962, 1972 y 1977 siendo a estos dos últimos a los que se hará referencia en el presente trabajo.

Como es obvio, estas ediciones difieren entre sí en cuanto a los datos presentados. Por ejemplo, Shuara 14.000 en 1972; 25.000 en 1977, estando esta cifra más aproximada a la reali-

(2) Informe de Actividades del ILV pág. 1.

(3) Informe de Actividades del ILV pág. 3.

(4) Informe de Actividades del ILV pág. 4.

dad, si se toma en cuenta que la Federación Shuar menciona cifras más altas.(5) De igual manera, las áreas de distribución difieren entre sí en los tres mapas, suponiéndose que los cambios se deben no a modificaciones por desplazamientos de grupos humanos, sino por la mayor precisión de datos obtenidos.

No obstante estas diferencias, los mapas nos dan una idea general de la situación lingüística en el país, indicándonos el número de hablantes aproximado y el área de su distribución. Naturalmente con ello no quiere decirse que sean perfectos pues hace falta ciertas explicaciones sobre puntos que no están del todo claros y cuyas interrogantes no pueden ser satisfechas del análisis de los datos presentados. Una de ellas y la principal, además de cierta imprecisión cartográfica, es la consignación de ciertas cifras que por ser ambiguas, necesitan una explicación más explícita. Como ejemplo se citarán dos casos: los dos últimos mapas asignan a uno de los grupos minoritarios del Oriente ecuatoriano las siguientes cifras: "Zaparo 10". En realidad no explica si son 10 familias, 10 matrimonios o 10 individuos. Por otras fuentes sabemos que en 1976 eran menos de 10. (6) Más crítico aún es el caso de: "Tetete 2", ¿se refiere acaso a la pareja de ancianos que se dice que existían en 1972? (7).

Aparte de estas limitaciones, veamos el gran aporte que significan dichos mapas al conocimiento de la distribución de los grupos étnicos y lingüísticos para las tres regiones ecuatorianas: costa, sierra y oriente.

Antes de hacerlo, vale la pena hacer referencia al cuadro de parentesco étnico que se incluye en la leyenda del mapa y que orienta mejor el panorama lingüístico.

(5) En su órgano oficial CHICHAM de Septiembre de 1973, en la página inicial dice que consta de 17.000 miembros; en el de Enero de 1981 dice que el número de Shuar en el Ecuador es de 40.000.

(6) "...hoy en día quedan posiblemente 7 en el Ecuador" dice Luoise R. Stark al hablar de la lengua Zápara. pág. 13 del Boletín No. 1.

(7) "Tuve conocimiento que sobrevivía hasta 1972 una pareja de ancianos, último residuo de la tribu", Carlos Joaquín Córdova en la pág. 181-182 de los Cuadernos de Historia y Arqueología No. 41.

QUICHUA

ZAPARO

- de la Sierra

- del Oriente. (Yumbo o Alama)

JIVARO

AUCA

- Shuara

- Achuara

CHIBCHA

TUCANO

- Cofán

- Secoya

- Barbacoa

Cayapa

Colorado

- Siona

Coaiquer

- Tetete

LENGUAS HABLADAS EN LA COSTA

Utilizando la información del mapa de 1977, tenemos para la Costa tres lenguas nativas: el Cayapa, el Colorado y el Coaiquer.

CAYAPA

Se encuentra disperso en el territorio de la Provincia de Esmeraldas, formando manchas poblacionales, especialmente en las riberas de los ríos. El núcleo poblacional más grande está ubicado en el sistema hidrográfico del río Cayapas y sus tributarios. Partiendo del poblado de Anchayacu a 65 km. al Este de

la ciudad de Esmeraldas (79° 4' Oeste; 0° 56' Norte) (8) tomar hacia el Este hasta el río Cayapa (9) o Cayapas (10); seguir este río aguas arriba, incluyendo las riberas del río Sapa-llo o Sapayo, para continuar hacia el Oeste por las aguas del San Miguel, luego las riberas del río Grande o río Hoja Blanca primero y después continuar al río Onzole para llegar nuevamente a Anchayacu.

La segunda mancha Cayapa se halla en el río Esmeraldas a la altura de la confluencia con su afluente el río Viche, (79° 32' Oeste; 0° 38' Sur) e incluiría una franja de 30 Km. de Este a Oeste por unos 15 Kms. de Norte a Sur de la población de Viche.

El tercer grupo está ubicado en las riberas de los ríos Verde y Chontaduro entre los poblados de Chontaduro y Chumundé. (79° 25' Oeste; 0° 53' Norte).

El cuarto grupo abarca una zona de 10 km. del río Su-cio y Repartidero afluentes ambos del río Muisne. (79° 53' Oeste; 0° 30' Norte).

Por último, se encuentra una pequeña mancha en los naci-mientos del río Bogotá (9), supuestamente cerca de la población de Tululbí (10) (78° 45' Oeste; 1° 10' Norte).

El número total de Cayapa hablantes estuvo calculado en ambos mapas (1972 y 1977) en 3.000.

(8) En sentido de las manecillas del reloj.

(9) Cuando se dan dos nombres, el primero es según el mapa del ILV de 1977.

(10) Cuando se dan dos nombres, el segundo es según el mapa del Ecuador del Ins-tituto Geográfico Militar 1971. Cuando se da un solo nombre se refiere a este mapa.

COLORADO

La siguiente lengua nativa que observamos en la Costa es el Colorado que hablan los individuos pertenecientes a este gru-po étnico. En número de 1.000 (1972) y 1.100 (1977) se ha-llan todos concentrados en un solo sector: al costado sur oc-cidental de la población de Santo Domingo de los Colorados en la Provincia del Pichincha, a unos 75 Km. al Oeste de la ciudad de Quito. (79° 10' Oeste; 0° 15' Sur)

COAIQUER

Por último, en la frontera con Colombia, en la ribera sur del río San Juan y su confluencia con el Río Mira (78° 25' Oeste; 1° 10' Norte) se encuentra una pequeña franja en la cual se ha detectado individuos que hablan la lengua Coaiquer. Es de notar que ninguno de los mapas menciona el número de hablantes, pero se supone que el grueso de ellos se halla al otro lado de la frontera. Este grupo figura en la obra de Jijón. (11)

LENGUAS HABLADAS EN LA SIERRA

Para la Sierra ecuatoriana, el mapa del ILV de 1972 traía una distribución de la lengua Quichua en forma continua que comenzaba a partir de una línea un poco al Sur de la ciu-dad de Ibarra en la Provincia de Imbabura, para bajar por el altiplano en una mancha sólida que terminaba con otra línea en igual dirección entre Loja y Zaruma. Es de notar, que para 1977 aquella mancha sólida ha sido distribuida en 6 áreas ais-ladas, a las cuales se va a hacer referencia a continuación.

(11) P. 72 de la "Antropología Prehispánica del Ecuador".

QUICHUA DE IMBABURA

La denominamos así por estar situada en su mayor parte en esta provincia. Esta área estaría delimitada por una línea que parta de la población de Urcuquí situada a 12 km. al Noroeste de Ibarra ($78^{\circ} 12'$ Oeste; $0^{\circ} 25'$ Norte) hacia La Esperanza, 7 km. al Sur de Ibarra, siga esa dirección hacia Angochagua, continúe por las faldas del Cayambe en la Provincia del Pichincha, hasta los nacimientos del río Oyacachi para tomar una dirección Oeste, hacia Cangahua, Otón, Pomasqui y Nono, para subir luego por Nanegalito y Selva Alegre ésta última de nuevo en Imbabura, seguir el río Intag aguas arriba por Apuela, hasta su nacimiento en las faldas occidentales del Cerro Cotacachi, regresando finalmente a Urcuquí, punto de partida. El número de habitantes asignada a esta área es de 300.000.

QUICHUA DE PICHINCHA

Esta área estaría delimitada así. Partiendo de la población de Calderón, situada a unos 16 Km. al NE de Quito ($78^{\circ} 25'$ Oeste; $0^{\circ} 6'$ Sur) seguir por la población del Quinche hasta el Cerro Puntas, para bajar luego, como un apéndice, por la hoya del río Papallacta hasta la población de Baeza (Prov. del Napo) para regresar hacia el Oeste, pasar por Rumipamba, Tambillo, Río Santa Ana y Chiriboga, para de este punto tomar rumbo Norte hasta la confluencia de los ríos Palmeras y Saloya, afluentes ambos del Río Blanco y continuar con una línea hacia el Este rumbo a Calderón, punto de partida. El número de quichua hablantes de esta zona es de 7.000.

QUICHUA DE LA ZONA CENTRAL

Esta zona es la más extensa de todas pues incluye partes de las provincias de Pichincha, Cotopaxi, Tunguragua, Chimborazo y Bolívar. Para delimitar esta área partimos de Alóag

situada a unos 40 Km al Sur de Quito ($78^{\circ} 35'$ Oeste; $0^{\circ} 29'$ Sur) con rumbo hacia el Este hasta los orígenes del río Pedregal, en las estribaciones occidentales del Sincholagua, para pasar hacia el Sur por las faldas occidentales del volcán Cotopaxi en la Prov. de este nombre, seguir por las estribaciones de la cordillera hasta la laguna de Pisayambo en la Prov. de Tunguragua, para describir un arco Pisayambo-Píllaro-Pelileo-Río Puela entre los nevados Tunguragua y Altar, en la esquina NE de la Prov. del Chimborazo.

Continuando de este punto hacia el Sur hasta el río Alao, para seguir luego con una franja que nazca en Cebadas y siga el curso del río Puente Hondo en la Prov. de Morona Santiago, e incluya las poblaciones de Chanalá y Alshi en esta misma provincia.

Tomando ahora la línea de Cebadas seguir al Oeste por Guamote, Juan de Velasco y Cañí en la Prov. de Chimborazo, para seguir después al Norte por San José, Salinas y Simiatug en la Prov. de Bolívar. De este punto, tomar rumbo norte, para pasar por Angamarca, Zumbahua, Chugchillán, Las Pampas en la Prov. de Cotopaxi y por las estribaciones occidentales del Corazón hasta Cornejo Satorga (Tandapi) en la Prov. del Pichincha y finalizar con una línea hacia el Este hasta Alóag.

A esta área se le ha asignado el número de 700.000 a 800.000 quichua hablantes.

QUICHUA SALASACA

Es de notar que en el mapa anterior (1972) no se había tomado en cuenta esta área que aparece en el mapa de 1977. Sus límites serían: el arco mencionado anteriormente Pisayambo-Píllaro-Pelileo-Río Puela por el Oeste y las estribaciones de los Llanganati y Cerro Hermoso, límites provinciales entre

Tunguragua y las Prov. de Pastaza y Morona Santiago en el Este. El número de hablantes de esta zona es de 7.000.

A continuación, en el mapa de 1977, existe una zona vacía entre la Zona Central y la del Quichua del Cañar, que excluye las poblaciones de Palmira, Tixán, Pallatanga y otros caseríos menores en los que supuestamente no se conoce esta lengua.

QUICHUA DEL CAÑAR

Esta zona comenzaría en Alausí, Prov. del Chimborazo, (78° 50' Oeste; 2° 12' Sur) hacia el Este hasta las estribaciones del cerro Cruzpungo, para bajar al río Huayrapungo en la Prov. del Cañar, desde donde continúa hacia el Este por las poblaciones de Pindilig y Rivera (Zhoray) cruzar a la orilla Sur del Paute a la población de Amaluza en el extremo Nor-oriental de la Prov. del Azuay. De este punto, baja por las faldas occidentales del Allcuquiro y sigue al Oeste a partir de Sevilla del Oro, Chicán, San Cristóbal, Sidcay, Sayausí, para torcer al Norte por Gualleturo, Suscal y Chontamarca en la Prov. del Cañar, para llegar por Huigra hasta Alausí, Prov. de Chimborazo.

A esta zona se le asignan 40.000 quichua-hablantes.

Nuevamente, entre esta zona y la siguiente, en el mapa de 1977 existe un área vacía en la que se encontrarían las parroquias de Baños, Guzho, Quingeo, Tarqui, Ludo y San Juan, donde positivamente se sabe que hablan quichua.

QUICHUA DE LA ZONA AUSTRAL

Se lo podría denominar así porque incluye las Prov. de Azuay, Loja y El Oro. Sus límites partirían de la población de Santa Isabel en el Prov. del Azuay (79° 19' Oeste; 3° 16' Sur) a 55 Km. al SO de la ciudad de Cuenca, a la población de Gima,

situada a 40 Km. hacia el Este para cambiar de dirección y tomar rumbo Sur-oeste pasando por los poblados de Nabón, Cochapata y Oña en la Prov. del Azuay y continuar al Oeste hasta Gualiel en la Prov. de Loja. De este lugar prosigue al Oeste, a la Prov. del Oro: Curtitanga San Roque y Moromoro, para tomar rumbo Norte hasta el río Casacay, de donde vira hacia el Este hasta entrar nuevamente en la Prov. del Azuay, en el poblado de Ushcurrumi y terminar por el Este en Santa Isabel.

Esta zona tiene asignada el número de 10.000 - 25.000 quichua-hablantes.

Para terminar, cabe añadir que el mapa de 1972 traía como total de quichua-hablantes de la Sierra 1'000.000 de personas. En el de 1977 se menciona 2'000.000 más la suma de los 6 grupos aislados da un total de 1'179.000 en el mejor de los casos.

LENGUAS HABLADAS EN EL ORIENTE

La distribución de las lenguas en la hoya amazónica ecuatoriana, presenta un panorama más complejo.

COFAN

Es el grupo más septentrional del Oriente ecuatoriano y está ubicado en la Prov. del Napo. Su área estaría delimitada en la siguiente forma: partiendo del poblado de Santa Rosa de Sucumbíos, (77° 6' Oeste; 0° 22' Norte) situada a 115 Km al Este de Ibarra sobre el río San Miguel, límite con Colombia, se continuaría aguas abajo hasta unos 10 Km después de Esija de Sucumbíos para seguir Sur-este a la confluencia del Pacayacu con el Aguarico. De este lugar tomar hacia el Occidente por el río Eno, Chipia y continuar con una línea a unos 5 Km. al Sur del río Aguarico, hasta la confluencia del río Cofanes con el Aguarico, para tomar rumbo norte por el río Chingual hasta el

nacimiento del río San Miguel, para ir por este río aguas abajo hasta Santa Rosa de Sucumbíos, punto de partida. Para esta zona se asigna 600 habitantes.

Una mancha de Cofán no registrada en 1972 aparece en 1977 a unos 120 Km al Este de Sucumbíos el cual partiría del punto de confluencia del río Hacha de Colombia con el Putumayo, (75° 30' Oeste; 0° 1' Sur) siguiendo el curso de este último aguas abajo hasta Puerto Rodríguez, para describir un arco hacia el Sur hasta el río Guepí y seguir aguas arriba por Minacho y regresar al punto de partida. Esta área no tiene número especificado de Cofán-hablantes.

TETETE

Justamente a unos 20 Km al Este de la población de Lago Agrio, en los orígenes del Río Cuyabeno (76° 34' Oeste; 0° 7' Norte) se halla una mancha denominada simplemente "Tetete 2". El 2 hace referencia al número de hablantes. Ya se observó anteriormente que probablemente la referencia era a un par de ancianos que vivían en 1972 (12).

SECOYA-SIONA

Estos dos grupos que conjuntamente con el Tetete pertenecen al Tucano, en el mapa de 1972, se hallaban separados en dos manchas. En el de 1977 sin embargo, se hallan formando un solo cuerpo habiéndose unido las manchas por un puente formado por dos franjas a lado y lado del río Aguarico.

La delimitación de esta área sería la siguiente: partiendo de la confluencia del río Eno con el Aguarico (76° 30' Oeste;

(12) "Tuve conocimiento que sobrevivía hasta 1972 una pareja de ancianos, último residuo de la tribu", Carlos Joaquín Córdova en la pág. 181-182 de los Cuadernos de Historia y Arqueología No. 41.

0° 10' Sur) seguir con una línea a unos 10 km de la ribera norte del Aguarico hasta el meridiano 76 para tomar rumbo Noroeste hasta unos 20 km al Oeste de Puerto Montúfar, para cambiar de dirección, esta vez al Este, pasando la línea a unos 5 km de Puerto Montúfar y continuar hasta unos 20 km al Sur de Cuyabeno y regresar al Oeste, ocupando una franja de unos 10 km de la ribera Sur del río Aguarico, hasta su confluencia con el Eno.

El área que en 1972 decía "Secoya 400; Siona 200" en el de 1977 dice: "Secoya-Siona 600".

SHUARA EN EL NOR-ORIENTE

Enclavado en el grupo Cofán, Secoya-Siona y el área principal del Quichua del Napo (76° 33' Oeste; 0° 10' Sur) se halla una mancha Shuara, sin mención de número de hablantes. Es raro que se haya detectado la presencia Shuar en este sector, pues es conocido que el territorio Shuar se extiende desde el río Pastaza a la altura de la población de El Puyo hacia el Sur.

El hecho de haberlos encontrado en 1977 en la zona mencionada hace suponer que se trata de un grupo aventurero o de algunos miembros que visitan a familiares. Una averiguación más prolija hace falta, para conocer si son realmente residentes o simplemente transeuntes.

QUICHUA DEL NAPO

Se encuentra situado como su nombre lo indica a lo largo del río Napo, al Sur de las áreas de los Cofanes y Secoya-Sionas. Esta zona está delimitada así: partiendo de la confluencia del río Sardinas con el río Coca (77° 10' Oeste; 0° 5' Sur) la línea seguiría el curso del río Rade Eno, aguas abajo, pasando por el nacimiento del río Shushufindi continuando luego por un tributario sin nombre de este río, para unirse con la línea divisoria Sur del territorio de los Secoya-Siona hasta unos

10 km. al Sur del caserío Tangay, para continuar luego con una franja de unos 15 km al Norte del río Napo que llegue a la población ecuatoriana de Castaña, para bajar al Sur por el límite internacional del Protocolo de Río de Janeiro entre el Ecuador y el Perú hasta llegar al ángulo en el cual se encuentra el poblado peruano de Cabo Pantoja, para de este lugar tomar rumbo Oeste por la línea demarcatoria hasta Yasuní. Sigue luego el curso del río Tiputini, pasa por el poblado de Boca Verde, se dirige con una línea casi recta hasta la confluencia del río Suyunoyacu con el Napo a uno 20 Km al Sur-oeste del Puerto Francisco de Orellana, para finalmente formar un arco hacia el Norte y llegar al punto de partida.

No existe un número determinado de hablantes para esta zona puesto que para todos los dialectos del Quichua del Oriente se asigna el número de 10.000 en 1972 y 20.000 en 1977.

Es de notar que para 1977 se había detectado un área Quichua del Napo diferente de la mencionada, la misma que se halla situada en la frontera con Colombia y que tendría la siguiente delimitación: partiendo del poblado de Santa Elena a orillas del río Putumayo ($76^{\circ} 10'$ Oeste; $0^{\circ} 22'$ Norte) a unos 215 Km del Este de Ibarra, se seguiría por este río aguas abajo hasta su confluencia con el río Papaya, luego una línea hacia el Oeste a los nacimientos del río Silvayacu, línea que seguiría al poblado de Tipishca en el río San Miguel, torciendo rumbo Norte para volver al punto de partida. Como se indicó anteriormente tampoco se indica el número de hablantes.

HUAORANI

Al sur de la zona del Quichua del Napo y con los siguientes límites se encuentra el territorio de los Huaorani o Auca: partiendo del poblado de Boca Verde a $76^{\circ} 14'$ Oeste; $0^{\circ} 39'$ Sur, se tendría una línea hacia el Este por el límite Sur del Qui-

chua del Napo, hasta el poblado de Ancayacu, para bajar a unos 3 km al Este del meridiano 76 hasta la confluencia de la Q. Aucayacu con el río Cononaco, para de este punto tomar una línea Este a unos 15 km al Sur de este río hasta la confluencia del Manderoyacu con el Curaray a unos 10 km al Nor-oeste de la población de Curaray. De aquí parte una línea hacia el Nor-oeste por el curso de río Nushiño hasta frente a los orígenes del Tigüino, para tomar dirección Este hasta los $76^{\circ} 40'$ Oeste; 1° Sur, para subir Norte hasta $0^{\circ} 40'$ y finalmente tornar al Este hasta Boca Verde, punto de partida.

El número de hablantes para esta zona está fijado en 500 (1972) y 600 (1977). Cabe mencionar que en el mapa de 1972 el área era diferente pues el límite Oeste comprendía una línea que partía del río Nushiño $77^{\circ} 15'$ al $76^{\circ} 40'$ Oeste y $0^{\circ} 40'$ Sur. Esta zona en 1977 se halla vacía. Igualmente vale consignar la existencia de una "Zona de protección" formada por el triángulo Río Nushiño ($77^{\circ} 15'$ Oeste) -confluencia Manderoyacu-Curaray y nacimientos de los ríos Manderoyacu y Challuayacu ($77^{\circ} 20'$ Oeste; $1^{\circ} 20'$ Sur). No hay ninguna referencia en el mapa que indique la naturaleza de esta "Protección".

QUICHUA DEL TENA

Entre el territorio de los Huaorani o Auca y la cordillera de los Andes, se halla una zona dialectal del Quichua denominada "Quichua del Napo". Esta zona está delimitada en la siguiente forma: partiendo de la confluencia del Suyunoyacu con el río Napo ($77^{\circ} 5'$ Oeste; $0^{\circ} 32'$ Sur) a 20 Km al Sur-oeste del Puerto Francisco de Orellana, se seguiría una línea rumbo Sur a los orígenes del río Challuayacu ($77^{\circ} 20'$ Oeste; $1^{\circ} 20'$ Sur) para describir un arco por el Sur hasta la confluencia de los ríos Nagroyacu y Verdeyacu con el punto 78° Oeste; 1° Sur, para subir luego por el río Misahualli hasta el poblado de Asnayacu y describir un arco siguiendo el margen Norte del río Napo hasta unirse con el punto de partida. Es de notar que esta zona en 1972 incluía dos triángulos, uno a cada lado, que llegaba

el occidental hasta la cordillera de los Andes y el Oriental hasta el territorio de los Huaorani.

Tampoco registra un número determinado de hablantes.

QUICHUA DEL BOBONAZA

Ocupa una extensa área situada al Sur del Quichua del Tena y del Huaorani, la misma que casi engloba dentro de sí al territorio záparo, siendo por ello su delimitación un poco complicada. Esta partiría de la población de Mera (78° 10' Oeste; 1° 25' Sur) hacia el Nor-este hasta el nacimiento del río Pladia afluente del Ansu, sigue por una línea recta hacia el Este, la misma que en 1972 iba hasta pocos kilómetros antes de la línea demarcatoria con el Perú, y que en el de 1977, llega hasta los orígenes del río Tushcachi, afluente del Curaray situado a unos 20 Km al Este del poblado de este nombre. De este punto, toma dirección Sur-este y continúa formando una franja entre los ríos Curaray y Cononaco. Luego continúa por la línea demarcatoria del Protocolo siguiendo por el Sur-oeste hasta el punto 76° 20' Oeste; 2° 20' Sur, para cambiar esta vez rumbo nor-oeste, unos 20 km. De aquí toma dirección Oeste unos 50 km hasta interceptar el río Bobonaza y seguir su curso aguas arriba a unos 5 km de su margen Sur para subir frente a Montalvo, pasar por esta población y comenzar a delimitar el territorio Záparo. De este punto se dirige una línea al poblado de Cononambo, la que describe un arco que toma dirección Sur-este a unos 10 km en la orilla norte de este río hasta la altura del poblado Santa Rosa, para virar rumbo Norte, siguiendo el curso del río Negroyacu, afluente del Pindoyacu, y describir un arco hacia el Norte hasta el punto 76° 15' Oeste; 1° 45' Sur. De aquí toma dirección Oeste hasta el río Pindoyacu, luego baja con dirección Sur por una línea situada a los 77° 7' Oeste hasta interceptar el río Ishpingo, afluente del Pastaza; de aquí vuelve a subir aguas arriba por unos 20 Km para tomar dirección Sur-

oeste hasta interceptar el río Copotaza, después de lo cual continúa unos 40 Km por entre este río y el río Oso y toma rumbo Oeste hasta unos 20 Km al Oeste de Arapicos de donde vuelve a subir Norte al pie de la cordillera de los Andes, a unos 5 km al Oeste del río Pastaza, para finalmente retornar a la población de Mera.

El mapa en mención no indica el número de hablantes.

ZAPARO

El área de los Záparo está prácticamente delimitada en la zona anterior. Partiendo de la población de Montalvo (76° 58' Oeste; 2° 5' Sur) se sigue con la delimitación indicada en el párrafo correspondiente a la zona anterior (13) hasta llegar a la confluencia del río Ishpingo afluente del Pastaza, cerca del poblado Taguaynambi y por el río Bobonaza vuelve a Montalvo, punto de partida.

Esta área tiene asignado 10 como el número Záparo hablantes. Idioma otrora hablado por miles de habitantes, en la actualidad parece haber únicamente 7.(14)

SHUARA-ACHUARA

Al sur del área mencionada como Quichua del Bobonaza y Záparo, se encuentra el territorio de la etnia Shuar y sus parientes los Achuar.

El área Shuar o Shuara, se halla delimitada así: partiendo

(13) En este caso resulta en sentido contrario a las manecillas del reloj.

(14) "20.000 en 1850.....hoy en día quedan posiblemente 7 en el Ecuador" dice Louise R. Stark al hablar de la lengua Zápara pág. 13 del Boletín No. 1.

del punto $78^{\circ} 1'$ Oeste; $1^{\circ} 48'$ se toma dirección Este hasta la intercepción del río Copotaza, para bajar hacia el Sur-este por entre este río y el río Oso a la línea del grado 2 para formar un arco hacia el Sur-oeste, cruzar el Pastaza y continuar unos 20 Km en dirección Sur-este a unos 3 km de la orilla Sur. De este punto continúa al Sur y sigue luego hasta los orígenes del río Puempentza, Río Vichimi hasta la confluencia de este último con el Macuma y luego con el Cangaimé. De aquí, toma luego la línea no demarcada del Protocolo de Río de Janeiro con el Perú, cuya línea sigue hasta el río Cenepa, vira hacia el oeste por el río Machinaza, pasa por los poblados de Paquisha y Zumbi para cambiar de dirección hacia el Nor-este, pasando a unos 3 Km de Gualaquiza y Macas y terminando en el punto de partida.

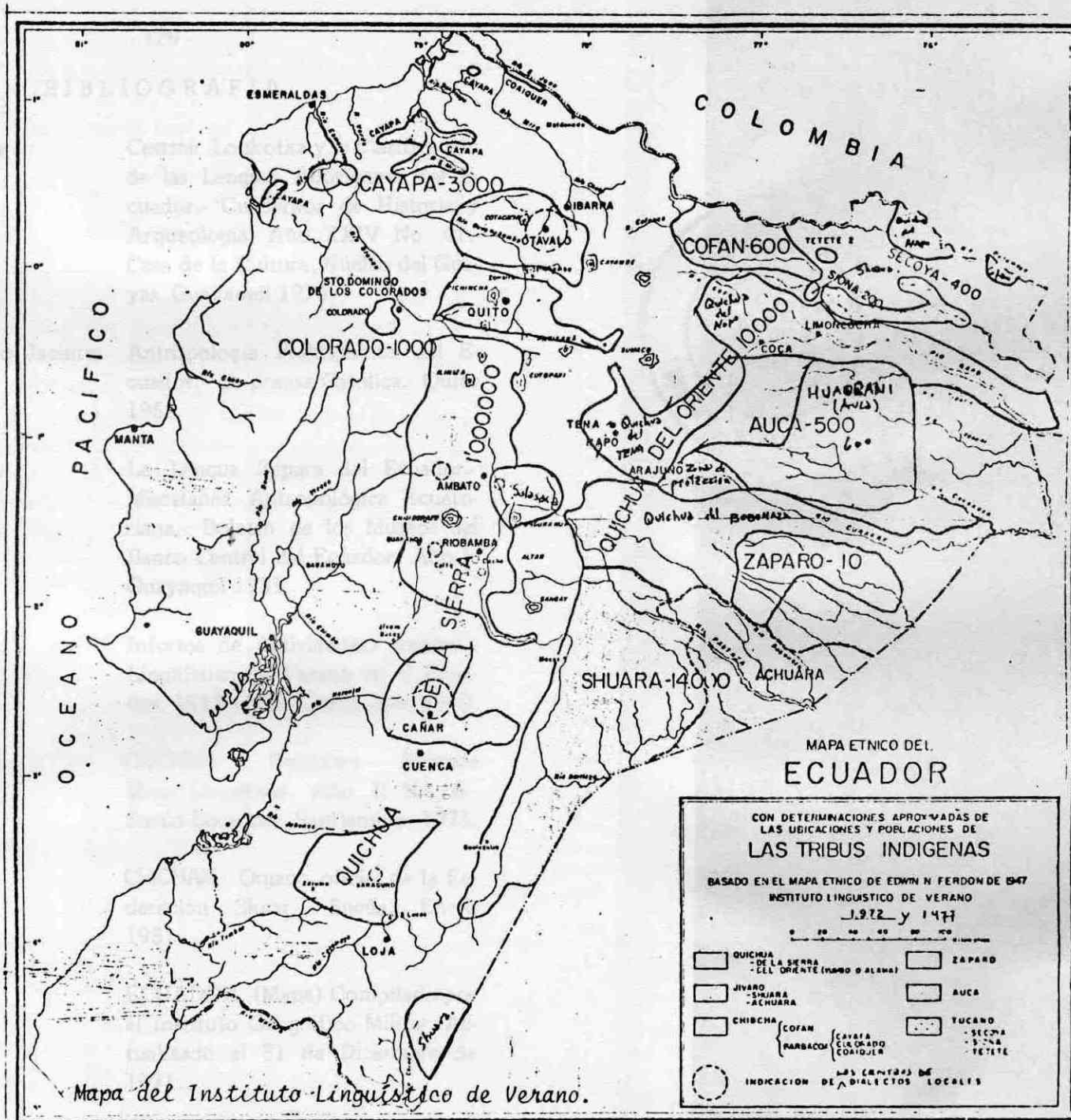
El número de hablantes de esta área es el de 25.000.

Una pequeña mancha Shuar, además de la mencionada en el Nor-orienté ($76^{\circ} 33'$ Oeste; $0^{\circ} 10'$ Sur) se observa en el mapa de 1977. Situada al Sur-oeste de la principal, parte del punto $78^{\circ} 55'$ Oeste; $4^{\circ} 53'$ en la zona de la Vieja Cordillera del Cóndor, forma un arco de casi 30 Km de radio que vuelve otra vez a morir en la misma cordillera aproximadamente unos 50 Km al Nor-este del punto de partida, continuando por la misma cordillera al punto de origen.

Esta zona también carece de una indicación sobre el número de hablantes.

La última zona, La Achuara es una especie de triángulo delimitado en términos generales, puesto que los límites se indicaron en las zonas anteriores: al Norte por la del Quichua de Bobonaza y la del Záparo; al Oeste por la zona de los Shuar y al Este por la línea demarcatoria del Protocolo de Río de Janeiro entre el Ecuador y el Perú. El número asignado de Achuara hablantes, es el de 2.500.





BIBLIOGRAFIA

- Córdova, Carlos J.: Cestmir Loukotka y la Clasificación de las Lenguas Aborígenes del Ecuador.- Cuadernos de Historia y Arqueología, Año XXIV No. 41.- Casa de la Cultura, Núcleo del Guayas. Guayaquil 1974.
- Jijón y Caamaño, Jacinto: Antropología Prehispánica del Ecuador.- La prensa Católica.- Quito 1952.
- Stark, Luise R.: La Lengua Zápara del Ecuador.- Miscelánea Antropológica Ecuatoriana.- Boletín de los Museos del Banco Central del Ecuador: Año 1, Guayaquil 1981.
- Informe de Actividades.- Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador. 1953-1980.- Quito Julio 1980.
- CHICHAM.- Periódico Bilingüe Shuar-Castellano. Año II No. 6.- Sucúa-Ecuador. Septiembre 1973.
- CHICHAM.- Organó oficial de la Federación Shuar.- Sucúa, Enero 1981.
- ECUADOR. (Mapa) Compilado por el Instituto Geográfico Militar. Actualizado al 31 de Diciembre de 1971.



AMBIGUITY AND BILINGUAL TRANSLATION:
A TRANSFORMATIONAL ANALYSIS

Robert M. Estes

SINOPSIS

El presente artículo es un estudio psicolingüístico que trata ciertos problemas que tienen los hablantes bilingües cuando traducen oraciones ambiguas. Se analizan los problemas dentro de un esquema de la gramática transformacional. El autor propone la siguiente hipótesis: que hay ciertas relaciones estructurales profundas y superficiales que un hablante bilingüe considera cuando debe traducir oraciones ambiguas, las cuales tienen estructuras sintácticas y morfo-fonémicas distintas en los dos idiomas.

Research in the field of Psycholinguistics has overwhelmingly developed in support of transformational grammar. (1) Among transformational grammarians many have focussed their attention not only on the operational capacity of the grammar to establish linguistic relationships, but also on the more profound aspiration of formulating a systematic hypothesis of the structure of human intelligence based on transformational theory. (2) As a function of human intelligence the grammatical system must also be conceptually

- (1) There are several experiments that do not tend to confirm Transformational Generative grammar, such as Slobin's "Recall of Full and Truncated Passive Sentences in Connected Discourse", (*The Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Vol. 7, 1968) pp. 876-881. But these experiments were conducted primarily in the area of cognitive development, where the precise role between cognition and language development is not yet known.
- (2) Noam Chomsky, *Language and Mind* (M.I.T. Press, 1968), pp. IX.

BIBLIOGRAFIA

Córdova, Carlos A.: *Centros Lenguas y la Clasificación de las Lenguas Aborígenes del Ecuador*. Cuadernos de Historia y Arqueología, Año XXIV No. 41. Casa de la Cultura, Núcleo del Guayaquil 1974.

Jijón y Casmaño, Jacinto: *Antropología Prehistórica del Ecuador*. La prensa Católica. Quito 1952.

Stark, Louise R.: *La Lengua Xipara del Ecuador*. Miscelánea Antropológica Ecuatoriana. Boletín de los Museos del Banco Central del Ecuador, Año I, Guayaquil 1981.

Informe de Actividades. Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador. 1952-1980. Quito Julio 1980.

CHICHAM. Periódico Bilingüe Shuar-Castellano. Año II No. 6. Suiza-Ecuador. Septiembre 1973.

CHICHAM. Órgano oficial de la Federación Shuar. Suiza, Enero 1981.

ECUADOR (Mapa) Compilado por el Instituto Geográfico Militar. Actualizado al 31 de Diciembre de 1971.

universal in nature; it is therefore worthwhile to look at transformational theory in relation to bilingual translation.

The three fundamental properties of Chomsky's grammatical system which I feel have to be universally applied in order to substantiate it as a viable "human" functional process, and which I will accept a priori as being intrinsic to all languages for the purpose of this study, are:

1. Phrase Structure.....Deep Structure
2. Transformations
3. Semantic Preservation

Numbers 1 and 2 are generally accepted terms, both being outlined by Chomsky in a number of his works. (3) The principle of "Semantic Preservation," 3, is that a grammatical sentence preserves its 'basic meaning' throughout its transformational history. 'Basic meaning' can be thought of in a broad sense as the relationship between the elements of a sentence, where elements are realized as agents, instruments, goals, sources, locations, etc. Accordingly, these relationships are determined in the BASE RULES of a generative grammar. This is true for both the speaker and the listener. But, ambiguity is never present in the speaker, for he has already established his deep structure, dictated by his base rules. The listener, however, must 'analyse' incoming utterances by determining the appropriate deep-structure relationships of its elements.

Consider the following ambiguous sentence:

4. The report was written by dawn.

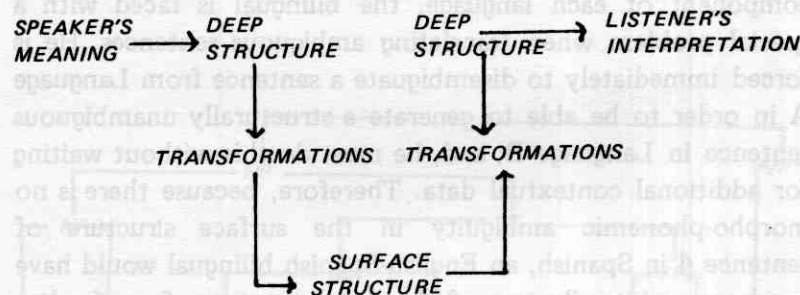
(3) -----, Syntactic Structures (Netherlands: Mouton & Co., N.V. Publisher's, The Hague, 1957).
 -----, Aspects of the Theory of Syntax (M.I.T. Press, 1965).

The deep structure of this sentence could contain either of the following kernel sentences:

5. Someone wrote the report by dawn
6. Dawn wrote the report

The speaker of the sentence would know from its creation which kernel sentence was originally used in the deep structure. The listener, however, would have to interpret the kernel sentence (possibly from contextual data) in his own base rules. Out of context the listener would not know if the word /dɔn/ was synonymous with sunrise or a popular girl's name.

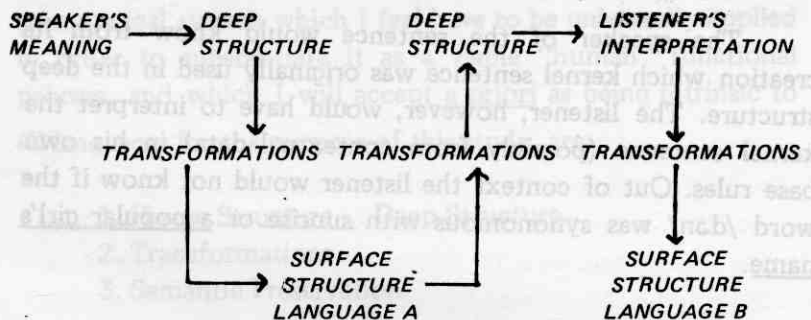
Let's assume that the action the listener takes in the course of his interpretation is as follows:



Considering that contextual data is not available, how would the listener go about disambiguating sentence 4? In this particular case his only recourse is to wait for future data that will clarify the deep structure.

Now with this in mind, let us turn to the special case of the bilingual individual in the act of translation. Here we are faced with the additional problem of two surface structures

with a common deep structure. If we were to give a bilingual subject a sentence to translate into another language, the entire process of translation would look like this:



Because of the differences in both surface syntactic structures and the structure of the morphophonemic component of each language, the bilingual is faced with a special problem when translating ambiguous sentences. He is forced immediately to disambiguate a sentence from Language A in order to be able to generate a structurally unambiguous sentence in Language B; and, he must do this without waiting for additional contextual data. Therefore, because there is no morpho-phonemic ambiguity in the surface structure of sentence 4 in Spanish, an English-Spanish bilingual would have to choose arbitrarily one of the deep structures 5 or 6 when translating from English to Spanish.

- 7. The report was written by dawn
El informe fue escrito por la madrugada.
- 8. The report was written by Dawn
El informe fue escrito por Dawn.

"Madrugada" can not be realized as a popular girl's name in Spanish; therefore, sentence 4 must be disambiguated because

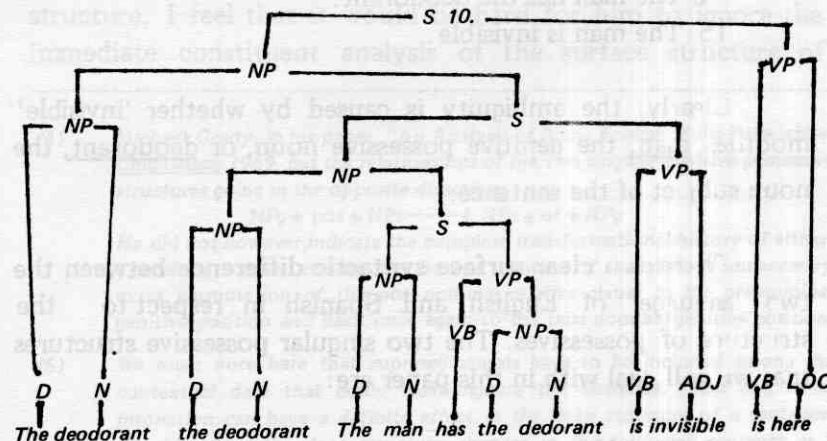
its two deep structures are phonologically different. But, even if the bilingual could conceptualize "Madrugada" as a proper name, he would still have to disambiguate for STRUCTURAL reasons because the proper name would not take a determiner.

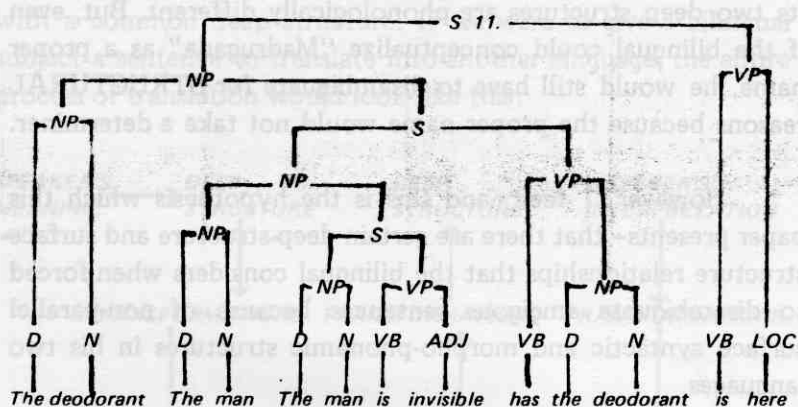
However, I feel --and this is the hypothesis which this paper presents-- that there are certain deep-structure and surface-structure relationships that the bilingual considers when forced to disambiguate ambiguous sentences because of non-parallel surface syntactic and morpho-phonemic structures in his two languages.

Consider the following sentence:

9. The invisible man's deodorant is here.

The following are tree diagrams of the possible deep structures to be found in this sentence:





From these diagrams we see that the two embedded sentence's in 10. are:

- 12. The man has the deodorant.
- 13. The deodorant is invisible.

In sentence 11, however, we find the following:

- 4. The man has the deodorant.
- 15. The man is invisible.

Clearly, the ambiguity is caused by whether 'invisible' modifies: man, the genitive possessive noun, or deodorant, the noun subject of the sentence.

There is a clear surface syntactic difference between the two languages of English and Spanish in respect to the structure of possessives. The two singular possessive structures that we will deal with in this paper are:

- 16. Det + Ng + pos + Ns
The man's deodorant
- 17. Det + Ns + of + Det + Ng
The deodorant of the man

Tracing the transformational history of both these structures, I find that 17 is the obvious source of 16. After the embedded sentence has passed through the relative clause and relative clause deletion transformations with the replacement of the relative clause with the "of" genitive pro-form, a permutation transformation is optional with the replacement of the genitive "of" with the {Z₃} possessive morpheme. (4)

In Spanish, however, this last optional genitive permutation transformation is not possible as there is no {Z₃} possessive morpheme. Therefore, when translating sentence 9 into Spanish, the bilingual is forced to disambiguate it by separating the genitive and subject nouns with the insertion of the "of" genitive indicator between the two, and by then placing the adjective on either side, indicating which noun it modifies. Surely, this might seem to be an arbitrary process without the help of contextual data. (5).

However, as I hypothesized earlier, I feel that the bilingual uses both surface syntactic structure and deep structure relationships in the analysis of his ambiguous surface structure. I feel that it would be hard for him to ignore the immediate constituent analysis of the surface structure of

(4) Michael Grady, in his paper, "An Analysis of Some English Multi-Possessives", *Linguistics*, 1969, has the relationships of the two singular genitive possessive structures going in the opposite direction.

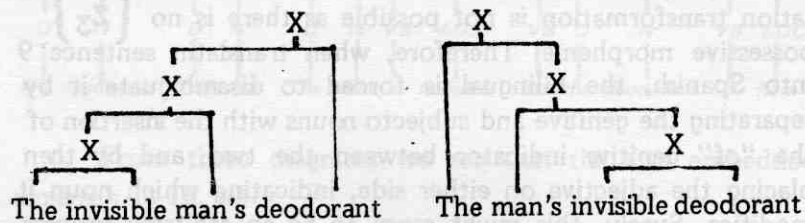
$$NPg + pos + NPs \longrightarrow NPs + of + NPg$$

He did not, however, indicate the complete transformational history of either. Therefore, I must assume that he was unaware of the obvious unnecessary extra permutation of the post-nominal relative clause to the pre-nominal genitive position and back once again to the post-nominal genitive position.

(5) We must note here that suprasegmentals have to be included among the contextual data that could disambiguate the sentence. Pitch and stress intonation can have a definite effect in the deep structure of a sentence. Consider how the deep structure changes in the following sentence as a different noun is stressed.

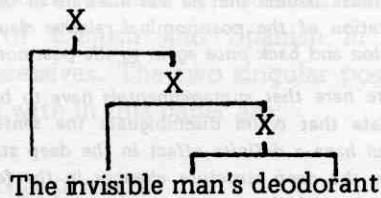
- A. Did John send Mary a FLOWER?
John sent Mary SOMETHING
- B. Did John send MARY a flower?
John sent SOMEONE a flower.
- C. Did JOHN send Mary a flower?
SOMEONE sent Mary a flower.

sentence 9. Using an immediate-constituent model, one could readily explain an overwhelming tendency to assign the adjective to the first preceding noun and not to invalidate the surface-constituent structure by placing it with the second preceding noun. One could very well rationalize that if the adjective was meant to modify the second noun, it would be part of its immediate constituent, as below:



Surface-constituent analysis, of course, does not always represent deep-structure-constituent analysis and, therefore, does not always convey deep structure relationships and in turn meaning. But in the absence of a clear deep structure, would not the bilingual use the surface-constituent structure as a viable substitute?

One could also argue that the surface-constituent structure could also be arbitrarily conceived as below; therefore, i. would give no real evidence one way or the other as to a possible deep structure.



This is incompatible, however, with the subject's conception of 'the' and 'invisible' as both being modifiers and therefore being within the same constituent. It is also contrary to our left-to-right reading scheme, where the relationship between 'the' and 'invisible' would be made before that of 'man's' and 'deodorant'. Why would he then bother to change that relationship without due cause? Of course he wouldn't, without due cause, which brings us to the bilingual's second consideration—Deep-Structure Relationships.

Let's consider the bilingual's problem in disambiguating the following sentence:

18. The spotted boy's dog is here.

In the absence of contextual data and suprasegmentals (of course this means that the sentence is written) he will, as we have previously stated, consider the surface-constituent structure first. But he finds that in his base rules there are certain semantic incongruities that force him to reevaluate his decision made on the basis of constituent structure. He finds that the adjective 'spotted' carries for the most part a <-human> feature and is semantically incongruent with 'boy'. Of course, this could be a metaphorical extension, but the case is further altered by the presence of 'dog', a noun which is clearly compatible with 'spotted'. So, the bilingual must do one of the following:

- A. Change his original decision made of the constituent analysis to comply with the semantic considerations found in his base rules.
- B. Ignore the semantic considerations and translate on the basis of his first decision.
- C. Translate according to the immediate-constituent-surface-structure analysis, but change the semantic content so as to eliminate the semantic incongruities.

With these three alternatives in mind, the following investigation was formulated not only to prove the existence of the three forms of disambiguation stated above, but also to determine the extent to which each of these forms is actually used.

TESTING PROCEDURES

Three sets of three phrases each were presented to twenty English-Spanish bilingual students and instructors from North-eastern Illinois University. All the participants declared their ability for complete changeover and stated that Spanish was the language spoken in their home. Each phrase contained the following surface structure, presented in sentence 9.

19. Det + Adj + Ng + pos + Ns

Each set of phrases contained one phrase in which there was no preference in adjective-noun compatibility (A); one phrase in which the adjective was obviously semantically compatible only with the genitive noun (B); and one phrase where the adjective was obviously compatible only with the noun-phrase subject (C). In addition, nine other irrelevant phrases were intermittently inserted for translation so as not to convey the object of the study to the subjects, and to hide the relationship between each set.

The following phrases were presented:

- Set 1 A. A bad child's dream
- B. A young child's dream
- C. A horrible child's dream

- Set 2 A. The young boy's dog
- B. The laughing boy's dog
- C. The spotted boy's dog

- Set 3 A. The invisible man's deodorant
- B. The tall man's deodorant
- C. The spray man's deodorant

RESULTS

Results were determined on two levels. First, whether or not the S's used the adjective to modify the genitive possessive noun (Ng) or the noun subject (Ns); and secondly, whether or not the S's altered the adjective so as to eliminate semantic incongruity. The following chart shows the distribution of each type of phrase under part I of the test:

	Phrase Type A	Phrase Type B	Phrase Type C
No. of Adj. with Ng	47 (78%)	55 (92%)	15 (25%)
No. of Adj. with Ns	13 (22%)	5 (8%)	45 (75%)

In the A group phrases, where there was no intended semantic interference and the choice of the noun that the adjective would modify was, barring individual associations,

arbitrary, 78 per cent of the S's chose the genitive noun. This I believe is substantial evidence that the S's were disambiguating on the basis of surface-constituent analysis as discussed above.

In the B group phrases, where the intended semantic compatibility was between the adjective and the genitive noun, we find that an overwhelming 92 per cent of the S's conformed to the dictates of their deep-structure semantic relationships. One would have thought this to be true, however, since both the surface constituent analysis and the deep-structure semantic relationships called for an adjective-genitive noun unity. The significant test between the relative strength of both is shown in Group C.

In the C group phrases, the adjective was intended to be compatible only with the noun subject, thereby forcing the S's to reconsider their first choices based on surface constituent analysis. Seventy-five per cent of the subjects chose to change their original considerations based on surface constituent analysis to comply with their deep-structure semantic relationships and 25 per cent chose to adhere to the dictates of their original consideration.

In summarizing the results of the first part of the test, it was found that when no semantic compatibility or incompatibility was present, the S's clearly based their decisions on the surface-constituent analysis of the phrase. However, when semantic compatibility or incompatibility could be established in the deep structure, it was 75 per cent effective in altering the original consideration. The 25 per cent of the phrases that were not changed by deep-structure semantic considerations are the object of part II of the experiment.

It was hypothesized earlier that the S's had two roads to follow if they did not wish to comply with their deep-structure

semantic considerations; they could entirely ignore them; or they could change the semantic data so as to eliminate the cognitive dissonance that was created by the incompatibility of both considerations. As can be seen from the chart, 67 per cent more of the S's found it impossible to adhere to their semantic considerations when structural considerations were present. This is the relationship between the semantically incompatible translations of groups B and C. The S's did, however, compensate in many cases by changing the semantic data as explained above. Note the following instances:

20. El perro del niño con pecas

The freckled boy's dog

21. El perro del niño señalado

The indicated boy's dog.

In both the above cases the S's have managed to evade having to alter their original structural considerations by altering the semantic data that was received later. In these cases 'spotted' was altered to 'freckled' and 'indicated' with the latter taking in the additional embedded deep-structure sentence,

22. SOMEONE spotted (indicated, pointed out) the boy.

The following are additional examples of semantic alteration to conform to primary structural considerations.

23. El perro gracioso del niño

The funny dog of the boy

24. El desodorante de un hombre que rocía

The deodorant of a man who sprays

25. El desodorante para el hombre que prefiere espray

The deodorant for the man who prefers a spray

In summary, it was found in part II of the test that of those S's who chose not to comply with the semantic considerations of the phrase because of the preference of surface-constituent considerations, 70 per cent altered their semantic content so as to be semantically compatible with that structure.

DISCUSSION

This study should, above all things, suffice to show the enormous mental dilemma that the bilingual is faced with when spontaneously translating ambiguous sentences. In some cases his only recourse is a completely arbitrary selection, as with sentence 4. In other cases he must sift through and weigh data that is based on both surface structure and deep structure, that is both semantic and syntactic in nature, and that sometimes is completely contradictory.

His plight, however, can be looked on with grateful appreciation by linguists, for it offers a glimpse into a unique integration of two separate linguistic systems. Such an integration is the inevitable goal of those linguists who aspire to hypothesize language as an integral part of an innately human process of intellectual development.

BIBLIOGRAPHY

- Chomsky, Noam. Syntactic Structures. Netherlands: Mouton & Co., N.V. Publishers, The Hague, 1957.
- Aspects of the Theory of Syntax. M.I.T. Press, 1965.
- Language and Mind. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1968.
- Studies on Semantics in Generative Grammar. Netherlands: Mouton & Co., N.V. Publishers, The Hague, 1972.
- Coates, Jennifer. "An Analysis of Denominal Adjectives: A Study in the Relationships Between Modifier and Head," Lingua, 27, 1971.
- Contreras, Heles. "The Structure of the Determiner in Spanish," Linguistics, 1970.
- Cressey, William W. "Relatives and Interrogatives in Spanish," Linguistics, 1970.
- Grady, Michael. "An Analysis of Some English Multi-Possesives," Linguistics, 1969.
- Jacobs, R. A., and P. S. Rosenbaum. English Transformational Grammar. Massachusetts: Blaisdell Publishing Company, 1968.
- Lazarus, L.M. "The Deep Structure of the Prenominal Adjective in English," Language, 47, 1-26, 1971.
- Otero, C. P. Introducción a la Lingüística Transformacional. México: Siglo XX Editores, 1970.
- Smith, Carlota S. "Determiners and Relative Clauses in a Generative Grammar of English," Language, 40, 37-52, 1964.

COMENTARIO CRITICO

ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING

POR ION YOUMAN

José Neira Muñoz

Al analizar un trabajo resulta indispensable establecer ciertos parámetros, probablemente el más importante será determinar objetivos; esto es, qué se propone el autor; luego debemos ver si lo consigue o no; y también, desde luego, qué medios utiliza.

Tenemos ante nosotros un texto; texto en el sentido tradicional de libro -manual de enseñanza. Está dedicado a los estudiantes que se preparan a ser profesores de Inglés y a quienes ya ejercen dicha cátedra. Por lo tanto debemos suponer que el objetivo principal de Ion Youman es el de enseñar a quienes utilicen su libro a conocer y poner en práctica los métodos de enseñanza - aprendizaje del idioma Inglés.

Dijimos métodos de enseñanza y a la sola mención se nos ocurren las posibles discusiones acerca de la expresión, vale decir, precisión y extensión de su significado, posibles connotaciones adicionales, etc.

Sin embargo, y dejando de lado esas posibles discusiones, tomemos al método simplemente como un proceso organizado para llegar a una meta.

La enseñanza de idiomas modernos es una actividad que difiere enormemente de la de otras disciplinas, y, tratándose de algo que afecta notoriamente al comportamiento humano, enfrenta alternativas similares a las de otras ciencias sociales. Se

llega al extremo de opinar que no se ha avanzado nada, que se da vueltas en círculo, que se sigue un movimiento pendular, etc. Tratando de dar forma a esta multiplicidad de inquietudes Albert H. Marckwardt, una de las máximas autoridades en la materia afirma que *"es un hecho históricamente demostrable que el clima de opinión concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras modernas atraviesa un cambio radical, aproximadamente, cada veinte a veinticinco años"*.

Y con el advenimiento, o retorno, de las diversas corrientes surgen los entusiasmos pasajeros o las técnicas perdurables. En realidad debemos tomar en cuenta que los puntos en las coordenadas varían: cuáles son los objetivos de la enseñanza específica, cuáles los grupos a los que va dirigida la enseñanza y cuáles las disponibilidades de tiempo, locales, facilidades técnicas, etc.

Christina Bratt Paulston, profesora y crítica de metodología y enseñanza de Inglés, se plantea un problema, cual es; tomar un modelo de método y adherirse a él o presentar un muestrario de métodos.

Al hacer lo primero dice haberse encontrado con situaciones reales que distaban mucho de ofrecer campo propicio para la metodología seleccionada. Por otra parte una no sentida objetividad sería algo frío y no rebasaría la calidad de un catálogo. Y así continuaría la pregunta, "¿Es que no hay un método ideal?"

Ion Youman se plantea el mismo problema, al no haber un método "por excelencia" hay que revisar los métodos más conocidos y ver cuál tiene más posibilidades de, tomando un verdadero sentido de trascendencia, servir de modelo y adaptarse a diversas circunstancias específicas.

Cabría, al momento, poner en claro ciertos términos que se usan en metodología de enseñanza de idiomas modernos. El término approach que sería acercamiento o aproximación, nosotros lo hemos traducido como enfoque, esto es punto de vista, manera de enfrentar, una especie de punto de partida. La palabra method, método, que a pesar de ser lo suficientemente clara necesita ser tomada como un sistema completo cuyas partes son solidarias. Y finalmente la palabra technic, técnica, que se referiría a acciones particulares para la enseñanza - aprendizaje de, digamos, vocabulario, sonidos específicos, partes de la oración, entonación, etc.

También valdría la pena referirse a lo que se llama ayudas (aids) que son objetos, muestras, gráficos, grabaciones, etc.

El autor del libro que comentamos diferencia así los métodos más conocidos: directo, silencioso, audio-visual, de traducción y gramatical, sin olvidarse, por supuesto, de un obligado método ecléctico.

El comentario con respecto a la terminología y a los métodos seleccionados por Youman tiene importancia ya que muchas veces se nombra al todo por la parte y se oye cosas como, el método de los diálogos, el método del rotafolio, el método de la sustitución, etc. Y el peligro realmente grave está en la desconfianza que se podría ocasionar en el posible estudiante con respecto a verdaderos sistemas de enseñanza y no a simples técnicas o ayudas. Sobre esto, los especialistas como William Moulton y el mismo Albert Marckwardt, y también el novelista, lingüista aficionado, Anthony Burgess, nos advierten diciendo que aprender idiomas requiere dedicación y esfuerzo, por lo tanto el método que se use a lo que debería tratar de llegar es a tornar el proceso de enseñanza - aprendizaje en algo

agradable y efectivo, y nos incitan también a rechazar el estilo publicitario con que se anuncian algunos sistemas, que pretenden que con cierto artificio, más o menos llamativo, el estudiante puede aprender un idioma prácticamente sin trabajo.

El aprendizaje de un idioma extranjero moderno requiere de un esfuerzo sistemático de profesor y estudiantes.

El doctor Ion Youman centra su estudio de la metodología enseñanza - aprendizaje de Inglés en lo que su autor Caleb Gattegno denominó "Silent - Way", manera silenciosa.

Este es un método, un verdadero método en que tanto el profesor como los estudiantes van creciendo en el proceso; no hay diferencia de alturas, no hay correcciones bruscas, de alguna manera se siente el espíritu de Sócrates y su mayéutica; no se utiliza el idioma del estudiante, no se habla acerca del idioma. Se usa una ayuda que es a la vez un símbolo, una varita de madera que se podrá transformar en la mente de profesor y estudiantes en un vehículo, en un ser viviente, prácticamente en lo que se quiera.

Se inicia esta enseñanza con el semantema que representa la varita, semantema que usa tres fonemas que coinciden exactamente con tres grafemas que además son perfectamente intercambiables. (rod)

Como se menciona antes, no se da verdaderas indicaciones acerca de qué hacer o decir, sino que se guía al participante, a veces inclusive con la mano, a realizar la acción necesaria; de ahí el nombre de silencioso que tiene este método, ya que como anota el autor sería absurdo que al enseñar un idioma en forma oral se mantenga silencio. Otra característica de este sistema es el cambio de posiciones que pone a los estudiantes en situación de proyectar el aprendizaje.

Yo diría que en esta revisión de métodos, el llamado método directo es minimizado por el autor del libro, destacando únicamente la ausencia de uso de la lengua vernacular del estudiante y su inmersión completa en el nuevo idioma.

En lo que respecta al llamado método gramatical de traducción como lo denominan Christina Bratt Paulston y otros autores, Youman prefiere dividir este método en dos, como hacen otros tratadistas, así que nos queda un método de traducción sin una sólida base gramatical nos llevaría al ridiculizado "método del diccionario", que, como cualquiera puede colegir, anota en columna las palabras de una cláusula o párrafo, las traduce mediante un diccionario, las une nuevamente produciendo con ello un deshilachamiento de palabras que causan gracia.

En cuanto al método gramatical diríamos que tiene más relación con el enfoque del código cognoscitivo basado en el principio de Chomsky de que se consigue competencia lingüística, cuando la persona que habla ha llegado a dominar el conjunto de reglas por las cuales se genera el idioma.

Esto desde luego tiene mucho más que ver con la producción en forma de versión que con la traducción. Al hablar de método de traducción pensamos en textos tales como el de Alfredo Elías o el de Marín y Aguilú que nos ponían un vocabulario para memorizar, unas pocas reglas gramaticales y unas oraciones para traducir. Su efectividad en este campo era notoria, esto nos lleva nuevamente a la idea de que los objetivos del aprendizaje de un idioma determinan en gran manera el método a utilizar y aún la modificación de algún método conocido. De aquí que algo muy útil es la sugerencia de un método ecléctico en lo cual Ion Youman se porta generoso proporcionando especialmente una serie de técnicas que al ser utilizadas con un sistema unificador y solidario, permitirían la obtención de

buenos resultados en situaciones variadas.

Cabe anotar que la metodología que el autor usa en su tratado incluye tareas específicas para los estudiantes, conserva un estilo elegante sin ser rebuscado y anima la lector a probar los métodos y técnicas que él describe.

KENNETH ROSS BIGHAM

Adam was a toy

they stand, their soft bones displayed
against a white wall.
they are nylon-haired men
in Tonka Trucks groaning & Barbies
with tubed breasts that squirt water.
at night they leave their toy shelves
& turn on battery-powered ballerinas
that twirl on pins
& wind up worms that stretch & glow.

the shopkeeper sleeps in a breadbasket,
American, full of gum-wrappers, bottle-caps,
& fried chicken. he's away on a picnic
among rusting rims & tired rubber in a field
of curled ferns & red racers.
he hates ants & ancient gods & chomps
down on his fillings. he puts salt on slugs
& wears a fly-swatter on his key-chain

the brass band begins to play. tin soldiers
flash their bayonets in honor of the queen.
a fuzzy, felt-spotted puppy yelps in glee.
gypsy monkees bang cymbals & the tin-drummer
tickety-ticks. Barbies ooze sentimental tears
out of glassy eyes. their Tonka men understand.

the shopkeeper is fishing. he's caught
an entire pharmacy of cures & a new investment.
he's hustling. the lake is jumping
with cadillacs & be-headed furs.
his line is tangled & a night-crawler
is hiding his hook. alligators crawl
beneath his feet. he reels & stomps & listens
to the reassuring voice of his wife
who knew him as a stingy little boy.

the leap-frog has broken a spring in one leg,
it drags it across the shoe-marred tile
feeling rejected & endangered.
candy-striped tops spin recklessly
through red lights
testing traffic cops whose pants fall down
when their whistles screech.
cat's eyes roll from corner to corner
ready to pounce upon the one-wheel mouse.

night crawls up the shopkeeper's sleeve
he jumps out of bed & runs to his toys,
counting each one. they are companions
of his wallet. they are plastic plusses
pushed off on gimme-kids & sappy parents.
he secretly knows that their lives will be
broken & that they will wind up as criminals
cast into crabgrass.
he dreams of ways to save their souls
for resale his overhead & junkyards are high
& his short, roadside life is futile.
price-tags plunk his wrinkled fore-head
back upon his pillow.
arms & eyes & springs sing him to sleep.

music-boxes open like mouths & rust.
paratroopers cut their chutes & drop.
pop-guns silence hyenas with stringed corks.
the doll-house is haunted.
rubbery webs hang from helicopters &
spacecraft.
piggy-banks crack & cash in.
their money is worthless but
they know it.

KENNETH ROSS BIGHAM

beyond mourning, there are flowers being sold

a folding chair, upon which
a long-faced man in a tall trenchcoat sits,
a rust-pocked cross uplifted
above his bowed head, the entrance
blocked, a death guard, a fixed mourning,
& rain, pelting, pushy rain.

behind him, a church side-room,
candles burning like tiny bon-fires,
simple sequoia boards framing death in.
flowers flitter to the ominous music
of candlelight, hurling pistils & stamens
against the bedded box. keys otherworldly
unlock bees hum swarmed & stinging.
he wipes blood from his eyes
with raw knuckles & sings along.

who? who? i join in
like an owl out of place
in broad daylight, bewildered, blinking.
i feel stuffed & leaning, a dwarfed hooter
bracing the world with brittle sticks.

who? who? i think of dog heaven
& muddy paw-prints on ordinary floors &
puppy-licks on happy cheeks. nothing softens
loved ones pass over like steel clouds.

a metallic rain ticks against
the feather-bones of your wings flapping,
against the fledgling aeronautics
of my dizzy chirps, against
breast-feeding indian-women surrounding us
with bright-flower bargains fragrant
from a rain-beating.

KENNETH ROSS BIGHAM

peeling bananas

at home on her wall is a painting
of Christ with his heart going out
to Ecuador, only.
it is the night before the day
of the dead. she is hunched over,
dressed in black, & scurrying
between lofty pillars aimed heavenward
to take her seat in the front pews.

the Catholic preacher murmurs in Spanish
& the congregation follows
the mysterious chanting of souls trained
to echo deep & hollow from marble walls
to domes to Christ's flesh draped
on a cross.

underneath the glory of God are catacombs;
damp, dingy footpaths for wanderers &
tourists who are exempt from comprehension.

we take our shoes off in respect
& twirl & jump & pitter-pat across
the icy flames, bumping
from dark, solid wall to dark, solid wall,
like teeth in a mouth; hard & there.

but there are no funny faces popping out
or rubber spiders dangling from strings.
this isn't an amusement park.
we are the clowns.

we call for a guide.
we look for an exit.
we know up above there's a stainless, steel
staircase encased in glass leading somewhere.
we ask the darkness to let us go.
we are Americans with certain inalienable
rights, but there are no taxis in this
marble maze & the silence is serious.

the singing above rises & deepens as if
volume was a transcending translation.
our bones & tough tendon strings wrap us
into one rattling corpse huddled
on bended knees.
we think we now know their distance between
vanishing bed-partners.
our eyes have been opened to plastic,
roadside flowers, freshly cut & placed
atop a pile of stones.
we respect dirt & black clothes.
it's not all a photograph to us.

we put a darker skin on.
we cross ourselves.
we get up
& leave.
God.
God.

outside the arched doorway a military band
plays a piece from a Russian Ballet,
from a Peter Seller's movie.
we sit on a park bench & listen & snicker
as a kid spins a roulette wheel to determine
which piece of candy he will win.

KENNETH ROSS BIGHAM

clouds

I

clouds, sad, saggy bags of suspended mist,
should have buttressed the dazzling sky forever.
children & flowers with fingers palmed out
are too brief to burn properly. they peer
like spiders, pitch-eyed, strapped in, clinging
to pews & lofty, stained-glass light.

outside, a dangerously nervous hand is dangling
an enormously dull hook baited
with squirmy salvations & truths.
it's fishing dark holes
in the immaculate, impending flood, bobbing
its hooked hope up & down, sidewise;
a pendulum teasing. hunger strikes!
tender teeth bite down & bleed, an aqua security,
an elusive reeling. uplifted,
their gentle souls plunk into netted wisdom.
blood-bubbles form on tight lips & dry.

II

rain is opiate. it awakes
encrusted death chalked in leaf-lines, fire opals,
& green, toad-stabbing blades that listen
as if words plummeted down like a gentle anger.
it stirs rusty worms to wriggle in
pools of watery mud, cleanse white & die;
an offering for fair-weather robins
with bold, brown breasts.
it excites rainbowed trout
to fan their finny wings faster & dart
into rocked pot-holes, baffled
by earthy watercolor. children & flowers droop
naked, wet, & careless. they are fields
without fences, fallen apples yellowing, wormless.

III

i trudge down tilted, stony steps into
a shallow valley waiting before the sea,
dragging damp, swollen webs wenched with
flowers & children & hooks.
their silk sins clink against charred-tooth chains.
pebbles, like Promethean mountains, slap underfoot,
fairy-thunder belches looney-tunes from bottles,
fragmented, unbound, fighting for space.
listen! do you hear?
Mother Goose's squawks are muffled &
Brer Rabbit is afraid to hop!
somewhere in the sky 3 little pigs are clammering
upwards, shackled to a rickety cart full of realism
& corpsed dreams. their load is a dull white
ceiling plaster; a waterproof cloud-goop.

IV

upon a barnacled rock i sit,
 sea-covered with screams & paper skins;
 devil-documents inked in darkness. my net
 grows of itself & a hatred for blinding stars
 & a mute moon.
 swordfish, sea-monsters, dolphins dive in.
 i snag hooks of God & drag Him down
 & His Guardian Angels & His hoary Hydras,
 & His cryptogenic castle made of vintaged
 bloody wine & whole wheat bread. they
 flip & jabber, a spineless, jelly mass of
 gray-green scales tipped & tangled so badly
 seaweed looks simple.

V

i pick his sun out & cross-nail him to a pole.
 my illusion brightened by shoaled light,
 i begin picking vacuous echoes out of
 clammy shells. snakes applaud,
 but are just snakes without apples.
 flies, boy-scout blue, gather halos &
 new yellow wings.
 god's parched lips grovel for substance
 & understanding. his bones are getting up
 & walking on their own.
 mythology was a seahorse
 wearing the wandering waves down.
 stars were crusty, pimpled casings
 with 5 stiff arms, pointed, directionless.
 angels were aquarium swimmers;
 two-headed coins thin but expensive.
 salvation was a tide-rip;
 a twisted, unmanned ship, tossed & turreted;
 a spinning top; a gastropod bobber. & clouds,
 that saltless, sailing ocean, were but
 condensations from outer space; just
 Medusian smoke-rings, unfiltered.

KENNETH ROSS BIGLIAM

in infirmity

Disease, rabid dog of death, take me
 mangy & foaming
 my hands are crumpled & unnecessary
 & my tongue lies flatter than a mortuary roll.
 life is skimpy,
 a flat stone skipping over water,
 smattered & sunk by a simple ripple.
 i imagine my own bag of bones loosely laid
 inside a wooden box wormed in but cozy.
 i imagine my last syllables smeared on my lips
 & cocked jaw ventriloquizing the sorrow
 of friends & family
 over the high cost of postage for life
 hereafter. but death is no mystery.
 everyone knows a skull or two.
 they're everywhere.
 in your clothes closet hung & swinging slowly,
 under warped floorboards bound
 by well-manicured nails
 on yellowy-waxed madrona leaves, moonlit ears,
 chattering in a ruffled breeze.
 they're cocooned on the family web, branchless,
 hidden in the trunk, thumping. they're
 scratching the plastic covers of your
 wallet-pictures. they're laughing
 in the corners of your best friend's eye-glass.
 listen to them snicker between
 the blubbering spider-gums of dream
 & waking. they're pulling you
 to the bathroom mirror. they're autographing
 your razor blades & enamel skull.
 wall-papered flowers are vomiting.
 there's no medicine in your cabinet
 with proper directions.
 you have one foot in the toilet & the other
 pacing towards your next birthday.