

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD ACADÉMICO-PROFESIONAL EN EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

María Cristina Carlosiano
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

A lo largo del cursado de su carrera, el estudiante universitario de inglés como lengua extranjera construye una identidad académica y profesional mientras adquiere su competencia interlingüística, es decir, su competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio (LO)¹. A partir de esta observación, y desde una perspectiva sociocognitiva, en este trabajo nos proponemos considerar los siguientes interrogantes, con el propósito de dilucidar las características específicas de esa competencia interlingüística y poder así comprender cabalmente su influencia en la identidad que construye el alumno involucrado:

- (1) ¿Qué características presentan el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2) y la interlengua (IL) que desarrolla el aprendiente universitario?
- (2) ¿De qué manera influyen la naturaleza de la interlengua y su proceso de adquisición en la formación de la identidad académico-profesional del estudiante universitario?
- (3) ¿En qué lugar se posiciona el estudiante universitario de la Carrera de Inglés en su hacer discursivo en la lengua meta en el marco de la institución universitaria?

1. La naturaleza de la interlengua

Llamamos 'interlengua' o 'competencia interlingüística' a la competencia en una L2. Pero ¿cuál es la naturaleza de la IL?, ¿qué saberes la constituyen? En las últimas tres décadas, diferentes teorías han intentado responder estos interrogantes y, aunque sólo lo han logrado parcialmente, nos han ayudado a comprender que hay un rasgo esencial inherente a la IL: su variabilidad.

Se trata de una variabilidad que se manifiesta de dos maneras: por un lado, en la variación que caracteriza la actuación del aprendiente en la L2, y, por otro, en la heterogeneidad de los saberes que constituyen la L2.

¹ Por competencia comunicativa entendemos la capacidad de comunicación en la LO a través del habla, la escucha, la lectura y la escritura.

Con respecto al primer aspecto, Tarone (1982, 1983), en consonancia con Ellis (1985, 1990, 1994, 1997), destaca que la variación ocurre tanto sincrónicamente (es decir, en cualquier punto de la evolución de la IL) como diacrónicamente (a través del proceso de adquisición). Ambos autores también coinciden en señalar que el fenómeno se observa cuando se comparan diferentes individuos y dentro de la actuación de un solo individuo. La autora (1990, citada por Ellis, 1997) pone de relieve el dinamismo de la IL y su naturaleza inestable, afirmando que:

Una vez que asimilamos una regla de la lengua meta, las cosas no ocurren de tal manera que se pueda afirmar categóricamente que sabemos o no sabemos esa regla. El conocimiento de una L2, particularmente cuando está en el proceso de ser adquirido, puede ser parcial o confuso y puede contener elementos en conflicto. (pág. 394) ²

Ellis (1992, citado por Towell and Hawkins, 1994: 36), por su parte, sostiene que, debido al elevado nivel de variación de la competencia interlingüística, en cualquier corte sincrónico de su evolución es común encontrar reglas con dos realizaciones: una que coincide con la norma de la L2 y otra que no. Así, podemos encontrar variación libre entre la inclusión y la omisión del morfema -s (o -es) que marca la 3ra. persona del singular en el presente simple de los verbos del inglés; por ejemplo “Paul **writes**” (forma correcta) y “Paul **write**” (forma idiosincrática). Otro ejemplo en la misma lengua sería el uso de la negación con y sin auxiliar, como ocurre en “I **don’t speak** Japanese” (forma correcta) y “I **not speak** Japanese” (forma idiosincrática).

En cuanto a la heterogeneidad de la IL, la mayoría de los especialistas contemporáneos coinciden en considerar la IL como un sistema abstracto compuesto por diversas competencias, aunque cada autor las conceptualiza de manera diferente. Así, por ejemplo, Tarone (1989), en parte inspirada en el modelo de competencia de Canale and Swain (1980), distingue los siguientes componentes: (a) una competencia gramatical: el conocimiento del sistema fonológico, gramatical y léxico de la L2; (b) una competencia sociolingüística: el conocimiento que permite al hablante poder elegir, entre un número de posibles formas correctas, la más apropiada para determinada situación comunicativa, como también hacer juicios de gramaticalidad y aceptabilidad; (c) una competencia estratégica: la capacidad de interpretar la L2 como receptor y de hacerse entender en la misma como emisor, recurriendo, si el caso lo requiere, a estrategias verbales y no verbales destinadas a compensar dificultades en la comunicación causadas por una competencia insuficiente o por factores relacionados con la actuación.

² La traducción es nuestra.

Lyons (1996), por su parte, distingue: (a) un conocimiento declarativo, denominado *propositional knowledge*, en virtud del cual el hablante sabe que una L2 es o no es de determinada manera; (b) un conocimiento procedimental, que le permite saber cómo producir y comprender la L0.

Desde otra óptica, Brown (1996) pone el acento en dos componentes de la IL: (a) el conocimiento de la lengua, esto es, el conocimiento del código lingüístico; (b) el conocimiento sobre la lengua, es decir, el conocimiento metalingüístico. Para Widdowson (1989), en cambio, la IL está constituida por: (a) el conocimiento de la lengua, vale decir, del sistema lingüístico; (b) la habilidad para usar ese conocimiento, es decir, la capacidad de saber hacer uso del conocimiento de la lengua en situaciones comunicativas.

Por otra parte, la perspectiva sobre la conformación interna de la IL adoptada por Krashen (1985) nos lleva a considerar un modelo que, si bien también plantea la existencia de una competencia dual, no contempla posibilidad alguna de interrelación entre los dos conocimientos involucrados. Uno es el conocimiento adquirido, que es inconsciente y, como tal, está ligado a lo intuitivo; el otro es el conocimiento aprendido, que es consciente y explícito. Mientras el conocimiento aprendido sería el que interviene cuando el hablante no nativo monitoriza su producción, el conocimiento adquirido sería el que le permite entender y producir la L2. Krashen sugiere que la verdadera adquisición se manifiesta cuando el hablante no nativo hace uso espontáneo de su conocimiento inconsciente, enraizado en la intuición.

El cuadro se torna verdaderamente fascinante si nos detenemos a considerar el modelo de la competencia variable (*The Capability Continuum Model*) propuesto por Tarone (1983). La lingüista considera que la competencia interlingüística es múltiple, dado que el aprendiente no tiene una única representación de la L0, sino una serie de representaciones a lo largo de una dimensión continua definida por la atención que presta al hacer uso de la lengua y por el tipo de tarea comunicativa. Cada representación de la L0 constituye un estilo, distinguiéndose dos estilos extremos: por un lado, el estilo vernáculo o espontáneo, que dista considerablemente de la norma de la L0 y se hace accesible cuando se presta el menor grado de atención a la lengua; por otro lado, el estilo cuidadoso, que contiene formas más cercanas a las de la norma de la L0 y se hace accesible cuando se presta el mayor grado de atención a la lengua. Hay, además, un número indefinido de estilos intermedios.

De todos modos, más allá del modelo teórico de competencia que tomemos como marco conceptual, es importante señalar –en consonancia con Ellis (1992)- que, si bien el proceso de adquisición de una segunda lengua implica aprender las formas del sistema de la L0 y

las reglas que lo gobiernan, creando redes de relaciones entre forma y función, la IL está constituida no solamente por conocimientos lingüísticos, sino también por otros tipos de conocimientos. Por ejemplo, forman parte de la IL un conjunto de conocimientos vinculados con aspectos sociales y pragmáticos de la LO, al igual que un conjunto de habilidades necesarias para la utilización de tales conocimientos frente a las limitaciones psicológicas y ambientales (ruidos, distracciones, cansancio, presiones derivadas del contexto de situación y de la tarea comunicativa, etc.), que suelen tener incidencia tanto en el discurso planificado como en el improvisado.

2. El proceso de adquisición de una L2

Sin duda, describir la complejidad que caracteriza el proceso de adquisición de una lengua adicional es una tarea que excede ampliamente los límites de espacio del presente trabajo. Sin embargo, resulta esclarecedor considerar algunas características claves del proceso sobre las cuales coinciden la mayoría de los adquisicionistas contemporáneos (por ejemplo, Towell and Hawkins, 1994)

En primer lugar, se trata de un proceso muy frecuentemente signado por la incompletitud. El término se refiere a una realidad admitida por la mayoría de los expertos en el área: el hecho de que muy pocos hablantes no nativos llegan a adquirir un grado de competencia comunicativa equiparable en todos sus aspectos con la competencia nativa, particularmente cuando la adquisición tiene lugar en un ámbito institucional, donde habitualmente son escasas las oportunidades de interacción comunicativa con hablantes nativos.

Se cree que esta incompletitud es proporcional a la edad, en el sentido de que, cuanto mayor es la edad del aprendiente no nativo cuando inicia el contacto con la lengua meta, mayores son las posibilidades de que no llegue a un nivel de competencia comunicativa comparable a la del hablante nativo. Se piensa que esto se debe a que el mecanismo mental que hace posible la adquisición de lenguas adicionales se torna menos accesible después de la infancia.

En estrecha vinculación con la edad, hay otro importante factor responsable de la incompletitud de la IL: la fosilización, fenómeno que puede afectar cualquiera de los subsistemas de la IL (el gramatical, el fonológico, el léxico, el discursivo) y que se puede reconocer, en cierta medida, cuando se observa que formas idiosincrásicas (esto es, formas que no coinciden con las de la norma de la lengua meta) permanecen en la IL sin mejorar por un considerable período de tiempo (generalmente, cinco años o más). Cabe señalar, además, que la fosilización no sólo está ligada a factores biológicos, sino también a

causas psicológicas relacionadas con la personalidad del aprendiente y con factores de orden afectivo tales como la ansiedad y la actitud hacia la cultura extranjera en la que está enraizada la segunda lengua.

Otro rasgo típico del proceso de aprendizaje de una L2 es que la competencia interlingüística se desarrolla a través de estadios evolutivos susceptibles de ser descriptos y hasta cierto punto predecibles. Se sabe, por ejemplo, sobre la base de diversos estudios sobre la adquisición del inglés realizados en Europa con niños de habla española en un ámbito natural, que la negación se adquiere a través de una sucesión de estadios, con un estadio inicial en el que aparece el adverbio “no” despojado de auxiliares (por ejemplo, “I no understand”) y estadios posteriores en los que gradualmente se va incorporando el uso de auxiliares (por ejemplo, “I don’t understand”, “I can’t understand”, etc.)

Asimismo, hay sistematicidad en el desarrollo de la IL, independientemente de la edad del aprendiente, de las características de su lengua primera y del ámbito de aprendizaje. Por ejemplo, varios estudios realizados en Europa entre 1970 y 1980 sugieren que la adquisición del sistema de inflexiones del inglés tiende a seguir el siguiente orden en el hablante no nativo: *progressive, plural, regular past, irregular past, possessive, y third person singular*.

Finalmente, otro rasgo típico del desarrollo de la IL es la transferencia de propiedades de la L1 a la L2. El fenómeno -que puede ocurrir en el plano de los sonidos, de la sintaxis, del vocabulario y del discurso- puede involucrar elementos idiosincrásicos indicadores de diferencias estructurales entre la lengua de origen y la lengua meta (por ejemplo, cuando el aprendiente de habla española produce la construcción idiosincrásica “I **have** ten years old” en lugar de “I **am** ten years old”), como también otros elementos indicadores de similitud entre ambas lenguas (por ejemplo, el hablante nativo del español puede transferir al inglés su habilidad narrativa desarrollada en la lengua materna).

3. El lugar desde donde actúa el aprendiente en su quehacer discursivo en la L2

Es importante no perder de vista que el estudiante universitario de inglés es un sujeto ubicado histórica y socialmente. Esto significa que su lugar de aprendiente de una lengua extranjera le confiere siempre una ubicación relativa respecto de factores tales como: su nivel de aprendizaje, su rol de enunciador, el enunciatario y el contexto institucional.

3.1 Su nivel de aprendizaje

Según los descriptores de niveles de aprendizaje de la lengua inglesa que adoptemos, el alumno podrá ser clasificado, por ejemplo, como principiante, intermedio, preavanzado, o

avanzado. Sin embargo, lo más importante es que, en cada etapa de su carrera, es un sujeto del que se espera un determinado nivel de competencia comunicativa que le permita comprender, decir, interpretar, leer, escribir y manejar diversos tipos de textos en la LO, para conseguir objetivos en contextos específicos y en función de variantes tales como el tema, la finalidad, el escenario, los participantes y las normas interactivas.

3.2 Su rol de enunciador

En todas sus opciones discursivas en el uso de la L2, aparece, de una u otra manera, la competencia discursiva que asiste al aprendiente como enunciador. Por cierto, cada acto de enunciación supone la mediación del individuo entre lengua y habla en una dimensión discursiva (Palleiro, 2008). En efecto, cada vez que el alumno construye un texto hablado o escrito, se pone de manifiesto el grado de cohesión en la forma y el grado de coherencia en el significado que logra imprimir a su discurso. En otras palabras, se ponen de manifiesto: la manera en que une estructuralmente las frases mediante cadenas pronominales, elipsis, relaciones léxicas y otros recursos discursivos; el modo en que establece conexiones entre los diferentes significados dando al texto continuidad de sentidos, relevancia, congruencia y progresión temática; y los modos de organización del discurso que canaliza mediante secuencias descriptivas, narrativas, o argumentativas.

3.3 El enunciatario

Cuando el alumno produce un texto en la L2, también refleja en él una imagen de sí mismo y una imagen del destinatario, ya que, como subraya Palleiro (2008), la lengua proporciona al hablante un sistema de opciones que le permiten construir enunciados e instalarse como alocutor ante la presencia real o virtual pero siempre indispensable de un alocutario. El vínculo interpersonal entre emisor y receptor se pone de manifiesto en la elección del vocabulario y en la utilización de una serie de estrategias textuales. En este sentido, el juego de modalización del discurso cobra especial significación para el alumno de nivel avanzado cuando escribe ensayos científicos cortos en áreas tales como el Análisis del Discurso, la Historia de la Lengua Inglesa, la Sociolingüística y la Psicolingüística.

Esta competencia para establecer lazos adecuados con el enunciatario implica un saber-hacer en términos de composición textual; pero no sólo en lo referido al contenido ideacional, sino también en lo que atañe a los valores y convenciones discursivas que sustentan los juicios de los miembros de un grupo social y que determinan la pertenencia (virtual, por cierto) a dicho grupo. Hablamos de un saber-hacer asociado con el tenor que esperan de un texto los expertos dentro del campo de las Ciencias del Lenguaje, o de la

Historia, o de la Literatura, por citar algunas áreas disciplinares de estudio e investigación. Se trata, al decir de Charandeau (2001, citado por Cucatto 2010), de una aptitud para reconocer las condiciones sociales de la comunicación y para articular ese saber-hacer con los otros conocimientos subsumidos en la competencia interlingüística.

3.4 El contexto institucional

Sin duda, todo hecho de discurso se resuelve a partir de una tensión dinámica entre el interés expresivo individual y los condicionamientos del contexto circundante, que incluye las relaciones de poder y solidaridad entre los actores involucrados. De hecho, en el caso que nos ocupa, el quehacer discursivo en la lengua meta se sustancia en el marco de la relación del alumno con la institución universitaria, sus pares y sus profesores. Ello supone un interjuego de roles simétricos (por ejemplo, entre alumno y alumno) y asimétricos (por ejemplo, entre alumno y profesor) dentro del sistema de relaciones sociales intrainstitucionales.

4. Conclusión

Del análisis realizado, se desprende que la competencia comunicativa en la LO del estudiante universitario de Inglés –competencia considerada en este trabajo como pilar fundamental del proceso de construcción de su identidad académico-profesional- está definida por una ecuación de posibilidades y limitaciones determinadas por tres factores principales: (a) la naturaleza de la interlengua; (b) las características propias del proceso de adquisición de una segunda lengua; (c) el lugar desde donde actúa el aprendiente en su quehacer discursivo en la segunda lengua.

Asimismo, desde la perspectiva sociocognitiva adoptada, podemos afirmar que cada texto, oral o escrito, producido por este alumno constituye un espacio donde deja huellas discursivas que permiten al receptor reconocerlo y, al mismo tiempo, le permiten reconocerse a sí mismo en su esencia de usuario no nativo del inglés. Hablando en modo figurado, cada texto producido por el alumno universitario en la lengua meta puede ser visto como el paisaje que queda cuando sale el sol después de una tormenta o, como dice Enkvist (1987, citado por Cucatto, 2010), como “un campo de batalla después de la batalla” (pág. 312). “Batalla”, sobre todo porque se trata de la producción discursiva de un hablante caracterizado por ser un sujeto histórica y socialmente situado que debe arrostrar las dificultades propias de la adquisición de una lengua extranjera; un sujeto que, consciente o inconscientemente, busca el equilibrio emocional y cognitivo indispensable para asimilar una lengua adicional; un sujeto que, desde su rol de

enunciador no nativo enfrenta el desafío de tomar decisiones en función de las convenciones discursivas propias de la variada gama de disciplinas que conforman el currículum de su carrera; un sujeto cuyos actos de enunciación en la segunda lengua se sustentan en función de la interacción de numerosos factores tales como: su nivel de aprendizaje, las normas institucionales en las que se inscribe su actuación discursiva, el campo disciplinar involucrado en cada situación comunicativa, el tipo de enunciado que construye en cada caso y el enunciatario; un sujeto cuya competencia interlingüística, heterogénea y variable por naturaleza, está en cierta medida signada por la incompletitud.

En definitiva, hablamos de un ser humano inmerso en un complejísimo proceso de aprendizaje, proceso que incluye la formación de una identidad académico-profesional. Por cierto, esta identidad puede ser fortalecida por una actitud realista del alumno en lo que respecta a las características inherentes a la interlengua y a su propia ubicación en el sistema de relaciones desde el cual actúa en su quehacer discursivo, dentro del contexto académico-institucional donde tiene lugar la adquisición de la lengua meta.

Bibliografía

BROWN, Gillian (1996) "Language learning, competence and performance" en *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pág. 187-203). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

BROWN, Gillian; MALMKJAER, Kirsten; y WILLIAMS, John (eds) (1996) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

CUCATTO, Mariana (2010) *La competencia estratégica o el lenguaje como "sospecha inteligente": comunicación, racionalidad y eficacia*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

ELLIS, Roy (1985) "Sources of Variability in Interlanguage", *Applied Linguistics*, 6/2, (pág.118-131).

_____ (1990) "A Response to Gregg", *Applied Linguistics*, 11/4, (pág. 384-391).

_____ (1992) *Second Language Acquisition and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

_____ (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

_____ (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

KRASHEN, Stephen (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, UK: Longman.

LYONS, John (1996) "On competence and performance and related notions" en BROWN, Gillian; MALMKJAER, Kirsten; y WILLIAMS, John: *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (pág. 11-32).

PALLEIRO, María Inés y otros (2008). *Formas del discurso. De la teoría de los signos a las prácticas comunicativas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores. (2ª. ed.).

TARONE, Elaine (1983) "On the Variability of IL Systems" en *Applied Linguistics*, 4/2, (pág. 142-163).

_____ (1982) "Systematicity and Attention in Interlanguage" en *Language Learning*, 32/1, (pág. 69-84).

TOWELL, Richard; HAWKINS, Roger (1994) *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.

WIDDOWSON, Henry G. (1989) "Knowledge of Language and Ability for Use" en *Applied Linguistics*, 10/2, (pág. 128-137).