

A2L

APRENDIENDO UNA SEGUNDA LENGUA

SEGÚN EL MODELO DE JESÚS

David P. Rising, M.Div., M.A.

drising88@gmail.com

Copyright © Septiembre de 2009 por David P. Rising

¡Paz a ustedes!
Como el Padre me envió a mí,
así yo los envío a ustedes.

Tengan ustedes la misma manera de
pensar
que tuvo Cristo Jesús, el cual
hizo a un lado lo que le era propio,
y tomando naturaleza de siervo
nació como hombre.
Y al presentarse como hombre
se humilló a sí mismo,
y por obediencia fue a la muerte.

Juan 20:21 y Filipenses 2:5-8, dhh

DEDICACIÓN

*A nuestros colaboradores...
que nos han apoyado en esta labor ministerial,
que han obedecido el mandato de nuestro Señor Jesucristo,
que han aceptado la responsabilidad de participar con el Señor
de la mies,
que han orado y sacrificado...*

¡Qué Dios los bendiga!

*To our supporters...
who have stood beside us in this work,
who have obeyed the Commission of our Lord Jesus Christ,
who accepted the responsibility of participating with the Lord of
the harvest,
who have prayed and sacrificed...*

May the Lord bless you!

CONTENIDO

	AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS	vi
	PRÓLOGO	vii
	EXPLICACIONES Y ABREVIATURAS	viii
	1 SENTANDO BUENAS BASES	1
Leer para —————	El aprendiz recién llegado probablemente está preocupado con el aprendizaje del idioma, pero más importante que eso es su relación con Dios y con sus anfitriones.	
	2 UN MODELO PARA EL A2L	13
Leer para —————	Este segundo capítulo presenta un modelo fundamental y panorámico para el aprendizaje de un idioma. Este modelo nos guiará a través de todo el libro.	
	3 DONALD LARSON: APRENDIENDO ENTRE LA GENTE COMÚN	20
Leer para —————	Este capítulo introduce a Donald Larson, el padre del aprendizaje de idiomas en el mundo misionero.	
	4 LARRY PATE: EL SISTEMA DE LAMP	24
Leer para —————	Pate presenta el conocido sistema de “Lamp”, muy usado entre misioneros. Cuatro pasos, métodos detallados, ejercicios y planes claros.	
	5 DIBUJOS Y ACTIVIDADES	40
Leer para —————	Este capítulo introduce dos métodos prácticos, “Dibujos dinámicos” y “Actividades que funcionan”, que usted puede usar provechosamente aun donde no hay escuelas o maestros del idioma.	
	6 ¿POR QUÉ?	56
Leer para —————	No sólo necesitamos saber <i>cómo</i> aprender un idioma sino <i>por qué</i> aprenderlo. Los métodos vienen en pos de la convicción y la pasión.	
	7 COMPENDIO DE PRINCIPIOS BÁSICOS	71
Leer para —————	Este capítulo es un compendio de ideas y principios básicos que le serán muy útiles.	

	8	EL MIEDO Y LA VERGÜENZA	87
Leer para		Este capítulo identifica qué es su enemigo número: el <i>miedo</i> . Pero ¿cuál es la naturaleza real del miedo?	

	9	EL ESTRÉS Y EL A2L	99
Leer para		El estrés en niveles exagerados debilita a los aprendices de un idioma. En un sentido, este es el capítulo más importante del libro.	

	10	STEPHEN KRASHEN: LAS CINCO HIPÓTESIS	120
Leer para		Krashen es una de las figuras seculares más importantes para el A2L. Aquí presenta cinco fascinantes teorías sobre el tema. Más importantes: <i>datos comprensibles</i> y el <i>filtro afectivo</i> .	

	11	DOUGLAS BROWN: ROMPIENDO LAS BARRERAS DEL LENGUAJE	130
Leer para		En este capítulo usted leerá acerca de cómo los niños aprender a hablar, la relación entre personalidad y aprendizaje de idiomas, la secuencia en el aprendizaje y mucho más.	

	12	BREWSTER & BREWSTER: EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA ¡ES COMUNICACIÓN!... ¡ES MINISTERIO!	145
Leer para		Thomas Brewster y Elizabeth han trabajado más de treinta años, ayudando a misioneros. Este artículo revela una verdad clave: el aprendizaje de un idioma no es meramente un paso preparativo sino que es ministerio en sí.	

	13	TESTIMONIOS	154
Leer para		¿A usted le gusta escuchar testimonios? A veces una narrativa nos enseña más de una presentación didáctica. ¡Y es más divertida!	

	14	EL HUMOR MISIONERO	159
¡Leer después!		Diversión misionera... ¡con propósito!	
		Apéndice 1: El Inventario de habilidad lingüística oral	175
		Apéndice 2: La experiencia emocional del aprendiz	177
		Apéndice 3: Cuatro factores más	179
		Apéndice 4: Enfrentando mis desafíos con sabiduría y valentía	181
		Apéndice 5: La jerarquía mundial de lenguajes	183
		Apéndice 6: El “tamaño” de los idiomas	186
		Apéndice 7: Reacción física total & Los aprendibles	187
		Apéndice 8: Una interpretación y expansión de las ideas de	190
		Anexo: Una selección de dibujos básicos	Anx1-

AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Desde el año 1994 he ido contrayendo una gran deuda de gratitud y no quiero omitir hacerla pública. Hay un caudal de personas que han contribuido al desarrollo del libro que tiene en la mano.

Primero y más enfáticamente expreso mi profunda gratitud a los estudiantes que han tomado los cursos de aprendizaje de idiomas. Ellos han contribuido enormemente al libro y a mi propio crecimiento.

Muchas personas que han contribuido con traducciones, consejos, ánimo, finanzas, ideas, redacción, ayuda técnica, artículos y organización de los cursos. Doy sus nombres en orden alfabético.

Álvaro Alfaro Montero, Marianella Salas Esquivel y Allan Valverde Vargas, Costa Rica; Alan Amavisca, Friends Church, Yorba Linda, CA; Robert Astone, Sanger Community Church; Federico A. Bertuzzi, PM Internacional, Santa Fe, Argentina; Betty Sue Brewster, Fuller Seminary, Pasadena, CA; Ed Burckhardt, First Baptist Church, Tulare, CA; Amilcar Cabrera, Misiones Nueva Esperanza, Guatemala; Cristian Castro Hernández, Director Ejecutivo de FEDEMEC, Costa Rica; Otoniel Chum Sanchez, Fronteras, Guatemala; Levi DeCarvalho, Misionero y COMIBAM, Brazil; Mario DelValle (portada), Iglesia Bautista Miramonte, San Salvador, El Salvador; Miguel Angel De Marco, ELLOS y nosotros, Miami, FL, Argentina; Rigoberto Diguero, División Latinoamericana del USCWM, Pasadena, CA, Guatemala; First Baptist Church, Tulare, CA; Carolina Galán, España; Mayelo Gensollen, Operación Mobilización, Perú; Carlos A. Gómez y Deinis Mall, FEDEMEC, Costa Rica y Panamá; Dwight Gradin, Missionary Training International, Colorado Springs, CO; Thom Halls, Sanger Community Church, Sanger, CA; Stanley Herod, CEMCA, Guatemala; Stephen T. Hillis, Tempe, AZ; Greg Holden, International Mission Board de la Southern Baptist Convention; Shin Ja Hwang, Wycliffe, Arlington, TX, Korea; Iglesia Evangélica Presbiteriana Central, Guatemala; Octavio E. Jiménez Gutiérrez, COMIMEX, Ensenada, B.C., México; Donald Larson (fallecido), Senior Consultant for Cross Cultural Learning,

Link Care, Fresno, CA; Jonatán Lewis, Comisión de Misiones, Alianza Evangélica Mundial, WA; Francisco Linares Guevara, Iglesia Bautista Miramonte, San Salvador, El Salvador; Brent Lindquist, Link Care, Fresno, CA; Isela Lizano, Costa Rica; David Long, Pastor, Sanger Community Church, Sanger, CA; Alan Matamoros y Patricia, FEDEMEC, Costa Rica; Rick McArthur, Wycliffe, Guatemala; David McClure, antes con Wycliffe; Marcela Metlich Rodríguez, México; Beraly Morales, Cruzada Estudiantil, Guatemala; David Nelson, Elim Fellowship; Marlhys Nóbrega, misionera, Venezuela; Ronald Olson, Wycliffe, Dallas, TX; David Oltrogge, Wycliffe, Dallas, TX; Jorge Alberto Orozco Ramírez, Iglesia Evangélica Central Presbiteriana, Guatemala; Larry Pate, Peoples Mission International, Redwood City, CA; Herb Purnell, BIOLA, La Mirada, CA; Joel Rangel Garcia (fallecido), Guadalajara, México; Rebecca Rising, Sanger, CA; David D. Ruiz Molina, COMIBAM, Guatemala; Pedro Samuc Pablo, Tekhne Producciones “Cultura en Imagen”, Guatemala; Marc Schiler, pastor y arquitecto, University of Southern California, Pasadena, CA; William Smalley (fallecido), misionólogo, Hamden, CT; Greg Thomson, Second Language Acquisition Centers International, Canadá; Karina Vargas, Costa Rica; Antonio Vásquez, CAM Internacional, El Salvador.

Doy gracias a mi familia —Kathleen, Laura, Rebecca, Gregorio y Kaylie— por soportar mi ausencia física y, a veces, emocional mientras que laboraba en el libro y viajaba a varios sitios.

A pesar de toda la ayuda recibida, quedan una cantidad insoportable de errores e insuficiencias en el presente trabajo. Soy dueño de ellas.

Sobre todo doy gracias al Dios de la obra misionera. Gracias, Señor, por haber puesto estas personas en mi camino y por haberme dado el tremendo privilegio de colaborar con la iglesia latina en Tú obra. ¡Qué cada pueblo tenga la oportunidad de oír en su lengua natal lo que Tú has hecho! “Y luego vendrá el fin” (Mat 24:14).

PRÓLOGO

Hace unos años me encontraba en una reunión de interesados en misiones, escuchando el testimonio de un misionero latinoamericano que sirve en un lugar del mundo musulmán. Gabriel compartía aquella noche, en muy coloridas y apasionadas palabras, lo que habían significado para él y su familia sus primeros años de servicio misionero. Nos detalló, a través de su propia experiencia, el delicado proceso de nacer en una nueva cultura.

Fue en ese contexto que Gabriel hizo una afirmación que me dejó profundamente impresionado hasta el día de hoy: “Durante este tiempo en el país y etnia donde sirvo al Señor, aprendí que sencillamente sin el aprendizaje de la lengua, no hay ministerio.”

Esta es una de las razones por las que personalmente aplaudo la iniciativa del hermano David Rising, al brindarnos el que quizá sea el primer libro en español sobre aprendizaje de nuevos idiomas para misioneros. Este libro nos llega en un momento tremendamente oportuno no sólo para los centros de entrenamiento a lo largo del continente, sino también para apoyar todos los esfuerzos de la iglesia iberoamericana hacia otras latitudes.

Ya por varios años, en nuestro servicio en FEDEMEC, hemos contado con el privilegio de tener a David, como uno de nuestros profesores más queridos,

orientando a los futuros obreros en el reto de adquirir las lenguas de los pueblos donde el Señor les está llamando a servirle. Quizá la característica más sobresaliente de su enseñanza es que ha mostrado una y otra vez a los candidatos, que predica con el ejemplo de su propia vida las convicciones expuestas en su libro de texto.

Es mi oración que muchos de los principios acá señalados —como el de la necesaria encarnación del obrero en la cultura receptora, imitando con ello a nuestro Gran Maestro; la superación del temor, como un elemento paralizante en el aprendizaje de idiomas; y el hermoso principio de transformar a nuestros nuevos amigos locales en nuestro gran “salón de clase”— tengan un enorme impacto en el joven, pero cada vez más comprometido movimiento misionero iberoamericano.

Que nuestro Señor, autor de la fabulosa diversidad lingüística del orbe, reciba gloria de toda tribu, pueblo y lengua.

*Allan Matamoros
Director Ejecutivo
Federación Misionera Evangélica
Costarricense
San José, Costa Rica
Noviembre de 2000*

EXPLICACIONES Y ABREVIATURAS

Los nombres y detalles en los ejemplos han sido cambiados. A menos que se indique lo contrario, las citas bíblicas son tomadas de la traducción Reina Valera, revisión 1960 o de la versión actualizada. Las abreviaciones que se encuentran en el texto son:

A2L	Aprendizaje de una 2ª lengua.
c.p.	Comunicación personal.
DHH	La Biblia según la traducción <i>Dios Habla Hoy</i> .
dpr	Las iniciales del editor.
LAMP	<i>Language Acquisition Made Practical</i> , Brewster y Brewster, 1976.
FUENTE	Cuando una palabra ocurre en la fuente COURIER NEW se refiere al <i>sonido</i> de la palabra pronunciada, es decir al evento acústico que el oído percibe.
Fuente	Cuando una palabra ocurre en letra cursiva, se refiere a la abstracción simbólica/lingüística en la mente. Por ejemplo: “Viendo un perro pedí a mi asesor cómo pronunciar la palabra <i>perro</i> , y él dijo, ‘PERRO’.”

Capítulo 4 “El sistema de Lamp” fue editado y condensado del capítulo 5 “Principios del aprendizaje de una lengua y la cultura” del libro *Misionología* y es usado con permiso del autor, Larry Pate, y de las editoriales Vida y Harper-Collins. El artículo “Actividades que funcionan” en el capítulo 5 fue adaptado y traducido del artículo “A few simple ideas for new language learners... and old ones needing some new life” y es usado con el permiso de los autores y de Missionary Training International. El artículo “¿Qué estamos haciendo: Formando discípulos o criando loros?” en el capítulo 6 es usado con el permiso del autor, David Oltrogge. El artículo “Hechos 2:8 debe ir de la mano con Hechos 1:8” en el capítulo 6 es usado con el permiso del autor, Pablo Samuc, y con la ayuda del Instituto Lingüístico de Verano en Guatemala. El artículo “El perpetuo rubor de la vergüenza” en

el capítulo 8 fue traducido de “Embarrassment’s perpetual blush” y es usado con el permiso de la autora, Frederica Mathewes-Green, y la revista *Christianity Today*. “La escala de reajustamiento social” en el capítulo 9 es usada con el permiso de la revista *Journal of Psychosomatic Research*. El artículo “Una familia latina entre árabes musulmanes” en el capítulo 9 es usado con el permiso del editor, Federico A. Bertuzzi, y Editorial Unilit. El artículo “Las cinco hipótesis” en el capítulo 10 fue seleccionado y traducido del artículo “Bilingual education and second language acquisition theory” y es usado con el permiso del editor, David Dolson. El capítulo 11 “Rompiendo las barreras del lenguaje” fue seleccionado y traducido del libro *Breaking the Language Barrier* y es usado con el permiso de Intercultural Press, Incorporated. El artículo “El aprendizaje del idioma ¡es comunicación!... ¡es ministerio!” en el capítulo 12 fue adaptado y traducido del artículo “Language leaoc2rning is communication—is ministry!” y es usado con permiso de la autora, Betty Sue Brewster, Lingua House y del Overseas Ministries Study Center. El testimonio de Wes Collins en el capítulo 13 fue tomado y traducido del libro *Community is my Language Classroom!* y es usado con permiso del editor, Betty Sue Brewster. El artículo “Desventuras de un chabochi regiomontano entre los Tarahumaras” en el capítulo 13 es usado con el permiso de la revista *ELLOS y nosotros*. El artículo “Réquiem para la izquierda” en el apéndice es usado con el permiso del autor, Andrés Alvarado. El artículo “La jerarquía mundial de lenguajes” en el apéndice fue seleccionado y traducido del artículo “Missionary language learning in a world hierarchy of languages” y es usado con el permiso del autor, William Smalley, y de la revista *Missiology: An International Review*.

Los dibujos en el anexo son usados con el permiso del International Literacy Department del Instituto Lingüístico de Verano, Patrick R. Moran y Pro Lingua Associates, Oxford University Press y Thomson Heinle Press.

A 2 L

SENTANDO BUENAS BASES

Después llamó a sí a los que él quiso;
y vinieron a él. Y estableció a doce,
para que estuviesen con él, y para
enviarlos a predicar. —MR. 3:13-14

Introducción

El presente libro está basado en la convicción de que los requisitos más importantes para aprender un segundo idioma tienen que ver con la vida emocional del aprendiz, conformada por elementos como la actitud, la motivación, la buena voluntad, la autoconfianza y la disposición para cambiar el estilo de vida. Esta fue también la opinión de Donald Larson, quien bendijo grandemente a la comunidad misionera con sus enseñanzas sobre el aprendizaje de idiomas. Hacia finales de su vida escribió (c.p.):

Mi próximo libro se concentrará en las actitudes, y no intentaré presentar ni desarrollar destrezas como lo he hecho. ¿Por qué el cambio de énfasis? Durante las dos décadas pasadas, he visto a muchas personas desarrollar habilidades comunicativas en otro idioma sin tener un solo día de atención especializada en las destrezas, pero nunca he visto a una persona desarrollar tales habilidades con una actitud neutral o negativa hacia sí mismo, hacia los demás o hacia las relaciones interpersonales. La atención hacia las destrezas debe ser secundaria. (Lamento admitir esto, después de haber enfatizado durante treinta años la importancia de las destrezas técnicas como la fonética y los ejercicios repetitivos de la gramática, etc.)

Lingüística. Larson comenzó su carrera con una perspectiva lingüística tradicional. Participó, por ejemplo, en la creación del Toronto Institute of Linguistics, un centro de capacitación misionera, cuyo enfoque principal era la lingüística. Pero su perspectiva fue expandiéndose como resultado de sus

experiencias en el TIL. La fonética era parte del programa, y los estudiantes se animaron mucho cuando recibieron un curso de introducción a la fonética. Pero cuando se les enseñó toda la enorme y compleja amplitud de la fonética —Larson observó—, ellos se asustaron y se bloquearon. Este descubrimiento marcó su trayectoria, haciéndolo reflexionar y forzándole a considerar también la vida emocional. Con el tiempo llegó a la psicología.

Psicología. Las últimas dos décadas de su vida Larson basó su ministerio en LinkCare, un centro de consejería psicológica para misioneros en Fresno, California. Me dijo con un aspecto muy serio que la perspectiva de la psicología había transformado su manera de pensar y actuar. “¡Triste que no tuve esta perspectiva al inicio de mi ministerio! Hubiera enseñado de manera muy distinta, si hubiera podido integrar ambas disciplinas antes.”

Vale la pena reflexionar sobre dichas perspectivas. La lingüística es el estudio de lo que queremos aprender (la lengua), y la psicología es el estudio de la persona que lo quiere aprender. Ambas orientaciones son valiosas, pero —reitero— este libro está basado en la convicción de que la orientación psicológica es más imperiosa, y, usando la palabra que usó Larson, la lingüística debe ser “secundaria”.

Teología. Hay una disciplina más que es clave para el libro *A2L*: la teología. Federico Bertuzzi nos señaló el camino teológico:

Una buena misionología debe partir de una sana teología. Lo que yo crea y cómo sostenga mis creencias influirá decididamente en mi actitud hacia las misiones. Por eso estoy plenamente convencido que no alcanza sólo con animarnos unos a otros, sino primero sentar buenas bases en nuestra mente... y nuestro corazón.

El teólogo suizo, Emil Brunner, propuso una prioridad semejante: en las primeras líneas de su teología sistemática observó que la iglesia siempre ha reconocido dos tareas: la de entender la Palabra de Dios para sí misma y la de presentar la Palabra al mundo incrédulo. Dijo Brunner¹:

Sin embargo la primera tarea es siempre fundamental, de otra manera, ¿cómo puede la iglesia responder fielmente a su llamado misionero en un mundo no-cristiano, si ella misma no ha entendido bien el contenido de su mensaje?

Bertuzzi hace misiones pero reconoce que hay que empezar con teología; Brunner hace teología, pero reconoce que es para hacer misiones. Nosotros haremos lingüística, psicología y teología. Iniciemos con la teología.

1 Marcos 3:13-14: Las prioridades de Dios

¿Cuáles son las prioridades de Dios? El texto de Marcos 3:13-14 —para que estuviesen con él, y para enviarlos a predicar—, citado al inicio del capítulo, revela que Jesús llamó a sus discípulos con dos propósitos: primeramente para compañerismo

y luego para serle útiles. El primero es mucho más importante; a decir verdad, el primero es la matriz para el segundo. Y esta prioridad no ha cambiado hasta la fecha: Dios primeramente lo llama a usted para que esté con Él, después para usarle.

El autor inglés, C. S. Lewis,² reflexionó sobre este tema en la carta #8 de su curioso y maravilloso libro, *Cartas a un Diabolo Novato*: Dios “quiere siervos que se conviertan al fin en hijos... Él quiere darse... Él está lleno y se derrama.” En otras palabras, Dios no quiere obreros para suplir alguna necesidad que Él tenga, sino que primeramente quiere criarlos. El misionólogo sudafricano, David Bosch (1987), encontró una lección similar en Hechos 10. Pedro tenía la visión de animales “impuros” y, todavía “perplejo dentro de sí sobre lo que significaría la visión,” le llamaron a la puerta los enviados de un cierto Cornelio. Pedro los acompañó a Cesarea, dónde conoció a “Cornelio, su familia y amigos más íntimos,” y les confesó: “A mí me ha mostrado Dios que a ningún hombre llame común o inmundo... en verdad ahora comprendo que Dios no hace acepción de personas.” Entonces compartió las Buenas Nuevas, y el Espíritu Santo cayó sobre ellos. El texto reporta que los “fieles de la circuncisión... se quedaron atónitos”. Esta historia es conocida como “la conversión de Cornelio,” pero, dice Bosch:

Con igual base podría llamarse “la conversión de Pedro.”

La persona que se enfrenta a las decisiones más duras allí no es el pagano Cornelio sino el reverendo Simón

Pedro... Él comenzó a comprender (¡conocer!) a Cristo de una manera nueva.

Pero ¿cómo ocurrió esto? ¿Cuáles fueron las condiciones bajo las cuales Pedro conoció mejor a Cristo? Fue una situación transcultural; el Espíritu Santo usó un encuentro transcultural para dejar a Pedro “perplejo” y “atónito” para luego enseñarle una lección espiritual clave. Quiero sugerir que este contexto no fue fortuito sino que fue absolutamente necesario. Hay ciertas lecciones que son “accesibles” sólo cuando estamos viviendo en otra cultura, pensando en otra lengua, relacionándonos con personas con otra manera de pensar, viendo las cosas desde una perspectiva multicultural. La experiencia transcultural nos sacude, nos desorienta, nos abre los ojos. ¡Es buena para el alma! A continuación se encuentran testimonios de tres de nuestros obreros que han experimentado esta profunda verdad.³

Cuando llegas aquí, te das cuenta de que aun hay mucho que debes rendir y que aunque para muchos eres “algo especial”, sencillamente eres un hijo o hija de Dios que ha decidido obedecer, y que por alguna razón, Él ha decidido continuar su trabajo en tu vida, en otra parte del mundo.

A veces me preguntan cuál es la mejor experiencia en el campo misionero. Creo que la mejor de todas ha sido el trabajo del Espíritu Santo en mi propia vida, amolándome según su voluntad y preparándome.

Hemos podido percibir que detrás de todo llamado de Dios a un servicio específico, siempre subyace un llamado más íntimo, personal y trascendente. Y no fue fácil para nosotros discernir ese propósito divino. Hoy podemos decir, sin lugar a dudas, que el principal y soberano propósito de Dios de traernos a España no ha sido trabajar entre los magrebíes. Su propósito fueron nuestros propios corazones.

La principal preocupación de Dios es con los de Su familia. Considere: La Biblia relata que Jesús oró mucho. Pero ¿por quién oró? Reporta cómo oró por sus discípulos (“yo he rogado por ti [Simón]” Lc. 22:32) y dice que está orando eternamente por la iglesia (Heb. 7:25), pero nunca menciona que Jesús oraba por personas no convertidas. De hecho, en una ocasión niega específicamente que lo hiciera (“yo ruego por [los creyentes], no ruego por el mundo” Jn. 17:9). Pasa lo mismo con el Apóstol Pablo: Él menciona constantemente sus oraciones por los creyentes (muchos versículos) y solicita oraciones por sí mismo (“orad por mí” Ef. 6:19; 1 Tes. 1:2; 2 Tes. 3:1), pero *una sola vez* menciona que oraba por no-creyentes (“mi oración a Dios por Israel, es para su salvación” Rom. 10:1).⁴

Dios pone la prioridad en el creyente, en Sus siervos, pero nosotros no funcionamos de acuerdo con Su plan. Hablamos mucho de orar por los no-convertidos y vamos al campo con la primera intención de salvar a muchas almas perdidas. Considere la historia que Lucas relata en el décimo capítulo de su evangelio. Jesús mandó “otros setenta... delante de sí”, y después ellos volvieron “con gozo, diciendo, ‘Señor, ¡aun los demonios se nos sujetan en tu nombre!’ ” El texto dice que Jesús se regocijó muchísimo, pero luego les habló de un cambio de prioridad: “Sin embargo, no os regocijéis de esto, de que los espíritus se os sujeten; sino regocijaos [primeramente, palabra agregada al texto, dpr] de que vuestros nombres están inscritos en los cielos.” Pero, ¿no es que nosotros, los siervos de Dios, nos obsesionamos con el trabajo? Vamos al campo pensando en salvar a muchos (¡qué es cosa urgente!), pero más importante es que nos vayamos con esta actitud bíblica: “ocupándonos en [nuestra propia] salvación con profunda reverencia” (Fil. 2:12, dhh). Esta prioridad cambiará nuestra actitud hacia el A2L. ¿Cómo? Considere lo que Carlos Calderón⁵ observó:

Pocas veces he encontrado misioneros que estén dispuestos a invertir el tiempo necesario en el aprendizaje del idioma, y la verdad es que sienten que están perdiendo ese tiempo cuando lo que deberían estar haciendo es evangelizar.

¿A qué se debe esta actitud? Se debe a que estos misioneros pusieron la prioridad en la utilidad y en el éxito en la obra misionera. Pero ¡Dios es celoso y quiere que estemos pensando primeramente en nuestra relación con Él! Él nos llama para que estemos con Él. Con esta orientación teocéntrica veremos el A2L muy diferente, ¡ahora el A2L no es un obstáculo sino una ayuda!

¿Por qué? Porque nuestra incapacidad lingüística nos quita la máscara y revela nuestra necesidad y fragilidad. ¡No sabemos nada! ¡Somos inútiles! ¡Hasta los niños hablan mejor que nosotros! Esto es un buen punto de partido, a pesar de lo que pensemos. Todos los desánimos y sorpresas y frustraciones y vergüenzas y humillaciones y sufrimientos (pero también los logros y gozos y alegrías y satisfacciones) proveerán una base adecuada para que aprendamos lecciones espirituales y urgentes para que (luego) seamos útiles. La ignorancia lingüística es una lupa que nos hace sentir y percibir la ignorancia cultural, bíblica, teológica y misionológica.

**El A2L no es un obstáculo
para el ministerio sino una ayuda.**

Hay otro texto que necesitamos para sentar una buena base: *¡Paz a ustedes! Como el Padre me envió a mí, así yo los envío a ustedes.* Valdir Steuernagel (1992b:96-97), junto con John Stott, menciona que ésta es la “versión fundamental” de la Gran Comisión, si bien resulta “la más ignorada, por ser la más costosa y difícil.” Dice Steuernagel:

En forma deliberada y precisa [Jesús] puso su misión como modelo de la nuestra cuando dijo: “Como el Padre me envió a mí, así yo los envío a ustedes.” Por consiguiente, nuestra comprensión de la misión de la iglesia la deducimos de nuestra comprensión de la misión del Hijo.

¿Cuáles son las características principales del modelo de Jesús? Las identificó bien Abraham Durán (pseudónimo), un misionero latinoamericano, en un folleto sobre el aprendizaje de idiomas:

La primera tarea de la Gran Comisión es “encarnar” a Cristo. Es decir, mostrarle su naturaleza a la gente que no sabe nada acerca de Él. Es en este sentido que nosotros somos “su cuerpo, la plenitud de Aquél que todo lo llena en todo” (Ef. 1:23). De lo contrario, ¿cómo podemos enseñarles a “obedecer todo lo que nos ha mandado” (Mt. 28:18-20)?

¿Cómo envió el Padre a su Hijo al mundo? ¿No lo envió en dependencia total de Él, de manera que Jesús dijo que Él no hacía nada sino lo que veía hacer el Padre (Jn. 8:28-29)? ¿No lo envió indefenso, vulnerable y dependiente de la gente que lo rodeaba como sólo lo es un bebé? ¿No lo envió para ser servidor de todos en vez de ser servido? ¿No lo envió para buscar y salvar lo que se había perdido? ¿Acaso no lo envió para dar su vida misma en rescate por muchos? Jesús envió a los doce en su misión de entrenamiento, en la misma dependencia de Dios y de los hombres, en la misma debilidad y vulnerabilidad (como ovejas en medio de lobos), para ser siervos y no señores, en la misma búsqueda y en la misma entrega hasta la muerte (Mt. 10:5-42).

Ahora menciono la cualidad más importante —y más difícil de tener— en el siervo de Dios: la humildad. Este fue el enfoque principal de un documento⁶ publicado por el comité de Lausana.

¡Se buscan mensajeros humildes del evangelio!

Creemos que la clave principal para una comunicación cristiana persuasiva se encuentra en los mismos comunicadores y en la clase de personas que sean. Deben tener una experiencia personal y creciente del poder transformador del Espíritu Santo, a fin de que la imagen de Cristo Jesús se vea en forma cada vez más clara en sus caracteres y en sus actitudes.

Por sobre todas las cosas deseamos ver en ellos, y especialmente en nosotros mismos, “la mansedumbre y ternura de Cristo” (2 Cor. 10:1), en otras palabras, la humilde sensibilidad del amor de Cristo. Este nos parece tan importante que hemos resuelto dedicarle la totalidad de esta sección de nuestro informe.

Nos hemos reunido para realizar la consulta a pocos días de haber celebrado la Navidad, evento que podría llamarse la instancia más espectacular de identificación cultural en la historia de la humanidad, ya que por su encarnación, el Hijo se convirtió en un judío galileo del primer siglo.

También hemos tenido presente que Jesús quiso que la misión de su pueblo en el mundo tomara como modelo su propia misión, “Como me envió el Padre, así también yo os envío,” dijo (Jn. 20:21; 17:18). Nos hemos preguntado por lo tanto acerca de las implicaciones de la encarnación para todos nosotros. Esta cuestión es de especial interés para los testigos transculturales, cualquiera que sea el país al que vayan.

Al meditar sobre Filipenses 2, hemos visto que la autohumillación de Cristo comenzó en su mente y su actitud: “No estimó ser igual a Dios como cosa a que aferrarse.” De manera que se nos manda permitir que Su mente o ánimo esté en nosotros y a estimar a otros como mejores o más importantes que nosotros mismos. ♦

Dependencia, vulnerabilidad, suspenso, debilidad, servicio, mansedumbre, humildad, autohumillación... el A2L es ideal para producir este fruto y para conformarnos a la vida de Jesucristo.

2 Rompiendo conceptos equivocados

Desafío al lector que ponga a un lado sus suposiciones y opiniones acerca del A2L, abriendo su corazón y mente para ver el tema de nuevo. Tome el examen a continuación, respondiendo de acuerdo a sus primeras inclinaciones.

1. Los niños aprenden los idiomas foráneos más rápidamente que los adultos.

☐ Verdadero 😊 ☐ Falso ☹️

2. Los analfabetos no adquieren idiomas tan rápidamente como las personas con una buena educación.
☐ Verdadero 😊 ☐ Falso 😞
3. Cuando un aprendiz hace un error, es importante que alguien le corrija.
☐ Verdadero 😊 ☐ Falso 😞
4. El aprendiz podrá aprender más fácilmente los aspectos difíciles de un idioma si conoce la gramática.
☐ Verdadero 😊 ☐ Falso 😞
5. Se aprende mejor si el verbo es presentado en un orden lógico: por ej., a) presente, b) pasado pretérito, c) pasado perfecto, d) futuro.
☐ Verdadero 😊 ☐ Falso 😞
6. Es importante que el aprendiz practique mucho, hablando, para mejorar su pronunciación.
☐ Verdadero 😊 ☐ Falso 😞
7. En un grupo de 366 personas hay 100% de certeza de que haya dos personas que cumplen años el mismo día. ¿En un grupo de cuántas personas habrá el 50% de probabilidad de que haya dos personas con el mismo cumpleaños?
☐ 364 ☐ 302 ☐ 183 ☐ 52 ☐ 23



Inicio con la pregunta matemática: la respuesta es 23. ¿Le sorprende? A mí me sorprendió y tuve que convencerme con una prueba matemática (que se encuentra en esta nota⁷). Esta pregunta no tiene nada que ver con el A2L, solamente ilustra que en la matemática las primeras impresiones pueden ser falsas y el sentido común puede equivocarse. Y así es con las otras seis preguntas: casi todos responden enfáticamente “verdadero”, sin embargo ¡cada respuesta es “falsa”! A continuación daré respuestas breves. Los números en paréntesis indican páginas en el libro que son relevantes al tema.

1. *Los niños aprenden los idiomas foráneos más rápidamente que los adultos.* ¡Es falso! Si la experiencia me ha enseñado algo, es que va a ser difícil convencerlo de esto. Haré un intento. Es cierto que los niños aprenden bien. Con frecuencia aprenden perfectamente. Pero lo que logran, no lo logran rápidamente, por el contrario los niños lo aprenden bastante lento. Inicio con un testimonio de un obrero de Centroamérica.

— ◆ ◆ ◆ —

Mi esposa y yo y nuestros dos hijos vivimos seis años en Uzbekistán. Al llegar esperábamos que a nuestros niños les fuera fantástico en el aprendizaje del idioma, pero no fue así. Por el contrario, nos parecía que nuestro varón, Julio, no aprendía nada. Mi esposa y yo lo llevamos a una terapeuta del lenguaje, pero para nuestra sorpresa ella nos explicó que su

comportamiento era totalmente normal y que con frecuencia sucedía eso con los hijos de misioneros o profesionistas que se iban al extranjero.

Relataré cómo empezó a hablar. Levábamos seis meses en el país, y Julio aun no hablaba casi nada. Un día Julio y yo caminábamos en un mercado uzbeko, cuando una vendedora me ofreció tomates a un cierto precio. Yo iba a comprarlos, cuando Julio gritó (¡en uzbeko, fíjese!): “No, papi, ¡no lo pagues! es un precio muy exagerado. ¡Ofrécele menos!”



Hay un montón de factores y hechos que podrían mencionarse; aquí presento algunos. Al inicio, un adulto, dadas las oportunidades y las condiciones adecuadas, usualmente aprenderá más rápido que un niño. Los adultos simplemente tenemos más capacidad intelectual (128). Pero los niños por lo general aprenden bajo condiciones mucho más favorables. Ellos aprenden de otros niños, y los niños hablan con vocabulario y sintaxis más simple y con más repeticiones, creando así condiciones más favorables para el principiante. En contraste, el adulto tiene que aprender de otros adultos, desafío que puede compararse con chupar agua de la manguera de los bomberos. Psicológicamente los niños tienen más tolerancia a la ambigüedad y a las repeticiones, y a la vez sienten menos la vergüenza. Estudios científicos prueban que un niño necesita escuchar una palabra muchísimas veces más para aprenderla que un adulto.

David McClure (c.p.) me señaló el hecho de que los niños simplemente no dejan de avanzar, pero los adultos sí. ¿Por qué se estancan los adultos? El fenómeno se llama fosilización, y se debate mucho sobre el tema. En el presente libro hago algunas observaciones en la página 82, pero aquí vale señalar que los adultos que aprenden incansable e inexorablemente a veces alcanzan la fluidez nativa (a excepción del acento, punto que menciono otra vez más adelante). Pero se trata de un tiempo de, digamos, veinte años, y a un niño *no* le cuesta menos el alcanzar la fluidez total.

Nos engañamos. Considere un ejemplo hipotético: un señor de treinta años y su hijo de seis años llegan a Rusia para aprender el idioma. Asumamos que ambos aprenden bajo condiciones favorables durante seis meses y que hacen progreso promedio y normal. Entonces, sería muy normal escuchar a un ruso hacer estas dos aserciones:

- a) El niño habla perfectamente.
- b) El señor habla muy mal.

Pero insisto en que el padre probablemente sabe decir cosas que el niño no sabe decir, cosas que el niño ni siquiera es intelectualmente capaz de decir. Lo que pasa es que los errores del adulto son más notables y más chocantes y por consiguiente

despiertan más “emoción” que los del niño. Tenemos más tolerancia para los errores de un niño. Las aserciones a) y b) son de una índole *emocional* o *social* y no de una índole *lingüística*. Puede ser que el señor tenga un vocabulario de 200 palabras y el niño de sólo 100, pero la impresión irresistible es que el niño habla más. Un adulto normal tiene un vocabulario de, tal vez, 20,000 palabras, y un niño de sólo 500 palabras (realmente no sé, estoy adivinando), así que el adulto recién llegado está más lejos del “estándar” que su hijo.

Aquí entra también el factor del acento. Vamos a dividir el fenómeno del lenguaje en tres partes (véase la Figura 26 en la página 180): 1) sonido, 2) vocabulario y 3) estructura. Hasta un cierto grado es válido decir que el A2L ocurre en este orden, es decir primero se aprenden los sonidos, luego, juntando sonidos, palabras y luego, juntando palabras, estructuras. En cuanto a vocabulario y estructura, los niños no necesariamente tienen una ventaja (no es tan raro que los adultos logren una fluidez nativa en estas dos áreas), pero los niños realmente tienen una ventaja en el área de sonido: usualmente aprenden sin acento, y a los adultos casi siempre se les “pega” un acento. Y ¿qué se nota más? ¡El acento! Entonces, al fondo las afirmaciones a) y b) están expresando una emoción diferente:

- c) El niño habla sin acento.
- d) El señor habla con un acento chocante.

Los niños tienen una gran ventaja con los sonidos, pero ¿ellos adquieren los sonidos rápido? ¡No! Los aprenden muy lento. Mi esposa ministra a niños con problemas del habla, y para evaluar el progreso lingüístico, ella usa el siguiente cuadro.

Edad en años	Sonido (fonema)
3 – 4	p, b, m, w, h
4½	t, d, n, k, g, ng, y
5½	f
6½	v, sh, zh, l, th (sonoro)
7½ – 8	s, z, r, th (sordo), ch, j

**Progreso normal en la adquisición
de las consonantes del inglés**

Figura 1

Este cuadro dice que hasta la edad de 4 un niño normal habrá aprendido los “sonidos” (“fonemas”) de la primer fila p, b, m, w, h; luego hasta la edad de 4½ habrá aprendido los de la segunda fila etcétera; terminando la adquisición *hasta la edad de 8 años*. Entonces, es normal que un niño en Inglaterra o Estados Unidos tarde hasta ocho años en pronunciar bien [r] o [th]. Es mucho tiempo. Pero ¿qué se diría de un *adulto* que tarda 8 años en lograr pronunciar estos sonidos furiosamente difíciles de sacar!? ¡Pero no le dan 8 años!! Si un adulto no está pronunciando bien la [r] o [th] después de apenas 3 meses, lo critican, diciendo que habla mal, que aprende muy lento. En términos medio chistosos:

Al niño le dan 32 veces más tiempo (8 años X 12 meses/año = 96 meses versus los 3 meses para el pobre adulto), y dicen que aprende más rápido. Génesis 11: confusión.

Estoy gastando mucha tinta tratando de convencerlo que los adultos no somos tan inferiores a los niños, porque muy a menudo los adultos se desaniman, diciendo *como adulto no puedo aprender un idioma*. ¡Tenga ánimo! ¡No tire una toalla por desánimo y resignación! La batalla del A2L se pierde en el área de “la actitud, la motivación, la buena voluntad, la autoconfianza y la disposición para cambiar el estilo de vida” (página 1), y no porque usted haya perdido alguna capacidad cerebral/neurolingüística para aprender un idioma. Hay adultos que han aprendido muy bien y muy rápido.

Hace años estaba en Argentina, cuando una persona de unos veinticinco años se me acercó y me habló perfectamente en inglés. Asumí que era un paisano mío y le pregunté de dónde venía. Me contestó: “I’m from Buenos Aires”.

¿Huh? Estuve confundido. Explicó que era un argentino, y entonces le pregunté cómo había aprendido inglés. Explicó que se había ido a Estados Unidos cuando tenía 18 años. “¿Cuánto tiempo viviste allá?” le pregunté, asumiendo que se había quedado ahí mucho tiempo.

“Seis meses.”

“¡Solamente medio año! —exclamé— ¿Pero supongo que ya hablabas bien el inglés antes de irte?”

“No —me dijo—, no entendía ni una sola palabra.”

¡Aprendió inglés hasta un nivel de nativo en seis meses!

¿Un niño puede hacer esto?

En otra ocasión en Costa Rica conocí a una señora de un aspecto nor-europeo, pero ya que hablaba español perfectamente, asumí que era una costarricense. Otra mala asunción y más vergüenza: era una paisana mía. Se había casado con un costarricense y llegó a Costa Rica sin saber nada de español. Bajando del avión su nueva familia le hizo una fiesta en la cual se sintió tan desesperada y desamparada —me explicó con gran sonrisa— que salió corriendo, se echó sobre una cama y lloró amargamente. Pero ella superó el desánimo.

«Es más fácil usar la gramática que entenderla.»

Tengo un amigo latinoamericano que habla 20 o 25 idiomas (ni él sabe cuántos). Entre más que aprende, más fácilmente aprende los idiomas subsiguientes (es siempre así). El último idioma —nos reportó— lo había aprendido en dos semanas.

¿Un niño puede hacer esto?

¿Qué vamos a concluir de estos ejemplos? Son casos inusuales, lo admito, pero el punto principal es enfrentar la mentira de que los adultos no podemos aprender idiomas. ¡Sí, podemos!

2. *Los analfabetas no adquieren idiomas tan rápidamente como las personas con una buena educación.* ¡Es falso! Por el contrario, los analfabetas tienden a aprender más rápido. Estoy inclinado, con Greg Thomson⁸, a creer la hipótesis de que algunas de las “herramientas adultas” interfieren con el proceso natural e innato del aprendizaje de una lengua. A mi juicio esto sucede incluso con la “herramienta” de la lingüística misma: algunos, si no muchos lingüistas son pobres aprendices de idiomas.⁹ La experiencia escolar en los años formativos nos ha impartido más que solamente algunos datos sino también un paradigma acerca de *cómo* aprender, una filosofía basada en análisis y lectura y escritura (véase la Figura 2 y el argumento del próximo capítulo). ¡Es casi un lavado de cerebro! Pero por varias razones el A2L no depende de estas estrategias (conocimientos de las reglas no son necesarias 121-123, 128, 131 y véanse los próximos dos puntos).

3. *Es importante que alguien le corrija.* ¡Es falso! En cuanto a los niños, no es frecuente que los adultos les corrijan, pero cuando lo hacen, los niños no hacen caso (Krashen 122; Brown 131). En noventa y nueve casos sobre cien los errores se corrigen automática y subcientemente, pero nadie sabe cómo (Pinker 1994:280, 286; 2002). En la edad adulta los errores *usualmente* se corrigen automáticamente, lo que es razón suficiente para no estar molestando a los adultos con muchas correcciones, especialmente cuando tomamos en cuenta el efecto psicológico de hacerlo: cohibe y da pena. Es mas, la corrección de errores *refuerza* el error (121, 130), y tercero, hace que el aprendiz se enfoque conscientemente en las reglas. En los modernos y más eficaces sistemas de enseñanza de idiomas los maestros corrigen a los estudiantes con muy poca frecuencia (véase el capítulo 5).

4. *El aprendiz podrá aprender más fácilmente los aspectos difíciles de un idioma si conoce la gramática.* ¡Es casi totalmente falso! A veces sí, pero por lo general no. El conocimiento de la gramática ayuda poco en el aprendizaje y a veces lo perjudica. Y realmente la idea de que es necesario aprenderse la gramática para poder hablar es absolutamente ridícula: no hemos logrado describir completamente la gramática de ningún idioma del mundo (192). Es más fácil *usar* la gramática que *entenderla*.

5. *Se aprende mejor si el verbo es presentado en un orden lógico.* ¡Es falso! No sé por qué (124).

6. *Es importante que el aprendiz practique mucho, hablando, para mejorar su pronunciación.* ¡Es falso! Para afinar la pronunciación, el paso más imprescindible es que el aprendiz escuche mucho (72) y no debe intentar pronunciar. En los modernos y más eficaces sistemas de enseñanza se demanda que los alumnos mantengan silencio. Los niños casi siempre mantienen lo que se llama un “período de silencio” (recuerde el ejemplo del niño en Uzbekistán, 7), y los adultos que se callan tienden a aprender mejor y con menos acento (124). Véanse también Los cuatro “canales” y las dos prioridades en la página 72.

En conclusión, el sentido común no es muy confiable en el área del lenguaje. Dios *confundió* las lenguas (Gén. 11). Pido al lector que abra su corazón y su mente para nuevos conceptos que quizá le parezcan algo sorprendentes.

2

UN MODELO PARA EL A2L

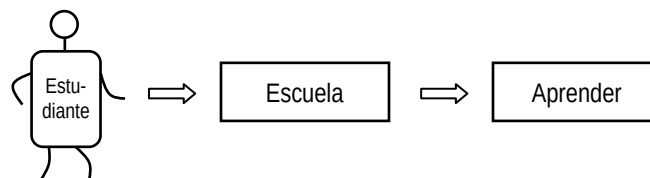
«Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios estará contigo en dondequiera que vayas.» —JOSUÉ 1:9

«He aquí yo estoy con vosotros todos los días, hasta el fin.» —JESÚS

En este capítulo presento un nuevo modelo para el A2L. El modelo estándar del aprendizaje viene de nuestra experiencia escolar y sirve bien, evidentemente, para la matemática, por ejemplo, pero no sirve bien para el A2L. El método escolar es académico y consciente, pero una lengua se aprende de una manera subconsciente y a través de las relaciones interpersonales.

Aquí uso la palabra *modelo*, pero puede que otros usen una palabra como *paradigma*, *cosmovisión* o *filosofía*. Además trato brevemente en esta nota¹⁰ la cuestión filosófica de la naturaleza de los “modelos”; si a usted le interesa el tema, léala.

El modelo escolar. Habiendo crecido en una cultura muy “escolarizada”, tenemos una tendencia a pensar que una escuela es el único lugar para aprender. La figura a continuación ilustra cómo actuamos y pensamos.



El modelo escolar

Figura 2

Este modelo dice: Para aprender algo un estudiante tiene que ir a una escuela. Pero este modelo no nos servirá porque un idioma se aprende muy diferente. Muchos (Larson en el próximo capítulo, Pate 25, Krashen 121) han afirmado esta verdad, pero aquí reflexiono sobre lo que es el aprendizaje de una lengua, comparándolo con el aprendizaje de cualquier otro tema. ¡Vamos a la universidad!

El A2L, la lingüística, el estudio. En la universidad podemos estudiar matemáticas, sociología, medicina o lingüística. La matemática es el estudio de números, y llevamos un curso de matemáticas porque no hacemos muy bien números; la sociología es el estudio del ser humano en sus relaciones sociales, y llevamos un curso de sociología porque no entendemos muy bien cómo el ser humano funciona a nivel social; la medicina es el estudio de la salud y el cuerpo, y llevamos un curso de medicina porque no entendemos bien la salud y queremos mejorarla; la lingüística es el estudio del habla, y *llevamos un curso de lingüística porque no hablamos bien...* ¡¡un momento!! ¡El patrón se rompió! La parte en letra cursiva es *totalmente falsa*. Muy por el contrario, ya sabemos hablar estupendamente bien. Entonces, ¿por qué nos interesa tanto la lingüística? ¿Por qué consideramos que el estudio de la lingüística es tan valioso? Es una buena pregunta; no estoy seguro.

La lingüística es un “anti-estudio”. En un sentido la lingüística es un “anti-estudio” (¿o un estudio a revés?). El estudio normal es el intento de pasar información en libros hacia nuestra mente, pero el estudio de la lingüística es el intento de pasar información ya en nuestra mente hacia los libros. Cualquier niño de tres años sabe más de su idioma que todos los lingüistas del mundo juntos.¹¹ El idioma que más se ha estudiado es el inglés, pero la totalidad de descubrimientos lingüísticos sobre el inglés describe solamente una fracción de lo que es. La lingüística va en la dirección opuesta. La lingüística no es un remedio para una falta de habilidad, sino una admiración de un exceso de habilidad. Todas las demás disciplinas son “remediadoras”; la lingüística es “apreciativa”. Estudiamos la matemática a causa de hambre, la lingüística a causa de llenura.

Capacidad de conocimiento. Mil de los mejores matemáticos saben sólo una fracción de las verdades de la matemática; mil de los mejores sociólogos entienden sólo un poco de lo que es el

comportamiento social; pero cada hablante de un idioma sabe, en algún sentido, más de mil de los mejores lingüistas. Intentemos ver esta realidad de otro ángulo. Vamos a imaginar un mundo en el que todos los seres humanos saben todo lo que hay que saber acerca de la matemática. Cada individuo en este mundo hipotético nace con una habilidad innata e irresistible para hacer las matemáticas. Los niños de dos años hacen ecuaciones de tercer grado en dos variables, y cuando llegan a la edad de tres la teoría de relatividad de Einstein es cosa obvia. Sería un mundo muy diferente, ¿verdad? Nos sorprendería. Pero en realidad vivimos en un mundo aun más sorprendente, porque el lenguaje es más complicado que la matemática y lo realizamos sin (aparente) esfuerzo. (Es una razón por la cual los expertos han sido forzados a concluir que el lenguaje es algo innato.) ¡Dejémonos sorprender!

Errores. Cada matemático hace muchos errores. Cada sociólogo se equivoca. Cada erudito corre el riesgo de seguir senderos grandemente errados. Pienso en los sistemas filosóficos de Freud o Marx. Pero casi nunca nos equivocamos al hablar. Ahora bien, esta afirmación probablemente lo haya asustado. *¡Ahora sabemos con exactitud que David Rising no sabe de qué habla! Cuando estamos hablando, cometemos muchos errores.* Intentaré explicar.

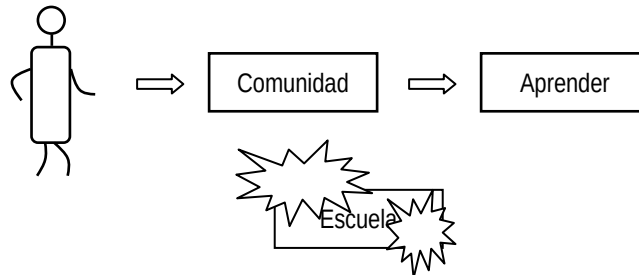
El lenguaje es complicado. No nos damos cuenta de qué tan complicado es. Doy un ejemplo. Una lingüista, Stromswold¹², estudiaba los errores que hacen los niños con los verbos auxiliares (palabras como *has, might, should, could, being*, etc., y ejemplos de errores son: *he have might eat, he did be eating*). Hay 24 mil mil mil millones (24×10^{18}) de combinaciones posibles de estos verbos, pero sólo 100 son aceptables. Son muchísimos los errores posibles, y las formas correctas son en comparación casi inexistentes. ¿Con qué frecuencia se equivocaron los niños? Stromswold estudió 66,000 oraciones y reportó que los niños virtualmente nunca se equivocaron. Los lingüistas no saben cómo los niños hablan con tan pocos errores. Y los aprendices adultos hacen lo mismo: si se toma en cuenta la complejidad del lenguaje, nos equivocamos muy, muy poco.

Aptitud, capacidad humana. Otra curiosidad: Hay personas normales que no pueden producir arte, hay personas normales que no pueden entender la psicología, hay personas normales que no pueden resolver problemas de matemática, pero no hay un solo individuo normal que no sepa hablar. Alguien observó que no podemos no hablar. Y siempre aprendemos el primer idioma sin absolutamente ningún estudio formal.

Lugar. Si usted quiere aprender la matemática, el mejor lugar es un centro de estudios académicos; si quiere aprender la sociología, el mejor lugar es un centro de estudios académicos; si quiere ser doctor de la medicina, el mejor lugar para prepararse es un centro de estudios académicos; de hecho, si usted quiere aprender la lingüística, el mejor lugar es un centro de estudios académicos. Pero si usted quiere aprender un idioma, el mejor

lugar no es un centro de estudios académicos, sino la comunidad dónde se habla el idioma.

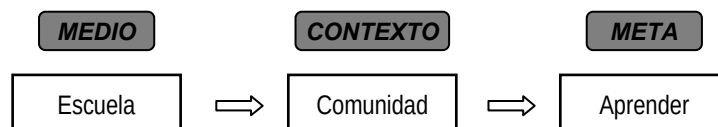
Esta clase de reflexiones ha llevado a muchas personas a crear precipitadamente el siguiente modelo:



Comunidad reemplaza escuela

Figura 3

Este modelo dice: Para aprender un idioma una persona no debe irse a una escuela sino debe aprender solamente en una comunidad. Pero este modelo es muy negativo; no queremos eliminar forzosamente las escuelas. Hay fuerte evidencia de que la mayoría de los adultos precisa de un empuje inicial o un paso preparativo, elemento que una escuela puede proveer. Me comentó Dwight Gradin, “La peor escuela es mejor que ninguna escuela” (tal vez exagerando, y desde luego, un aprendiz debe escoger la escuela que usa los mejores métodos). Tenemos que hacer algo para darles lugar simultáneamente a la escuela y a la comunidad. He logrado una solución al introducir CATEGORÍAS.



Un modelo con tres “categorías”

Figura 4

Ahora escuela y comunidad están en diferentes “dominios” y no hay conflicto. La escuela está en la categoría de MEDIO, comunidad está en la categoría de CONTEXTO y aprendizaje está en la categoría de META. Puede haber varios y hasta muchos medios, pero el contexto y la meta son categorías mucho más limitadas con pocos elementos posibles. Este modelo puede leerse así: una persona que quiere aprender un idioma debe hacerlo en el contexto de la comunidad pero también puede aprovechar el medio de una escuela que le ayudará a entrar y funcionar en la comunidad. Escuela y comunidad van juntas, colaborando.

En la sección “Aprendizaje en una “comunidad” en la página 78 explico en más detalle la naturaleza de *comunidad*; aquí hago un importante ajuste a la *meta*. Normalmente se mide el progreso del aprendiz en términos de su habilidad lingüística. Esto tiene valor, pero sólo considera lo que hace el extranjero. Define la adaptación del misionero en términos netamente ego- y etno-centrista. ¿No debemos tomar en cuenta a las personas locales? Donald Larson escribió:

¿Cómo debemos definir *servicio*? ¿Según la perspectiva del ministro? ¿O según la del receptor quien dice que es servido por el siervo? Lo más importante no es decir: “Estoy sirviendo,” sino: “Ellos me dicen que les estoy sirviendo.”

O ¿cómo debemos definir el evangelio? En mi opinión, el evangelio no es “Buenas Nuevas” hasta que el receptor dice: “Esto es nuevo —y luego—, es bueno.” Si no definimos “Buenas Nuevas” en términos de él que recibe el mensaje, corremos el riesgo de ser un montón de enviados hablando “de los labios hacia afuera” de las virtudes del mensaje propio.

❖ ❖ ❖

Un misionero en África estaba hablando con un anciano de la tribu y le preguntó, “Usted conoció a los primeros misioneros y hoy conoce a los misioneros modernos. ¿Cuáles serían las diferencias entre los antiguos y los nuevos?”

El anciano reflexionó un momento y respondió lacónicamente, “Los modernos hablan mejor. Los antiguos nos querían.”¹³

❖ ❖ ❖

Los locales deben tener la palabra final; el éxito del aprendiz debe definirse desde el punto de vista de ellos. Esta es una verdad que podemos verificar de la propia experiencia. A Latinoamérica llegaron misioneros norteamericanos y europeos que aprendieron bien el idioma pero que nunca tuvieron un buen ministerio. ¿Por qué no? Porque nunca ganaron nuestra confianza. Por otro lado, llegaron misioneros que nunca lograron hablar muy bien el castellano, como tal vez hubiéramos deseado, pero que a pesar de esto tuvieron un buen ministerio. ¿Por qué? Porque ganaron nuestra aceptación. ¿Cómo la ganaron? Vivieron con nosotros en nuestras comunidades, riendo, llorando, regocijándose, sufriendo y aprendiendo. Por esto el aprendiz debe ponerse la meta de ganar la aceptación de sus anfitriones.¹⁴

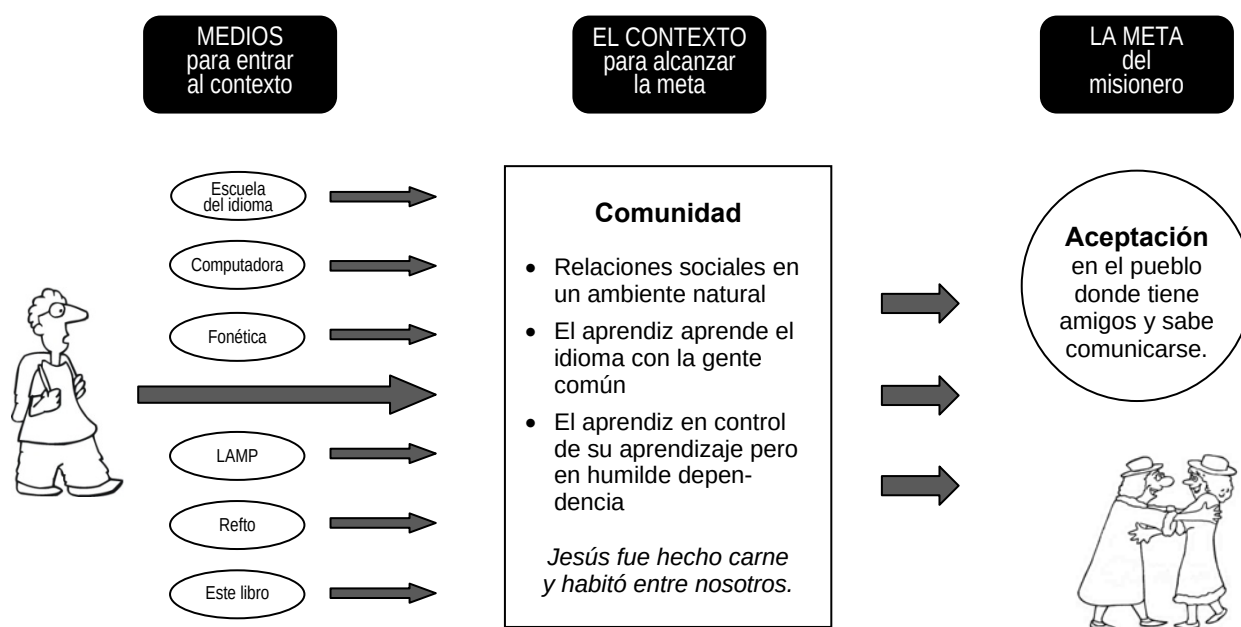
❖ ❖ ❖

En el gran congreso misionero de Edimburgo en 1910, uno de los delegados de la India era un joven ministro anglicano, V. S. Azariah. Se le pidió que hablara en una de las reuniones secundarias sobre la cooperación entre los misioneros

extranjeros y los obreros nacionales. Él pronunció las palabras que, tal vez, llegaron a ser las más famosas de todas las que se dijeron en Edimburgo. “A través de todos las edades por venir —él dijo— la Iglesia de India se levantará en gratitud para testificar sobre el heroísmo y el trabajo altruista del cuerpo de misioneros. Ustedes han entregado sus posesiones para alimentar a los pobres, han dado sus cuerpos para ser quemados. Pero también pedimos amor. Dénnos amistad.”¹⁵



Ahora introduzco el modelo final.



Un modelo del aprendizaje de idiomas

Figura 5

El modelo se lee así: El misionero debe preocuparse en primera línea por hacer amigos y ganar la aceptación de sus anfitriones. Para hacer esto tiene que vivir en la comunidad compartiendo la vida de la gente local. Él o ella puede entrar directamente en la comunidad o bien puede aprovechar varios medios para ayudarlo a funcionar en la comunidad.

Los modelos son una abstracción que pretenden representar la realidad, aunque a lo mejor lo hacen parcialmente (considere otra vez la nota #10). Veo dos debilidades en este modelo. Primero es muy complicado. Esto se debe tal vez a la increíble complejidad y confusión de una lengua y no puede evitarse.

Más preocupante es que no hay lugar para la lengua. Decía que el aprendizaje de la lengua no debe considerarse la meta final, pero entonces ¿qué es? ¿Es un medio? ¡No! La lengua es de suma importancia y no se puede categorizar con cosas de menor importancia como la fonética o este libro A2L. Creo que el A2L es parte de todo. Es simultáneamente medio, contexto y meta. Es un medio para entrar en la comunidad, es un medio para aprender la cultura, está en la comunidad de manera implícita porque existe adentro de y entre los hablantes.

Tal como es, ¡qué el modelo nos ayude!

Concluyo este capítulo con algo que me mandó Betty Sue Brewster. Es un lindo acróstico, que dice lo mismo que he intentado expresar.

Dios y su Reino
Relaciones en la comunidad
Actitud y acercamiento de aprendiz
Métodos
Actividades para aprender

El A2L es un DRAMA

Figura 6

¡Es lindo! ¡Es perfecto! Betty Sue, ¿cómo descubrió esto?

3

APRENDIENDO ENTRE LA GENTE COMÚN

DONALD LARSON

«Cuando vemos al lenguaje como una herramienta
y no como parte del diseño divino, nos estamos
metiendo en problemas.» —DONALD LARSON

A través de casi medio siglo Donald Larson ministró a la comunidad misionera, enseñando sobre el A2L y organizando escuelas de idiomas. Sus contribuciones principales son: 1) *aprendizaje entre la gente común*, 2) *el aprendiz se responsabiliza de su propio aprendizaje* (nadie experimenta en cabeza ajena) y 3) *el ciclo diario de aprendizaje*. Él escribió varios libros y fueron sus ideas y teorías, las que formaron el método del conocido libro *Lamp* (presentado en el próximo capítulo).

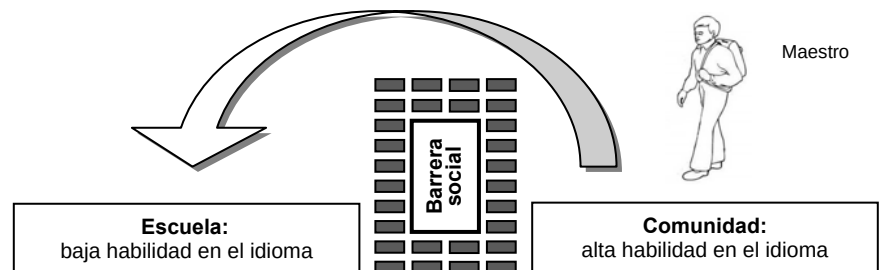
En esta cita explica cómo surgieron algunas de sus ideas.

Nueve meses de instrucción en una escuela de idiomas en un país foráneo cuestan regularmente unos \$4000 US dls. Esa es una cantidad muy alta para un misionero. Pero en los mismos lugares, dónde están las escuelas, podemos encontrar en las calles miles de “gente común” que estarían en la disposición de hablar con los aprendices extranjeros de forma gratuita y amistosa. ¿Por qué no aprovechamos su disponibilidad? ¿No ayudaría esta estrategia en cuanto a costo y tiempo?

Hace veinte años me puse a pensar en esas dos preguntas y desde entonces he trabajado en desarrollar métodos de aprendizaje que aprovecharían a la gente común en vez de escuelas formales y maestros caros.

Pero normalmente una persona no puede empezar de cero, aprendiendo entre la gente común. Es usualmente necesario algún empuje inicial en forma de escuela, instrucción, libros etc. Hasta que el aprendiz llegue al umbral necesario, puede realmente empezar aprendiendo “en la calle”. Entonces puede usar el idioma para aprender el idioma, dependiendo de la gente local y reduciendo la dependencia de los maestros caros. El secreto del método es, otra vez, el aprovechamiento máximo de la gente común.

En la actualidad el costo del estudio de una lengua en una escuela es probablemente más de \$4000 dólares que Larson indicó, pero de cualquier manera la consideración económica no es la única ni la más importante: aun si el misionero tiene los recursos financieros y si logra aprender el idioma en una escuela, todavía hay un peligro, dice Larson. En el contexto escolar el aprendiz no está viviendo bajo condiciones sociales adecuadas para aprender la cultura y formar relaciones genuinas con los lugareños. En consulta con Larson creé dos ilustraciones que interpretan sus ideas sobre este tema. La primera representa la situación social de una escuela, y la segunda representa la situación de un aprendiz aprendiendo independientemente en una comunidad.



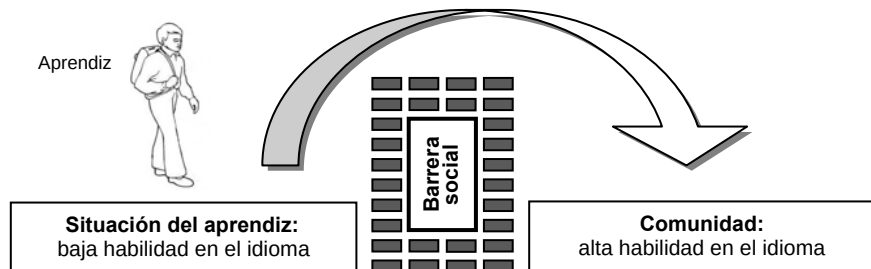
El maestro cruza la barrera social

Figura 7

Larson comentó que, cuando los adultos fracasaron en aprender un idioma era con frecuencia porque no habían logrado encajar en la comunidad y no habían hecho amigos. Por lo que concluyó que el principal bloqueo era de naturaleza social, a saber la separación entre los hablantes y los no-hablantes (Larson los llamó “insiders” y “outsiders”). En la Figura 7 es un nativo hablante el que cruza la barrera social, desubicándose de su contexto natural, esforzándose y arriesgándose para estar con los estudiantes. Los estudiantes son (relativamente) pasivos y aprenden en un contexto artificial, lejos de la comunidad de nativo hablantes.

Por un tiempo Larson creyó que un aprendiz nunca debía inscribirse en una escuela pero con el tiempo se dio cuenta que era una posición extremista (él mismo fundó escuelas de

idiomas). Tristemente algunos de sus discípulos e intérpretes se quedaron con la primera conclusión extremista. Lo que Larson insistía era en que una escuela no es suficiente. Enseñó que el aprendiz mismo tiene que cruzar la valla. Esta situación se ve en la siguiente ilustración.



El aprendiz cruza la barrera social

Figura 8

En esta figura es el aprendiz el que toma la iniciativa y cruza la valla social. Él o ella es activo, se responsabiliza por su propio aprendizaje, se reubica física y socialmente, saliendo de su zona de comodidad. El aprendiz se arriesga, la gente común lo recibe en su área de seguridad. El movimiento es desde el contexto de baja habilidad lingüística hacia el contexto de alta habilidad. “Fue el mensajero el que se adaptó al pueblo —dice Oltrogge (59)—, y no el pueblo al mensajero.”

A continuación se encuentra la ilustración¹⁶ que inspiró las dos figuras anteriores:

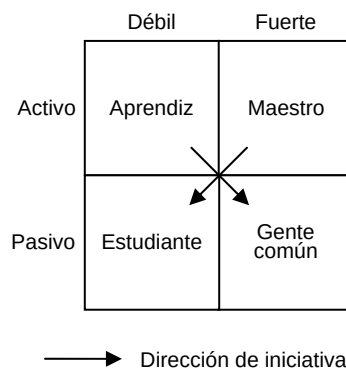


Ilustración original de Larson

Figura 9

Las palabras *débil* y *fuerte* se refieren a la habilidad en el idioma. Las palabras *activo* y *pasivo* se entienden en combinación con las flechas y simbolizan la iniciativa o esfuerzo: la flecha que va de *aprendiz* a *gente común* indica que

es el aprendiz el que es activo, moviéndose física, social y culturalmente para aprender en la comunidad (=Figura 8). En cambio, la flecha que va de *maestro* a *estudiante* indica que es el maestro el que es activo (=Figura 7).



Logotipo
de LinkCare



**El autor en consulta
con Donald Larson**

Las enseñanzas de Larson influyeron profundamente a Pate (capítulo 4), a los Brewster (capítulo 12), a los Thomson (capítulo 5) y a mí. Como mencioné, él llegaba con frecuencia a LinkCare, que está ubicado en Fresno California, dónde, por casualidad, vivo, y aproveché cada oportunidad para reunirme con él. Simplemente hablamos del aprendizaje de idiomas. Él escuchó mis pensamientos, dio consejos, expresó sus ideas y teorías, corrigió errores y en general se entusiasmó por el tema. En una palabra, me discipuló. Estuve con “Don” un mes antes de su fallecimiento en junio de 2000.

4

EL SISTEMA DE LAMP

LARRY PATE

El mapa de las religiones modernas de África revela, de forma muy notable, una cercana relación entre el crecimiento del Cristianismo y el uso extendido de la lengua vernácula. Y el opuesto parece ser el caso también: El crecimiento cristiano ha sido más escaso en aquellas áreas donde las lenguas vernáculas son débiles, es decir, donde lenguas francas como inglés, francés, portugués, árabe o swahili han predominado.

—LAMIN SANNEH

En este capítulo se encuentra porciones del capítulo cinco del libro Misionología (Pate 1987). Los principios y métodos fueron prestados de: Brewster & Brewster, 1976; Brewster & Brewster, 1981; Brewster & Brewster, 1990c(a); y Larson, 1990c.

Puntos claves en el método de LAMP

1. El aprendizaje de una lengua es más una actividad social antes que una actividad de “estudio”.
2. No se ha de separar el aprendizaje de una lengua del aprendizaje de la cultura ni estos del ministerio.
3. El aprendiz logrará mejor enculturación mediante el involucramiento profundo en la comunidad del grupo étnico que desea evangelizar.
4. La mayor parte del significado en la comunicación de persona a persona se transmite mediante el comportamiento cultural, y no mediante los símbolos llamados palabras.
5. Es mejor poner más énfasis en la comunicación oral que en la comunicación escrita durante los primeros meses.

Introducción

Muchas personas temen no poder aprender otra lengua. No obstante, el aprender una lengua es tan esencial para el ministerio intercultural eficaz como la enculturación del evangelista. En este capítulo se presentan algunos principios y métodos para aprender una lengua y una cultura, viviendo en la comunidad, compartiendo la vida con sus anfitriones. Con todo, se ha demostrado que el sistema es lo bastante eficaz como para ayudar a cualquier persona de inteligencia y educación normales a aprender cualquier lengua extranjera. Si el aprendiz aplica consecuentemente los principios de este método, deberá en poco tiempo saber hablar esa lengua en forma conversacional.

1 El sistema de Lamp

Lo que presentamos en el presente capítulo es conocido en la comunidad misionera como LAMP de acuerdo a las siglas del libro *Language Acquisition Made Practical* (Brewster 1976). Con este sistema se requiere vivir a diario en medio de la gente que uno propone alcanzar. Los que toman parte activa en la vida de la gente en la cultura anfitriona son los que mejor aprenden.

**«Este sistema es tanto una forma de vivir
como un plan para aprender un idioma.»**

Este sistema es tanto una forma de vivir como un plan para aprender un idioma. En Lamp, se pone énfasis en la interacción diaria con el pueblo. Se requiere que se pase al menos una tercera parte del tiempo en comunicación real, relacionándose con la gente. En esta interacción diaria con la gente pueden presentarse valiosas oportunidades para ministrar, aun cuando el evangelista se encuentre en el proceso de aprender.

2 Tres requisitos

Antes de introducir el sistema de Lamp, queremos mencionar el uso de tres cosas primarias: de un asesor, de una grabadora y de un cuaderno (cartapacio).

Se necesitará de un *asesor de la lengua* quien será una persona que lo ayude. Esta persona sólo ha de llenar tres requisitos: ha de estar dispuesto a ayudarlo más o menos durante una hora diaria, debe hablar ese idioma como su lengua nativa y debe hablar el idioma de usted lo bastante bien como para entender las conversaciones sencillas. Si el idioma tiene una escritura, él o ella también debe saber leer y escribir.

Hay buenas razones para no valerse de un experto profesor de idiomas. Por lo regular, ellos tienen sus propias ideas acerca de las técnicas de la enseñanza. Están acostumbrados a dirigir el proceso de aprendizaje. Pero en este procedimiento será usted el que va a dirigir. Es también buena idea no referirse a su facilitador como su “maestro”. Aun cuando le estará enseñando, si usted usa ese término, él se sentirá tentado a tratar de dirigir el

aprendizaje. Tampoco debe referir a su asesor como un “ayudante”, ya que este término puede comunicar algo de inferioridad.

También va a necesitar una *grabadora*, preferiblemente una que tenga las siguientes características: a) avance y retroceso rápido, b) contador de avance de la cinta, c) micrófono integral y d) auricular.

Para anotar sus textos y observaciones va a necesitar un *cuaderno* de hojas sueltas que tenga separadores. Servirán, si las hay disponibles, algunas tarjetas o fichas de 13 x 18 cm. en su tarjetero o fichero.

Con un asesor, una grabadora y un cuaderno estará listo para empezar con los cuatro pasos del ciclo diario de aprendizaje.

3 El ciclo diario de aprendizaje

El CICLO DIARIO de aprendizaje es el corazón de Lamp. Consiste en cuatro pasos, que constituyen el procedimiento que usted debe seguir, ideado para cada día en el nuevo pueblo.

3.1 Paso #1: Preparar su guión

Aquí es donde usted decide lo que va a decir al dirigirse a la gente. Su guión se forma realmente con las palabras que usted se propone practicar en el idioma nuevo. Usted no debe decir muchas cosas, sino tan sólo lo que se pueda aprender fácil con buena pronunciación, buena entonación y buena inflexión. Hay seis actividades que usted ha de realizar para preparar su guión.

a. *Obtener un texto.* Aquí es donde usted se vale de su asesor para que él le diga cómo se dice en su idioma lo que usted tiene apuntado. Supongamos que su asesor se llama *Komo* y que su idioma es *Komotalk*. Las primeras frases deberán ser algo así como esto:

- ¡*Hola!*
- *Estoy aprendiendo Komotalk.*
- *Eso es todo lo que sé decir.*
- ¡*Adiós!*

Komo debe comprender que usted quiere aprender a decir todo eso exactamente cómo los de su pueblo se lo dirían unos a otros. Pídale que no lo traduzca todo palabra por palabra. La mejor manera de ayudarlo a que no haga eso es describirle bien lo que usted quiere que él diga, en vez de decirle palabras que usted quiera traducir. Dígale, por ejemplo, “Quiero aprender cómo saludar a la gente. Si me encuentro con alguien y quiero saludarlo según el uso general, ¿qué le digo?” Lo más probable entonces es que Komo traduzca “hola” con la palabra o frase comúnmente usada con ese sentido en Komotalk. Si usted le describe siempre lo que desea decir, en vez de darle las palabras en sí para que las traduzca, obtendrá las formas más comunes.

b. Comprobarlo. Komo debe ensayar el guión en voz alta. Asegúrese de que suene natural, como si alguien lo dijera en Komotalk.

c. Transcribirlo. Una vez que Komo esté seguro de que el texto está bien y que usted puede usarlo, pídale que le ayude a ponerlo por escrito en el idioma *Komotalk* (pero sin enseñárselo a usted porque no es necesario todavía aprender escribir). Si en Komotalk se usa la misma clase de letras (o sea, la misma ortografía) que en la de usted, entonces cópiela tal como él la tiene escrita. Si se usan símbolos diferentes en la escritura, escríbala cuidadosamente lo mejor que pueda con sus propias letras. Y si el Komotalk es solamente una lengua hablada, sin ortografía, simplemente escriba los sonidos usando los símbolos del español o del alfabeto fonético. Haga que Komo lo ayude pronunciando despacio los sonidos mientras usted los va escribiendo. No se preocupe si no le queda todo correcto; al principio hay que poner énfasis en escuchar no en leer ni en escribir.

d. Determinar el significado general. A continuación, asegúrese de que comprende el significado general de cada frase. Puede preguntar el significado de ciertas palabras, aunque no es necesario, simplemente debe saber el significado de frases enteras, para que sepa lo que está diciendo. Se irá dando cuenta del significado exacto de las palabras mientras practica, usándolas y escuchándolas.

e. Anotarlo. Aquí debe anotar dónde tiene problemas con la pronunciación. Subraye en su cuaderno los sonidos que le son difíciles. Luego en el paso número dos, debe repasarlos más. Más adelante, al ir teniendo experiencia con otros guiones, usted empezará a notar algunas cosas en ciertas palabras o formas de expresión.

f. Grabarlo. Ahora puede proceder a grabar el guión en una cinta magnetofónica [actualmente hay otras opciones para hacer grabaciones, incluso computadoras y grabadoras digitales, dpr]. Cuanto mejor aprenda esta fase, tanto más fácil le resultará aprender su monólogo. Empleará cuatro clases de ejercicios.

Ejercicio de escuchar el texto completo. Primero, hay que grabar el monólogo completo para escucharlo en una sola vez. Komo debe ensayar la conversación primero, repitiéndola un par de veces, como lo diría todo si estuviera hablando con alguien realmente. Una vez que la pueda repetir con confianza y naturalidad, la puede grabar en la cinta.

Ejercicio de imitar la oración. La segunda grabación le hará posible imitar cada frase y cada oración por individual en su sesión de práctica. Pídale a Komo que grabe tres veces cada unidad, haciendo una pausa cada vez, a fin de que usted tenga tiempo para repetir la oración después de él. Por ejemplo, usando el castellano como ejemplo, Komo grabaría la primera conversación de la manera siguiente:

- ¡Hola! (pausa)

- *¡Hola!* (pausa)
- *¡Hola!* (pausa)
- *Estoy aprendiendo el castellano.* (pausa)
- *Estoy aprendiendo el castellano.* (pausa)
- *Estoy aprendiendo el castellano.* (pausa)
- *Eso es todo lo que sé decir.* (pausa)
- *Eso es todo lo que sé decir.* (pausa)
- *Eso es todo lo que sé decir.* (pausa)
- *¡Adiós!* (pausa)
- *¡Adiós!* (pausa)
- *¡Adiós!* (pausa)

Después de grabar la conversación con tres repeticiones, debe grabarla también con una sola repetición, de la manera siguiente.

- *¡Hola!* (pausa)
- *Estoy aprendiendo el castellano.* (pausa)
- *Eso es todo lo que sé decir.* (pausa)
- *¡Adiós!* (pausa)

Ejercicio de completar la oración. Hay todavía otra clase de ejercicio que usted ha de grabar: la de completar la oración. Le ayudará a recordar con facilidad las frases y mejorar su fluidez. Pídale a Komo que diga tan sólo la primera palabra o la primera parte de cada oración, y que deje suficiente tiempo para que usted diga en seguida la oración entera. Entonces, después de la pausa, Komo debe decir la frase completa. En este ejercicio solamente se deberá grabar la voz de Komo y ha de ser grabado de la manera siguiente:

- *Estoy...* (Pausa para que usted diga: “Estoy aprendiendo el castellano.”)
- *Estoy aprendiendo el castellano.*
- *Eso es...* (Pausa para que usted diga: “Eso es todo lo que sé decir.”)
- *Eso es todo lo que sé decir.*

Ejercicio de incremento en reversa. Más adelante, cuando las oraciones de sus guiones sucesivos sean más largas, le será difícil repetir de una vez toda la oración. Cuando esto ocurra, usted deberá pedirle a Komo que repita la oración por frases, empezando por la última frase y retrocediendo hasta llegar a la primera. A esto se le llama ejercicio de incremento en reversa. Cuando haya completado la primera frase, deberá decir la oración completa sin detenerse. Digamos, por ejemplo, que en el guión de su tercer día figura esta oración:

- *Hace sólo tres días que estoy en Santiago.*

Esta es la forma en que Komo debe grabarla:

- *en Santiago* (pausa)
- *en Santiago* (pausa)

- *en Santiago* (pausa)
- *que estoy* (pausa)
- *que estoy* (pausa)
- *que estoy* (pausa)
- *que estoy en Santiago* (pausa)
- *que estoy en Santiago* (pausa)
- *que estoy en Santiago* (pausa)
- *Hace sólo tres días* (pausa)
- *Hace sólo tres días* (pausa)
- *Hace sólo tres días* (pausa)
- *Hace sólo tres días que estoy en Santiago* (pausa)
- *Hace sólo tres días que estoy en Santiago* (pausa)
- *Hace sólo tres días que estoy en Santiago* (pausa)

Con esto, usted está preparado para el paso número dos.

3.2 Paso #2: Ensayar su guión

En esta etapa del ciclo diario de aprendizaje, usted tendrá que ensayar la forma de *escuchar*, de *imitar* y de *completar*. Lo mejor es que empiece esta práctica mientras aun está reunido con Komo. Pase por todos los ejercicios mientras que Komo escucha. El debe estar dispuesto a indicarle los puntos en donde usted necesita ensayar más la pronunciación.

Después de tomar nota sobre esos detalles, su sesión con Komo termina. Ahora usted está en condiciones de ensayar por sí mismo. La siguiente es la forma en que debe practicar los tres ejercicios.

Ejercicio de escuchar. En primer lugar, debe escuchar muchas veces el texto grabado. Use la porción de la cinta donde Komo dice el texto a velocidad normal y pásela toda sin detenerla. Al escuchar la cinta una y otra vez, su mente se acostumbrará a percibir los sonidos exactos. Cuando comience a pronunciar esos sonidos por su cuenta, su mente no estará satisfecha hasta que los pronuncie en forma correcta. Debe escuchar la conversación entera muchas veces antes de pasar al ejercicio de imitación.

Ejercicio de imitar. Después de haber escuchado su texto alrededor de veinte veces, pase a la parte de la cinta dedicada a imitar las oraciones. Repítalas en voz alta cada vez que Komo las dice. Continúe haciendo eso hasta que pueda decir esas oraciones con entera exactitud y fluidez, igual que Komo. Este ejercicio no sólo le habrá de adiestrar la lengua, sino que le va a seguir adiestrando el oído. Cuanto mejor grabe esos sonidos en su mente, tanto mejor será su pronunciación, su entonación y su inflexión.

Ejercicio de completar. Cuando ya se sienta satisfecho con el progreso que haya alcanzado en las prácticas de imitación, pase a la sección de su cinta dedicada a completar oraciones. Diga en forma completa cada oración después que Komo la empieza. Escuche con atención cuando él repite la oración después de que usted la dice, para estar seguro de haberla dicho correctamente.

Cuando ya pueda responder fácilmente, pase a la parte de la cinta en que Komo dice el monólogo entero a velocidad normal. Ensáyelo junto con la voz de Komo una y otra vez.

**«El paso más importante
es comunicarse con la gente.»**

Al principio le parecerá que Komo habla mucho más rápido de lo que usted puede hacerlo, pero después de ensayar varias veces podrá ir a la par de él. Por último, cuando ya pueda hacerlo, pase a la parte en que Komo simplemente inicia el monólogo, y trate de completarlo. Practique hasta que pueda hacerlo. Ahora usted está preparado para el paso número tres.

3.3 Paso #3: Comunicarse con la comunidad

Ahora usted se encuentra preparado para el paso más importante de Lamp: está listo a comunicarse con los que hablan Komotalk. Entre a su vecindario e inmediatamente comience a repetir su monólogo a toda persona que se encuentre. Debe repetir el guión cuantas veces le sea posible. Procure decírselo al menos a unas cuarenta personas, o a unas cincuenta, si fuera posible. Propóngase pasar tres o cuatro horas en la comunidad comunicando su texto.

Toda persona con quien usted se encuentre es un oyente en potencia: personas que se encuentra en las tiendas, en las casas, en el transporte público. Allí puede hablarles a los dependientes, a los clientes, a los niños o a cualquiera que parezca estar dispuesto a hacer una pausa para escucharlo. Pregunte a Komo acerca de las reglas sociales que usted deberá observar. Por ejemplo, quizá tenga que hacer sus visitas al caer la tarde, cuando el esposo o los niños ya están en casa.

Su primer día será el más difícil. Podrá sentirse un poco turbado al principio. La primera vez que trate de decirle su guión a alguien, lo más probable es que no la salga bien. ¡Pero siga diciéndolo! Después de unas cuantas veces, comenzará a salirle mejor.

Fíjese en la reacción de las personas. Si empiezan a contestarle en Komotalk, es señal de que entendieron lo que usted les dijo. También es señal de que lo hizo bien, puesto que estarán pensando que usted conoce su lengua mejor de lo que en realidad la conoce. Cuando ocurra esto, no se preocupe. Vaya y repítale su guión a la persona siguiente. Usted aprenderá a comunicarse con la gente cada vez mejor, a medida que vaya preparando más guiones cada día. Una vez que les haya dicho sus frases a unas cuarenta personas, ya le resultará más fácil decirlas. Podrá darse cuenta, por las sonrisas y las expresiones faciales de la gente, de que les agrada que usted se está tomando el trabajo de aprender Komotalk. Para cuando haya terminado sus ensayos de comunicación, podrá decir el monólogo entero

sin vacilaciones y con toda fluidez. Esto le resultará muy valioso conforme usted sigue adelante.

Aun cuando no entienda lo que le contesten, no deje que eso lo amedrente. Dese cuenta de que probablemente nunca han visto a nadie hacer lo que usted está haciendo. Quizá les parezca divertido; puede que les resulte sorprendente. O puede ser que simplemente no sepan responderle. Mantenga su sentido del humor y sonría. Haga lo que haga, usted va a cometer algunos errores, ¡pero no deje que eso le impida seguir adelante! Cada día le será más fácil que el día anterior. Pero cuando haya completado los primeros cinco días, usted se sentirá a sus anchas con respecto al ciclo de aprendizaje. Empezará a esperar con agrado el tiempo que habrá de pasar repitiéndole a la gente su charla siguiente.

3.4 Paso #4: Evaluar su progreso

Al regresar de su trabajo de práctica, debe dedicar alrededor de media hora a evaluar su experiencia y su progreso, mientras que aun están frescos en su mente. Mantenga un cuaderno en el que anote las siguientes siete secciones.

La primera sección debe ser un *registro permanente de los guiones* en el cual usted anota el guión del día.

Segundo, debe crear una sección con el título de *apuntes culturales* en la que debe anotar lo que le haya venido a la mente mientras realizaba la comunicación. Quizá haya notado que las personas de más edad reaccionaban como si usted no les hubiera hablado de manera correcta. Tal vez haya un saludo que exprese un mayor respeto y que deba usarse para con ellos. Debe tomar nota al respecto para preguntárselo a Komo el día siguiente. El hacer apuntes como estos después de cada experiencia de práctica le ayudará a aprender a usar las frases correctas en las ocasiones apropiadas.

Debe tener también en su cuaderno una sección titulada *ideas en cuanto al método*. En esta sección ha de escribir sus ideas referentes a cómo podría mejorar o crear nuevos ejercicios o charlas. Ha de anotar en esta sección cualquier idea que crea que le permitirá mejorar su aprendizaje.

En una sección titulada *pronunciación* apunte los sonidos que le sean más difíciles. Esto lo le ayudará estar consciente de ellos y practicarlos cuando se tope con ellos en guiones futuros y cuando repase los ya efectuados.

Otra sección llevará el título de *gramática* en donde usted debe apuntar sus observaciones referentes a la estructura del idioma. Al principio le será difícil entender su estructura ya que no sabrá casi nada, a menos que Komo le diga las palabras, pero pasados tan sólo unos días, usted comenzará a notar ciertas semejanzas en lo que se refiere a los verbos, los nombres sustantivos y otras partes del idioma. Cuando vea esas similitudes en los monólogos que usted prepara cada día, debe formular preguntas relativas a ellas y apuntarlas en esta sección.

Al día siguiente podrá preguntarle a Komo si es correcto lo que usted piensa al respecto.

Digamos, por ejemplo, que usted tiene varios monólogos en los que se emplea el tiempo futuro del verbo: el sentido de “haré tal cosa”. Con el tiempo habrá de notar que una parte del verbo se repite en la mayoría de los casos. Pídale a Komo que le diga varias palabras que tengan esas mismas terminaciones (formas gramaticales). Así, usted empezará a ver el patrón que forma los verbos en el tiempo futuro. Esto le ayudará ante todo a aprender a reconocerlos cuando los oiga. Comenzará a saber, usted mismo, cómo conjugar el tiempo futuro de los verbos. Puede seguir el mismo procedimiento para aprender la forma de aplicar muchos otros paradigmas del idioma.

No es necesario que se aprenda cada regla exactamente como aparece en un libro de gramática. Simplemente vaya anotando sus ideas y compruébalas con Komo. A medida que pase el tiempo, usted empezará a “sentir” la forma correcta de decir las cosas. Por supuesto, cada lenguaje tiene reglas gramaticales pero no es por los conocimientos de estas reglas que la gente puede hablar, sino por un “sentido” de la forma correcta. Por eso es mejor que se concentre primero en aprender cómo se dicen las cosas y luego averigüe las reglas gramaticales con más formalidad.

Su cuaderno ha de incluir también una sección llamada *actividades de comprensión*. Más adelante habrá de usar esta sección para anotar ideas y métodos de aprendizaje a fin de comprender más acerca de lo que la gente le dice. Por ejemplo, una de esas actividades será que Komo le escuche repetir su monólogo y luego responda diciendo lo que le contestaría la persona que le oye. Trate entonces de entender lo que él ha dicho.

Por último, incluya en su cuaderno una sección titulada *guiones futuros*. Anote en esta sección las ideas que tenga referentes a la preparación de futuras pláticas diarias. A menudo esas ideas le vendrán estando usted comunicándose con la gente. Es bueno anotar las cosas que le habría gustado poder decir al estar entre la gente.

Usted debe tener ahora siete secciones en su cuaderno. De día debe llevar consigo una libreta de apuntes para apuntar en ella las ideas que se le vayan viniendo a la mente. Por la noche, durante su tiempo de evaluación, las podrá pasar a su cuaderno permanente. También puede usar su libreta de bolsillo para apuntar palabras y expresiones claves cuando las oiga durante la práctica.

3.5 Conclusión

Usted debe seguir el ciclo diario de aprendizaje todo el tiempo que dure su aprendizaje del idioma. Habrá diferentes clases de diálogos que usted usará, algunos de los cuales vienen expuestos más adelante. Pero deberá seguir este procedimiento básico de cuatro pasos con una nueva plática cada día.

Al cabo de dos o tres semanas de estar siguiendo este procedimiento, comenzará a notar que está aprendiendo mucho. Comenzarán a perfilarse en su mente las reglas de la formación de las terminaciones verbales según las diferentes personas gramaticales. Empezará a sentir cuándo tiene que usar ciertas palabras con determinada clase de personas. Empezará a entender algunas de las emociones que la gente siente por la manera en la que dicen las cosas.

4 La redacción de monólogos

Ahora usted ya conoce los principios fundamentales del ciclo diario de aprendizaje. Pero también tiene que aprender cómo redactar monólogos que le sean de máxima ayuda en su aplicación diaria.

El principio fundamental en que se basa la redacción de charlas es: *adquiera un poquito y luego úselo mucho*. Muchos principiantes quieren comenzar con guiones largos, pero eso es un error. Durante las primeras dos o tres semanas sus monólogos han de ser breves: no deben tener más de unos pocos renglones. El énfasis ha de estar en lograr una expresión correcta, no sólo en cuanto a la selección de las palabras, sino también a la forma en la que las dice. Esto se logra mejor comenzando con guiones breves. Recuerde que usted estará adiestrando su oído para que perciba y distinga sonidos que nunca ha oído y su lengua para que produzca sonidos que nunca ha pronunciado.

4.1 Monólogos iniciales

Para ayudarle a completar su primera semana, presentamos a continuación guiones modelos para los primeros cinco días. No tiene que usarlos si tiene en mente algo que preferiría. Pero en cualquiera de los guiones que vaya a usar, no deje de seguir el ciclo diario de aprendizaje, ni de llenar cada día el formulario de evaluación (la hoja de trabajo, al final del presente capítulo).

Primer día

- (Saludo. Apréndase los saludos apropiados para las diferentes personas.)
- ¡Hola!
- *Estoy aprendiendo* (nombre del idioma)
- *Eso es todo lo que sé decir.*
- ¡Adiós!

Segundo día

- ¡Hola!
- *Me llamo* (su nombre). *Estoy aprendiendo* (el idioma).
- *Hace sólo dos días que estoy aquí.*
- *Eso es todo lo que sé decir ahora.*
- *¿Puedo volver mañana?*
- ¡Gracias!
- ¡Hasta mañana!

Tercer día

- *Me llamo* (su nombre).
- *Soy de* (su procedencia).
- *Hace sólo tres días que estoy aquí.*
- *Quiero hallar un lugar donde hospedarme por algunas semanas.*
- *¿Conoce usted a alguna familia con la cual pudiera quedarme?*
- *¿Podría escribirme la dirección de ellos?*
- *¡Gracias!*
- *¡Adiós!*

Cuarto día

- *Me llamo* (su nombre).
- *¡Mucho gusto en conocerlo!*
- *Busco una familia con la que pueda alojarme por un par de semanas.*
- *Yo ayudaría a pagar los gastos.*
- *¿Cómo podría conocer a esa familia?*
- *¿Podría usted ayudarme a hacer los arreglos?*
- *Eso es todo lo que sé decir en* (el idioma).
- *¡Muchísimas gracias!*

Quinto día

- *Me llamo* (su nombre).
- *¿Qué es esto?*
- (Esa es una papaya.)
- *¿Papaya?* (Repítalo varias veces.)
- (Sí, es una papaya.)
- *¿Qué hace ese hombre?*
- (Es un barbero.)
- *¡Gracias!* (Repita la palabra *barbero*.)

Fíjese en que estas conversaciones son construidas sobre el material del día anterior. Es una buena manera de aumentar su capacidad de comunicación, teniendo al mismo tiempo oportunidad de repasar el material anterior. También le ayudarán a acostumbrarse a reemplazar una frase por otra cuando las circunstancias lo permitan.

Los saludos y las despedidas merecen atención especial. Todo idioma ofrece a la gente diversas formas de saludarse unos a otros y de despedirse después de terminar la conversación. Por ejemplo, se usa normalmente un término general para saludar a cualquier persona; un término que denota respeto para saludar a una persona de edad; y por lo general una forma familiar de saludar a un amigo. Lo mismo cabe decir de las despedidas. Despedidas formales o de cortesía, despedidas informales y varias maneras de hacer saber a los demás que uno se va, son todas comunes en la mayoría de los idiomas. Es importante que usted aprenda esas diferentes formas con Komo y que sepa bien cuándo es apropiado usar cada una de ellas.

Fíjese en las conversaciones de los días tres y cuatro en que se invita al oyente a que ayude al aprendiz a encontrar una familia con la cual hospedarse. Muchos aprendices de un idioma han usado estas conversaciones y, casi sin excepción, han encontrado en seguida una familia con la cual quedarse. Muchos se sentirán renuentes a pedir este tipo de ayuda, pero es probablemente una de las estrategias más valiosas que uno puede utilizar durante los primeros días que pasa en otra cultura, acelerando el aprendizaje de manera sorprendente. Cuando uno se aloja con una familia de la localidad, aprende muchas cosas de la forma de vida de la gente y las aprende desde adentro. Ir de compras, cocinar, comer, lavar, limpiar, hacer diversas clases de trabajo... todo eso se aprende en el contexto natural cuando uno vive con una familia lugareña. Si usted puede lograr vivir con una familia, notará que va entendiendo las normas de conducta y muchos de los valores de la gente del lugar, sin sentir ningún rechazo cultural. En vez de considerar como inferiores algunas de sus formas de proceder, usted empezará a adoptarlas. Comenzará a ver por qué éstas tienen buen sentido en esa cultura. Llegará a querer y apreciar a su nueva “familia” a medida que van ofreciéndole hospitalidad. ¡Es una experiencia de vinculación de la cual usted no debe privarse!

4.2 Frases claves

Usted puede crear lo que llamamos “frases claves” para aumentar su habilidad de manera considerable. Estos monólogos se preparan de tal manera que otros le ayuden a extender el uso que hace de las palabras, su vocabulario, su conocimiento de la cultura y su capacidad de hablar. Un ejemplo sencillo pero sumamente útil es: “¿Qué es esto?” Con esto se pueden solicitar sustantivos, y con la frase “¿Qué estoy haciendo?” se pueden solicitar muchos verbos. Estos dos frases claves son los dos más básicas, así que las ponemos primero.

- *¿Qué es esto?*
- *¿Qué estoy haciendo?*
- *Voy a hacer esto* (levante las manos, dé la vuelta etc.).
Dígame, por favor, lo que hice.
- *Repítalo, por favor, más lento.*
- *No entiendo esta oración.*
- *¿Qué significa esta palabra?*
- *¿Puede pronunciarlo otra vez, por favor?*
- *¿Cómo se llaman estas cosas?*
- *¿Me lo quiere deletrear?*
- *¿En qué puedo ayudarle?*
- *Permítame decirlo hasta que yo lo pronuncie correctamente.*
- *¿Qué ómnibus debo tomar para ir a la sección comercial?*
- *¿Cómo se llama esta parte del brazo?*
- *¿Qué hora es?*
- *¿Qué fecha es hoy?*
- *¿Cuánto vale esto? ¿Cuánto valen estas cosas?*

Al considerar estas oraciones, es fácil ver la ayuda que se puede obtener, aun cuando simplemente se hable con la gente durante la práctica diaria. A continuación se encuentra un monólogo para obtener un trabajo.

- *Quiero pasar un día cada semana trabajando con alguien. Por supuesto, no recibiré paga alguna pero de esta manera podré aprender algo acerca de las diferentes clases de trabajos que hay aquí y podré llegar a conocer mejor a la gente. ¿Sabe de alguien con quien pueda trabajar mañana?*
- *¿A qué hora comienzan?*
- *¡Bien! Vendré mañana.*

Frases claves para narrar relatos

- *Quiero aprender a hablar acerca de este artículo que salió en el periódico.*
- *¿Ha leído usted esto?*
- *Voy a tratar de hablarle de esto con mis propias palabras.*

Otros temas para frases claves

Quiero aprender a decir cómo...

- ... se prepara el té o el café.*
- ... se toma el ómnibus*
- ... se hace una llamada telefónica.*
- ... se conduce un automóvil.*
- ... se compran alimentos en el mercado.*
- ... se alquila un taxi.*
- ... se siembra maíz.*

Hoja de trabajo: Guía de evaluación del ciclo diario de aprendizaje

Fecha: _____

Número del guión: _____

OBTENER

El propósito de este guión es:

APRENDER

Actividades que empecé con el asesor:

El guión completo grabado en cassette. (Número de cassette: _____)

EMPLEAR

Número de personas con quienes me comuniqué hoy: _____

Número de horas pasadas con la gente: _____

Podría aumentar el tiempo pasado en las conversaciones de la manera siguiente:

EVALUAR

Mis reflexiones acerca del día de hoy:

Tema para mañana:

Tema para pasado mañana:

El plan que tengo para mejorar el ciclo diario de aprendizaje para mañana:

Una experiencia que tuve hoy:

Lo que he aprendido de mí mismo:

Observaciones sobre la comunidad y la cultura:

Ideas para implementar mi meta de la adaptación:

5 Comentarios por el editor: Limitaciones de Lamp

Desde su publicación en 1976 *Lamp* ha sido usado por más misioneros que cualquier otro método. Ciertos elementos del sistema son indispensables, como por ejemplo las frases claves y el aprendizaje entre la gente común. Pero hay ciertas limitaciones que cabe mencionar.¹⁷

Para que Lamp funcione bien, tiene que haber cuatro condiciones presentes.¹⁸ En primer lugar el método de Lamp conviene más a una persona que quiere seguir un régimen estricto, condición que tal vez se encuentra con más frecuencia Norteamérica que en Iberoamérica. Luego hay tres factores que tienen que ver con el contexto cultural y geográfico. Es más fácil usar Lamp dónde el clima es templado o caliente (las personas estarán afuera), la cultura es cálida y abierta (las personas serán accesibles emocionalmente) y la cultura no es industrializada (las personas tendrán más tiempo libre).

Es también importante observar que el libro de *Lamp* fue escrito antes de que se descubrió que es más importante “recibir” que “producir” (véanse Los cuatro “canales” y las dos prioridades en la página 72). Como consecuencia Lamp está ideado para que el aprendiz *hable* mucho, no tanto para que *escuche* mucho. Pero ¡esto puede adaptarse! Consideremos el circuito diario de aprendizaje:

El circuito hace posible (léase: obliga) que el aprendiz salga de su zona de comodidad y que entre en la comunidad. Sin esto muchos de nosotros nos quedaríamos en una escuela o detrás de la pantalla de una computadora o leyendo un libro o estudiando la lingüística o encerrado en un cuarto silencioso con un asesor. Cada uno de estos puede tener su lugar —son medios—, pero el circuito diario de aprendizaje nos conduce al contexto adecuado para ganar la confianza y la aceptación de nuestros anfitriones.

DIBUJOS Y ACTIVIDADES

El presente capítulo ofrece dos métodos para aprender un idioma, “*Dibujos dinámicos*” por David Rising y “*Actividades que funcionan*” por la familia Thomson. Ambos están diseñados para funcionar donde no hay escuelas o maestros del idioma, o bien para usarlos en combinación con los mismos. “Actividades” fue forjado en la experiencia práctica en Rusia, y “Dibujos dinámicos” fue diseñado con inspiración de dos sistemas de aprendizaje, “Reacción física total” y “The learnables” (descritos en Apéndice 7, página 187).

Dibujos dinámicos *David P. Rising*

“Dibujos dinámicos” (DD) tiene dos pasos. En el primer paso de DD el aprendiz observa dibujos y escucha palabras que describen el dibujo. Ilustraré con inglés. El aprendiz ve un dibujo de un perro y escucha DOG o ve un dibujo de una mujer caminando y escucha SHE IS WALKING (cuando una palabra aparece en ESTA FUENTE, se trata del *sonido* de la palabra, lo que se oye *acústicamente*). Este es el paso de la “recepción” y es el paso más fundamental. El segundo paso es de la “producción”, cuando el aprendiz empieza a pronunciar las palabras.

En DD el aprendiz no ve palabras escritas (no lee), no escribe, no traduce, no analiza, no aprende reglas y nadie le corrige sus errores. DD está fundamentalmente de acuerdo con cómo funciona el lenguaje, con varios programas modernos de A2L y con cómo los niños aprenden su primer idioma.

5.1 Primer paso: reconociendo vocabulario y sonidos

Vamos a suponer que soy un latinoamericano y que estoy aprendiendo inglés (!). Para utilizar DD necesito tres cosas: 1) un amigo que habla inglés y español y que está dispuesto a ayudarme, 2) algunos dibujos y 3) una grabadora (y la grabadora no es 100% necesaria). Para los dibujos he seleccionado seis de la tercera página del anexo, organizándolos como se presenta en la siguiente figura. Por el momento ignoramos los números (ellos sólo vienen en juego cuando estamos grabando). Y tengo un amigo bilingüe que me va a ayudar; vamos a darle el nombre de *George*.

George y yo nos ponemos de acuerdo y nos reunimos. Le explico (en español) que necesito que me diga los “nombres” de los dibujos, pronunciándolos dos¹⁹ veces cuidadosamente. Señalo el dibujo #2, y él dice HAND...HAND. Señalo #7, y dice ARM...ARM. Señalo #9, y dice SHOULDER...SHOULDER. Los puntos suspensivos indican un pequeño tiempo de pausa entre palabras para que pueda “saborear” o “re-escuchar” las palabras.

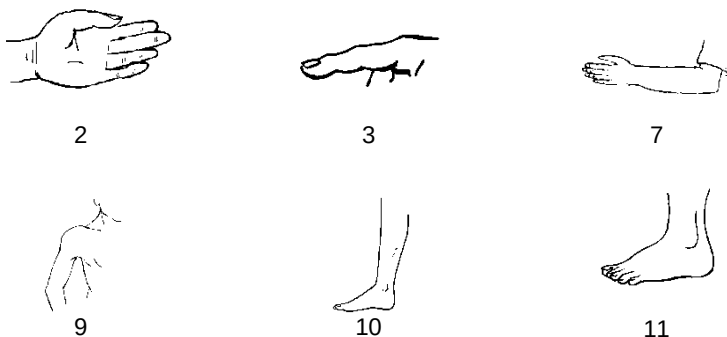


Figura 10

Sólo escuchando y observando voy familiarizándome con el sonido y el significado de cada palabra. Cuando conozco más o menos bien las palabras, estoy listo para probar mi aprendizaje con un “examen”, que es nada menos que el ejercicio al revés. Explico a George que ahora él tiene que pronunciar una palabra sin decirme cuál es, y a mí me toca señalar el dibujo. Él dice FINGER...FINGER, y yo, mirando los seis dibujos, selecciono el dibujo #3 (¡se espera!). Dice HAND...HAND, y señalo #2. Dice FOOT...FOOT, señalo #11. Seguimos haciendo los dos ejercicios hasta que más o menos manejo estas seis palabras. ¡Estoy aprendiendo! Cualquier persona que haga este ejercicio va a aprender *algo*. El método no puede fracasar, a menos que el usuario sufra de algún bloqueo nervioso que se lo impida (véase el “filtro afectivo” de Krashen, página 125).

Pero, por otro lado, ¿es suficiente esto? ¿Podré aprender inglés, sólo practicando con George? La verdad es que no. Una media hora después de que se vaya George, yo habré olvidado la mitad de lo que hemos hecho, porque, como Moisés, “soy tardo en el habla y torpe de lengua”. Necesito escuchar cada palabra

muchas veces a través de varios días. La tendencia es de subestimar el número de repeticiones necesarias. No sé a qué se debe esto —¿orgullo, vergüenza, autoconfianza exagerada?—, pero es un autoengaño. Entonces, ¿qué voy a hacer? ¡Voy a grabar el ejercicio!

Explico a George que ahora quisiera grabar el ejercicio (si quiere saber de dos métodos de grabar que no voy a usar, lea esta nota²⁰). Empiezo con el dibujo #3. Señalo el número, y George pronuncia THREE, luego señalo el dibujo mismo, y dice FINGER...FINGER. Señalo #9, y dice NINE y luego SHOULDER...SHOULDER. Ensayamos un poco, y cuándo estamos listos, grabamos cada palabra tres o cuatro veces al azar, así que la grabación final consistirá en hasta 24 elementos. Para el examen cada dibujo debe grabarse quizá dos veces: ARM...ARM : SEVEN, FOOT...FOOT : ELEVEN. También grabamos un examen: George pronuncia la palabra dos veces—LEG...LEG—, y luego después de una pausa, dice—TEN.

Cuando tenemos el ejercicio bien grabado, George puede irse. Sigo practicando el ejercicio solo. He descubierto que de alguna manera puedo escuchar las palabras y los sonidos mejor cuando no hay nadie presente. Siento menos presión; puede que otros hayan experimentado lo mismo. De cualquier manera, paso mucho tiempo escuchando el sonido y mirando el significado. Toco la grabadora y oigo primeramente DOS, me fijo en la segunda figura y luego oigo HAND...HAND. Próximamente oigo TEN : LEG...LEG. Veo y me imagino lo que es un foot, tal vez nuevo o toco mi foot. El sonido de las palabras y su significado van grabándose y vinculándose en mi mente. ¡Estoy aprendiendo!

Cuando he trabajado quince o veinte minutos, tomo tiempo para descansar. Después vuelvo y hago otra sesión de estudio. También hago el examen, ejercicio que me fuerza a “rendir cuentas”. Si he aprendido la palabra, sabré señalar el número; si no he aprendido la palabra, no sabré. Si obtengo más o menos el 80% de aciertos en el examen, estoy listo para hacer otro ejercicio o bien para practicar el presente ejercicio en la comunidad.

Pero ¿cómo voy a hacer DD en la comunidad? ¡Combinándolo con el método de Lamp (capítulo anterior)! Me reúno nuevamente con George y solicito las siguientes frases:

1. *I am learning some new words. Can you help me?*
(Estoy aprendiendo algunas nuevas palabras. ¿Puede ayudarme?)
2. *When I point to a picture, pronounce it for me, please.*
(Cuando señalo un dibujo, pronúncielo, por favor.)

Con sólo estas dos expresiones puedo practicar mi vocabulario con cualquier persona que hable inglés. Y con la siguiente frase puedo hacer el examen:

3. *Now you say a word, and I'll point to its picture.*
(Ahora, pronuncie una palabra, y yo señalaré su dibujo.)

Hasta ahora he estado aprendiendo sencillamente vocabulario, que es una actividad muy introductoria. Ahora quiero empezar a usar dibujos más complicados para hacer actividades más complicadas. La próxima figura (tomado de Anx14) tiene dibujos que se pueden usar para aprender las preposiciones. Es muy fácil de usar y resulta divertido.

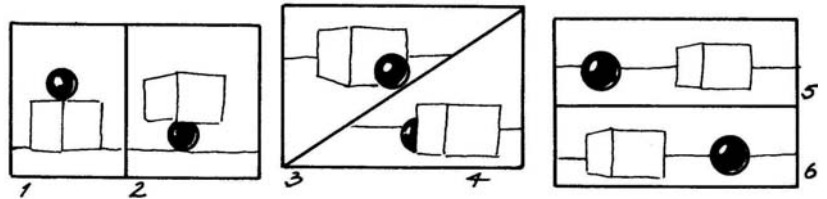


Figura 11

Practico primero con George, luego él me da las siguientes frases para que practique con las personas que son monolingües.

4. *Where is the ball in this picture?*
(¿Dónde está la pelota en este dibujo?)
5. *Now you say where the ball is, and I'll point to the picture.*
(Ahora, diga usted dónde está la pelota, y yo señalaré el dibujo.)

Señalo el dibujo #5, por ejemplo, y pregunto, “Where is the ball in this picture?” Mi amigo responde diciendo: “The ball is on the left side of the box.” Es importante que “re-escuche” las palabras, entonces le digo “Please repeat that”, y mi amigo me lo repite. Luego señalo #6, y dice: “The ball is on the right side of the box.” ¡Entiendo! Cuando esté listo, pruebo mi comprensión, diciendo: “Now you say where the ball is, and I'll point to the picture.” Alguien dice, “The ball is behind the box”, y señalo a #4.

Con el tiempo estaré listo para algo más demandante. La próxima caricatura (tomado de Anx13) representa una interacción social más complicada.



Figura 12

Como siempre, practico primero con George. Le pido que me describa la caricatura. Dice algo como:

In the first box the man on the right notices that his friend's plate is empty, so, in the second box he offers him some more food, saying, "Would you like some more?" In the third box, the friend answers, "No thanks, I've had enough."

Desde luego no entiendo todo, pero esto no importa, *estoy entendiendo algo y por consiguiente estoy aprendiendo algo*. ¡No olvide este principio, es clave! Pero tengo un plan que me permitirá entender más: le pido a George que señale los dibujos mientras los describe. Entonces él señala la primera caja y dice, "in the first box...", señala el hombre al lado derecho y dice "the man on the right notices that his friend's plate is empty", señalando el plato vacío. Luego señala la segunda caja y dice "in the second box" etcétera. Estoy aprendiendo como aprenden los niños cuando sus padres les leen un libro. Entiendo porque estoy observando los "eventos" en el dibujo... ¡son dibujos dinámicos!

Para que pueda practicar en la comunidad, George me graba algunas frases más:

6. *What is happening in this box?*
(¿Qué pasa en esta caja?)
7. *What is this person saying?*
(¿Qué dice esta persona?)
8. *Point to the things you are talking about.*
(¿Enséñeme las cosas que está describiendo.)

Estas frases son lo que he estado diciendo a George en español, pero con ellas en inglés cada hablante se convierte en mi asesor.

La próxima caricatura viene también de *Lexicarry* y representa otro evento social común. ¿Cuáles serían algunas frases útiles para usar con esta caricatura?



Figura 13

Este es el primer paso de DD. Sólo estoy escuchando y observando, pero con el tiempo tendré que empezar a hablar. ¿Cómo voy a saber que estoy listo? Buena pregunta. Hay dos peligros opuestos: o hablar antes de que uno esté listo, o no arriesgarse nunca, hablando. La persona que quiere hablar en cuanto oye las palabras necesita un *freno*; la otra persona que siente mucha vergüenza y no suelta la lengua necesita un *acelerador*. ¡Necesitamos equilibrio! No puedo imaginar una regla fija que nos esclarecería definitivamente esta cuestión. Usted tiene que conocerse a sí mismo.

5.2 Segundo paso: pronunciando palabras

Muy bien, ¡estoy listo para hablar! Vamos a usar otra vez los seis dibujos de la Figura 10. Empiezo con George, practicando la pronunciación. Él me ayuda con mi acento, me corrige y me anima. Cuando estoy listo, me da estas frases, que voy a usar con otras personas.

9. *This is a picture of a _____ (finger, shoulder).*
(En este dibujo se ve un _____ (dedo, hombro).)

10. *You point to a picture, and I'll say the word.*
(Señale un dibujo, y yo pronunciaré la palabra.)

Estas dos frases me van a servir para dibujos sencillos, pero cuando esté en una etapa más avanzada y capaz de describir dibujos más complicados, puedo usar las siguientes frases:

11. *You point to a picture and I'll say where the ball is.*
(Ahora, señale usted un dibujo, y yo diré dónde está la pelota.)

12. *Now you point to a picture and I'll say what is happening.*
(Ahora, señale usted un dibujo, y yo describiré lo que está pasando.)

¿Qué tal si me equivoco? Bueno, voy a equivocarme. Suponga, por ejemplo, que estoy practicando los dibujos en la Figura 11 con un niño de ocho años. Él señala el dibujo #2 (la pelota *debajo de* la caja), y yo respondo diciendo: "The ball is inside the box" (la pelota está *dentro de* la caja). El niño y sus

#3	#1	#4	#3
#2	#5	#4	#2
#4	#1	#2	#4
#5	#2	#1	#3
#3	#1	#5	#5

amigos no podrán resistir reír. No es que se estén burlando de mí, sino que la situación es simplemente chistosa. Ellos la han disfrutado, la cuestión es cómo me siento yo. Si soporto bien mis errores, es muy probable que aprenda el idioma; si no aprendo a soportarlos, es probable que no aprenda.

Y ¿cómo me voy a sentir si hay un grupo de mis paisanos presentes? ¡Paralizado! Hablando de mi propia persona, yo siempre he procurado aprender otros idiomas en la total ausencia de otros norteamericanos (¡oops, se me olvidó que ahora soy un latinoamericano!), porque así me siento menos cohibido. Además prefiero practicar con personas que son monolingües, para crear una urgencia comunicativa genuina y para no recurrir a español. Pero este párrafo trata un tema diferente: véase el capítulo sobre miedo/vergüenza.

Hasta ahora he hecho una cantidad de sugerencias específicas, pero claro, usted no tiene que limitarse ni a mis dibujos ni a mis ideas ni a mis frases. Los estudiantes han usado mucha creatividad.

Un estudiante hizo algunas hojas de ejercicio de la manera siguiente. Sacó cuatro fotocopias de una página del anexo, recortó todos los dibujos procurando eliminar los números. Así obtuvo 80 dibujos sin números, cuatro del #1, cuatro del #2, cuatro del #3 etc. hasta cuatro del #20. Los dibujos del 1-5 los pegó al azar en una hoja de papel (véase la ilustración), y lo mismo con los demás dibujos, produciendo en total cuatro hojas de ejercicio.

Otra estudiante hizo algo más demandante. Practicó con su asesor algunas palabras de una hoja del anexo, y luego se lanzó a la comunidad con la hoja entera, incluyendo algunos dibujos que todavía no había practicado. Aprendió las nuevas palabras “en el camino”, pero antes de lanzarse a esta situación más demandante se aprendió de memoria estas frases:

13. *What is this called?*

(¿Cómo se llama esto?)

14. *Please say that a little slower.*

(Por favor, dígalos un poco más lentamente.)

15. *Please repeat that.*

(Repítalo, por favor.)

16. *Now it's my turn.*

(Ahora me toca a mí.)

Estas son algunas estrategias y frases, y estoy seguro que usted puede inventar otras. También usted puede usar cualquier fuente de dibujos (en la página 50 los Thomson mencionan algunos libros), no obstante yo quisiera hacer un par de recomendaciones.

5.3 En defensa de la sencillez: el A2L no es “hi-tech”

La tendencia es de elegir imágenes que son demasiado complicadas, bonitas y/o llamativas. Los dibujos sencillos son mejores que los dibujos complicados y, en general, los dibujos son mejores que las fotografías, cuando menos al inicio. ¿Por qué? Los dibujos proveen el *significado* de las palabras que estamos aprendiendo. Entonces, considere el siguiente escenario. Estoy en África aprendiendo algún idioma y tengo una fotografía de un loro multicolor volando en una selva frondosa y bella. Señalo la foto a un local y él o ella dice: DOJIL. ¡Oops! ¿De qué se trata? ¿pájaro? ¿volar? ¿bonito? ¿colores? ¿verde? ¿selva? La foto tiene muchos “significados”, pero lo que realmente necesito es algo que comunica un solo significado, algo indudable y único, algo que evoque una sola imagen/memoria sencilla en mi mente. Con la foto bonita y complicada hubo ambigüedad e incertidumbre, el significado no era claro. Pero volvamos al ejemplo. Estoy en África y enseño un dibujo sencillo de un pájaro genérico en blanco y negro (como el dibujo #15 en Anx5). Mi amigo pronuncia: DOJIL. ¡Entiendo! El acontecimiento mental es muy distinto. ¡Entiendo!



En el A2L la sencillez es una virtud. En inglés se usa a menudo un acróstico: KISS = Keep It Simple Stupid (*kiss* = ‘beso’ y una traducción = ‘hazlo sencillo, tonto’). Hasta el momento el argumento ha sido a favor de la sencillez *de los dibujos*, pero se aplica también *al método*. Los mejores métodos son sencillos y, francamente, no muy interesantes: “Reacción física total”, “Los aprendibles” (ambos descritos en la página 187), “Dibujos dinámicos” y “Actividades que funcionan” (que introduzco en unos momentos) son métodos muy sencillos y hasta “rústicos”. Por eso algunos estudiantes han preguntado: *¿No sería mejor utilizar la alta tecnología, una computadora, animaciones a color? Por ejemplo en lugar del dibujo #10 [la pierna], ¿por qué no utilizamos un video de una pierna femenina medio desnuda y bailando? Llama más la atención.*

De verdad que sí.

Soy como la “voz de uno que clama” en vano, como el pez que nada contra la corriente, pero mantengo que esta inclinación viene más de la cultura actual que del buen juicio. La tecnología está en boga, nos fascinan los colores, pero la tecnología y los colores complican y hasta pueden perjudicar el aprendizaje de un idioma (más sobre este tema en la nota²¹). ¡No se conforme a la cultura! (Rom. 12)

A continuación la familia Thomson nos enseña otro método eficaz, basado en *actividades*.²² Al final, el artículo de los Thomson y el método “Dibujos dinámicos” logran exactamente lo mismo. Los Thomson lo expresaron así: “Usted quiere que sus actividades de aprendizaje formen relaciones entre el sonido de la palabra y la imagen mental de lo que la palabra representa.”



¡Actividades que funcionan!
Ambrose Thomson, Angela Thomson,
Chad Thomson, Greg Thomson
Second Language Acquisition Centers, International

Aprender una lengua nueva representa un gran desafío emocional. Delo por seguro. Por eso es imprescindible que el aprendiz de una lengua practique un buen cuidado de su vida emocional y espiritual. A nosotros nos tocó aprender el ruso, y el aprendizaje de esta lengua se ha interpretado por maestros y estudiantes como una proeza intelectual. Hemos estado pensando, desde que por nada podemos eliminar la exigencia *emocional*, ¿por qué no reducimos la exigencia *intelectual*? Ahora, usted dice que a usted le gusta el desafío intelectual. Tal vez esto ayude a sus emociones. Pero nosotros siendo una familia cuyos hijos tienen trece y diez años respectivamente tomamos un camino diferente. Para esto escogimos un pequeño grupo de actividades educativas, que descubrimos son provechosas en los primeros meses del aprendizaje.

Somos una familia bastante tradicional. Ángela y yo criamos a seis niños, cuatro de ellos ya han salido del hogar. Al principio de este proyecto nuestras edades eran 13, 47, 10 y 47, respectivamente. Todos los miembros de la familia tomamos iniciativa en el planeamiento y la realización de las actividades de aprendizaje. Aprender ruso fue una experiencia familiar que compartimos.

Requisitos iniciales

Empecemos con tres pasos iniciales y un modelo sobre qué es aprender un idioma.

Primero, ¿Cuáles son los recursos más importantes que usted cree necesita localizar? *Un libro de estudio* respondería usted ¡No! Ah, pero usted realmente tiene un mejor criterio: *otra persona*. ¡Sí! El recurso más importante es una o más personas que hablen el idioma y con quien compartir. Después, usted necesita tiempo para encontrarse con esas personas. Tercero, usted necesita alguna forma para experimentar el idioma.

Cuando usted anda buscando que algunos oradores le ayuden, explíqueles que usted necesita a un *amigo*, no un *maestro*. Muy posiblemente ellos van a pensar que usted necesita un maestro, pero Donald Larson nos recuerda de que lo que usted realmente necesita es más como “un padre, madre, tío, tía o hermano mayor.” Usted necesita alguien que le dirija la palabra de tal manera que la pueda entender y que le ayude a luchar para expresar sus pensamientos. Eso es todo lo que usted necesita. Explíquele que solamente quiere *practicar* el lenguaje y llame a sus sesiones *visitas* en vez de *lecciones*.

En segundo lugar, establezca algún tiempo para encontrarse con esta persona. Tal vez tres veces por semana durante una hora.

¿Pero qué clase de experiencias del idioma necesita tener con el nuevo amigo? Pues, comencemos con los objetos físicos de la vida cotidiana. Piense en levantarse en la mañana en su cultura. Verá objetos como: la cama, la almohada, la sabana, la pijama, la bata, el cinturón, las pantuflas, la puerta, el cuarto de baño, el inodoro, el fregadero, el jabón, el paño para lavarse, la toalla, la ducha, el agua, el cepillo de dientes, la pasta dental, el cepillo del cabello. El punto es, la vida diaria está llena de objetos.

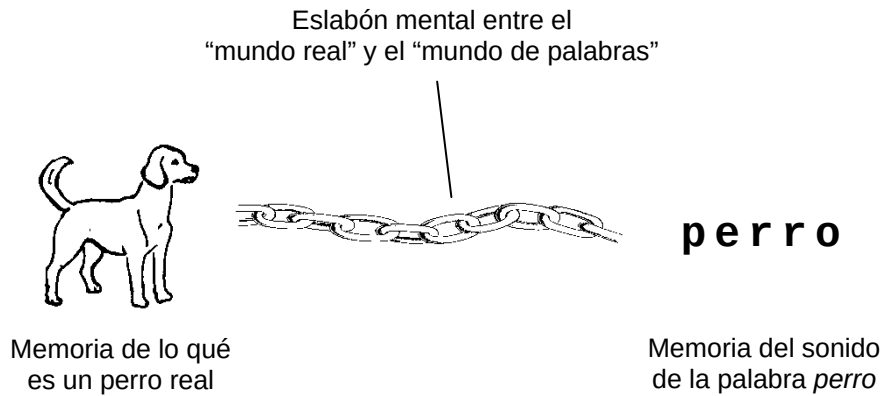
«Lo que usted quiere lograr es que sus actividades formen relaciones entre el sonido de la palabra y la imagen mental de lo que la palabra representa.»

Usted tiene la facultad para reconocer objetos. Por ejemplo, usted tiene algún recuerdo de cómo son las camas, el cual utiliza para reconocer las camas cuando las vea. Llamemos a esta memoria visual una imagen mental de las camas. Usted también conoce el sonido de la palabra *cama*, con la cual puede reconocer esa palabra cuando la oye mencionar. Cuando decimos que “sabemos qué es la palabra *cama*” lo que realmente estamos señalando es que hay un vínculo entre la memoria de cómo suena la palabra y la memoria de cómo son las camas materialmente y más aun cómo se siente dormir en una de ellas. Lo que usted quiere lograr es que sus actividades de aprendizaje formen relaciones entre el sonido de la palabra y la imagen mental de lo que la palabra representa. Quizá la mejor manera, más rápida, y (más importante) la más divertida de hacerlo es tener los objetos presentes cuando se habla de ellos. Y esto también le ayudará a captar el significado.

Y un modelo nos ayudará. La siguiente ilustración es un intento de explicar la forma en que la palabra *perro* será representada en su cabeza. Aprender esta palabra es asunto de reforzar dos cosas: el recuerdo de cómo suena la palabra y la relación de ese recuerdo con la imagen mental. (Damos por sentado que la imagen mental en sí misma está allí, sin embargo este no será el caso cuando implica objetos culturales nuevos.) También tendrá que aprender cómo producir las palabras por sí mismo, o sea, procurar que lo que salga de su boca se aproxime a lo que su memoria dice de cómo suena la palabra.

Al principio el recuerdo del sonido de la palabra (lado derecho) será probablemente débil, y el vínculo entre el recuerdo del sonido y la imagen mental (lado izquierdo) será también débil. Pero de cualquier manera las conexiones se habrán cread en su cerebro. Con algunas palabras, la memoria de cómo suena la palabra aparecerá primero con más fuerza, mientras que la relación de la imagen mental seguirá siendo débil. Usted oye la palabra y piensa, “Reconozco esa palabra, pero no puedo recordar qué significa.” En otros casos el vínculo a la imagen mental puede ser firme, así que comience a decir la palabra para expresar el significado, y repentinamente se dará cuenta de que no está totalmente seguro de cómo suena. A la larga, tanto el

recuerdo del sonido como la relación con la imagen se harán más fuertes, y entonces, una vez que use esa palabra en sus propios diálogos, se volverá parte de su vocabulario.



La palabra en la cabeza

Figura 14

Ahora estamos listos para empezar el meollo de este escrito: las actividades sencillas. Los nombres de los objetos son más fáciles de aprender primero, así que *manos a la obra*.

Actividad sencilla #1: aprendiendo nombres de objetos

Reúna un grupo de objetos de la vida cotidiana y lléveselos a su amigo nativo. Ponga unos veinte de ellos sobre la mesa en grupo. Aparte dos del grupo. Su amigo le dice, “Éste es un vaso, y ésta es una cuchara.” Usted está entendiendo el idioma. Él entonces le pregunta, “¿Cuál es la cuchara? ¿Cuál es el vaso?” Usted responde, señalando. Después usted toma un tercer objeto del montón y lo añade al grupo de estudio, y continúa de la misma manera. Muy pronto, él le pide al azar señalar cualquiera de los veinte objetos. Ahora tiene un vocabulario de veinte palabras (débilmente implantado).

Usted puede hacer una variación de esta actividad con dibujos. Los siguientes libros son un recurso valioso, con muchos dibujos útiles:

Lexicarry por Patrick R. Moran

Action English Pictures por Takahashi y Fauman-Prickel

The Basic Oxford Picture Dictionary por Margot F.

Gramer

Actionlogues por J. Klopp

Longman Photo Dictionary por Rosenthal y Freeman.

The Heinle Picture Dictionary

Algunos de estos libros vienen con instrucciones en lo que se refiere a cómo usarlos. Ignoramos esas instrucciones y usamos

las ilustraciones en la forma que nos agrade. Ahora, los dibujos en estos libros funcionarán como lo hicieron los objetos en la actividad #1. Su amigo nativo primeramente puede decirle lo que ocurre en dos cuadros: “Este hombre se despierta. Este hombre sale de la cama.” Entonces él le puede preguntar, “¿En cuál se despierta el hombre? ¿En cuál se está saliendo de la cama?” Usted responde, señalando. Entonces, él añade otro dibujo, luego otro. Antes de que usted se dé cuenta, podrá responder señalando cualquiera de los veinte cuadros por los que él pregunte al azar.

Imagínese lo que usted ha logrado. Primero, está formando una memoria fuerte del sonido de cada palabra. En segundo lugar, está formando vínculos firmes entre el recuerdo del sonido y la imagen mental de cada palabra. (Si no está claro esto, revise la Figura 14).

Hasta aquí hemos tratado los sustantivos; a nuestro parecer, los verbos son considerablemente más difíciles de aprender. Usted no puede tener una imagen mental sencilla del verbo *correr*. Primero tiene que tener una imagen de un perro, gato o un hombre, y sólo luego puede formarse una imagen de alguno de estos corriendo.

Pero tenga paciencia. Siempre y cuando comprenda a su amigo nativo hablando de objetos y actividades, el aprendizaje se está llevando a cabo. El aprendizaje a menudo no se completa en una sola ocasión. Cada vez que usted entiende una palabra y la usa en referencia a un objeto o una situación que usted puede observar, el recuerdo del sonido de esa palabra y el vínculo entre el sonido e la imagen se hacen más fuertes. El tiempo invertido entendiendo otro idioma nunca es un desperdicio. No se sienta desanimado si no puede recordar todas las palabras. Eso vendrá en su momento. Usted solamente tiene que entender las palabras muchas veces para fortalecer el recuerdo de ellas en su memoria.

«El tiempo invertido entendiendo otro idioma nunca es un desperdicio.»

Al principio, su amigo nativo pasará un mal rato, al darse cuenta de cuantas veces necesita usted entender una palabra para poder aprenderla. Hemos encontrado ciertas formas para aumentar la cantidad de exposición que obtenemos. En primer lugar, debido a que éramos cuatro personas, nuestro amigo hacía todo una vez con cada uno de nosotros, mientras los demás observábamos y escuchábamos con atención. Luego pudimos involucrarnos en una “carrera”: nuestro amigo decía la palabra, y nosotros corríamos a velocidad para ver quién podía señalarla más rápido. Esto nos daba la oportunidad de escuchar más repeticiones. Finalmente, pudimos tener a varios amigos, con quienes llevamos a cabo las mismas actividades con cada uno. También intentamos convencer a nuestro amigo de que necesitábamos mucha más repetición. Hay un proverbio ruso que dice que “la repetición es la madre del aprendizaje”.

Muy bien. Hasta aquí hemos visto cómo construir un gran vocabulario de palabras, que al menos entendemos cuando las escuchamos. Pero obviamente, necesitamos también ser capaces de hablar. La actividad sencilla #2 nos ayudará con eso.

Actividad sencilla 2: Hablando de las cosas en el lenguaje

El libro *Lexicarry* por Moran es el mejor recurso que hemos encontrado [se encuentran ejemplos del libro en el anexo, dpr]. Durante el primer mes nos pareció provechoso concentrarnos en entender mensajes, y las escenas de *Lexicarry* pueden usarse a este propósito en la manera de la actividad simple #1. Nuestro amigo nativo empieza, diciéndonos lo que cada persona puede estar diciendo en las historias y luego nos hace preguntas como “¿Quién dice, ‘¿Puedo ayudarte?’? ¿Quién dice, ‘Disculpe?’”

Primero aprenda a entender quizá seis de las escenas. Luego tome su turno, señalando los dibujos como respuesta a lo que dice su amigo. Tercero comience con la carrera. Finalmente —y este es el nuevo paso en que la actividad sencilla #2 adquiere eficacia y vigor— puede tratar de contar una de las seis historias. No debe hacerlo palabra por palabra de memoria. Mejor dicho, intente contarla en sus propias palabras de la mejor forma que pueda. Este será un gran esfuerzo, pero su amigo le ayudará en cada paso para ampliar o repasar sus errores. Como siempre, debe repetir este proceso tantas veces como le sea posible, con este amigo o con otros. Si no está aprendiendo en un grupo como nosotros lo hicimos, necesitará tener otros tres o cuatro amigos por separado que pueda visitar y con quienes pueda hacer esto. O puede grabar una cinta de su visita y escucharla una y otra vez [éste es el método de DD, el anterior es un ejemplo de un circuito diario de Lamp, dpr].

«Usted necesita entender una palabra para aprenderla.»

Esa es la actividad simple #2. Fácil ¿eh? Ahora tiene un enorme vocabulario de sustantivos concretos, verbos y adjetivos y está aprendiendo a decir todo tipo de cosas. Está listo para la actividad #3.

Actividad sencilla #3: Usando los libros infantiles

Esta actividad es todavía más simple. Usted va a revisar libros infantiles con su amigo nativo. Usted señalará cosas y tratará de describirlas con sus propias palabras. Debe preguntar las cosas que no puedes decir. Conforme avance deberá hacer todo esto sin recurrir al español (u otro idioma que usted comparta con su asesor). Saque su reloj y dígame a su amigo, “Durante los siguientes veinte minutos vamos a usar únicamente su lengua.” No importa el esfuerzo que eso represente, usted no debe separarse del nuevo idioma. Después puede usar el español para preguntar dudas que tenga.

Podría preguntar la importancia de apegarse a la lengua. Bueno, nosotros lo encontramos de mucha ayuda. En cuanto dejamos entrar el español, la práctica total fracasa. El evento se convierte en una conversación *acerca del* idioma en vez de una *en* el idioma.

Para esta actividad necesita obtener libros para niños. Los ideales tendrán una secuencia de dibujos que relata una historia completa sin palabras; son los dibujos los que deben relatar la historia. El mejor libro que encontramos —*Hallo! How are you?* por Shigeo Watanabe— contenía algunas palabras, las cuales cubrimos con papelitos adhesivos. También hemos usados historias clásicas de niños como *Los tres osos* o las fábulas de Esopo. Pero esas son sólo algunas ideas. Estamos seguros que usted puede encontrar libros aun mejores.

Actividad sencilla #4: Fichas de guión

Para esta parte usted necesita un compañero u otro ayudante, además de su amigo nativo. Si usted está aprendiendo solo, puede adaptar la actividad. Nosotros lo hacemos de la manera siguiente: uno de los aprendices escribe algunas indicaciones en dos cartas. Una de las cartas es luego dada al amigo nativo y otra al aprendiz de idioma. Un simple ejemplo es el siguiente:

Ficha para el nativo:

Tú tienes tu propia heladería. Tu helado de chocolate es muy popular y se ha acabado.

Ficha para el aprendiz:

Deseas un helado de chocolate. Vete y consigue un cono en la heladería.

Ejemplo A

Es crucial que ni el nativo hablante ni el aprendiz sepan qué es lo que dice la otra ficha.

El ejemplo B muestra otra ficha que usamos para aprender ruso.

Ficha para el nativo:

Olga: Tú vives en Moscú. No sabes siquiera una sola palabra de español. En el apartamento cercano al tuyo viven una viuda argentina y sus dos amigables hijos recientemente trasladados. Ellos hablan un mal ruso. Quieres acercarte a ellos para que te ayuden a aprender español. Llámalos ahora. Arregla todo para visitarlos todos los días con el propósito de aprender español.

Ficha para el aprendiz:

Ángela, Ambrose y Chad: Recientemente se trasladaron a Moscú. Necesitan alguien con quien practicar ruso por una hora todos los días. Su vecina Olga es muy dulce y no sabe ni una palabra del español. Hagan arreglos para reunirse con ella por una hora todos los días para practicar su ruso.

Ejemplo B

El concepto básico para las dos figuras anteriores lo hemos tomado de *Strategic Interaction* por Robert J. DiPietro (1987, Cambridge University Press). Cada ficha de guión debe tener algo de información compartida y algo de información no compartida o de conflicto; eso agrega problemas, que tienen que solucionarse en su nuevo idioma.

Una vez que ha finalizado la actividad, puedes intercambiar fichas para ver lo que la otra persona estaba tratando de lograr. Luego discutan que fue lo que hicieron (la discusión puede ser parcialmente en español). Si usted grabó o filmó la actividad (que es de mucha utilidad) puede ir con su amigo y decirle, “Esto es lo que yo trataba de decirle aquí. ¿Cómo podría mejorar mi expresión?” Y él le puede explicar cosas que dijo y que usted no entendía.

La actividad sencilla #4 se caracteriza por una “falta de información”, la cual crea una necesidad que únicamente puede ser suplida con el cambio de información en el nuevo idioma. Hacemos otras actividades en las cuales se conoce esta condición. Por ejemplo, algunas veces utilizamos dos juegos idénticos de objetos en los lados contrarios de una barrera (como una caja de cartón). Los aprendices que están a un lado de la barrera colocan los objetos según les parezca bien. Luego el nativo hablante describe lo que ha hecho, y los aprendices que están al otro lado de la barrera tratan de colocar sus objetos de acuerdo a la descripción del nativo hablante. Hacemos lo mismo con algunos juegos relacionados a “Reacción física total” [véase una descripción del método en la página 187, dpr]. Estos contienen un cuadro plástico, por ejemplo, del interior de una casa de dos pisos o, quizá, de una calle en una ciudad.

En una etapa más avanzada, haremos estas actividades de falta de información a la inversa. Los principiantes deben ahora comunicar la información que el nativo hablante necesita para realizar la tarea.

Además de colocar objetos detrás de algunas barreras o hacer los juegos de “Reacción física total”, usted puede hacer dibujos simples. Haga dos dibujos que sean en parte iguales y en parte diferentes. Su amigo le debe hacer preguntas para encontrar todas las formas en las cuales su dibujo es igual o diferente del que usted tiene. Esto provee muchas oportunidades para entender el lenguaje y darse cuenta de cómo los nativos hablantes se expresan. En una etapa posterior, usted puede cambiar los

papeles, convirtiendo una actividad meramente comprensiva en una de producción.

La conclusión

¡Esto es todo! Hemos sugerido cuatro actividades sencillas que usted puede usar de forma regular. Ahora usted necesitará seguir estos cinco pasos:

1. Establezca contacto con uno o más nativos hablantes.
2. Programe una visita de aprendizaje.
3. Planee sus actividades de aprendizaje para su visita.
4. Lleve a cabo la visita.
5. Repita los pasos 2-4 (y algunas veces el 1).

Cuatro actividades. Cinco pasos. Y ¡usted está en camino a aprender el idioma!

6

¿POR QUÉ?

«De aprender bien un idioma y adaptarse bien a la cultura depende en gran medida que un ministerio sea eficaz o produzca anticuerpos contra el evangelio. Y esta es una cuestión de actitud personal más que de un buen programa de capacitación.» —PABLO CARRILLO²³

Introducción

¿Por qué el aprendizaje del idioma es tan importante? Tenemos que convencernos de la suprema importancia de la lengua.

Dios se ha revelado como un ser de palabras. Él creó el mundo a través de Su Palabra; Su palabra poderosa sostiene las cosas; a través de la palabra de los profetas Dios realiza Su voluntad; Su hijo es el Verbo; es la locura de la predicación, la que usa Dios para redimir al hombre; es la confesión de los labios, la que salva. Y nosotros, creados en Su imagen, somos seres de palabras.

La iglesia descubre el lenguaje. Ralph Winter (1990a[2]) señala lo que él considera los tres descubrimientos más importantes para la expansión de la Iglesia. Primero los protestantes se dieron cuenta de que la iglesia es responsable de hacer algo para cumplir con la Gran Comisión. Segundo empezaron a comprender la enormidad del esfuerzo necesario para penetrar al interior de cada país. Tercero y más importante para nuestro tema, Donald McGavran y Cameron Townsend²⁴ ayudaron para que la iglesia captara la importancia de la cultura y el idioma. Parecen ser verdades obvias —más que nada la última—, pero cada una tardó siglos en descubrirse. Pero ¿hemos realmente aprendido la lección sobre la importancia del lenguaje? En referencia a los misioneros norteamericanos, el

misionólogo William Smalley respondió enfáticamente ¡No! y se expresó (1994:487) sobre la necesidad de una “conversión cultural del aprendiz de un idioma”:

Cuando yo trabajaba con programas de aprendizaje de idiomas para misioneros en las décadas de los 50 y los 60, intentamos convencer a los nuevos misioneros de la importancia del aprendizaje del idioma. Íbamos poco a poco perdiendo la batalla en aquel tiempo, y hoy en día la estamos perdiendo todavía más rápidamente. Los mismos programas en los cuales enseñábamos han desaparecido, en parte porque los misioneros modernos se interesan menos por los idiomas. Todavía abogo por buenos métodos de aprendizaje y enseñanza de un segundo idioma, pero estoy aun más convencido que la mayor parte de los misioneros anglosajones carecen más de una conversión cultural que de buenos métodos. Necesitamos comprometernos con la importancia del servicio, de la identificación, de la solidaridad y de la encarnación.

MARVIN



Smalley se dirige a los norteamericanos. ¿Pero estamos nosotros exentos de esta mentalidad “lengua-céntrica”? No. A lo largo y lo ancho de nuestro continente la iglesia latina ha llevado las Buenas Nuevas a los grupos indígenas, plantando miles de iglesias. Con frecuencia este arduo trabajo se ha hecho con mucho sacrificio y amor, y, gracias a Dios, en muchísimos casos ha dado mucho fruto espiritual, pero la mayoría de estos misioneros han usado solamente el español. Como nota Pedro Samuc (63), el resultado hubiera sido mayor si se hubiera llevado a cabo en las lenguas locales. Y este lengua-centrismo sigue manifestándose en algunos de nuestros obreros como, por ejemplo, en África, dónde están ministrando a grupos minoritarios en francés, inglés o español, o en Asia, dónde están ministrando en chino o hindi.

¿Por qué sucede esto? Hay un montón de razones, que exploramos aquí. Iniciamos con los consejos sabios de David Oltrogge.

¿Qué estamos haciendo: Formando discípulos o criando loros?

David Oltrogge

El autor y su esposa Judy trabajaron por 35 años en Honduras y Guatemala. En 1995 comenzaron a compartir el reto de la traducción de la Biblia en las iglesias latinoamericanas, y sus esfuerzos encendieron un fuego que continúa extendiéndose. Ese proceso inspiró la fundación de LETRA (Latinoamericanos en Traducción y Alfabetización) en Argentina y otras iniciativas similares. Hasta la fecha han nacido más de otras quince organizaciones análogas a través del continente. Un punto de partida para todo este movimiento es la importancia de la lengua vernácula para la vida espiritual, verdad que Oltrogge comunica claramente en este ensayo. Aunque técnicamente jubilados, los Oltrogge continúan alimentando la pasión y visión por la traducción de la Biblia.



Pobre Felipe. Jamás se me olvidará. Allá por el año 1952, en una clase de español en “high school” en Phoenix, Arizona, otro estudiante más avanzado, por pura malicia, le retó a repetir cierta frase en voz alta, dirigiéndose al profesor. Y Felipe, sin reflexionar sobre el peligro que corría, procedió como un loro tonto a pronunciar los sonidos y sílabas que él no entendía muy bien. Las consecuencias eran de esperarse: los demás compañeros de clase, muertos de risa; el profesor, enojado; y el desafortunado Felipe, sumamente avergonzado y apenado, preguntando, “What did I say?” (¿Qué dije?)

La comunicación y el entendimiento

Dios reconoce y respeta las lenguas y culturas humanas, no importando el grado de “desarrollo” que presenten. Él se manifiesta y actúa dentro de ellas, permitiendo así que todo ser humano experimente la verdad de “Emanuel” —Dios con nosotros— ya sea a nivel personal: Dios invadiendo y compenetrando mi ser en lo más íntimo, efectuando cambios profundos en mis actitudes, mi modo de pensar y mi comportamiento; o bien actuando dentro de la comunidad: señalando las áreas de conducta que deben conformarse a su carácter y voluntad.

«El entendimiento es el meollo de la comunicación.»

Cuando el Espíritu Santo mueve a los autores de la Biblia (2 Ped. 1:21) a plasmar el mensaje de Dios en forma escrita, el lenguaje que éstos utilizan es un lenguaje común y entendible y no una jerga o una lengua religiosa especializada o de las élites

ilustradas. Con él, ellos comunican un mensaje con significado y contenido que llega con claridad a la mente y al corazón. Su mensaje, pues, no es uno caracterizado sólo por un conjunto de signos audibles agrupados en sílabas, frases o palabras, ni tampoco un mensaje que solamente debe ser escuchado —o bien solamente memorizado— pero no entendido, como si los meros sonidos fueran los que tuvieran el valor espiritual.

De igual manera, si se espera que la adoración a Dios sea auténtica, que naciendo ahí en lo íntimo del ser, manifieste profundos sentimientos de amor y devoción, dolor o angustia, el seguidor de Cristo no debe sentirse obligado a hacerlo en una lengua que no es la suya. Por cuanto Dios es Dios de la lengua, no es necesario que tengan que pronunciarse obligatoriamente palabras en español o inglés o hebreo etc., para comunicarse con Él porque al fin y al cabo, el entendimiento es el meollo de la comunicación, actividad ésta en que participan plenamente tanto el que oye como el que habla.

Para un loro ¿qué valor tendrían las palabras, “Jesús es el Señor”? De igual manera, si el hablante no entiende lo que se está diciendo (y es muy fácil memorizar hasta todo un conjunto de bonitas frases y lemas en una segunda lengua), su hablar es como el de mi pobre amigo Felipe, en lo cual el entendimiento no se da.

Jesucristo, el ejemplo por excelencia

Cuando el Señor Jesús se dirigía a la gente que le buscaba, como todo buen maestro, tuvo cuidado de situarse dentro del contexto en que vivían ellos, partiendo de las experiencias y creencias que les caracterizaban y les eran conocidas.

Ellos no tuvieron que aprender la lengua de él (por perfecta y celestial que fuera), ni repudiar su trasfondo cultural (por imperfecto y torcido por el pecado que fuera) como precondition para que les enseñase acerca del reino de Dios. Antes bien, en su encarnación, nuestro Señor se identificó plena y abiertamente con hombres y mujeres que pertenecían a una sociedad humana específica, adoptando y participando en sus múltiples manifestaciones culturales de orden material y lingüístico.

«Dios es quien convalida sus lenguas como canales dignos de portar el mensaje imperecedero.»

Es decir, él fue a donde ellos, se identificó con ellos, se hizo uno de ellos y habló la lengua de ellos, para que su ministerio tuviera relevancia para ellos en su situación actual. Fue el mensajero el que se adaptó al pueblo (con todas sus idiosincrasias lingüísticas, sociales y culturales), y no el pueblo al mensajero.

El ejemplo de los apóstoles

El evento que mejor ejemplifica la preocupación que tiene Dios de que el maravilloso mensaje del evangelio sea entendido, es el milagro del día de Pentecostés, registrado en el segundo capítulo de Hechos. Se supone que los judíos que habían ido a Jerusalén para celebrar la fiesta de las primicias tenían una lengua en común que utilizaban entre sí y que les servía adecuadamente para las exigencias fundamentales de comunicación. Pero cuando Dios interviene directamente en la transmisión del mensaje, no usa lo meramente “adecuado”, sino que escoge el instrumento que va directamente a la mente y al corazón de los oyentes: su lengua materna (Hch. 2:8). En aquel momento, las maravillas de Dios fueron transmitidas sin obstáculo alguno que pudiese interrumpir la comunicación.

Es más: el uso de las lenguas maternas de los allá reunidos transmite un importantísimo mensaje paralelo, a saber, que no necesita una persona pasar de un contexto lingüístico-cultural a otro para que Dios le hable o le escuche. Más bien en el día de Pentecostés, Dios es quien tomó la iniciativa para comunicarse directamente con el cretense, el elamita, el de Parta y otros, y con ello convalida sus lenguas y culturas como canales dignos de portar y expresar el mensaje imperecedero de la salvación.

El apóstol Pablo camina sobre el mismo carril (1 Cor. 9:19-23). La proclamación del evangelio a los judíos, a los gentiles o a los intelectuales de Atenas, la hizo de maneras distintas para que llegase a cada grupo con la mayor relevancia posible. La “envoltura” o “ropaje” que puso al evangelio, variaba de acuerdo a los contextos culturales en que se encontraba.

Pero el poner en práctica el inclusivismo del evangelio no siempre fue tarea fácil para los primeros cristianos. El mismo Pedro tuvo que ser amonestado por Pablo cuando en una ocasión aquél se apartó de los gentiles (Gal. 2:11-14), violando así el mismo principio de aceptación que él había recibido directamente de Dios en Jope (Hch. 10).

La lengua y el movimiento misionero entre el pueblo hispano hablante

El evangelio es inmutable y su mensaje es de suma importancia para todo pueblo y toda cultura en todo tiempo. Sin embargo, la “envoltura” que nosotros le ponemos hoy en día puede y debe variar según las exigencias lingüístico-culturales respectivas.

Como con los nuevos cristianos gentiles del primer siglo que no se les obligó a hacerse judíos para ser recibidos en la iglesia, nosotros tampoco tenemos el derecho de obligar (intencionalmente o no) a nadie a que abandone su marco lingüístico-cultural para ser miembro de la gran familia de Dios. (Nota: esto no quiere decir que no se espera que el evangelio produzca cambios en las expresiones culturales de un grupo dado.) El obligar a cualquier grupo lingüístico a aprender otro idioma que no es el suyo para oír y entender las Buenas Nuevas

o para crecer en la fe mediante la lectura de la Palabra de Dios y la enseñanza bíblica, viola la pauta establecida por los apóstoles y por Cristo mismo.

«El evangelio es inmutable. Sin embargo, la “envoltura” puede y debe variar según las exigencias respectivas.»

Si el uso de la lengua materna y la adaptación del mensajero al marco cultural de los grupos receptores caracterizaron los ministerios del Hijo de Dios y de los apóstoles, ¿cómo podría la iglesia hispanoamericana exigir menos de los misioneros que está reclutando, formando y enviando?

Él que escribe estas líneas se atreve a proponer a todas las iglesias y agencias misioneras, que establezcan una norma que reze más o menos de esta manera: en fiel apego al ejemplo establecido por el Señor Jesucristo y los apóstoles, todo misionero o pastor que se dedica a una labor transcultural tiene la obligación de utilizar la lengua vernácula de aquellos a quienes es enviado, invirtiendo al principio el tiempo necesario para aprenderla a un grado tal que la utilice en todo contexto y situación, sin tener que recurrir a ninguna segunda lengua que exista allí.

Esto quiere decir que las iglesias y/o agencias misioneras deberían obligar a sus miembros a dedicarse primero al aprendizaje de la lengua (y cultura) de los grupos a los cuales son enviados, antes de lanzarse a la obra estrechamente “misionera”. El esperar que el nuevo misionero transcultural comience inmediatamente a plantar iglesias, organizar campañas evangelísticas o disciplinar a nuevos creyentes, todo esto en un idioma que no es el de la gente, es una grave equivocación, y traiciona el espíritu y patrón que nos dejó Jesús mismo. Tengamos la misma consideración y respeto para con todo grupo, de la manera que Dios lo tuvo para con los galileos, los cretenses, los elamitas, etc. etc. etc.

Se reconoce que el aprender una segunda lengua y adaptarse a una cultura diferente puede ser una tarea difícil, larga, ardua y hasta desalentadora o desesperante. Sin embargo, el siervo de Dios que quiere seguir las pisadas de su Señor, de los apóstoles y de miles de otros misioneros —tanto del pasado como del presente— no puede sino dedicarse férreamente a aprender y utilizar la lengua de la gente a quien es enviado.

No caigamos en el mismo error de Pedro, de confundir aquellas expresiones de fe y adoración que nacen dentro de nuestras culturas, con un supuesto patrón bíblico, por cuanto el resultado de esto será la imposición de manifestaciones culturales, en vez de la transformación individual y cultural que el evangelio debe ocasionar.

No seamos nosotros culpables de convertir las Buenas Nuevas en un sistema de vanas repeticiones, que lo único que lograría en sus seguidores sería convertirlos en una bandada de

loros que repite frases vacías que no han penetrado sus corazones. En su lugar, dediquémonos al desarrollo de discípulos en quienes el mensaje ha penetrado hasta lo más profundo del corazón... ¡y todo porque se utilizó la lengua del corazón! ♦

La comunicación “a lo loro”

De acuerdo con Oltrogge, es la *forma* del lenguaje la que el loro sabe y no el *significado*. Grita los sonidos pero no tiene idea de qué se trata.



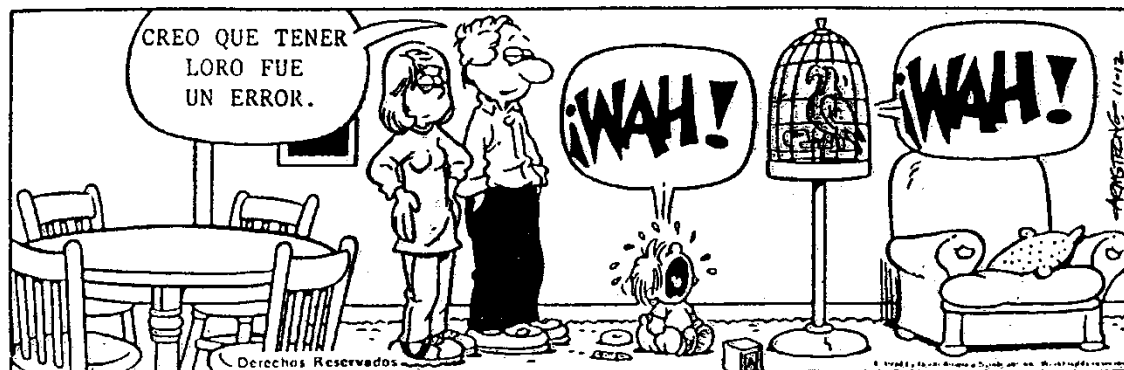
Un señor del pueblo Todos Santos, Guatemala, laboraba como chofer de camión. Cuando regresaba a su casa al final de cada día, estacionaba su camión muy cerca de su casa en un espacio angosto pegado a la casa. Siempre salía alguien de la casa para guiarle. También la familia tenía un loro.

Al final de un día el señor regresó y, como solía, estaba estacionando el camión, retrocediéndolo. Alguien le comenzó a gritar “¡Déle! ¡Déle!,” así que siguió retrocediendo. ¡De repente hubo un gran choque! Brincó del camión y encontró la pared de su casa medio destruida. No había nadie en la casa, sólo el loro chillando, “¡Déle! ¡Déle!”

El resultado de esta comunicación “a lo loro” es medio chistoso y medio tétrico —¡dependiendo de su perspectiva!—, pero el resultado de la evangelización a lo loro es siempre amargo. Produce iglesias a lo loro y discípulos a lo loro.

Parece que la mayoría de las personas sólo puede recibir verdades espirituales —y con ello la vida eterna— a través de su lengua materna. El misionero tiene que aprender el idioma, y el ministerio tiene que llevarse a cabo en el idioma. Pero quien promueve esta idea encontrará resistencia de parte de los misioneros y aun de parte de la misma gente que habla el idioma. Esto es lo que ha experimentado Pedro Samuc.

MARVIN



La lengua indígena en las iglesias iberoamericanas

El siguiente artículo originó en una plática en el Centro de Educación Misionera en Centro América (CEMCA) en Guatemala. El autor, Pedro Samuc, proviene de Santiago de Atitlán en la orilla del bello Lago de Atitlán. Fue traductor del Nuevo Testamento a su lengua materna, el tzutujil, y fundador del Ministerio Cristiano Hechos 2:8, y actualmente coordina Tekhne Producciones “Cultura en Imagen”.

Hechos 2:8 Debe ir de la mano con Hechos 1:8

Pedro Samuc Pablo

Conversión

Cuando tenía veinte años de edad escuché el mensaje de Dios acerca de la salvación. Al principio no le di mucha importancia a este mensaje porque asistía a la iglesia Católica. No obstante, sentía un vacío profundo, necesitaba que alguien lo llenara; era un vacío que me causaba miedo y angustia. Luego cuando estaba haciendo mis estudios básicos, algunos compañeros que eran cristianos me invitaron a asistir a la iglesia; después de tantas invitaciones al fin acepté. El primer sermón me tocó mucho, y así sucedió con varios sermones cuando asistía a los cultos, hasta que me entregué a los pies de Jesucristo, y él llenó el gran vacío que había en mí.

El llamado de Dios

Estando ya en la iglesia con el gran privilegio de ser hijo de Dios por la gracia (Jn. 1:12; Ef. 2:8), conocí a un misionero norteamericano, y yo como centroamericano me acerqué a él y nos estrechamos la mano. Este misionero me retó a que tradujera el Nuevo Testamento a mi propio idioma. Cuando recibí este reto fue como si me hubieran dado un gran vaso de purgante, porque no me agradó. No obstante, acepté el reto, pero sin deseos y sin objetivos concretos. Un día los jóvenes de mi iglesia

me llamaron a una reunión y me preguntaron: “Pedro, ¿estás traduciendo la Biblia en nuestro idioma?”

“Sí,” contesté.

“¿No encuentras un mejor trabajo, Pedro?”

Esta pregunta me desanimó mucho más, pero seguí con la traducción.

La primera publicación que hicimos fue un libro *La Vida de Jesús* y la segunda fue *El Evangelio de San Juan*. Cuando estos libros ya traducidos en tzutujil llegaron a la iglesia, todos los hermanos tomaron en la mano un ejemplar (y esto me dio tanto gozo), pero al final me di cuenta que sólo veían los dibujos.

“¡Qué bonitos dibujos!”

“¡Sí, son dibujos hermosos!”

Pero al terminar de ver los dibujos dejaron todos los libros sobre las bancas; ni siquiera se llevaron un ejemplar, y el valor de cada ejemplar era baratísimo. Luego los recogí todos, los empaqué y los guardé. Fue un desánimo terrible. Concluí que el trabajo de traducción no valía la pena hacerlo, me desanimé por completo y comencé a buscar otras alternativas para mi sostén.

Un día después de este desánimo recibí un llamado de los ancianos de mi iglesia, invitándome a predicar, y sin poner excusas acepté la invitación, aunque reconocía que no estaba preparado para dar un sermón. Cuando llegó el día en que tenía que predicar, se cruzó en mi mente un caos: Dios me había bendecido con dos riquezas que en sus valores culturales eran iguales pero cuyos efectos eran diferentes con mi gente. Las riquezas son: de predicar en español, como lo hizo mi pastor o de predicar con la riqueza del tzutujil, mi idioma materno. Este era un gran dilema para mí, pero al final decidí predicar en el idioma español.

Durante la predicación veía a los hermanos y hermanas bien dormidos sobre las bancas, otros platicando, especialmente los que estaban hasta atrás. Terminé de predicar con muchas inquietudes, dudas, y sobre todo desánimo. Después del culto empecé a preguntarles a los hermanos y a algunos líderes si entendieron el mensaje, y a quienes les hice la pregunta todos me respondieron, “¡Sí! Lo entendimos. La Palabra me tocó y me llenó; fue una gran bendición.”

«Entre los grupos indígenas es muy lento el poder aprovechar el leer y escuchar la palabra de Dios en su propio idioma.»

Luego les hice otra pregunta: “¿Cuál es la parte del mensaje que más les tocó?” Nadie contestó, se quedaron callados. “¿Cuál fue el pasaje bíblico que se leyó?” fue otra pregunta a la cual no pudieron responder.

En la siguiente predicación tomé el riesgo de usar nuestro idioma materno, y el resultado fue maravilloso. Hay una asistencia de más de mil hermanos, sólo que ahora no veo a nadie dormirse ni platicar durante el sermón, y cuando enfatizo

algún punto importante, toda la congregación dice “¡Amén!” en forma espontánea. Y después del culto vuelvo a hacer las mismas preguntas y ¡sí! me responden. “La palabra de Dios dice esto, esto, esto, esto...” Las respuestas son positivas ahora.

«El idioma del alma es el idioma materno.»

Entonces nos dimos cuenta y sacamos una frase en la iglesia, *El idioma del alma es el idioma materno*. Es una realidad de la iglesia. A base de esta experiencia concreta, empecé a traducir el Nuevo Testamento nuevamente con la colaboración de los Traductores Bíblicos Wycliffe, y especialmente y con mucho respeto menciono el nombre del misionero Jim Butler y su amada esposa doña Judy. Gracias a Dios, ahora tenemos y usamos la Biblia en nuestro idioma.

La desvalorización de los idiomas indígenas

Guatemala cuenta con 21 idiomas mayas, más el xinca y el garífuna y por supuesto el idioma español. Muchos de los idiomas mayas ya cuentan con la traducción del Nuevo Testamento y otros están en proceso. Los kekchís, mames, y kanjobales ya cuentan con la Biblia completa, además se han preparado muchos materiales escritos, por lo cual la mayoría tiene la oportunidad de leer y escuchar la palabra de Dios en su propio idioma, no obstante, entre los grupos indígenas es muy lento el aprovechamiento de esta oportunidad. ¿Por qué? Hemos llegado a un problema muy importante. La *desvalorización* de los idiomas mayas en Guatemala impide que las iglesias evangélicas indígenas usen sus propios idiomas en la predicación, en la enseñanza, en el evangelismo y en la dirección de la alabanza. El problema se desprende de los siguientes factores:

1. La supremacía del idioma español en las iglesias por la influencia de los obreros cristianos. Casi en todas las iglesias indígenas se ha contado con pastores y obreros latinos, que sólo dominan el idioma español. Esto hace que *dentro de la iglesia* los indígenas se esfuercen por hablar y comunicarse usando el español mientras que *fuera de la iglesia* usan su idioma natal.
2. El indígena mismo desvaloriza su idioma. El indígena, al usar el idioma español en la iglesia, lo que está haciendo es desvalorizar su idioma. Prefiere aparentar el dominio del idioma español para no sentirse avergonzado y maltratado socialmente por los latinos. Se avergüenza de su idioma.
3. Existe una falta de enseñanza de cómo leer y escribir en el idioma materno del indígena.

Los efectos de esta desvalorización son tan desastrosos porque la mayoría de los miembros de las iglesias es netamente monolingüe. Conozco a un médico cachiquel que está en contra

de su idioma; prefiere el español porque es el idioma que tiene que usar para superarse. Pero cuando llegué a su casa, estaba platicando cachiquel con su esposa. Vinieron sus hijos y estaban platicando en cachiquel. Este mismo médico les hablaba a sus hijos en cachiquel.

Él y muchos como él piensan que lo que estamos haciendo —impulsando los idiomas maternos— es un retroceso en todos los aspectos de la vida. Pero no es así por las siguientes dos razones. Primero, el médico no se da cuenta de la importancia del cachiquel en su vida. Sí, el español es el idioma que se necesita para superarse, pero ¿en la vida espiritual? ¿En la vida familiar? Segundo, es *progreso* ser bilingüe. ¡Ser multilingüe es lo mejor que hay!²⁵

Así que es muy importante lanzar un proceso de motivación, tanto para la iglesia indígena, como para los líderes nacionales (latinos y misioneros), de modo que todos juntos en forma de equipo luchemos con energía, promoviendo el uso de la lengua materna y patrocinando talleres de enseñanza sobre la lectura y escritura del idioma materno.

El uso del idioma materno se extiende

Hace varios años un grupo de la iglesia de San Pedro de la Laguna llegó a donde yo estaba pastoreando y me invitaron a predicar en su pueblo. Al llegar a San Pedro, la directiva me buscó porque sabía que predicaba en tzutujil en mi iglesia. Llegaron conmigo diciendo, “Hermano Pedro, por favor, aquí en nuestra iglesia predique en español.”

“Con mucho gusto,” respondí. Prediqué en español en varios servicios.

«¡Ser multilingüe es lo mejor que hay!»

El sábado por la mañana había un retiro juvenil en la orilla del lago y todos los jóvenes se estaban bañando y comiendo con mucha amistad en un ambiente bastante familiar. Antes del almuerzo hubo un devocional, y así reunido con todos los jóvenes les empecé a hablar en tzutujil, y ellos me respondían en tzutujil sin ningún problema. En la iglesia en la tarde la directiva llegó otra vez conmigo, diciendo “Hermano Pedro, ahora predique en tzutujil.” Y prediqué en tzutujil esa noche del sábado.

El domingo había una enseñanza en la escuela dominical en tzutujil y en la noche prediqué en tzutujil, también hice la instalación de la nueva directiva en tzutujil. Al final del culto hubo una experiencia bastante dolorosa pero también bien gozosa: todos los hermanos de la iglesia hicieron una fila sólo para decirme, “*Meltiox chawa kch’alal LU xachol rtzobjal Dios pe Ktzobjal*” (gracias hermano Pedro por haber predicado en nuestro idioma), y una anciana, llorando, dijo, “¡*Meltiox*

kch'alal xachol rtzobjal Dios pe ktzobjal! ¡Meltiox, meltiox!" (¡gracias hermano por haber predicado en nuestro idioma! ¡gracias, gracias!) y otro afirmó "*Camic xekaja pkawa*" (ahora sí entendimos).

La iglesia indígena acá en Guatemala numéricamente es grande, gracias a Dios. Numéricamente grande. La iglesia que yo pastoreo tiene más de 2,000 miembros. Es una iglesia grandísima. Hay una iglesia entre los mames que tiene más de 5,000 miembros. Es una iglesia inmensa. Hay una iglesia en el área kekchí que tiene más de 3,000 miembros. En mi pueblo hay 25 iglesias evangélicas: imagínese el número de evangélicos que hay en un solo pueblo. Muchos que pasan por Santiago admiran que hay iglesias evangélicas en cada esquina. Pero lastimosamente dentro de estas iglesias indígenas hay pastores no indígenas que predicán y enseñan en el idioma español. Y el resultado del mensaje —no voy a decir completamente— pero en un gran porcentaje llega al vacío. Una vez más, si alguien llega a una iglesia indígena y hace la pregunta, "¿Ustedes entienden el mensaje de Dios en español?" La respuesta es positiva —van a decir, "Sí lo entendemos." Pero ¿el indígena domina perfectamente el idioma español? La respuesta es "No." Por vergüenza están perdiendo el alimento espiritual.

El llamado de la iglesia para valorizar los idiomas vernáculos



Entonces la misión cristiana necesita valorizar el idioma maya. *¿Por qué tenemos que valorizarlo? La valorización de idiomas no es trabajo nuestro como cristianos. ¿Por qué tenemos que impulsar algún idioma cuando el propósito del cristiano no es ese?* Porque el primer paso que tiene que dar un misionero es valorizar el idioma. Ese es el primer paso. *Pero el énfasis del misionero no es ese. El énfasis del misionero se ve en este versículo: Hechos 1:8. ¿Qué es este texto?*

... recibiréis poder, cuando haya venido sobre vosotros el Espíritu Santo, y me seréis testigos en Jerusalén, en toda Judea, en Samaria, y hasta lo último de la tierra.

Es un versículo que manejamos mucho en el campo misionero, pero hay algo especial para que este texto llegue a ser una realidad en el ministerio del misionero y para que nuestro testimonio sea entendido en el pueblo indígena. ¡No! Sólo con este texto el misionero en el área indígena no lo logra. Necesitamos otro texto. Ahora con este texto estamos manejando otro ministerio. *Hechos 1:8 llega a ser real con Hechos 2:8. ¿Cuál es este segundo texto?*

¿Cómo pues, les oímos nosotros hablar cada uno en nuestra lengua en la que hemos nacido?

Sí, Hechos 1:8 es real con Hechos 2:8. ¡Qué reto encontramos allí!

Esto no lo estamos inventando nosotros: fue real en el nacimiento de la iglesia. Dios ordenó a sus apóstoles para que

fueran testigos fieles del evangelio, y ellos recibieron el poder del Espíritu Santo para ser testigos. ¿Qué idioma usaron para ser testigos, para que Hechos 1:8 fuera real? Los apóstoles usaron los idiomas maternos de cada grupo congregado en el día de Pentecostés. ¡Y qué efecto tuvo su proclamación de las maravillas de Dios! La pregunta de Hechos 2:8 es una pregunta de admiración: los grupos lingüísticos y étnicos se sorprendieron porque estaban escuchando el mensaje de Dios en su propio idioma.

El idioma natal es importante... aun los mayas no cristianos reconocen este hecho. Como aspecto de las actuales negociaciones de paz [en 1998, dpr], grupos de mayas quieren promocionar la tradición maya incluyendo su religión. ¿Cómo van a lograr ellos sus propósitos? Usando el idioma materno. Dentro de la mesa de negociación hicieron sus planteamientos bien claros y bien definidos sobre la valorización y la utilización de los idiomas mayas. El estado está dando seis millones de dólares para impulsar esto.

Si ellos están logrando todos estos propósitos a través del idioma materno, ¿por qué la iglesia evangélica que lleva el verdadero mensaje no lo hace? Si dentro de la sabiduría de Dios hubo este programa, Hechos 2:8 → Hechos 1:8, entonces ¿por qué ahora no lo usamos nosotros sus siervos?

Ahora, a veces cuando impulsamos estas ideas, quizá atacamos la autoridad del liderazgo, la autoridad de los pastores o misioneros que son monolingües. Cuando les decimos, “Impulse el uso de la escritura en la traducción,” prácticamente estamos solicitando liderazgo indígena, lo cual les causa mucho miedo. No quieren perder el control de la situación. ¿Verdad? Ser bilingüe amenaza. Ser bilingüe no es popular ni cómodo. No negamos esta realidad. Habrá un costo bastante grande para las iglesias y para las misiones, no sólo económicamente sino también en cuanto a tiempo, pero desde el punto de vista misionológico, el Señor nos mandó ser testigos hasta lo último de la tierra y el Espíritu Santo nos capacita para *hablar cada uno en las lenguas* dondequiera que él nos mande a ministrar. ¡Podemos hacerlo!

La formación del Ministerio Cristiano Hechos 2:8

Con todas las experiencias que hemos tenido, cuando vimos esa necesidad —que estos dos versículos necesitan ir de la mano— abrimos un nuevo grupo: *El Ministerio Cristiano Hechos 2:8*, cuyo propósito es impulsar el uso de las escrituras en los idiomas mayas. ¡Que cada pastor, que cada líder, que cada anciano, que cada obrero, que cada misionero de las diferentes denominaciones maneje el idioma materno e impulse el uso de la Biblia en la lengua vernácula!

La semana pasada tuvimos un plan piloto en San Pedro la Laguna, San Juan la Laguna, San Pablo la Laguna y San Marcos la Laguna, cuatro pueblos tzutujiles que están influenciados por el español. Varios de los pastores de estas iglesias ya tienen una

preparación académica exagerada. Un pastor bautista tiene una licenciatura en teología y fue asesor del Ministerio de Educación en tiempo de Vinicio Cerezo; otro fue asesor de la Vicepresidencia con Roberto Carpio Nicolle. Ellos tienen una preparación académica grandísima, pero dejaron este trabajo y ahora están pastoreando las iglesias. Llegamos con ellos y les preguntamos, “¿En qué idioma predicán el evangelio de Dios?”

Entonces ellos dijeron, “En español.”

“¿Se ha dado cuenta de la efectividad de este idioma en la congregación?”

Un pastor estaba un poco avergonzado y dijo, “No.”

Preguntamos, “¿Vale la pena predicar el evangelio en el idioma materno?”

Y él dijo, “Sí, me he dado cuenta de esta importancia pero no me atrevo a hacerlo.”

“¿Ahora, usted domina su idioma tzutujil?”

Y él me dijo, “Con mucha vergüenza le voy a decir que no. Lo entiendo y lo hablo pero no lo leo ni lo escribo.”

“¿Por qué no?”

“Porque es difícil para mí. Es más fácil leer un texto en inglés que leerlo en mi propio idioma.”

Ese es un gran académico indígena. Ahora pensando en los que no han estudiado, es peor todavía.

Entonces empezamos a retarlos, “Usted como pastor y como líder debe impulsar el uso de la Biblia en su propio idioma pero también debe leerlo y escribirlo porque no es tan difícil como usted lo dice.” Y los retamos que en diez horas pudieran empezar a leer en su propio idioma. En diez horas. Y así hablamos con todos los pastores y este fin de mes de enero y principio de febrero programamos un taller sobre la lectura y la escritura en el idioma tzutujil. A los tres días de taller ellos *habían aprendido a leer su idioma* y empezaron a cantar coros en su propio idioma. Y lo maravilloso es que este lunes vamos a entregar algunos certificados, y habrá como diez iglesias unidas para dar gracias a Dios por este proyecto.

El año pasado en el otro lado de Guatemala donde se encuentran los kekchí y los pokomchí, nos reunimos en Cobán con cuarenta pastores de la Iglesia de Dios del Evangelio Completo. Empecé a hablarles sobre la importancia de comunicar el evangelio en el idioma materno. Al final del taller uno de los pastores llegó llorando y dijo, “Nos hemos dado cuenta de esta necesidad. Sabemos de su importancia pero no supimos cómo. Ahora prometemos ante Dios que de hoy en adelante vamos a hacerlo.” Y el mes pasado se graduaron como quince supervisores para capacitar a otros pastores para usar los idiomas pokomchí y kekchí. ¡Qué bendición!

Si un misionero llega a un grupo indígena y evangeliza en su idioma natal, esa evangelización será total. Esa evangelización será gobernada por el Espíritu de Dios.

Escuchar el mensaje en el propio idioma es escuchar el mensaje que llega hasta el alma. El uso del propio idioma es

abrir un espacio grande. Es abrir un canal más grande para comunicar el evangelio de Dios.

Hablarle en el idioma materno es buscar un hermano más, pero un hermano que te entiende y que entiendes. Ambos se entienden, ambos se comprenden, y ambos se pueden comunicar. Esa es la importancia del idioma natal. ♦

Estamos muy feliz por el Nuevo Testamento cachiquel en cassette, por fin hemos dado cuenta que verdaderamente no entendemos el español, ya que nosotros siempre leemos la Biblia en español, y también tenemos un juego de cassettes del Nuevo Testamento en español. Pero cuando llegó el cachiquel, ahora si lo entendemos perfectamente, antes habían muchas palabras que no entendíamos su significados, mucho menos su contenido, como por ejemplo, cizañas, exhortar, reprender, amonestar.

—TESTIMONIO ORIGINAL DE UNA IGLESIA INDÍGENA, GUATEMALA

COMPENDIO DE PRINCIPIOS BÁSICOS

«Leíamos en Proverbios que el caballo se alista para la batalla. ¿Qué señala eso? Hago un llamado para que pensemos que realmente necesitamos capacitación y reflexión teológica. No podemos salir solamente con un caballo que tira de la carreta para ir a la batalla. No es ese el tipo de caballo que necesitamos. Los dos son caballos, y también los dos están en nuestra casa y podemos disponer de ellos. Pero el caballo debe ser alistado para la batalla: necesitamos capacitación y reflexión teológica. ¿Por qué necesitamos reflexión teológica? Sucede que este caballo irá a la tierra del camello (risas), y allí la cosa será diferente.»

—CARLOS CALDERÓN²⁶

Introducción

El presente capítulo consiste en un compendio de principios básicos acerca del aprendizaje de idiomas.

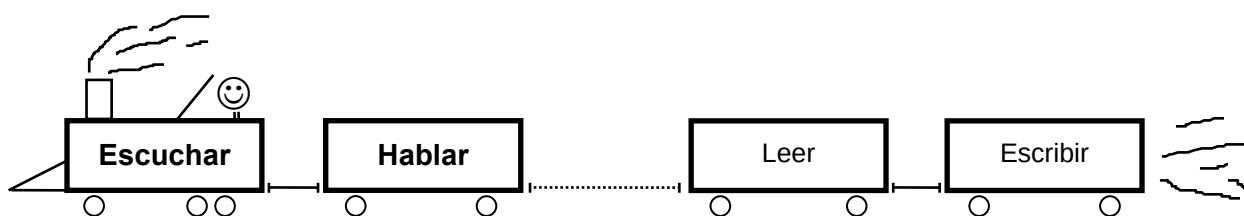
1.	Los cuatro “canales” y las dos prioridades	72
2.	La importancia de la “intensidad” y claridad	75
3.	Entre más real y activa la impresión sensorial, mejor	77
4.	Aprender un idioma es un evento social.	77
5.	Aprendizaje en una “comunidad”.	78
6.	El rol de la cultura en la comunicación	79
7.	La “fossilización” y la experiencia emocional del aprendiz	82
8.	El problema de la “talla única”	83
9.	Control de la agenda	83
10.	Escogiendo a un asesor	85
11.	Una anécdota acerca del método escolar	85

1 Los cuatro “canales” y las dos prioridades

Hay cuatro “canales” a través de los cuales procesamos datos lingüísticos: escuchamos, hablamos, leemos y escribimos. Cuando escuchamos y hablamos, es mayormente el oído el que está involucrado; y cuando leemos y escribimos, es mayormente la vista la que está involucrada. Es preciso notar que el lenguaje está primordialmente relacionado con el oído. Pinker (1994:16, 189) dice:

La escritura es claramente un accesorio opcional; la maquinaria real de la comunicación verbal es el lenguaje hablado que adquirimos como niños. La escritura es un aparato inventado que conecta la vista y el habla.

Esta verdad tiene magnas implicaciones para el A2L. Como los niños, los aprendices principiantes no deben ver las palabras, leyendo o escribiendo. El escuchar y el hablar son más importantes, y además, comparando el escuchar y el hablar, el escuchar es más importante. No se aprende hablando, una verdad que debe ser muy obvia (pero no lo es): Cuando el aprendiz dice algo en un nuevo idioma, no está aprendiendo nada, sino está practicando lo que ya sabe. Para aprender algo nuevo, tiene que *recibir* algo nuevo de otra persona que sabe más. En el A2L, “Más bienaventurado es recibir que dar.” En los modernos y más exitosos programas de enseñanza de idiomas los alumnos sólo y exclusivamente escuchan al inicio; se les prohíbe que hablen y mucho menos se les permite que vean o escriban las palabras. Con tiempo se introduce la pronunciación, luego la lectura y al final la escritura. Estas prioridades podemos representar en un diagrama, el tren del A2L. El escuchar es la locomotora del tren. Y el tren puede correr sin los últimos dos vagones; los analfabetos no tienen dichos vagones y hablan su lengua perfectamente.



El tren del A2L

Figura 15

Aquí no quiero detenernos mucho con la teoría, pero es preciso explicar que he sobre-simplificado la realidad. No basta con *solamente* escuchar, sino el aprendiz tiene que *entender* lo que escucha. No tiene que entender todo lo que escucha, pero tiene que entender “algo”. Si no entiende nada, sería de igual provecho ubicarse cerca de la carretera y escuchar el sonido de los camiones pasando. En el capítulo 10 Krashen presenta su

“hipótesis de los datos comprensibles”, la cual explica en más detalla la importancia de la comprensión.

Algunas personas se sorprenden cuando se les presenta el concepto de que se aprende mejor sin leer y escribir... de hecho, ¡algunas se enojan! Pero considere esto. Hay aproximadamente seis mil millones de personas que hablan su lengua materna perfectamente, y ni una de ellas la aprendió viéndola o leyéndola. Cada una la aprendió escuchando. Cualquier pensamiento por el contrario da ocasión para una broma.

MARVIN



1.1 ¿Los adultos aprenden una lengua de manera diferente que los niños? No creo.

Es cierto que los niños aprenden sin leer o escribir o estudiar reglas o analizar y también es cierto que ellos aprenden mayormente en silencio, pero ¿será que los adultos aprenden de manera diferente? ¿Será que algo sucede en la edad de la pubertad que produce en el adulto un cerebro lingüísticamente diferente? Hasta un cierto grado sí, pero mayormente no. Afirmando esto: entre mejor que un adulto reproduzca los métodos que usan los niños, mejor aprenderá. Los mayores avances en el A2L se han hecho, estudiando cómo los niños aprenden.

Desde luego el adulto es más lógico, tiene más capacidad analítica, racional y mental, tiene más destrezas que tiene el niño (como por ejemplo sabe leer), y sería lógico aprovechar todas estas habilidades... un poco. Un aprendiz en la edad adulta puede, por ejemplo, consultar brevemente una gramática, pero esta y todas las estrategias escolares ayudan mucho menos de lo que se había pensado. En muchos casos el intento de entender, analizar, leer, escribir etcétera interfiere con el aprendizaje de un idioma. Sucede con frecuencia sorprendente que los lingüistas (es decir, los expertos en entender y analizar lenguas) son pobres aprendices de lenguas.

1.2 Dividiendo el tiempo

Entonces ¿cuándo debe el aprendiz empezar a hablar? ¿Cuándo leer? ¿Cuándo escribir? No hay una respuesta clara y definitiva, pero podemos hacer un par de observaciones.

El escribir debe postergarse *años*. Considere el caso de los niños: ellos apenas comienzan a escribir cuando tienen cinco o seis años. Esto quiere decir que han pasado 6 años X 365 días X 12 horas = 26,280 horas aprendiendo a entender y hablar absoluta y totalmente sin leer o escribir. Y escriben muy mal hasta que tienen quince años o aun más. Después de un cierto tiempo —y no sé cómo especificar cuánto tiempo— la lectura enseña mucho. Pero siempre hay una multitud de complejidades. Si el idioma tiene una ortografía diferente (como el hebreo א ב ג ד ה ו ז ח ט י כ ל מ נ ס ע פ צ ק ר ש ת, el griego α β γ δ ε ζ η θ ι κ λ μ ν ξ ο π ρ σ τ υ φ χ ψ ω, el árabe أ ب ج د ه و ز ح ط ق ك ل م ن هـ و ي, etc. etc. etc.), el aprendiz tendrá que aprender los nuevos símbolos, complicando la utilización de la lectura, pero no mucho. Mucho más difícil es el caso del inglés. Casi no hay correspondencia entre cómo se escriben las palabras y cómo suenan. Intentar aprender el inglés leyendo y escribiendo es como intentar a aprender a caminar sobre zancos. Y el sistema de escritura del chino es un caso aparte. Ni siquiera es una “ortografía” sino lo que se llama una “ideografía”, sistema que representa ideas/pensamientos en vez de una lengua. Debe evitarse a todo costa; lastimosamente es la primera cosa que los chinos quieren enseñar al pobre aprendiz de su idioma.

1.3 El aprendizaje de los tonos

Un porcentaje significativo de los idiomas del mundo son “tonales”, es decir el significado de los vocablos se distingue por su *tono*. Por ejemplo, en el hmong las dos letras *ta* se pueden pronunciar con ocho tonos para producir ocho palabras distintas²⁷:

Palabra	Tono	Significado
ta ¹	mediano llano	penetrar
ta ²	alto bajando	profundo
ta ³	bajo subiendo	allí
ta ⁴	faringealizado	hundirse
ta ⁵	bajando	pendiente
ta ⁶	bajo glotal	morder
ta ⁷	bajo llano	esperar
ta ⁸	subiendo	mezclar

Tonos en el hmong

Figura 16

Muchos temen aprender un idioma tonal, pero no es tan difícil como se piensa. Las primeras comunicaciones que captan los bebés tienen que ver con los tonos, y los animales fácilmente entienden los tonos. Aun en español comunicamos mucho con tonos. ¿Verdad? ¿Verdad? ¡¿Verdad?! ¿VERDAD? ¿Verdad? Pero aquí es preciso afirmar que, para aprender a percibir los tonos, no es necesario representarlos visualmente (por ejemplo con números¹, âcentôs u otro método. En una conferencia por correo electrónico, algunas personas pidieron sugerencias sobre cómo aprender los tonos del chino. Una persona respondió, describiendo un programa de computadora que convierte al

monitor en un osciloscopio para hacer visibles las ondulaciones acústicas de los tonos con ondulaciones en la pantalla. Otro participante contribuyó, explicando cómo se puede representar los tonos con símbolos ortográficos.

A estas sugerencias hubo respuestas entusiasmadas: *¿Cuánto cuesta el programa? ¿Qué procesador y cuánto RAM se necesita? ¿Cuáles símbolos debo usar para los tonos?* Greg Thomson respondió con sabiduría:

Suponga que alguien necesita aprender a distinguir dos texturas; inmediatamente desearía sentir ambas texturas con los dedos hasta haber aprendido a identificar la diferencia. Suponga que quiere aprender a distinguir dos olores; necesitaría oler ambos olores y aprender a describirlos por separado. Suponga que alguien necesita distinguir entre dos tonos de azul; necesitaría observar muestras de los colores para luego distinguirlos por separado. En ninguno de estos casos se sentiría la necesidad de aprender a “transcribir” las texturas, olores o colores mediante algún sistema de símbolos escritos para mejorar la capacidad de sentir, oler o ver. Aun en el caso de la percepción auditiva —por ejemplo, cuando uno quiere distinguir el sonido de dos campanas— se dependería completamente de la audición.

Pero repentinamente, cuando tratamos con sonidos del *habla*, sentimos una necesidad de “verlos con nuestros ojos”. Algunas veces es una necesidad desesperante que nos puede incapacitar. ¿Por qué sucede esto? Y ¿qué tiene que ver lo que vemos con lo que oímos?

Considere el caso de los tonos en una lengua como el chino. Podemos representar la “altura” de los tonos por la “altura” de una línea en un papel, o bien, por la posición de una mano en el aire. Esto involucra el difícil proceso de relacionar la posición de una imagen sobre la *retina* de mi ojo, con el número de ondulaciones por segundo que capta el *tímpano* en un instante relativo a las ondulaciones en otro instante. Comparando la posición visual con la frecuencia auditiva... no nos debería sorprender que algunas personas tengan dificultad al aprender tan abstractos y extremadamente indirectos conjuntos de correspondencia. Eso requeriría un aprendizaje muchísimo más allá del relativamente sencillo aprendizaje de cómo distinguir los tonos.

Por eso digo, aprendamos a leer y escribir, leyendo y escribiendo, y aprendamos a escuchar y hablar, escuchando y hablando. No aprendemos a oler con nuestros ojos, etc.²⁸ ♦

2 La importancia de la “intensidad” y claridad

En el fondo de un pozo se encuentra un caracol. El pozo es de una profundidad de diez metros, y el caracol sube tres metros durante el día pero durante la noche retrocede, deslizándose dos metros. ¿Cuánto tiempo le llevará escapar del pozo?

Obviamente diez días. Pues no. ¡Escapó al final del octavo día! En la mañana del octavo día el caracol empieza su labor diaria en el nivel de siete metros y llega ese mismo día a nivel de diez metros, escapando.

Pero ¿qué tiene este acertijo que ver con el A2L?! Nos sirve como una ilustración de la necesidad de la *intensidad*: el progreso del caracol fue lento a causa de que se detenía y se resbalaba durante la noche. Resulta que el desafortunado caracol tuvo que hacer un esfuerzo de veinticuatro metros para moverse sólo diez metros. Fue una labor ineficiente y frustrante, y, reflexionando sobre esto, yo me pregunto, ¿cuántos aprendices de un idioma han tirado la toalla por frustración porque estaban utilizando un método “caracolezco” (léase “ineficiente”)? Hay que aprender con “intensidad”. Un ejemplo: Dos aprendices invierten cien horas en aprender un idioma. Uno invierte diez horas diarias por diez días, el otro invierte dos horas semanales a través de cincuenta semanas. Es muy probable que el primero aprenda más, porque aprendió de una manera más continua.

(Pero hay que buscar un balance. Demasiada “intensidad” produce estrés, un tema que discutiremos más en la sección 5 de este capítulo y luego en más detalle en el capítulo 9.)

Menciono aquí también un segundo principio similar: el principiante necesita urgentemente una *señal clara*, es decir, altamente audible y bien pronunciada. Los niños aprenden su primer idioma con intensidad y claridad.

❖ ❖ ❖

La nena de quince meses está sentada sobre las piernas de su papá. Él pronuncia clara y lentamente, NARIZ...NARIZ, mientras toca cariñosamente la nariz de la bebé. Ahora le toca la oreja y pronuncia: OREJA...OREJA. El sonido le llega al oído de la niña después de haber pasado a través de unos pocos centímetros del aire.

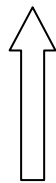
❖ ❖ ❖

Señal clara. Cerca. Fuerte. Ambiente agradable. ¡Condiciones perfectas!, pero fuera del alcance de los adultos, ya que no podemos sentarnos sobre las piernas de un nativo hablante (!). Sin embargo podemos buscar un lugar silencioso y sentarnos cerca. Si usted usa una grabadora, debe cuidar la calidad de las grabaciones, usando un micrófono y grabando en un cuarto silencioso, y debe escuchar las grabaciones con un aparato que tenga un buen parlante (bocina, altavoz) o bien, con audífonos. Por supuesto, quien le enseña debe tener una dicción muy clara. Si escucha la radio o la televisión, debe ser un programa muy claro, tal como las noticias.

3 Entre más real y activa la impresión sensorial, mejor

Cuanto más el aprendiz experimente el nuevo idioma en su contexto integral, natural y “emocional”, mejor será su aprendizaje. La Figura 17 ilustra varias estrategias para aprender la palabra *ball*, progresando de #1 (menos activo, más abstracto, menos eficiente) hasta #6 (vida real).

MÁS EFICAZ



6. Jugar fútbol con las personas
5. Ver y tocar una pelota real y oír pronunciada BALL
4. Ver un dibujo de una pelota y oír pronunciada BALL
3. Ver escrita la palabra *pelota* y oír pronunciada BALL
2. Ver un dibujo de una pelota con la palabra escrita *ball*
1. Leer una traducción: *pelota = ball*

MENOS EFICAZ

Niveles de eficacia

Figura 17

La mente archiva vocabulario ligado con impresiones sensoriales, un principio que vemos claramente en el comportamiento lingüístico cotidiano. Por ejemplo, si usted olvida momentáneamente la palabra *pelota*, lo que probablemente haría para recordarla sería mover las manos en una forma circular, como si tuviera una pelota en ellas. O bien, haría el sonido de una pelota rebotando, visualizaría una pelota con los ojos cerrados, movería una pierna como si estuviera jugando fútbol, etc. El involucramiento físico/sensorial estimula al centro del lenguaje. Entre más real y natural la experiencia del significado de la palabra, mejor el aprendizaje.

4 Aprender un idioma es un evento social

El aprendizaje lingüístico es casi puramente una cuestión de relaciones sociales. Donald Larson (c.p.) asevera que

No hemos visto todavía cómo se intercalan las dos actividades de aprender idiomas y de hacer amigos. Aun no hemos captado claramente que podemos progresar sólo hasta un cierto punto y no más en aprender el idioma sin amigos, y, al revés, que podemos progresar sólo hasta un cierto punto y no más en formar y profundizar amistades sin aprender el idioma.

De una manera semejante, Greg Thomson (c.p.) observa que

Hacemos de la lengua un objeto. Actuamos como si esta existiera fuera de la conexión con otros y como si fuera algo que pudiera aprenderse en un contexto aislado de las personas, para luego usarlo en nuestra relación frente a otros.

La fluidez en un idioma foráneo no consiste sólo en facilidad con el vocabulario o la gramática, sino también en la habilidad para comunicar las emociones, los sentimientos y la

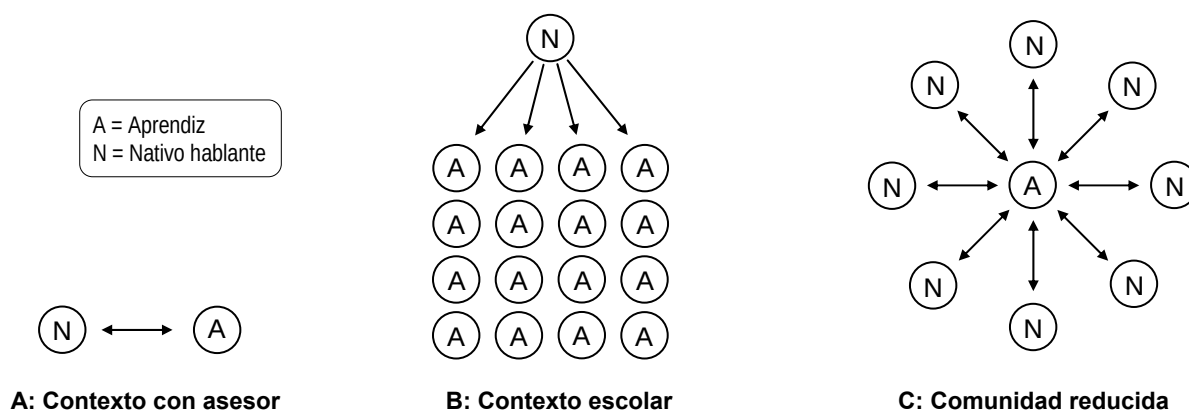
imaginación. La nutrición para las emociones se da en la vida cotidiana y en las relaciones sociales normales.

5 Aprendizaje en una “comunidad reducida”

Hemos hablado de la importancia del aprendizaje en la “comunidad”, pero es tiempo que reflexionemos un poco sobre el significado de esta palabra *comunidad*. ¿En qué tipo de “comunidad” debemos aprender? La respuesta no es tan obvia como se puede creer.

Greg Thomson observa que los niños aprenden su idioma natal en una “comunidad reducida”, es decir en medio de una cantidad limitada de personas como sus padres, hermanos, tíos, primos, y algunos amigos y vecinos. Pero nosotros usamos la palabra *comunidad* diferente. Por ejemplo, un misionero rumbo a Shangai, China pudiera decir, “Quiero aprender el mandarín en la comunidad como lo hacen los niños chinos”, pero a decir verdad, este viajero se engaña a sí mismo, porque el contexto que él tiene pensado es muy diferente del contexto en el que aprenden los niños. Él tiene pensado aprender en la “comunidad total” de Shangai (≈veinte millones de personas), mientras que los niños aprenden en una “comunidad reducida” (≈veinte personas). ¡Es una diferencia por un factor de un millón!

¿Qué vamos a hacer? ¿Dejar de hablar de “aprendizaje en la comunidad”? Esta sería una solución demasiado radical. Vamos a volver a Capítulo 2, para pensar la situación desde el ángulo del modelo que nos está guiando en este libro. Determinamos que la meta final de un programa de A2L es la aceptación en la “comunidad”, y en este uso de la palabra tuvimos pensado muy correctamente la “comunidad total”. El misionero tiene que poder funcionar en la comunidad completa. Pero no necesariamente tiene que empezar allá; él o ella puede empezar en una “comunidad reducida”, la cual ahora denominaré una PRE-COMUNIDAD. Y hay por mínimo dos pre-comunidades más: el estudio con un asesor y el estudio en una escuela. En la Figura 18 he intentado ilustrar estas tres pre-comunidades. Para el principiante estos contextos son mejores porque son menos estresantes de lo que sería una comunidad total. En términos del modelo de Capítulo 2 son medios —pasos preparativos— antes de entrar de lleno en la comunidad.



Tres “pre-comunidades” para el A2L

Figura 18

Confusión similar sucede también con los términos “inmersión” y “en la calle”. Se oye decir, “Quiero aprender por inmersión en la calle como los niños aprenden”, pero ¡ellos no aprenden así! Por el contrario, ellos aprenden “por aislamiento en la casa”. Sólo hasta que tiene una muy buena base en su lengua materna, empieza a funcionar más y más en la “comunidad total”. Los adultos podemos hacer lo mismo; es mucho menos estresante.

6 El rol de la cultura en la comunicación

Introducción. En esta sección doy cuatro ejemplos de la importancia de la cultura en la comunicación. En breve, es posible aprender un idioma a la perfección y aun así fracasar en la comunicación por no conocer bien la cultura. En cada uno de los ejemplos citados aquí, el idioma no tiene nada que ver con la comunicación, porque todos los participantes hablaron el mismo idioma, pero sus “culturas comunicativas” fueron diferentes y produjeron interferencias.

Tortillas en Jocotán. En noviembre de 1992 viajé a Jocotán, Chiquimula, Guatemala para visitar a Marty Quigley y su esposa Diana, especialistas en alfabetización con los Traductores Bíblicos Wycliffe. Una mañana Marty y yo salimos a comprar tortillas.

Al llegar a la tortillería, platicamos un rato con la señora, quien era una indígena. Luego Marty le preguntó si había tortillas. Nos pareció que respondía en lo afirmativo, pero su lenguaje no-verbal comunicó algo negativo. Se fue (así nos pareció) a buscar las tortillas, regresó, dijo algo, habló con una hija, entró a su casa, habló con su madre, pidió algo, otra vez nos explicó algo, fue otra vez por las tortillas, etc. Oímos las siguientes palabras repetidas y mezcladas varias veces: “tortillas, a su casa, ustedes regresan, prestar, con mucho gusto, hay,

servilleta, llevan, más tarde, vaya, vendré, presto,” pero Marty y yo no éramos capaces de reunir las palabras en una comunicación inteligible. La situación nos desconcertó.

Le pregunté a Marty, “¿Qué pasa? ¿Qué quiere decirnos? ¿No hay tortillas?”

Me respondió, “No sé. No capto lo que pasa. He estado en Guatemala por diez años y todavía hay ocasiones en las que no entiendo. Entiendo las palabras pero el sentido, no.”

Finalmente la señora nos dio nuestras tortillas en una servilleta prestada. Volvió a decirnos un montón de palabras semejantes, pero jamás le entendimos. Regresamos a la casa confusos pero curiosos, intentando solucionar el misterio.

¿Qué opina usted? ¿Cuál fue el problema que molestó a la señora? ¿Por qué Marty y yo no entendimos? ¿Por qué la señora no se explicó más claramente?

Llegamos a la siguiente conclusión tentativa. Normalmente, la esposa de Marty recogía las tortillas y llevaba consigo una servilleta para envolverlas. Pero nosotros habíamos olvidado la servilleta, y la señora no quiso señalar nuestro error. Siendo una indígena, no se sintió libre de inculpar a dos norteamericanos de haber olvidado algo (describo la realidad; no describo como deben ser ni como quiero que sean las condiciones). Entonces ella se comunicó de manera indirecta para solucionar una situación culturalmente penosa. Los factores culturales obstaculizaron la comunicación.

En contraste, el norteamericano se confunde cuando no le hablan directamente. En la cultura norteamericana es considerada una virtud el expresarse de manera directa. Considere estas expresiones comunes: *don't mince words* (no desmenuce las palabras); *get to the point* (llegue al asunto); *out with it* (saque fuera con eso); *quit beating around the bush*; (no se ande por las ramas; no ande con rodeos); *I can't stand flowery language* (no soporto el lenguaje florido). Los alemanes son más directos aun (abruptos, hostiles, dirían algunos) y me han dicho que los suizos aun más. Un dicho despectivo en alemán es *er redet durch die Blumen* (él habla a través de las flores, o sea, lo que dice no es de confianza, es una mentira disfrazada, una mentira “perfumada”). ♦

Patrones de comunicación entre los esquimales. Hace años fui capellán en una universidad de Alaska. La mayoría de los estudiantes eran esquimales y, aunque casi todos ellos hablan sólo inglés, su cultura es muy diferente. Un día estaba en mi oficina cuando se presentaron en la puerta un esquimal y dos *chichacos* (así les llaman en Alaska a los anglosajones²⁹). “Pasen adelante, hermanos —les dije—, ¡Siéntense!” Tomaron lugar en algunos muebles y empezaron a platicar. Los *chichacos* hablaban con toda libertad, pero William, el esquimal, nunca dijo nada. ¿Por qué no?

En algunos estudios se descubrieron diferencias significativas entre los patrones de comunicación en la cultura esquimal y en la

cultura norteamericana. Cuando dos anglosajones están hablando, ocurre un lapso de silencio de un promedio de 2/5 a 3/5 de segundo después de que uno termina de hablar y antes de que el otro empiece a hablar. Pero en la cultura esquimal ocurre un período más largo de silencio —un lapso promedio de aproximadamente 7/5 de segundo. No parece mucho, pero es suficiente para destruir la comunicación; en este caso William nunca encontró “espacio” para meterse.

Esto no es un fenómeno precisamente *lingüístico*, sino socio-lingüístico-cultural. En la cultura norteamericana, difícilmente se mantiene más de 3/5 de segundo de silencio; a los 4/5 de segundo, el norteamericano promedio empieza a pensar, “Si nadie habla pronto, tendré que decir algo yo aunque sea una tontería”; a los 5/5 de segundo la tensión sube; a los 6/5 ¡ha llegado casi al pánico! Pero a estas alturas el esquimal promedio apenas está empezando a sentirse libre para decir algo.

Aquel día en mi oficina, interrumpí la conversación, diciendo, “Hermanos, William quiere decir algo.” Todos se sorprendieron. Los *chichacos* observaron a William en silencio. Así William se sintió libre para hablar y se expresó. Después les pregunté acerca de lo que había pasado. William confesó que se había sentido molesto con los *chichacos*, creyendo que ellos lo había querido excluir de la conversación, y los *chichacos* también se habían sentido afligidos porque William nunca dijo nada: “¿Por qué tan calladito?!”

En cuanto a este pequeño lapso de silencio, ¿qué tan largo es en la cultura latinoamericana? ¡Wow! ¡Creo que no existe! ♦

Patrones de comunicación entre los tlinguit. Hace treinta años la Universidad Sheldon Jackson en Sitka, Alaska ofrecía un curso sobre la cultura de los tlinguit, un grupo de indígenas del sudeste de este estado. El curso fue impartido por A. P. Johnson, un anciano criado en el siglo pasado, que conocía íntimamente la cultura. Una noche compartió una anécdota. Para entender la historia usted tiene que saber que Sitka es el lugar más lluvioso de Norteamérica con un promedio de 120 pulgadas (305 centímetros) de lluvia por año. Ya que Sitka está en la costa, casi todas las familias tienen su propio lancha, y, cuando llueve mucho, las personas tienen que sacar el agua de sus lanchas todos los días para que no se hundan.

Johnson compartió que una noche después de cenar, toda su familia estaba sentada en la mesa charlando. Él comentó, “Ha estado lloviendo mucho en estos días.” Es todo lo que dijo sin dirigirse a nadie en particular.

La familia se puso a reflexionar. Pasó un poco tiempo de silencio, nadie dijo nada y luego uno de los varones se levantó y se marchó sin decir palabra alguna. Se fue para atender la lancha. Johnson nos explicó que esta fue una comunicación muy normal, porque los tlinguit suelen usar una manera muy indirecta para comunicar sus necesidades y pensamientos.

En contraste, en nuestra cultura el padre de la familia dirá algo como, “Alguien tiene que ir para atender la lancha,” o “¿Quién tiene tiempo para atender la lancha?” o “¿A quién le toca atender la lancha?” o bien, usará el imperativo: “¡Vete tú para atender la lancha!” El señor Johnson nos explicó que los tlinguit se sienten ofendidos cuando se les habla de manera directa y hasta se enojan cuando alguien les ordena, usando el imperativo: *¡Me trata como una bestia!*

Reitero que esta conversación se llevó a cabo en inglés. Los tlinguit y los esquimales han perdido su lengua ancestral, pero han retenido los patrones de comunicación ancestral. Siguen siendo indígenas y están orgullosos de esto. ♦

El silencio como comunicación. Yo estaba en mi oficina de la capilla en Sitka, Alaska, trabajando, cuando me percaté de que un esquimal estaba parado en la puerta. Lo saludé, “¿Qué tal, Arnoldo? ¿Qué haces?”

“Nada,” contestó con una sonrisa amable y se quedó en la puerta.

“¿Quieres entrar, hermano? Siéntate.” Arnoldo entró y se sentó en un sofá pero no dijo nada. Me sentí un tanto incómodo y le pregunté, “¿Quieres hablar?”

“No,” me dijo.

Se me había dicho que los esquimales no hablan constantemente tal y como nosotros lo hacemos, así que regresé a mi trabajo. Alrededor de cinco minutos después me dirigí otra vez a Arnoldo, preguntándole si no quería una taza de café. Con esta sugerencia se entusiasmó (los esquimales son “cafeteros”), y le dije que había café en la cocina. “Hágase una taza, hermano —le dije—, y una para mí también, ¡por favor!” Él se marchó alegremente.

Unos minutos después regresó, me dio una taza cariñosamente y se sentó otra vez en el sofá. Ahora lo olvidé por completo, y los dos tomamos nuestras tazas de café. Poco rato después Arnoldo se despidió y se marchó. Había pasado una hora conmigo y el total de su comunicación verbal consistió en: *Nada. No. Sí. Con mucho gusto. Goodbye.*

El día siguiente una persona me reportó que Arnoldo había disfrutado mucho su visita conmigo. ♦

7 La “fossilización” y la experiencia emocional del aprendiz

Un problema para el aprendiz adulto se llama la FOSILIZACIÓN. El término se refiere al caso de la persona que, al haber alcanzado una cierta habilidad, deja de avanzar, aun cuando sigue viviendo en medio de condiciones adecuadas para hacerlo. Ocurre a menudo con los adultos.

Aun se debate mucho sobre las razones de la fossilización.³⁰ Aquí contribuyo con una posibilidad: si el aprendiz *no disfruta* el aprendizaje, con el tiempo se extinguirá su disposición para

aprender. Evitará los contextos donde pudiera aprender o se aislará del contacto profundo con la gente, así fosilizándose.

Hay un escenario común: el aprendiz inicia bien y avanza pero el proceso no le gusta. Aprende algo, pero duele; luego asimila otra palabra, pero con sufrimiento; después conoce a una persona, pero le da vergüenza. Normalmente los avances, la asimilación de nuevos conocimientos y la oportunidad para conocer nuevas personas conllevan recompensas positivas, las cuales permiten que el aprendiz siga avanzando, asimilando y conociendo. Pero con recompensas negativas, el comportamiento se extingue.

¿Qué puede hacer el aprendiz para minimizar este peligro? La respuesta es difícil. Sólo doy tres ideas: estar consciente del problema, entregarle su vida y sus emociones a Dios, disfrutar el aprendizaje. Se trata aquí de experiencias altamente variables e individuales, pero compartiré algo de mi experiencia idiosincrásica.

Para mí, los primeros meses en un nuevo contexto son bastante desagradables. Cuando empecé a aprender el castellano, me puse la meta de aguantar hasta que la experiencia se hubiera vuelto en algo positivo. No me puse una meta objetiva de llegar a algún nivel objetivo (la medida más común) sino que me puse una meta emocional: sentirme bien en el nuevo contexto. Sufrí tanto estrés durante el primer mes, que me enfermé gravemente —tuve el deseo de regresar. A los dos meses me sentí mejor; a los tres meses la experiencia se había tornado en algo neutro; poco a poco se hizo positivo. Cada día que convivo con latinoamericanos se me hace más agradable. Bueno... a veces...

Si quiere leer más sobre este tema puede consultar el apéndice en la página 177.

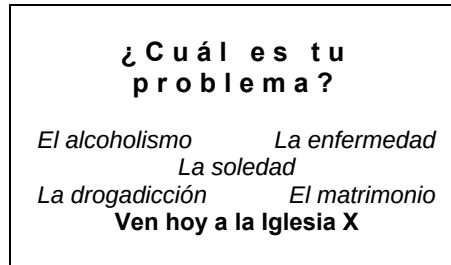
8 El problema de la “talla única”

Casi todos creemos que hay un solo método correcto, indicado y adecuado al A2L y que cada individuo debe usar este acercamiento único e ideal. ¡Si tan sólo pudiéramos encontrarlo! Lo confieso: su servidor también ha creído esto y sigue luchando contra la disposición natural para reducir la complejidad de la vida a una solución definida. Pero no hay una solución única. La variedad de personalidades, estilos de aprendizaje, idiomas, contextos sociales y culturales y una plenitud de otros factores garantizan que una metodología única no funcionará para todos. Como lo dice Herb Purnell (1995:112), “Un solo traje de baño no les queda bien a todas las damas.” Tenemos que ser eclécticos.

9 Control de la agenda

El aprendiz de un segundo idioma no sólo tiene que aprender *cómo* hablan los nativos sino también *de qué* hablan. ¿Cuáles son los temas de relevancia y urgencia? ¿Qué le interesa a la gente local? Si el misionero alcanza una fluidez lingüística sin ajustar

sus pensamientos e intereses al contexto local, habrá comunicación sin relevancia. Recientemente estaba caminando en el centro de Guadalajara, México, cuando una obrera cristiana se me acercó y me dio un tratado que decía:



Este mensaje está dirigido a los problemas de este contexto mexicano. Los esquimales no tienen problemas con la soledad, pocas veces los judíos tienen problemas con el alcohol, hay pueblos que no sufren con la drogadicción. Por el contrario, hay temas de relevancia que este folleto deja de mencionar. El africano busca rescate de los espíritus malignos, el estudiante alemán busca el significado de la vida, los musulmanes anhelan la seguridad de salvación. Sólo se pueden conocer las preocupaciones de un pueblo, guardando silencio y escuchando los temas sobre los cuales *ellos* hablan. El Comité de Lausana (1978:189) dice:

Sólo mezclándose activa y amorosamente con la gente del lugar, pensando según sus patrones de pensamiento, captando su visión de la realidad, prestando atención a sus preguntas y sintiendo sus cargas, la comunidad creyente toda (de la que el misionero forma parte), podrá responder a sus necesidades.

Recomiendo el método de Robert Coles, un conocido y destacado sociólogo estadounidense:

Una o dos palabras acerca del “método” —la manera en que esta “investigación” ha sido hecha. He estado visitando a ciertas familias, hablándoles, tratando de encontrar cómo viven y en qué creen. Hago visitas semanales, a veces dos por semana; pero sin tener preguntas específicas en mente, sin una metodología que implementar. Simplemente hablo con mis anfitriones en sus ratos de ocio; y me conformo con cualquier cosa que les escuche.³¹

Coles tiene la perspectiva de la sociología; una perspectiva de la psicología nos brinda Scott Peck (esta cita me hace pensar también en el concepto de la pérdida del rol, 107):

El arte real de escuchar, la total concentración en y empatía con la otra persona, es siempre una manifestación de amor. Una parte esencial de esta arte es la disciplina de abandonarse temporalmente, el poner a un lado nuestros propios prejuicios, nuestros marcos de referencia y deseos;

con el fin de experimentar, hasta donde sea posible, el mundo del interlocutor desde adentro, hallándonos en el pellejo del otro. Esta unificación de hablante y oyente es en realidad una extensión y aumento de uno mismo, y nuevos conocimientos siempre vienen de este encuentro. Además, ya que el ser un verdadero oyente requiere que uno se abandone a sí mismo y que ponga a un lado el propio ego, también involucra temporalmente una total aceptación de la otra persona. Al percatarse de esta aceptación, el interlocutor se sentirá mucho menos vulnerable y mucho más inclinado a abrir los escondrijos de su mente a quien lo escuche. La energía requerida para esta disciplina de enfocarse totalmente en el otro, es tan grande que solamente puede lograrse por el amor, por la voluntad de ofrecerse uno mismo para el crecimiento mutuo.³²

10 Escogiendo a un asesor

El aprendiz, que utilizará la ayuda de un “asesor” o “socio” de la lengua que quiere aprender, debe ser sabio en la selección de esta persona. En la página 25, Pate indica algunas características de tal persona. Thomson (1993c) ofrece otros muy buenos consejos. Aquí menciono un factor más que debe considerarse.

Hay individuos que tienen una cierta facilidad con su idioma y otros que no. Es difícil entender esta aptitud —no necesariamente tiene que ver con inteligencia, educación o alfabetización. Conozco a un latino que llena todos estos requisitos lógicos, pero que aun así no tiene facilidad para ser un buen asesor. Una vez le pregunté: “¿Cuál suena mejor: ‘Tengo *aun* más que hacer’ o ‘Tengo *todavía* más que hacer’?”

Me contestó: “¿Por qué tan ocupado? ¿Qué cosas tienes que hacer?”

Algunas personas no entienden una pregunta *lingüística* —saben *usar* su idioma, pero difícilmente saben *reflexionar sobre* él. Se les hace difícil a estas personas pensar objetivamente sobre el vocabulario, las reglas de la gramática, los sonidos, etc. A algunas personas, si se les pide hablar más despacio, hablan más fuerte; si se les pide hablar más fuerte, hablan más rápido. No pueden salirse de su idioma.

En contraste hay individuos que tienen curiosidad acerca de su propio idioma y que son capaces de proveer al aprendiz con explicaciones tan sofisticadas como, “Tiene que tener cuidado con la letra ‘r’ en español porque hay una diferencia entre la ‘r’ en *pero* y la ‘rr’ en *perro*.”

Hay que buscarse a un asesor de este tipo.

11 Una anécdota acerca del método escolar

He aquí una ilustración de la confusión que surge con el método de la escuela.

❖ ❖ ❖

Treinta europeos llegaron a Estados Unidos para estudiar inglés. Quince de los estudiantes provenían de Italia y los otros quince de varios países. La administración de la escuela dividió a los estudiantes en dos grupos, colocando a los italianos en un grupo y a los demás en un grupo mezclado. A los italianos se les enseñó en italiano, pero a la escuela no le quedó otra opción mas que la de enseñar al grupo mezclado en inglés, aunque no entendían muy bien las clases. El enfoque de la enseñanza era el mismo en ambos grupos: la gramática del inglés.

Al final del curso los italianos habían terminado fácilmente y con buenas notas, pero los del grupo mezclado no habían aprendido tanto de la gramática y sus notas fueron inferiores. Sin embargo, los “mezclados” habían aprendido a entender y hablar mejor el inglés.

❖ ❖ ❖

Según la perspectiva de la escuela, el grupo homogéneo era superior al grupo mezclado, pero en realidad el grupo mezclado había aprendido más. ¿Por qué? Porque se les habló en inglés. La escuela hubiera podido enseñar casi cualquier tema — manualidades, cocina, matemáticas (véase los testimonios en la página 154)—, lo que importa es que los estudiantes entiendan mensajes en la lengua que quieren aprender. ¡Es obvio!, pero estoy dispuesto a apostar que la escuela no aprendió nada de esta experiencia... o bien, si “aprendió”, no cambió nada. Alguien hizo la observación de que “no hay otra teoría de educación que pueda competir con la teoría tradicional de cómo aprender un idioma en su habilidad para sobrevivir al fracaso.”

Y los pobres italianos: cruzaron el Atlántico para escuchar italiano.

EL MIEDO Y LA VERGÜENZA

Las medidas, que toma la gente para reducir sus ansiedades, en realidad empeoran las cosas. Tenemos que eliminar estas reacciones.

Tus instintos te mandan huir, pero lo que realmente tienes que hacer es enfrentar tus temores.

—JEFFREY KLUGER³³

Introducción

Nos hemos preparado durante años para el campo misionero, pero no nos hemos preparado por el desafío más grande. El misionólogo, David Hesselgrave³⁴, observa que

¡El gran problema que hay que enfrentar son los últimos cincuenta centímetros! ¡Qué impacto! El misionero se ha preparado durante años. Ha viajado quince mil kilómetros para comunicar el evangelio de Cristo. Ahora está parado cara a cara con la gente de la cultura receptora... ¡y no puede comunicar ni el mensaje más sencillo!

¿Por qué estos cincuenta centímetros causan mayor problema que los quince mil kilómetros? ¡Porque el ponerse frente a frente con otra persona provoca enorme miedo! El recién llegado enfrenta a un pueblo cuya lengua desconoce, cuyo comportamiento no entiende, cuyas intenciones no sabe. Este capítulo explora la naturaleza del miedo.

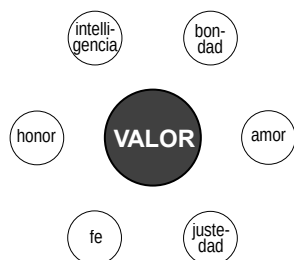
En la sección 1 exploramos el rol del miedo en el comportamiento humano y el origen real del miedo. En la sección 2 definimos con más precisión la clase de miedo que afecta al aprendiz de un idioma (es la *vergüenza*). En la sección 3, aplico la discusión al contexto hispano. Terminamos en la sección 4 con dos soluciones.

1 El gigante invisible

La influencia del miedo en todo comportamiento humano no se ha captado en su profundidad.

1.1 El valor: la virtud de las virtudes

¿Cuáles son los factores que influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero? Reaccionamos espontáneamente, pensando en factores como edad, inteligencia, habilidad natural, capacitación lingüística, conocimiento de métodos y destrezas, diligencia, sexo, temperamento y otros más, pero en realidad estos factores no parecen relacionarse mucho con el éxito. Por ejemplo, hay personas muy inteligentes que han fracasado rotundamente en aprender (es posible que la alta inteligencia se relacione de manera negativa con la aptitud lingüística). Hacia finales de su carrera destacada Donald Larson se puso a reflexionar sobre estas realidades. Reconoció que en su enseñanza se había concentrado en la lingüística y las destrezas pero luego se dio cuenta que éstos tienen poco que ver con el éxito. Los mejores aprendices tuvieron lo que él llamaba “actitud”. Pero no especificó nada en particular. En una manera similar Daniel Hess (1994:14) preguntó “¿Qué tipo de personalidad tiene el aprendiz exitoso de una cultura?” y mencionó varias cualidades de “los mejores triunfadores en nuestros programas”: curiosidad, confianza, valentía, seguridad, adaptabilidad, amplitud de criterio, tolerancia a la ambigüedad, receptividad en general y capacidad de empatía, pero con todo esto llegó a una conclusión básicamente vaga: “los datos continúan tentativos, algo contradictorios, y muy generales, así que no sabemos si haya una personalidad intercultural ideal.”



Creo que estos dos expertos han pasado cerca de la verdad sin reconocerla. En particular me sorprende Hess: veamos más de cerca su lista. Mencionó nueve características supuestamente diferentes, incluso menciona *valentía*. Pero la valentía es patente en casi todas las “virtudes” que él menciona, o sea, curiosidad presupone valentía, confianza presupone valentía, seguridad presupone valentía, etc. La valentía no es una virtud corriente entre otras virtudes, sino más bien es la esencia de todos los elementos, es la virtud de las virtudes, es la “madre” de las virtudes en lugar de una “hermana” entre otras, es el centro de gravedad alrededor de la cual orbitan las virtudes como satélites. La valentía es la cualidad que buscamos.

**«El valor no es una de las virtudes,
sino la forma de cada virtud en el momento de
prueba.»**
—C. S. LEWIS

Cito otra vez el libro *Cartas a un Diablo Novato* por C. S. Lewis (véase página 3). Recuerde que este libro cristiano fue escrito “al revés” y consiste en consejos de un diablo superior a

un “diablo novato”. Por lo tanto, los consejos tienen como meta la destrucción del hombre, y el “Enemigo” es Dios. En la carta #29 el demonio superior da a un demonio inferior consejos y observaciones acerca del miedo, la cobardía y el valor.

Pero el odio es mejor cuando va combinado con el Miedo. De todos los vicios, la cobardía es el único puramente doloroso: horrible cuando se presiente, horrible cuando se experimenta, horrible cuando se recuerda. El odio, después de todo, tiene sus placeres. Por eso es a menudo la *compensación* con que un hombre asustado se reembolsa de las miserias del Miedo. Mientras más miedo tiene, más odia. Y el odio es también un gran anodino de la vergüenza. Para causar una profunda herida en la caridad de tu hombre, debes primeramente, pues, derrotar su valor.

**«La virtud fundamental es el valor.
Sin ello no hay otras virtudes.»**

– LOUIS SIMPSON³⁵

En realidad, este es probablemente uno de los motivos que el Enemigo tiene para haber creado un mundo peligroso. Un mundo en que las cuestiones morales se imponen verdaderamente. Él ve, tan bien como tú, que el valor no es simplemente *una* de las virtudes, sino la forma que todas las virtudes asumen cuando están sometidas a prueba. Es decir, en el momento de la más alta realidad. Castidad, honradez, misericordia que se rinde al peligro, sólo será casta, honrada o misericordiosa poniendo condiciones. Pilato fue misericordioso hasta que tal cosa se convirtió en gran riesgo.

El miedo —o bien, la vergüenza— es nuestro enemigo número uno, en toda la vida y particularmente en el A2L. La mejor arma contra él es la confianza en Dios.

1.2 Miedo desde una perspectiva secular

En el libro *The Psychology of Fear*, Jeffrey Gray (1971:20ss) identifica cuatro causas del miedo: la intensidad, la novedad, los “peligros evolucionistas especiales” y el *contacto social*. El último factor es el que más nos interesa. Gray lo describe así:

La cuarta clase de estímulos que causan el miedo —los que provienen del contacto social con otros de la misma especie— es... más compleja. Tiene que ver con el comportamiento de un individuo con su semejante (por ejemplo, los que se dan en la dominancia y la sumisión), el desarrollo de los signos y/o estímulos producidos durante estas maneras de comportamiento y el desarrollo de los mecanismos para reconocer estos signos y/o estímulos.

Según Gray, es el miedo producido en el contacto social el que es más importante y más complejo en el comportamiento humano. Los expertos han notado, por ejemplo, que una persona herida por un asalto personal llevará más tiempo en recuperarse

que otra persona con la misma herida recibida en un desastre natural (diluvio, terremoto). Lo que nos amenaza más es otro ser humano. Pero ¿cómo se aprende un idioma? ¡Solamente a través del contacto social, el contexto más aterrador!

La raíz del miedo es espiritual, una realidad que la psicología secular no vislumbra.

1.3 Miedo en la Biblia

El miedo es un tema constante y central en la Biblia, y aparece en las primeras páginas:

En medio del jardín Dios puso también el árbol de la vida y el árbol del conocimiento del bien y del mal... “No comas”... [la mujer] cortó uno de los frutos y se lo comió... su esposo también comió... *se dieron cuenta* de que estaban *desnudos*... *corrieron* a esconderse de Dios... Jehová Dios dijo: “¿Dónde estás?” “Escuché que andabas por el jardín y tuve *miedo*, porque estoy *desnudo* por eso me escondí” (capítulos 2 y 3 de Génesis, DHH).

¡La primera emoción negativa fue el miedo! La desobediencia contra Dios dio luz al miedo, y hasta la fecha el miedo penetra todo el actuar y el sentir humano. Pero un estudiante me ayudó a entender mejor la verdadera naturaleza del miedo:

La metáfora de “se dieron cuenta que estaban desnudos y tuvieron miedo” hace referencia a que cuando las personas nos damos cuenta cuán limitados y pobres de espíritu somos ante otros, nos sentimos *avergonzados* y llenos de miedo, pensando que por causa de esas limitaciones las personas [y Dios] que nos rodean no nos aceptarán. Por eso Adán corrió a esconderse.

La desnudez simboliza el estado del pecador cuya conciencia le condena ante Dios y los hombres. Es la *vergüenza*. Nos afecta fuertemente; arruina a muchos aprendices de un idioma.

2 El miedo y la vergüenza

Pero no nos damos cuenta cómo nos afecta la vergüenza. En conversaciones con aprendices frustrados y a veces quebrantados, he escuchado una cantidad de excusas (okay, ellos los llaman *explicaciones*) por sus problemas. Hablan de ansiedad, incertidumbre, dudas, confusión y, naturalmente, *miedo*. Pero estamos escondiendo con un montón de sinónimos la naturaleza real de lo que experimentamos.



Había una vez un tipo tan miedoso, tan miedoso pero tan miedoso que siempre decía, “Todo me da acoquinamiento, afrenta, alarma, aflicción, angustia, apocamiento, aprensión, apresuramiento, aprieto, apuro, asombro, atolondramiento, aturdimiento, azoramiento, barrunto, bochorno, cautela,

circunspección, cobardía, cohibimiento, confusión, congoja, consternación, cortedad, cuidado, desaliento, desasosiego, desconcierto, desconfianza, discreción, desmayo, desorientación, dilema, embarazo, encogimiento, escalofrío, escozor, espanto, estorbo, evasiva, flaqueza, flojedad, fluctuación, hipocondría, horror, humillación, incertidumbre, inconveniencia, indeterminación, inhibición, inquietud, inseguridad, insociabilidad, intranquilidad, introversión, irresolución, melindre, miedo, misantropía, modestia, mortificación, nerviosidad, nerviosismo, ñoñez, ofuscación, pánico, pavor, pavora, perplejidad, premura, preocupación, prudencia, pusilanimidad, recato, recelo, reparo, reserva, resquemor, reticencia, retraimiento, rubor, sobrecogimiento, sonrojo, sorpresa, sospecha, susto, temor, tiento, temblor, timidez, titubeo, turbación, vacilación, vergüenza, zozobra.”



A pesar de la palabrería, lo que sentimos es la vergüenza. En un curso de antropología misionera, el misionólogo Charles Kraft preguntó, “¿Qué es lo que controla más el comportamiento social del ser humano?” Alguien respondió, “Las leyes”, y esta respuesta me pareció correcta, pero Kraft respondió, “No son las leyes sino la vergüenza. En todas las culturas del mundo es la vergüenza, más de cualquier otro factor, la que mueve a las personas a conformarse a lo que la cultura aprueba y a evitar lo que la cultura prohíbe.”

La vergüenza es el miedo en su aspecto social, miedo ante otras personas, miedo ante Dios. Obviamente la vergüenza no tiene que ver con un peligro físico, porque en comparación con la vergüenza, el miedo producido por un peligro es agradable. De verdad, la gente paga millones de dólares para asustarse en el cine, aventuras turísticas, paracaidismo, *hang-gliding*, casería de animales salvajes etc. etc. etc.

Pero ¿quién pagaría un centavo para avergonzarse?

A continuación la autora, Frederica Mathewes-Green, explora el carácter perdurable de la vergüenza.

2.1 El perpetuo rubor de la vergüenza por Frederica Mathewes-Green³⁶

Conforme veía a mis hijos emprender el vuelo hacia el cielo oscuro, supe que había cometido un grave error. Sostenía al bebé en mis brazos, pero los dos mayores (Megan de siete años y David de cuatro) estaban sentados detrás de la barra protectora de la góndola de la “rueda de la fortuna” en el parque de atracciones. Habían rogado y vociferado hasta que accedí a dejarlos subir al aparato espantoso, pero ahora, mientras que se subían en la oscuridad de la noche, les entró el pánico y comenzaron a gritar. David se deslizó lateralmente en el resbaladizo asiento de metal y comenzó a patear con sus pequeñas piernas. Pude ver cuán fácilmente podría pasar por debajo de la delgada barra de protección y caer sobre el pavimento.

Muchas gracias, una vuelta de la rueda de la fortuna fue más de suficiente para mis hijos, me decidí impulsivamente, y treinta segundos después estaban en tierra a mi lado otra vez, jadeando y temblando. Pienso que éste fue el momento más terrible de mi vida como madre. Nada más se le ha podido comparar. Esto sucedió hace más de doce años, y todavía puedo recordar la experiencia, no obstante, no vuelvo a sentir miedo.

Hay algo curioso en las emociones del pasado. Puedo recordar el momento de mi vida cuando estuve agobiada por la depresión, sin embargo, ahora lo veo sin ningún sentimiento de tristeza. Puedo recordar haber estado furiosa con alguien, pero ahora no siento más enojo. Aun recuerdo cómo me enamoré de Ringo cuando era una joven, pero hoy ni tengo idea de lo que esto se trató. Pero cuando el recuerdo viene acompañado de un sentimiento de vergüenza, no puedo dejar de recordar el incidente sin desear meterme debajo del escritorio. La vergüenza explota en sucesión continua en el momento en que aparece en nuestra memoria; se estrella contra nuestra cara como un pastel de merengue. Es un sentimiento casi intolerable, primo hermano del absoluto dolor.

Creo que la razón por la cual la vergüenza está siempre fresca, es porque choca con nuestra autoimagen como ninguna otra cosa. La vergüenza es el pendón que ondea sobre la fortaleza del orgullo. Por mucho tiempo no entendí esto. Yo pensaba que la vergüenza era lo contrario, un emblema de humildad y, tal vez, aun la evidencia del arrepentimiento. Me pareció que la secuencia era así: primero recuerdo haber hecho algo estúpido y después agonizo del dolor por haberlo hecho. Pero en realidad la pena no es causada por el remordimiento, sino es más bien lo que reconocemos con tanta facilidad en los demás: la pena por haber sido descubiertos, la pena de habernos revelado como tontos, flojos, glotones o groseros.

**«...miedo de fallar, miedo de ser
el hazmerreír de otros, miedo de que
se le caiga la cara de vergüenza.»**

—DOUGLAS BROWN

Así es. Sobre todo, sufrimos porque nuestros defectos han sido revelados. “Oh no —nos susurra la vergüenza—. ¿Qué pensará la gente? Van a pensar que soy un tonto.” Bueno, la verdad es que sí lo soy. ¿O acaso no hice esa estupidez? ¿Será que necesito un certificado de estupidez? Además, el hecho de ser un tonto no es información secreta clasificada. Dios lo sabe y el diablo también (y lo usa a su favor). Apuesto con seguridad que todos los que me conocen lo saben también. Aparentemente la única persona que desconoce esta información soy yo.

Una de mis historias favoritas de la iglesia primitiva ilustra el poder de la vergüenza. Cuando el padre de Orígenes, el teólogo del tercer siglo, fue arrestado por ser cristiano, el hijo (tenía entonces diecisiete años), sintió el profundo deseo de acompañar

a su padre en su glorioso martirio. Su madre le rogó no hacerlo, pero el joven cabeza dura no quiso escuchar razones. Entonces, su madre pensó rápidamente qué hacer para evitar que cumpliera su deseo. ¡Ella escondió la ropa del joven! Orígenes explotó, gritó y protestó, pero su madre no le reveló donde había escondido la ropa. Él no pudo salir de su casa, así que no pudo entregarse al martirio.

Lo que me impacta en esta historia es el hecho de que Orígenes era lo suficientemente valiente para entregarse al martirio, pero no lo suficiente como para salir desnudo a la calle. Salir sin ropa hubiera acelerado su arresto y encarcelamiento, pero este era un paso que él no estaba dispuesto a tomar.

Los momentos vergonzosos de nuestra vida y la memoria recurrente de ellos, nos otorgan la oportunidad de “vernó a nosotros mismos cómo los demás nos ven.” Esos momentos derrumban los muros del orgullo como si fueran un *bulldozer*. Yo me pregunto si en el Cielo habrán funciones de “cámara escondida” en video, en donde podremos ver los momentos más absurdos de nuestras vidas. Entonces, con todos los libros abiertos y todos los secretos revelados, no habrá razón para agarrarnos de las sobras de nuestra falsa dignidad. La verdad cae por sí sola: ya nos tumbamos como payasos en el lodo y somos amados y salvados por la gracia de Cristo. Viendo una vez más esos momentos, en compañía de todos los que nos aman, oiremos el crescendo de una alegre risa. No queremos sufrir más bajo el manto de la pena; por el contrario, los acompañaremos a todos con una sonora carcajada. ♦

3 La vergüenza y el hispano

Esta historia de Mathewes-Green deja en claro que la vergüenza es más poderosa que el miedo puro y simple. Todos somos como Orígenes: preferiríamos enfrentar cualquier peligro físico que caminar desnudos en la calle. A continuación una estudiante puertorriqueña describe cómo la vergüenza le impidió hablar inglés.

3.1 La vergüenza frente al inglés

El sistema de la educación pública en Puerto Rico nos trae a nosotros el inglés en las escuelas en una forma académica. Desde que entramos a nuestro primer año de estudios (primer grado) comienza la enseñanza del inglés. Esta es obligatoria hasta el segundo año de universidad por lo menos. La manera en que se nos enseña es con un maestro que está al frente del grupo, da todas las reglas gramaticales sobre este idioma, los verbos regulares e irregulares, sus conjugaciones, algo de la fonética, etc. Todo esto se repite año tras año entrando cada vez en destrezas más complejas. No critico esto totalmente, veo su valor. Pero ¿cuáles son los resultados? Especialistas en el inglés, conocedores de la gramática y las estructuras del idioma, pero unos muy pobres *comunicadores* en el idioma, sin fluidez ni

soltura en la comunicación oral. Esto nos crea mucha inseguridad y temor cuando nos vemos forzados a hablar.

«Denme sólo cien predicadores que no teman a nada sino al pecado y no deseen nada sino a Dios. Ellos sacudirán las puertas del infierno y establecerán el Reino de los Cielos.»
—JOHN WESLEY

Fui víctima, en un momento dado, de un terrible miedo [nota del editor: léase *vergüenza*] que me impidió comunicarme aun cuando sabía algo del idioma que tenía que hablar.

Mi experiencia fue que al estar en Estados Unidos en varias actividades, me vi forzada a hablar en inglés. Sufrí un bloqueo mental de tal manera que olvidé hasta lo más mínimo de dicho idioma. Mi único deseo era salir corriendo de donde estaba, escapar de la gente y estar sola. Por un momento pensé que jamás volvería a hablar inglés.

Ahora entiendo que el miedo [¡la vergüenza!, dpr] puede paralizarlo a uno y que me ayudaría el tener un cierto control de mis circunstancias para sentirme más segura. Partiendo de mi propia experiencia, creo que nunca adquiriré fluidez en el inglés hasta que domine ese miedo natural y me exponga a la gente que lo habla. ♦

3.2 “Nosotros nos subestimamos”

En las clases del A2L los alumnos han expresado sus pensamientos sobre un sentido de inferioridad —una expresión de la vergüenza— que tienen algunos latinos.

- El latino en su mayoría alberga sentimientos de inferioridad e incapacidad con respecto a los extranjeros, dándoles más valor e importancia tanto a la cultura como al idioma de éstos.
- El latino en forma general es más temeroso, se siente inseguro e inferior ante un extranjero, ve más alto a un extranjero que a los de su propia tierra, cree que son más inteligentes que él.
- Estoy consciente de que el miedo en el aprendizaje latinoamericano es muchísimo más dominante; admiro a los norteamericanos, porque quizá tienen temor pero luego muy rápido lo pierden y se atreven a pronunciar al principio muy mal pero luego, como pierden el miedo a hablar, cada día lo hacen mejor.

Por supuesto, no hay ninguna inferioridad, pero sí existe el *sentimiento* en algunos, provocado por una cantidad de factores económicos, personales, psicológicos, culturales, históricos, etc. etc. etc. Renee Lobo (c.p.), directora de una escuela de idiomas en España, hace algunas observaciones importantes sobre esta característica cultural.

3.3 Los errores, el ridículo: consejos de Renee Lobo

Soy una norteamericana casada con un colombiano y llevo veinte años trabajando como misionera en España. Durante más de catorce años he dirigido un curso de lengua y cultura española para preparar misioneros para el mundo de habla hispana. También doy clases de inglés a españoles.

Es mi experiencia que las personas de habla inglesa, por lo general, y al igual que los españoles y los latinos, tienen más dificultad en aprender otros idiomas que, por ejemplo, los holandeses o los suizos. Creo que hay varias razones para ello. Una de ellas es el aislamiento cultural (falta de interrelación con otras culturas); y, en el caso de los anglosajones, puede haber un sentido de orgullo, o la idea de que no es necesario aprender otros idiomas, “porque todo el mundo habla inglés.” Los holandeses, por el contrario, desde pequeños ven la necesidad de aprender otros idiomas y están más expuestos a ellos.

«Prometemos de acuerdo a nuestras esperanzas y actuamos de acuerdo con nuestros temores.»

—DUC DE LA ROCHEFOUCAULD

También influyen las tendencias culturales del aprendiz. El anglosajón tiende a ser más arriesgado y más independiente —no se preocupa tanto si comete errores. En contraste, el español y el latinoamericano tienden a ser más “cuidadosos”. Para ellos lo importante es evitar a toda costa el cometer errores, para, de esta forma, poder proteger su autoimagen. Como Guillén de Castro escribió en *Las Mocedades del Cid*: “Procure siempre lo honrado y lo principal; pero si comete un error, defiéndalo, y no lo enmiende.”³⁷ A menudo los españoles me han dicho que tienen miedo a “hacer el ridículo” si intentan hablar inglés.

Yo sugiero que se ponga un mayor énfasis en un método que enfatice el aprendizaje a través de relacionarse con la gente, porque esto es lo que los latinos hacen por naturaleza. Además, yo limitaría, si es posible, el contacto que los aprendices tienen con otros latinos, en parte para que hablen menos español y más la lengua que van a aprender, pero también para que no se sientan cohibidos por la presencia de los de su propia cultura, por la vergüenza a hacer el ridículo.



Nuestro tema requiere un trato duro³⁸ pero necesario. Comencemos con una anécdota verídica.

❖ ❖ ❖

Enseñando inglés a latinos en California, uno de los estudiantes me compartió, “¡Cómo me cuesta practicar inglés! ¡La burla me da pena!”

Su comentario me sorprendió. “No entiendo —le comenté—. ¿Los norteamericanos se burlan de usted?”

“No —respondió—, ellos son muy amables. Son los otros latinos. Los que no hablan inglés se burlan mucho, y los que lo hablan bien se burlan, aun más.”



Una causa principal de la vergüenza es la auto-burla, una característica de la cultura. Si alguien se equivoca, otros se burlan de él/ella, así que, para evitar la burla, el latino no quiere cometer errores. Es una respuesta tan automatizada que no se da cuenta de ella.

Una misión me pidió consultar con un misionero iberoamericano que había estado experimentando dificultades en el A2L. Pasamos varios días juntos hablando y conociéndonos. En una ocasión me dijo: “Ya tenemos la base idiomática pero nos hace falta mucho, aun así hemos estado hablando con mucha cautela para no cometer errores.” Yo intenté explicarle que él no debiera fomentar esta clase de cautela sino mas bien debiera intentar superarla, que un buen aprendiz tiene que arriesgarse, cometiendo errores (“el que no arriesga un huevo, no tiene un pollo”). Le mencioné una de mis citas favoritas (creo que fue hecha por un presidente de IBM): “Somos una empresa exitosa porque hacemos errores más rápidamente que la competencia”. Pero mis consejos no le parecieron muy buenos; el equivocarse no le era una opción. Aquí se ve el problema en toda su ironía: la misma estrategia que usamos para *superar* el problema, *provoca* el problema.

Hablando de la diferencia entre adultos y niños, es probable que esta cautela sea la diferencia más importante: los niños simplemente no experimentan la vergüenza de la misma manera que los adultos.

4 ¡Soluciones!

Hasta aquí he presentado el problema; es tiempo de hablar de soluciones. Aquí doy dos: la preparación académica y las promesas de Dios.

4.1 La preparación académica

La preparación académica puede ayudar, pero no en la manera que se ha pensado. Si usted puede estudiar fácilmente un curso de lingüística antes de ir al campo, puede ser una buena idea. Pero si usted tendría que gastar mucho tiempo y gastarse económica emocionalmente, a mi juicio sería mejor irse directamente al campo. Y siempre debemos tener presente que tales cursos no son necesarios. A mi juicio, la ayuda que la capacitación académica brinda es de un carácter secundario: el estudio formal ayuda siempre y cuando reduzca la ansiedad del aprendiz. Ha habido y sigue habiendo una colosal confusión sobre el rol de los estudios académicos; la presente discusión resuelve la confusión con una simple referencia al factor del miedo.

4.2 Las promesas de Dios

A la mención de Efesios 6:10-20, pensamos espontáneamente en la guerra espiritual, la “armadura de Dios”, el enemigo Satanás y la lucha contra fuerzas espirituales. Pero no nos percatamos del motivo de oración al final del texto:

Oren también por mí, para que Dios me dé las palabras que debo decir, y para que pueda hablar *con valor*... Oren para que yo hable de él *sin temor alguno*. – DHH

**«Donde hay amor no hay miedo.
El amor perfecto echa fuera el miedo.»**

–1 JUAN 4:18

¿Por qué pide Pablo? ¿Dinero? ¿Ayuda? ¿Poder? ¿Convicción? ¿Apertura en los corazones de los oyentes? ¿Protección contra Satanás? ¿Par los pueblos no alcanzados? ¿Que la palabra de Dios sea poderosa? Estos son modernos motivos de oración, que se oyen comúnmente en nuestras iglesias, pero el motivo de Pablo era diferente. *Él tuvo miedo*. Oran por mí porque tengo miedo. Esta condición del apóstol es evidente no menos de tres veces en el libro de Hechos:

Entonces el Señor dijo de noche en visión a Pablo: “*No temas*, sino habla, y no calles: porque yo estoy contigo.” –HCH. 18:9-10

A la noche siguiente se le presentó el Señor y le dijo: “*Ten ánimo*, Pablo, pues como has testificado de mí...” –HCH. 23:11

Porque esta noche ha estado conmigo el ángel del Dios de quien soy y a quien sirvo, diciendo: “Pablo, *no temas*; es necesario que compares ante César.” –HCH. 27:24

También la iglesia naciente padeció a causa del miedo. Justo después de que había venido el Espíritu Santo, los primeros cristianos oraron:

Ahora, Señor, fíjate en sus amenazas y concede a tus siervos que anuncien tu mensaje *sin miedo*, y que por tu poder...

–HCH. 4:29, DHH

Y Dios actuó: “Todos fueron llenos del Espíritu Santo y hablaban *con desnudez* la palabra de Dios” (Hch. 4:31). Nótese el efecto del Espíritu Santo en la vida del creyente: ¡valor! Comentando el texto de Hebreos 11 C. T. Studd dijo:³⁹

¿Cuál fue el Espíritu que causó que estos mortales triunfaran y murieran de esa manera? El Espíritu Santo de Dios, una de cuyas principales características es una osadía, un valor, un ansia de sacrificio para Dios y un gozo en ello que crucifica toda debilidad humana y los deseos naturales de la carne. ¡Esta es nuestra necesidad esta noche! ¿Nos dará Dios a nosotros como les dio a ellos? ¡Sí! ¿Cuáles son las condiciones? ¡Son siempre las mismas: “Vende todo”! El precio de Dios es uno. No

tiene descuento. Él da todo a los que dan todo. ¡Todo!
¡Todo! Muerte a todo el mundo, toda la carne, al diablo y
al que quizá sea el peor enemigo de todos: tú mismo.

Dios nos conoce. Él sabe que el primer problema que
enfrentan sus siervos es el miedo. En el Antiguo Testamento,
cuando llama a un siervo, frecuentemente lo encomienda así:

No tengas *miedo*, Abram, porque yo soy tu protector. —*GEN. 15:1*

Nadie te podrá hacer frente... estaré contigo; no te dejaré,
ni te desampararé. Esfuérzate y sé *valiente*... solamente
esfuérzate y sé muy *valiente*,... Mira que te mando que te
esfuerces y seas *valiente*; no temas ni desmayes, porque
Jehová tu Dios estará contigo en dondequiera que vayas.—*Jos. 1:5-9*

Ni le tengan *miedo* a la gente de ese país... nosotros
tenemos de nuestra parte al Señor. ¡No tengan *miedo*!—*NUM. 14:9 DHH*

No tengas *miedo* de nadie, pues yo estaré contigo para
protegerte. Yo, el Señor, doy mi palabra. —*JER. 1:7-8 DHH*

Tú, hombre, no tengas *miedo* de ellos ni de lo que te
digan, aunque te sientas como rodeado de espinos o
viviendo entre alacranes. No tengas *miedo* de lo que te
digan ni te *asustes* ante la cara que pongan. —*EZE. 2:6 DHH*

La base para la confianza es el mandado Dios —¡no tengas
miedo!—, y la promesa que frecuentemente acompaña el
mandato: “¡Estaré contigo!” No es de accidente que Jesús repitió
esta promesa en sus últimas palabras: “He aquí yo estoy con
vosotros todos los días, hasta el fin del mundo.” ¡Qué confiemos
en su promesa!

EL ESTRÉS Y EL A2L

«Propongo que veamos al sufrimiento como algo positivo, no negativo. Digo esto porque cuando más crecí como creyente fue cuando no tenía Biblia, ni iglesia, ni amigos o familiares cristianos. Fue en esos días cuando Dios me habló. Por eso es necesario que veamos el aspecto positivo del sufrimiento.»

—PATRICK SOOKHDEO⁴⁰

Introducción

Todos reconocemos que el aprendizaje de una lengua puede provocar mucho estrés, pero hay una verdad opuesta que es menos reconocida: el estrés dificulta el A2L. Pero “es indispensable tomar en cuenta este factor del estrés —dice Isela Lizano (c.p.), una psicóloga que ha colaborado con la Federación Misionera Evangélica Costarricense—, porque contribuye a una gran si no es a la gran mayoría de los fracasos en el campo.” En breve, si el nivel de estrés es muy alto y se mantiene así mucho tiempo, es probable que el aprendiz experimente graves problemas en el A2L. El presente capítulo se enfoca en el problema del estrés. En un sentido es el más importante del libro, porque sin los recursos emocionales necesarios nadie podrá aprender un idioma.



Una misión me pidió que aconsejara a un matrimonio iberoamericano que estaba sirviendo en Pakistán. Ellos estaban experimentando problemas en el aprendizaje del urdú, y su director me dijo, “Tal vez usted pueda sugerirles un método,

darles recursos, enseñarles algunas habilidades, imponerles algunas disciplinas.” Pasé unos días conociendo a la familia y ¡qué historia oí!

Tan pronto como llegaron a Pakistán, la señora García (pseudónimo) se enfermó de gravedad y tuvo que quedarse hospitalizada varias semanas. ¡Estrés! El señor García cuidaba a los niños mientras trataba de encontrar una casa para rentar. ¡Estrés! Los hijos comenzaron a asistir a una escuela en donde los demás estudiantes los maltrataron por no ser musulmanes. ¡Estrés! El país no les otorgaba una visa. ¡Estrés! En los primeros doce meses la señora García se embarazó y dio a luz a un lindo varón. ¡Estrés! Seis meses después de llegar murió la mamá del señor García, pero por falta de fondos él no pudo regresar para el funeral. ¡Estrés! La pareja experimentó problemas en el matrimonio. ¡Estrés! Los García experimentaron problemas en la comunicación con los demás misioneros. ¡Estrés! Y cada círculo vicioso se completa: el liderazgo de la misión, creyendo que los García eran perezosos o incapaces, les puso más presión y demandas, tratando de “ayudarles”. ¡Estrés!



¡Dios nos hizo de carne y hueso! Cuando sufrimos tanto estrés, nuestro sistema de defensas psicológicas puede despertarse de tal manera que crea una incapacidad para el aprendizaje. En el caso de los García nadie se daba cuenta de la verdadera causa de los problemas. El director tenía pensado ponerle al hermano García más disciplinas y requerimientos, acto que hubiera empeorado la situación. Por su parte el hermano García nunca comprendió lo que le había pasado. Con razón se dice que el estrés es el “asesino silencioso”. Sin embargo los psicólogos y los médicos sí lo reconocen y señalan con urgencia su peligro. Una psicóloga norteamericana me comentó, “Desde hace años vengo hablando acerca del problema del estrés en el entrenamiento y la experiencia inicial en el campo misionero —y agregó con un suspiro de frustración—, pero nadie escucha.”

**En un sentido este capítulo es
el más importante en el libro.**

Con los dos exámenes que se encuentra en la sección 1 propongo ayudarnos —¡forzarnos!— a atender el estrés. Luego en la sección 2 se encuentran algunos principios y sugerencias acerca del estrés. La sección 3 presenta un nuevo y valioso concepto: la pérdida del rol. La última sección ofrece una perspectiva sobre la “vinculación”, un método de adaptación misionera que puede ser muy estresante, y un testimonio de algunos misioneros iberoamericanos que utilizaron la vinculación.

1 Midiendo el estrés objetivamente

La *Escala de reajustamiento social* fue elaborada en el año 1967 por dos psiquiatras de la University de Washington, T. H. Holmes y R. H. Rahe. Provee un buen punto de partida, que yo he adaptado para comprender la realidad total del estrés misionero. Primero, los asteriscos no están en el original; los agregué para señalar los eventos que son más o menos inevitables para el misionero recién llegado. Por ejemplo todo misionero experimentará el evento #29 “Revisión de los hábitos personales”. Además he creado una segunda escala que explicaré en la página 103.

Es fácil tomar los exámenes. Simplemente identifique los eventos que usted ha experimentado en los últimos doce meses, anote las cifras relacionadas con cada evento y sume las cifras.

«El cambio y el estrés moran juntos.
La clave para entender el estrés
es entender el cambio.»
—DR. RICHARD A. SWENSON⁴¹

«Venid a mí todos los que estáis trabajados y cargados,
y yo os haré descansar. Llevad mi yugo sobre vosotros,
y aprended de mí, que soy manso y humilde de corazón;
y hallaréis descanso para vuestras almas;
porque mi yugo es fácil, y ligera mi carga.» —Mt. 11:28-30



E V E N T O	Valor
1. Muerte del cónyuge	100
2. Divorcio	73
3. Separación del cónyuge	65
4. Detención en la cárcel o similar	63
5. Muerte de un familiar cercano	63
6. Enfermedad personal grave	53
7. Matrimonio	50
8. Ser despedido del trabajo	47
9. Reconciliación con el cónyuge	45
10. Jubilación	45
11. Cambio significativo en la salud o en la conducta de algún miembro de la familia	44
12. Embarazo	40
13. Problemas sexuales	39
14. Un nuevo miembro en la familia (nacimiento, adopción, etc.)	39
15. Ajustes mayores en el trabajo (asociaciones, bancarota, etc.)	39
16. Cambios considerables en la situación financiera (para bien o para mal)	38
17. Muerte de un amigo cercano	37
18. Cambiar hacia un diferente enfoque de trabajo	36
19. Cambio considerable en el número de discusiones con el cónyuge	35
20. Obtener una hipoteca o hacer un préstamo para una compra grande	31
21. Perder lo hipotecado o lo prestado	30
22. Cambios considerables en las responsabilidades en el trabajo (ascenso, degradación, transferencia)	29
23. Cuando un hijo o hija se va (ya sea por matrimonio o por la universidad, etc.)	29
24. Problemas con la familia política	29
25. Logros personales sobresalientes	28
26. La esposa comienza o deja de trabajar fuera de la casa	26
27. Inicio o culminación de la época escolar	26
28. Cambios significativos en las condiciones de vivienda (remodelación, deterioración del vecindario etc.)	25
29. Revisión de los hábitos personales (manera de vestirse, modales etc.)	24
30. Problemas con el jefe o el maestro	23
31. Cambio significativo en las condiciones y horarios de trabajo	20
32. Cambio de casa	20
33. Cambio de colegio	20
34. Cambios mayores en el tipo y/o cantidad de recreación	19
35. Cambios mayores en las actividades de la iglesia	19
36. Cambio significativo en la vida social	18
37. Obtener una hipoteca o un préstamo para una compra menor	17
38. Cambios mayores en hábitos de dormir (más sueño o menos sueño, a diferentes horas etc.)	16
39. Cambio significativo en el número de reuniones familiares	15
40. Cambio considerable en los hábitos alimenticios (comer más, menos, diferente, en horario diferente)	15
41. Vacaciones	13
42. Navidad	12
43. Violaciones menores a la ley (remisiones etc.)	11
TOTAL	

La Escala de Holmes-Rahe

Figura 19

Este examen nos permite obtener una impresión objetiva del estrés que un misionero experimentará en los primeros años de su servicio. La suma de los eventos con asterisco da un total de

aproximadamente 650. Este es un número muy preocupante, dado que Holmes y Rahe “descubrieron que, cuando la acumulación de estrés alcanzaba los 300 puntos en un año, el 79% de las personas estudiadas se enfermaron considerablemente después.” Pero ¡el punteo de 650, lo que experimenta el misionero cotidiano es dos veces más alto! Y hay todavía más estrés que tenemos que tomar en cuenta:

La escala original de Holmes-Rahe no alcanza a describir la realidad completa del estrés misionero por dos razones. Primero, algunos de los eventos en la Escala original los experimentan los misioneros en una medida más exagerada. Considere por ejemplo el evento #32 “cambio de casa”. Holmes y Rahe habían considerado como caso límite una mudanza de Seattle a Dallas o de Chicago a Los Ángeles, mientras que nosotros enfrentamos mudanzas muchísimo más grandes: de Bogotá a Moscú o de Guadalajara a Cairo o de Cochabamba a Katmandú. Por eso en la Escala expandida he incluido el evento X13 (trasladarse a un contexto muy diferente) con un puntaje de 20 más. Segundo, hay varias experiencias características a la vida misionera que Holmes y Rahe nunca se imaginaron, como por ejemplo el aprendizaje de una lengua foránea. Entonces he incluido el evento X2 con 40. Otra vez, los eventos con un asterisco son muy comunes.

Eventos no contados en H-R escala; únicos a la vida misionera

Eventos contados en H-R, pero más severos en la vida misionera

E V E N T O		Valor
X1. Vivir en y aprender otra cultura		40
X2. Aprendizaje de otro idioma		40
X3. Pérdida del rol (véase la página 107)		30
X4. Finanzas 1: Levantamiento de finanzas, viajes para presentarse		30
X5. Finanzas 2: Vivir de ofrendas		30
X6. Visado, incertidumbre política, terrorismo		30
X7. Conflictos con la misión y/o otros misioneros		20
X8. Finanzas 3: Mantenimiento de finanzas, relaciones con los ofrendantes		15
X9. El gozo de llegar al campo después de años		10
X10. Las esperanzas de la iglesia y la gente enviada		10
X11. Ajuste a un clima diferente ⁴²		(15)
X12. Despedida y separación de familiares y amigos		40
X13. Relación con los otros misioneros		20
X14. Trasladarse a un contexto muy diferente, posiblemente repetidas veces		20*
X15. La toma de decisiones dónde, cuándo, cómo servir		20
X16. Sufrir rechazo o malentendido de familiares y amigos ⁴²		20
X17. Cambio de actividades físicas ⁴²		(15)
X18. Cambio radical en los hábitos alimenticios		10
X19. ¿Otros?		
TOTAL		

Una escala extendida para la vida misionera

Figura 20

Los eventos con asterisco dan 260 puntos más. Juntando las dos escalas se produce una suma escandalosa, alrededor de 900 puntos o el triple de lo que se considera peligroso. El entrenamiento misionero, el levantamiento de fondos y los primeros años en el campo son un semillero para el agotamiento.

El presente libro no es un contexto adecuado como para hacer una presentación completa sobre el estrés, ni soy yo capaz de hacerlo, pero por mientras presento algunos principios y sugerencias básicos. En inglés abunda el material sobre este tema,⁴³ pero hasta donde yo sepa no existen recursos en español. ¡Qué Dios llame a siervos iberoamericanos que nos ayuden con este gran desafío!

2 Principios básicos sobre el estrés

Principio 1. Los cambios provocan estrés. Donde hay cambio, hay estrés. También los cambios agradables provocan estrés.

Principio 2. La reacción al estrés varía entre individuos y entre culturas. Lo que provoca estrés para un individuo no necesariamente lo provocará para otro. Y, lo que provoca estrés para una persona de una cultura no necesariamente lo provocará para una persona de otra cultura. Por ejemplo, como regla general la separación de la familia (evento X11) provocará más estrés en el latinoamericano que en el norteamericano.

Principio 3. El estrés es normal y necesario para la vida. No podemos ni queremos eliminar el estrés. Lo que sí queremos hacer es evitar el estrés innecesario, minimizar el estrés destructivo y guardar nuestra energía para superar y aprovechar el estrés necesario.

**«Hay que evitar el estrés innecesario,
minimizar el estrés destructivo y
guardar nuestra energía para el estrés necesario.»**

Principio 4. El estrés es “pegajoso”. Hay misioneros que han tenido que retirarse del campo a causa del estrés. Lejos del lugar se recuperan (supuestamente) y, sintiéndose bien, vuelven al lugar dónde originalmente habían sufrido los problemas. En algunos casos el nivel de estrés sube rápidamente a la intensidad anterior. Se dice que el estrés “se ha pegado” al lugar, y algunos dicen que el misionero no debe regresar.

Principio 5. El tiempo tiene que tomarse en cuenta en dos sentidos.

a) Si hay una cantidad específica de trabajo o un proyecto determinado que tiene que hacerse, es más recomendable hacerlo en dos años que en un solo año, porque el estrés dispersado es más soportable. Conozco a un matrimonio —Tom y Bárbara

Smith— que se fueron al entrenamiento académico, luego directamente al entrenamiento práctico, en este tiempo nació su tercer hijo, pronto se fueron a Costa Rica para estudiar el español, luego se fueron a Perú donde se orientaron a su misión, después se fueron a vivir con un grupo indígena, construyeron una casa y comenzaron a aprender el idioma. Después de algunos meses Bárbara sufrió una caída nerviosa, y ellos tuvieron que regresar, quebrantados. Un año después mi esposa y yo tuvimos el privilegio de visitar a Tom y Bárbara en el estado de Washington. En el transcurso de la noche llegamos a hablar de su experiencia en el campo. Bárbara dijo, “Todo se llevó a cabo tan rápidamente. No hubo tiempo para descansar. No pude más,” y terminó llorando amargamente. Dedico el presente capítulo a esta familia norteamericana y a la familia latinoamericana cuyo testimonio leímos en la página 99. Son mártires no-reconocidos.

b) Hay otro principio que parece oponerse al anterior. Entre más tiempo tengamos que soportar una experiencia estresante, más daño hace. Un ejemplo de esto es el número X6 “Visado, incertidumbre política, terrorismo”. Conozco a otro misionero norteamericano que sirvió varios años en Colombia bajo condiciones de terrorismo, asaltos, secuestros y rumores de guerrilleros. Él también sufrió una caída. Siendo médico, él pudo identificar la causa: el estrés prolongado.



Principio 6. El estrés es acumulativo. Una persona que soporta bien cuatro situaciones difíciles puede experimentar en una quinta situación una enfermedad de estrés. Pero la decaída física es ocasionada por todas las situaciones. Esto también implica que debemos cuidar el nivel de estrés *antes* del campo.

Principio 7. La habilidad humana para soportar el estrés es limitada. Se ha descrito la situación como una cuenta bancaria en la cual no se puede hacer depósitos, sólo retiros. Podemos entender la situación mejor, comparándola con el ejercicio físico. El ejercicio físico hace al organismo más fuerte y capaz de hacer más ejercicio físico, pero el estrés “nervioso” tiene el efecto contrario, debilitando al organismo y haciéndolo menos apto para tolerar el estrés.

Las siguientes son algunas sugerencias para enfrentar el estrés.

Sugerencia 1. El ejercicio. El ejercicio físico es altamente recomendable. Entre otras cosas consume sustancias dañinas producidas por el estrés.

Sugerencia 2. El descanso y el sueño. Descanse mucho. No se sienta culpable cuándo no hace nada. Los médicos están de acuerdo: casi todos debemos dormir más. Necesitamos entre siete y ocho horas de sueño. Y la persona que está en medio del aprendizaje de un idioma, necesita más sueño todavía.

Sugerencia 3. Todos los días haga algo que disfruta. No deje la recreación y los días libres. Es bueno tener válvulas de escape.

Sugerencia 4. Limitación y enfoque de esfuerzos. Un corolario de los principios #6 y #7 es que el misionero debe

limitar su enfoque e intentar hacer sólo lo que es realmente necesario. Oltrogge (65) propone que las iglesias y agencias no les den a los recién llegados ninguna otra responsabilidad más que aprender el idioma. Dye (1980:93) dice que “deben encontrarse y eliminarse todos los factores que provocan el estrés innecesariamente.” Suena fácil, pero no hay nada más difícil. Pensamos que el mundo dejaría de dar vueltas si no fuera por nosotros. Tememos lo que pensaría la gente, si no somos excesivamente comprometidos. La siguiente anécdota ilustra cómo una misionera se limitó.

❖ ❖ ❖

Hace cuarenta años dos misioneras llegaron a un país latinoamericano para traducir la Biblia con un grupo indígena. El Señor bendijo grandemente sus esfuerzos y hoy toda la Biblia está en pleno uso en las iglesias de la región. Queriendo saber más de los métodos que habían utilizado Sandra y Claudia (pseudónimos), fui a visitarlas.

Sandra explicó cómo aprendió el idioma de los indígenas pero confesó que nunca había aprendido el español.

Inmediatamente Claudia exclamó, “¡Qué locura, Sandra! Tú hablas español. Haces compras y todo.”

Sandra respondió en una voz suave pero con un toque de triunfo, “¿Tú me has oído hablar español? No puedo. Hago compras en la lengua indígena.”

Claudia reflexionó un buen rato y por fin dijo en una voz llena de admiración, “Cuarenta años he vivido contigo y nunca me di cuenta de que no hablas español. ¡Imagínate!”

Yo también estaba sorprendido y le pregunté, “Pero tu misión demanda que todos aprendan primeramente el español. ¿Cómo esquivaste este requisito? Y ¿por qué lo hiciste?”

“Fue difícil —dijo Sandra—. Tuve que engañar a todo el mundo. ¿Te das cuenta, Claudia?” ¡Reímos fuertemente! “Yo me conozco —continuó—. No me gusta aprender otros idiomas, así que me pregunté a mí misma, ‘¿Qué tal si te desgastas aprendiendo el español?’ Luego pensé, ‘¿Para qué estoy aquí? ¿Para ministrar a los indígenas o a los hispano hablantes?’ Tomé la decisión de limitarme.”

❖ ❖ ❖

Repito: esta es una historia verídica; no la inventé. Muy a menudo el misionero o la misionera eficaz tendrá roces con su misión y con sus compañeros-misioneros. William Carey, Hudson Taylor, Roland Allen y muchos otros son famosos hoy pero en su tiempo tuvieron que luchar contra la oposición y los malentendidos. Ahora los latinoamericanos estamos descubriendo la misma realidad sublime, como se ve en la historia fascinante de Alfredo Guerrero (171) y el desafío de Marcos Amado (153). ¿Aquí se aplica el texto de Lucas 11:47-48?... pero volvamos al tema.

**«No hagas en casa lo que puedes hacer mejor
en el extranjero. No hagas en el extranjero
lo que puedes hacer mejor en tu casa.»**

—DONALD LARSON

En ciertas partes de África algunos de nuestros misioneros se han desgastado, aprendiendo el inglés y el francés, con el resultado de que no les quedaron los recursos emocionales necesarios para aprender la lengua materna de la gente a quien supuestamente iban a ministrar. ¡Es una tragedia! Recomiendo que se considere aprender primero el idioma tribal.

Por otro lado, algunos casos de colapso nervioso en el campo misionero hubieran podido prevenirse al reducir el estrés antes de llegar al campo. Una fuente considerable de estrés es el tiempo de entrenamiento, pero algunos centros de entrenamiento no han tomado en cuenta el estrés. A algunos les ha aparecido bueno incluir experiencias intencionalmente pesadas y desagradables. Un centro se autodenomina la “olla de presión”. En otro, dónde yo personalmente recibí entrenamiento, el director nos explicó orgulloso que el campamento había sido diseñado para ponernos a prueba, a ver cuánto podíamos soportar. En otro les dan de comer a los participantes gusanos. Un pensamiento subyacente al diseño de estos programas parece ser que el estrés fortalece el organismo, concepto que ya rechazamos. Otro parece ser la idea de que todo lo que se hará en el campo, debe hacerse primeramente en el entrenamiento. Hay que meditar esta idea a la luz de un consejo sabio de Donald Larson: “No hagas en casa lo que puedes hacer mejor en el extranjero. No hagas en el extranjero lo que puedes hacer mejor en tu casa.” En cuanto a los gusanos: Si yo me voy a Papua Nueva Guinea dónde los locales los comen, quiero aprender a comérmelos con ellos. Por otro lado, si me voy a Argentina dónde los locales comen asado, entonces *¡que me den asado en mi entrenamiento!* (o pupusas o tamales o anticuchos o pollo campero o...).

3 La pérdida del rol y el efecto del ego

En esta sección presentamos un nuevo y valioso concepto, la PÉRDIDA DEL ROL. El misionero posiblemente era una persona “importante” en su país natal, tal vez haya sido un médico, un pastor o un maestro. Pero al llegar a una cultura foránea pierde todo, se siente como nada más que un “bruto”, y es inferior a los niños en su capacidad para comunicarse. Esta pérdida afecta fuertemente al ego y aumenta notablemente el estrés. Brent Lindquist,⁴⁴ un psicólogo que sirve a los misioneros, la describe así:

Cuando la pérdida del rol se extiende por un período largo, tiende a provocar en el aprendiz mucho más estrés del que usualmente se ha pensado. Probablemente este es el factor más determinante de muchos de los problemas

psicológicos y aun físicos que se dan durante los primeros años en el campo misionero. Se puede definir la pérdida del rol así: “La experiencia, el conjunto de sentimientos y la respuesta a estos sentimientos que ocurren cuando una persona pierde todo o una parte de su estatus y sus roles tal como estaban definidos en la cultura de donde proviene.”

Los eruditos seculares también reconocen el rol del ego. John Schumann (1978:266) reporta que

Algunas investigaciones indican que las personas caracterizadas por una *permeabilidad de ego*⁴⁵ son mejores aprendices de segundos idiomas. Esta flexibilidad se define como la habilidad de separarse parcial o temporalmente de algunos de los elementos que definen su identidad.

Alexander Guiora (1981) ilustra la misma realidad así:

El habla, especialmente la de la lengua materna, es una dimensión potente de la auto-representación. Es una de las “fronteras” de la identidad que nos *separa* de los demás, afirmando nuestra individualidad, a la vez que nos *une* con los que pertenecen a nuestros mismos grupos identificables, tales como familia, región, nacionalidad etc.

En el presente libro Brown (139) dice que

aprender un idioma va mucho más allá que sólo el aprender palabras, reglas, frases y un sistema lingüístico. Realmente significa... apropiarse una segunda identidad: una segunda manera de pensar, sentir y actuar.

Estas observaciones me hacen pensar en el primer requisito del discipulado: el negarse a sí mismo. ¿Será que este mandamiento primordial de Jesús implica lógica y espiritualmente que abracemos la pérdida del rol? No es un camino fácil. Debemos emprenderlo con humor.



Nos enseñaban a enjabonarnos mientras nos bañábamos, a abrigarnos cuando hacía frío, a dar una vuelta a la manzana sin perdernos, a darnos la mano al cruzar la calle. Lo bueno es que como a niños que usan pañales, todo se nos perdonaba, pero claro... nuestros sentimientos se nos mezclaban.

A veces pensábamos: “En mi país yo soy alguien, tengo una profesión, un buen trabajo, me manejo cómoda y confiadamente, pero acá vengo humildemente a aprender esta hermosa nueva cultura, para poder comunicarme con este pueblo”.

Otras veces pensábamos: “En mi país yo soy alguien, tengo una profesión, un buen trabajo, me manejo cómoda y confiadamente, pero acá me siento como una inútil cucaracha a la que le tienen que hacer todo. ¿Qué estoy haciendo acá?”

Y otras veces: “En mi país yo soy alguien, tengo una profesión, un buen trabajo, me manejo cómoda y confiadamente,

¿y vos me vas a enseñar a bañarme? ¿Por qué no te vas a freír mondongo?” (por suerte todavía no sabemos decir “mondongo” en árabe).⁴⁶



4 La vinculación y el estrés

En 1982 Tomás Brewster y Elizabeth publicaron un lindo folleto que nos ha ayudado a visualizar mejor la adaptación misionera. Ha sido traducido a varios idiomas, incluso al español con el título “La integración y la obra misionera: Estableciendo lazos de vinculación.”⁴⁷ La VINCULACIÓN (se usa también las palabras *impronta* e *impresión*) es un fenómeno zoológico. Justo después del nacimiento, muchos animales se “vinculan” con sus progenitores, formando lazos emocionales, químicos y neurológicos, procedimiento que es natural y altamente beneficioso. La vinculación ocurre asimismo entre los padres humanos y sus hijos, y cuando nació su hijo, los Brewster reflexionaron acerca de la vinculación y se dieron cuenta que es una buena ilustración de lo que debe suceder entre el misionero recién llegado y su cultura anfitriona. En el folleto los Brewster (64) escribieron:

La mayoría de nosotros recordamos la fotografía⁴⁸ del psicólogo Konrad Lorenz seguido por unos patitos... En el momento crítico, justamente después de salir del cascarón, Lorenz y los patitos estaban juntos; a partir de ese momento, éstos respondían como si él fuera su padre. La impresión en los patitos causaba un sentimiento de vinculación hacia el hombre.

Dicen (66) que “existen paralelos bastante importantes entre el ingreso de un recién nacido en su mundo nuevo, y el ingreso de un adulto a una cultura extranjera”, e incluso usan la palabra “analogía” en otro lugar. Entonces la vinculación debe entenderse como una ilustración, un paralelo o una analogía, pero algunos no han tenido presente la naturaleza de lo que es una analogía y la han “sobre-aplicado” literalmente, con el resultado que han creado situaciones y prácticas innecesariamente estresantes. Las analogías son útiles, pero podemos abusar de ellas, como alguien ha observado: “Todos dejamos que nuestros pensamientos se enmarañen en metáforas y actuamos fatalmente de base a ellas.”⁴⁹ La vinculación literal, zoológica, física, hormonal existe; la vinculación cultural tiene una existencia sólo analógica (por así decirlo).

La preocupación es fundamentalmente con el factor del tiempo. Los Brewster (66, subrayo por editor) dicen: “La sincronización es crítica. La impresión en los patos no ocurre en cualquier tiempo. La impresión ocurre en el momento crucial.” En otro libro misionológico traducido al español el autor presenta la vinculación, utilizando no menos que 19 vocablos relacionados con la urgencia: *inmediatamente, momentos, tan*



pronto, en seguida etc. Pero el apresuramiento aumenta notablemente el estrés. Es cierto que la vinculación *zoológica* tiene que llevarse a cabo pronto, pero ¿será que el tiempo es “crítico” y “crucial” también en la vinculación *transcultural*? En la vinculación real existen factores neurológicos y hormonales que tienen que llevarse a cabo en seguida, pero ¿será que existen éstos factores en la vinculación analógica/metafórica? Sería muy sorprendente. ¿Se han hecho estudios científicos sobre esta cuestión?

«La urgencia de romper el miedo no es tan urgente como la urgencia de cuidar la salud mental.»

No me opongo en principio a la rapidez; por el contrario estoy a favor de tanta prontitud como sea *posible*. El aprendizaje no debe postergar mucho tiempo su introducción a la nueva comunidad, porque, si lo hace, se hará más y más difícil. Sufrirá algo parecido a una fobia. Consideremos un momento a las personas que padecen de la “acrofobia”. Ellas sufren una sensación histérica de miedo ante las alturas y por consiguiente tienden a evitarlas. Pero paradójicamente esta táctica da vida a la fobia. Cuando el paciente se retira de la amenaza percibida, se siente mejor y como consecuencia su sistema nervioso llega a la “conclusión” de que la amenaza era real. Pero no lo era. Un experto lo expresó así: “Entre más se esfuerce el fóbico en evitar lo que le provoca el miedo, más se convencerá de que la amenaza es real.”⁵⁰ Propongo que algo similar sucede cuando un misionero llega a una nueva cultura. Por supuesto el contacto con los locales va a provocar un cierto miedo, y la tendencia lógica y normal del recién llegado es evitarlo. Él o ella tienen que superar esta tentación. Tienen que romper el miedo, tienen que entrar en la nueva comunidad y deben hacerlo pronto, *pero tomando en cuenta el factor del estrés*. La urgencia de romper el miedo no es tan urgente como la urgencia de cuidar la salud mental.

Cada adaptación no tiene que hacerse rápidamente. Según la psicología, hay dos maneras de modificar el comportamiento: a través del *moldeamiento por aproximaciones sucesivas* y a través del *moldeamiento por inundación*. Por ejemplo, uno que padece acrofobia puede intentar superar su fobia paulatinamente, subiendo cada día un peldaño más en una escalera y dándose después una recompensa placentera (=un reforzador positivo). O puede intentar superarla de manera repentina, echándose vertiginosamente de una altura espantosa. Las dos estrategias son válidas y útiles, dependiendo de las circunstancias. La vinculación es un ejemplo del moldeamiento por inundación, pero también es posible “moldearse” paulatinamente, estrategia que a veces será recomendable. Algunos deben practicar la “vinculación” —a continuación doy el ejemplo de una familia que lo hizo—, pero no todos tienen que hacerlo.

Greg Thomson (1993c y c.p.) opina que la rapidez “no es una ventaja” y aun puede ser “peligrosa”. Señala como los niños no aprenden su lengua y cultura por inmersión sino muy lentamente y en lo que él llama una “comunidad reducida” (véase 78), que consiste en sus padres, tíos, tías, hermanos etc. A su juicio la mayoría de los misioneros deben seguir este patrón de los niños.

Greg Holden (c.p.), anterior director del entrenamiento misionero de la Iglesia Bautista del Sur, tiene una perspectiva similar. “Una adaptación por inmersión puede ser ideal —dice—, sin embargo muchos misioneros no son capaces de soportarla.” En su misión los que tienen los recursos emocionales, las circunstancias familiares y la auto-motivación tienen la opción de entrar rápida e intensamente en la lengua y cultura pero siempre en consulta con su misión y con lo que Holden llama “válvulas de escape”.

**«Creemos en la inmersión
pero no creemos en el naufragio.»⁵¹**

Es curiosa la cantidad de palabras que utilizamos para la adaptación misionera: *compenetrarse*, *sentirse en casa*, *integración*, *contextualización*, *enculturación*, *inundación*, *inmersión* y lo que estamos tratando aquí, *vinculación*. El vocabulario que usamos nos afecta, manipulando y a veces abusando de nuestra imaginación y de nuestras emociones. Las palabras *inundación* e *inmersión* pintan un cuadro con violencia y peligro. En inglés se usa la metáfora *saltar al agua*, ante la cual Greg Thomson hace un comentario genial: “La metáfora de saltar dentro de los rápidos de un río se rompe aquí, puesto que eso no es solamente duro para el que salta, sino también despiadado para los rápidos.” La palabra *contextualización* es un término técnico de la misionología y suena raro. La palabra *enculturarse* es acertada pero no estimula a la imaginación o a las sensaciones. Las otras palabras son más de índole positiva —*compenetrarse*, *sentirse en casa*, *integrarse*— pero la palabra *vinculación* gana el premio en despertar una connotación positiva. ¡Qué acontecimiento más sublime y bello cuando la nueva mamá y su bebé se vinculan... literalmente! Yo estaba presente cuando nació nuestra primera hija, y observé como el doctor se la pasó a mi esposa. Catalina y Laura se observaron por largo rato, cara a cara y ojo a ojo. Me di cuenta que algo santo sucedía, que había empezado a formarse una relación interpersonal en la que jamás podría una olvidarse de la otra, en la que las dos iban a cuidarse mutuamente... en breve, se estaban vinculando. La belleza de este fenómeno entre mamá y bebé (¡y papá y bebé!) nos ayuda a entender y visualizar la adaptación misionera. Pero visualicemos con sabiduría sin llegar a extremos.

A continuación vamos a leer el testimonio fascinante de Marcos y Rosángela Amado, misioneros brasileños. Ellos iniciaron una obra pionera como misioneros bivocacionales en

un país musulmán y utilizaron exitosamente las estrategias de Lamp y la vinculación. Es un ejemplo que algunos, pero no todos, querrán emular.

Una familia latina entre árabes musulmanes ***Marcos Amado***

Tomamos un curso de adaptación transcultural que tuvo una duración de cinco meses bajo los auspicios de la William Carey International University y la de Biola. Estamos muy agradecidos a Dios por el esfuerzo y la dedicación de Ricardo y Connie Smith, misioneros de los Traductores Bíblicos Wycliffe (con más de veinte años de labor en la traducción de la Biblia y el establecimiento de iglesias en Colombia, Sudán y Etiopía), quienes dirigieron este proceso. Mucho debemos a ellos por las valiosas lecciones y experiencias vividas que vamos a compartir a continuación.

Mi objetivo no es hablar acerca de los rasgos culturales, ni sobre los métodos de evangelización en los países musulmanes, sino sobre la forma en que Dios nos dio gracia para atravesar un proceso de adaptación transcultural que, en pocos meses, nos hizo sentir como si estuviéramos en ese nuevo país desde hacía mucho tiempo. En consecuencia, nos hemos encontrado mucho más unidos con el pueblo local y reiteradas veces nos han dicho: “Ustedes ahora ya no son extranjeros... ¡son madonitas!”

Nuestra intención a través de estas páginas es desafiar a quienes tienen un auténtico deseo de predicar el evangelio en otra cultura, a no dejarse llevar por los deseos —a veces inconscientes— de imponer sus costumbres a los evangelizados. Es decir, predicar el evangelio del reino de Dios y no las formas culturales de Brasil, Argentina, México, EE.UU. o de cualquier otra nación. ¡Que nos dispongamos a hacer aun más de lo que podemos, para que por todos los medios alcancemos a ganar a algunos!

Un entrenamiento misionero diferente

Durante nuestra estadía a bordo del barco Doulos, de 1982 a 1983, Dios nos dio el deseo de participar en la tarea de alcanzar a los pueblos musulmanes para Cristo. A finales de 1986, después de dos años de casados y con un niño de diez meses que ya había sufrido dos operaciones quirúrgicas, fuimos enviados por nuestra iglesia local al sur de Europa. Allí nos integramos a la misión Proyecto Magreb y luego de dos meses entramos a Madón para realizar un curso de adaptación transcultural.

El proceso de adaptación en este país musulmán, donde la predicación del evangelio está prohibida, fue muy distinto del proceso tradicional que sigue la gran mayoría de los misioneros actuales.

Según algunos misionólogos (con quienes concuerdo plenamente), una de las maneras menos eficaces para que uno entre en una nueva cultura es la siguiente: el obrero llega al país

de destino y en el aeropuerto es recibido por sus bien intencionados compatriotas misioneros, quienes intentan hacer que él se sienta lo más cómodo posible, procurando facilitarle al máximo la adaptación a un pueblo con idioma y cultura completamente diferentes. Durante los próximos treinta o sesenta días, el recién llegado estará durmiendo y comiendo en la casa de sus compatriotas, donde saboreará su plato favorito, hablará su propio idioma y escuchará docenas de consejos sobre “cómo debe comportarse frente a las nuevas costumbres.” Al mismo tiempo, estará ocupado procurando conseguir una buena casa para vivir, muebles y hasta un automóvil si el dinero se lo permite. Por último, cuando esté completamente instalado y sin sufrir ningún choque cultural, empezará poco a poco la integración en esa cultura diferente.

Pero a estas alturas ya habrá perdido sus mejores oportunidades, porque en las dos o tres primeras semanas, el misionero tiene las condiciones físicas, emocionales y psicológicas ideales para su ajuste a una nueva situación. Es probable que se adapte a vivir en el país, pero esto ocurrirá de una manera mucho más lenta, y quizá, menos eficaz.

**«Literalmente inmersos en esa cultura,
comiendo, durmiendo y aprendiendo
con el pueblo al cual Dios nos había enviado.»**

Justamente por esta razón, nosotros no nos fuimos a las casas de los misioneros extranjeros ni de los creyentes locales ni tampoco tuvimos una vivienda propia desde nuestra llegada. Al contrario, estuvimos hospedándonos en casas de varios hogares musulmanes durante los cuatro primeros meses, literalmente inmersos en esa cultura, comiendo, durmiendo y aprendiendo con el pueblo al cual Dios nos había enviado.

Llegada a Quiner y permanencia allí

Con cuatro maletas, nos embarcamos en la nave que nos llevaría de Europa a Madón. Apenas llegamos, las cosas empezaron a ser muy distintas. Aunque la gente de Madón era relativamente semejante a la de nuestro país de origen, sentimos el impacto del choque cultural: las personas hablaban un idioma diferente, miraban en una forma diferente y se vestían de un modo diferente.

La miseria era algo que sobresalía muchísimo. Las calles sucias y estrechas, las tiendas pequeñas y centenares de personas por las calles, en su mayoría hombres y jóvenes aparentemente sin hacer nada; niños pidiendo dinero y docenas de guías turísticos intentando enseñarnos la ciudad. El restaurante donde comimos por primera vez tenía un aspecto para nada agradable y nos sirvieron una comida muy extraña. Todas estas cosas, aunque intentamos evitarlo, nos dejaron una fuerte impresión.

Al día siguiente de nuestra llegada, viajamos por espacio de seis horas en un tren de tercera clase a la ciudad de Quiner.

Vivíamos de manera muy simple, durmiendo en hoteles económicos, comiendo en restaurantes accesibles para nosotros y viajando en los medios de transporte más baratos. Al fin y al cabo, de esta forma podríamos estar desde el inicio en contacto directo con el pueblo, su lengua y su cultura. La mayor preocupación que teníamos era nuestro pequeño hijo Fernando, quien pronto cumpliría su primer año de vida, pues debía comer lo mismo que nosotros y en horarios muy variados. Además, padecía de una infección en el oído y tenía tos y un resfriado muy fuerte. La única cosa que podíamos hacer era encomendarnos al Señor.

Cuando llegamos a Quiner, empezamos a dedicar cuatro horas diarias al aprendizaje del árabe por las mañanas, y dos por las tardes al estudio de antropología misionera. Al final de cada día íbamos a la casa de una familia musulmana, lo cual nos dejaba muy poco tiempo libre para nosotros mismos. Llegábamos a casa, y las personas querían conversar con nosotros. De este modo podíamos aprender más rápido el idioma, pero terminábamos el día muy cansados. Nos acostábamos a dormir alrededor de la medianoche en una pequeña habitación en lo alto de la casa.

En esa época del año el clima era muy frío (casi cero grados) y con muchas lluvias. Más o menos a las siete de la mañana ya estábamos en la calle, bajo paraguas y con abrigos. Renata llevaba a nuestro hijo a la usanza de los madonitas, o sea, sobre la espalda, sostenido con un pedazo de paño y sumado a todo esto, tomábamos un autobús que siempre estaba muy lleno. Fueron sin lugar a dudas, los momentos más difíciles de nuestros primeros cinco meses en ese país. Todo era nuevo y nos sentíamos muy inseguros. Cierta día escribí en mi diario:

Hoy es el primer cumpleaños de Fernando. Aun así, no fue un buen día para mí. Las clases de árabe parecen ser el problema pero no el único. Si pudiera, me gustaría estar solo en algún lugar donde no tuviera que hablar con nadie, ni hacer lo que no quiero. Ahora empiezo a entender el significado del famoso choque cultural. Es muy doloroso romper nuestros hábitos, aprender una nueva lengua y al mismo tiempo tratar con personas tan diferentes. Por eso, tengo la impresión de que si no hacemos esto al principio, luego nos resultará mucho más difícil. Como familia también estamos pasando por un ajuste. Fernando sigue con la infección. Él también percibe que ya no le dedicamos el tiempo de antes y por eso llora constantemente. En consecuencia, Renata y yo nos sentimos bajo mucha presión y eso afecta nuestras relaciones mutuas. Aun así, creo que esta es una experiencia única en nuestras vidas y es la manera correcta de empezar a conocer la cultura a la cual el Señor nos ha llamado.

Algunos días después continué escribiendo:

La última semana fue realmente difícil. El lunes me fue bien en la clase de árabe, el martes regular, pero el miércoles resultó pésimo y quedé completamente confundido. También es difícil

soportar lo que pasa en la casa donde vivimos. Casi todos los días nuestro anfitrión invita a dos o tres amigos para charlar conmigo, entonces Renata y yo no tenemos tiempo para conversar. Si voy a mi habitación para estudiar, ellos me siguen detrás, y mi esposa tiene que salir. Así que tendremos que buscar nuevas maneras para encontrar nuestra intimidad. Renata igualmente se siente bajo presión. Ella tiene dificultad para administrar el tiempo entre Fernando y sus estudios, y eso afecta su actitud con los demás de la casa. Hay algo más que me incomoda: cuando estamos comiendo ellos hacen mucha bulla, principalmente con los eructos.

Después de algún tiempo, cambiamos de casa para tener otra perspectiva de la sociedad y nos hospedamos en un hogar mucho más pobre. Sin embargo, nuestro tiempo allí fue muy provechoso. Era una familia muy buena, compuesta por el padre y la madre con cuatro hijos: dos varones y dos niñas. Tuvimos la oportunidad de aprender mucho sobre el idioma y la cultura. Poco a poco fuimos rompiendo barreras y diferencias. En reiteradas ocasiones, las vecinas venían para conversar con Renata. Lentamente, las personas comenzaron a demostrar simpatía hacia nuestro esfuerzo de vivir y hablar como ellos y después de seis semanas de estudio intensivo del idioma y sus costumbres, nos sentíamos mucho mejor en el país y los lazos de amistad sincera empezaron a estrecharse.

«Lentamente, las personas comenzaron a demostrar simpatía hacia nuestro esfuerzo de vivir y hablar como ellos.»

Ya no nos miraban simplemente como extranjeros, sino como a personas que intentaban hacer todo lo posible por integrarse al modo de vida de ellos, aceptándonos como eramos.

En las calles de En-hadá

Terminado nuestro tiempo en Quiner, fuimos a la ciudad de En-hadá. Allí vivimos tres semanas en una habitación en plena *medina* (la parte antigua de la ciudad). Nuestro objetivo en esta localidad era practicar un método de aprendizaje del idioma sin frecuentar una escuela y seguir estudiando la cultura para poder presentar el evangelio de una manera eficaz.

Tres o cuatro veces por semana un madonita, que solamente hablaba árabe, nos ayudaba a preparar un pequeño diálogo. Lo grabábamos y después lo escuchábamos varias veces, intentando asimilar las nuevas palabras y la forma de construir las frases. Cuando nos sentíamos un poco seguros, salíamos por las calles conversando con las personas para practicar las pocas frases que habíamos aprendido. Así íbamos ganando la confianza del pueblo y la fluidez en el idioma, pues repetíamos la misma cosa varias veces por día. Las reacciones eran de las más diversas: unos empezaban a reír y otros evitaban conversar; sin embargo, muchos eran muy atentos y estaban dispuestos a ayudarnos.

Cierto día, cuando Renata estaba en la medina conversando con un grupo de mujeres, una de ellas la invitó a su hogar. Era una casa con una sola habitación donde vivía toda la familia compuesta de seis integrantes. En ese cuarto comían, dormían, veían televisión, recibían visitas etc. Después, yo también pude llegar a visitar esta casa y trabamos una buena amistad con ellos. Además, varias veces comimos y aun dormimos allí.

Opresión en En-hadá

Aunque oficialmente Madón es un país musulmán, existe lo que se podría llamarse el islamismo “popular”, que es una forma de sincretismo entre la creencia en un Dios único y la adoración a los santos, la práctica de la magia y los hechizos, como también del espiritismo. Probablemente, esto no es tan palpable ni visible en ningún otro lugar del país como lo es en En-hadá.

A la entrada de la antigua ciudad existe una gran plaza donde además de danzas típicas, encontramos los llamados “médicos populares”, hombres y mujeres que adivinan el futuro. Vimos a un hombre de apariencia extraña con dos escorpiones que caminaban sobre su rostro. Al entrar en la ciudad hay varias tiendas especializadas que venden todo tipo de mercaderías para producción de medicinas y hechizos en las propias casas. Estas mercancías son algunos tipos de polvos y ¡hasta lagartos y pájaros muertos! La opresión espiritual es evidente y nosotros la percibimos inmediatamente.

Durante el primer tiempo en la pensión no podíamos dormir por las noches. Me enfermé repentinamente con fiebre y dolor de estómago. Fernando se despertaba en las noches llorando y moviéndose demasiado. En reiteradas ocasiones, Renata y yo tuvimos pesadillas relacionadas con la muerte de algún ser conocido. Cierta noche, antes de acostarme, mi cuerpo empezó a calentarse y a sudar mucho. De repente, empecé a toser sin parar; entonces me levanté en seguida, puse una mano en mi cuello y oré en el nombre de Jesús. Inmediatamente la temperatura volvió a lo normal y la tos cesó. Otra noche, cuando compartíamos con algunos hermanos que nos acompañaban, ellos sintieron la necesidad de interceder por nosotros y pidieron a Dios que nos libertase y protegiese de todo ataque maligno. A partir de ese instante, nuestros problemas para dormir en En-hadá empezaron a desaparecer. Dios nos enseñó que en ningún momento debemos olvidar que estamos en una batalla espiritual.

En las montañas

La etapa siguiente en nuestro proceso de adaptación cultural y de conocimiento de las necesidades del pueblo fue vivir por cinco días con los habitantes de las altas montañas al sur del país. Fuimos en automóvil hasta donde era posible y después en la carrocería de un camión por un camino de tierra, hasta una pequeña aldea. De allí en adelante, puesto que ya no había camino, seguimos subiendo la montaña a pie o en un burrito, cargando a Fernando en mis espaldas con una mochila. Fueron

varias horas las que tardamos en llegar a la pequeña población, casi a tres mil metros de altura.

Esta aldea, similar a centenares de otras en las montañas, es habitada por alrededor de doscientas personas. Solamente el jefe habla árabe, los demás utilizan un dialecto regional, el *bereber*. Las casas están construidas de barro y madera cerca de un despeñadero y no cuentan con agua corriente, luz eléctrica ni servicios sanitarios. Las condiciones higiénicas son casi inexistentes y los médicos o los hospitales sólo se encuentran a un día de viaje. Allí comimos lo que ellos comían, bebimos lo que ellos bebían y dormimos como ellos dormían: en el suelo. Cuando partimos del lugar nos preguntábamos: “¿Hasta cuándo este pueblo seguirá en la oscuridad? ¿Dónde están los misioneros para alcanzar a estas personas que viven bajo una opresión espiritual tan intensa y con tantas necesidades materiales?” Puede ser que Dios lo esté llamando... ¡a usted!

De regreso a En-hadá

Después de esta experiencia volvimos a Europa, donde por cerca de diez días recibimos instrucciones sobre nuestra última etapa del curso. Debíamos entrar nuevamente a Madón por un mes más, buscar algún aspecto específico de la cultura del pueblo y procurar determinar cómo tal aspecto podría ser utilizado para la mejor presentación del evangelio.

Recibidas las instrucciones, retornamos a ese país y una vez más fuimos a la ciudad de En-hadá. Allí hicimos amistad con una familia musulmana que tenía una buena casa en la parte antigua de la ciudad. Nos invitaron para que nos quedásemos con ellos durante el período que fuese necesario. Fue increíble lo que aprendimos en este tiempo, pues como ya sabíamos algo del idioma y habíamos vivido con otras familias musulmanas, pronto nos adaptamos a ellos y a sus vecinos. Ya no sentíamos el miedo y la inseguridad del comienzo: conocíamos cómo comían, dormían, vestían y se relacionaban. Por lo tanto, tuvimos mucho cuidado en hacer todo tal como ellos lo hacían.

Durante los días que vivimos en ese hogar, estudiamos el idioma con el método de grabar diálogos, memorizarlos y luego usarlos con cualquier persona. Al mismo tiempo, investigamos sobre el hombre y la mujer de Madón. Nuestro objetivo era conocerlos más para comunicarles mejor el evangelio.

**«Yo me lavaba como ellos y oraba
en la misma posición física. Cuando llegó
ramadán Renata y yo ayunamos con ellos.»**

Como ya habíamos notado que la sociedad espera que un buen marido sea religioso, le aclaré a la familia con la cual vivíamos, que yo no era musulmán, sino cristiano, que oraba, leía la Biblia, ayunaba, daba limosnas y que no fumaba ni tomaba bebidas alcohólicas. Todo esto les sonaba muy extraño, pues la idea común que tienen de un cristiano u occidental (para

ellos es todo lo mismo), es la de una persona sin conducta ni principios morales.

Teniendo en cuenta que si yo oraba de una manera distinta a la de ellos, podría estar comunicándoles una falta de reverencia a Dios, y no viendo en la Biblia nada que me lo impidiera, todos los días antes de orar, yo me lavaba como ellos y oraba sobre un pedazo de tela limpia y en la misma posición física, o sea, postrándome con el rostro en tierra. Asimismo, trataba a todos con sumo respeto.

Cuando llegó *ramadán*, el mes de ayuno musulmán, Renata y yo ayunamos con ellos, pero aclarándoles que nuestros motivos para hacerlo eran distintos de los suyos. Así ganamos el respeto de la familia y en pocos días toda la vecindad supo que en aquella casa había un matrimonio que no era musulmán, pero que sin embargo era *nishan*, que significa “correcto”.

La confianza llegó a tal punto que después de dos semanas de habernos conocido, uno de los yernos de nuestro anfitrión, que posee un importante negocio de perfumes y cosméticos en la ciudad vieja, me pidió en dos ocasiones que me quedara a cuidarle la tienda para que él fuera a la mezquita a orar. Cuando conversábamos sobre religión, ellos estaban mucho más dispuestos a oírnos porque habían visto algo distinto en nuestras vidas. Al despedirnos quedamos mutuamente comprometidos a continuar en una próxima oportunidad nuestro diálogo sobre religión.

Dependiendo del Señor

Ahora que estoy escribiendo este artículo, me encuentro de nuevo en la ciudad de Quiner con mi familia. Terminamos el curso y podemos valorar como muy importante el haber pasado lo que pasamos. Nos sentimos mejor al relacionarnos con las personas y más adaptados al país. Dedicamos por lo menos nueve horas semanales para el estudio del árabe, visitamos distintas familias y hacemos amistades con tantas personas como nos es posible. En la medida que nuestra comunicación en árabe mejora y la simpatía con el pueblo va creciendo, las oportunidades para compartir el evangelio se multiplican. Procuramos vestirnos a su estilo y en nuestra casa comemos lo que ellos comen. En vez de ir a los supermercados vamos a los mercaditos o pequeños comercios. Además, siempre viajamos en autobús.

Percibimos que las diferencias culturales van disminuyendo día a día. Eso no significa que todo nos resulte estupendo. Muchas veces sentimos frustración por no poder compartir el mensaje de Jesucristo tan eficazmente como nos gustaría, pues aun tenemos numerosas limitaciones con el idioma. Sentimos la falta de nuestros familiares, iglesia y amigos, y en reiteradas ocasiones quedamos emocionalmente agotados, pues son cuantiosas las cosas nuevas que debemos enfrentar. Somos débiles, pecadores y fallamos muchas veces. Sin embargo, experimentamos cada vez más que la fuerza viene del Señor. ¡Y

cuán real es que “todo lo puedo en Cristo que me fortalece” (Fil. 4:13)! ♦

5 Las promesas de Dios

El estrés es inevitable y aún necesario y beneficioso, pero demasiado estrés es dañoso y pernicioso. ¿Cómo vamos a encontrar el balance correcto? ¿Cómo vamos a mantener el estrés a un nivel soportable y hasta beneficioso? De acuerdo con el hermano Amado, tenemos que afirmar y creer en las promesas de Dios, esperando que Él actuará. Termino este capítulo con la misma promesa con que el libro de Matero termina: “Estoy con vosotros todos los días, hasta el fin del mundo.”

Conforme a la costumbre invariable de la pesca de la ballena, el arponero va en el remo de proa. Pero, por prolongada y agotadora que sea la persecución, el arponero tiene que tirar mientras tanto del remo con todas sus fuerzas; más aun, se espera que dé a los demás un ejemplo de actividad sobrehumana, no sólo remando de modo increíble, sino con repetidas exclamaciones, sonoras e intrépidas; y lo que es eso de seguir gritando hasta el tope de la capacidad propia, mientras los demás músculos están tensos y medio sacudidos, lo que es eso, no lo saben sino los que lo han probado. Así, en esa situación tensa y aullante, de espaldas al pez, de repente el exhausto arponero oye el grito excitante: “¡De pie, y dale!” Con la escasa fuerza que le quede, tiene que tratar de clavar el arpón de algún modo en la ballena.

Ahora, no me importa quien mantenga lo contrario, pero todo esto es tan loco como innecesario. Para asegurar la mayor eficacia en el arponeo, todos los arponeros del mundo deberían ponerse de pie saliendo del ocio, y no de la fatiga.

—HERMANN MELVILLE EN MOBY DICK

LAS CINCO HIPÓTESIS

STEPHEN D. KRASHEN

Una vez que se encuentre un tema de interés mutuo la tensión disminuirá, y el aprendiz encontrará que está pensando más en los mensajes que en las palabras y la gramática. En tal situación de relajamiento, podrá aprender bastante sin darse cuenta. —ALAN HEALEY

Stephen Krashen, profesor emérito en la University of Southern California, es uno de los expertos más destacados en el aprendizaje de idiomas. Ha escrito y editado numerosos artículos y libros sobre el tema y ha trabajado como un asesor al departamento de la educación bilingüe del estado de California. El presente artículo proporciona un resumen de sus teorías.⁵²

1 Las cinco hipótesis

En este artículo se discutirá la teoría de la adquisición de un segundo idioma a base de cinco hipótesis:

- 1. Aprendizaje versus adquisición**
- 2. El orden natural**
- 3. El monitor**
- 4. El ingreso de datos comprensibles**
- 5. El filtro afectivo**

1.1 La hipótesis de “aprendizaje” versus “adquisición”

Según esta hipótesis, hay dos estrategias diferentes que se usan para desarrollar la habilidad en una segunda lengua. Son la adquisición y el aprendizaje. La *adquisición* es parecida a la manera en que los niños se vuelven competentes en su primera lengua. Es un proceso subconsciente y es subconsciente en dos sentidos: primero, al hacerlo, la gente muchas veces ni se da cuenta de que está adquiriendo una lengua, porque sólo se enfoca en el uso de la lengua para algún propósito comunicativo.

Segundo, generalmente no se está consciente de lo que se ha adquirido, ni se puede describir o hablar acerca de las reglas adquiridas, más bien las ha interiorizado sin fijarse en ellas.

El *aprendizaje* de una lengua es diferente. Es un proceso consciente; es saber *acerca de* una lengua, o conocer la lengua formalmente. Se ha supuesto que la presentación explícita de reglas y la corrección de errores facilitan el aprendizaje de idiomas. Supuestamente la corrección de errores ayuda al aprendiz a llegar a la representación mental correcta de una regla. Sin embargo, hay buenas evidencias que indican que la corrección de errores no ayuda a la adquisición subconsciente.

1.2 La hipótesis del orden natural (*≈ lenguaje es innato*)

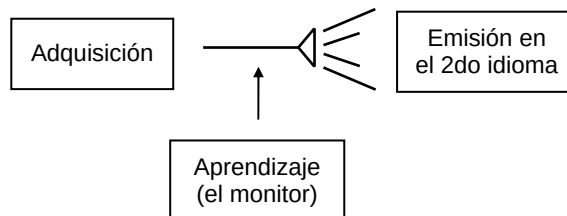
La hipótesis del orden natural indica que se adquieren (no se las *aprenden*) las estructuras gramaticales en un orden predecible; es decir, hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren luego, y otras más tarde. En inglés, un idioma que se ha estudiado extensamente, los dos morfemas gramaticales *-ing* (como en *John is going to work now* ‘Juan va al trabajo ahora’) y el plural *-s* (como en *two boys* ‘dos muchachos’) son entre los primeros que se adquieren. La terminación verbal de la tercera persona singular *-s* (como en *He lives in New Jersey* ‘el vive en New Jersey’) y la *-s* de posesión (como en *John’s hat* ‘el sombrero de Juan’) se adquieren mucho después, hasta un año más tarde en el caso de los niños. Parece ser que el orden de adquisición del primer idioma no es idéntico al orden de adquisición del segundo idioma, pero hay semejanzas. Por lo menos en cuanto a morfemas gramaticales del inglés, el orden de adquisición en los niños que lo aprenden como primer idioma se parece al orden de adquisición en los adultos que lo aprenden como segundo idioma. Podemos decir que hay un “orden de primer idioma” y un “orden de segundo idioma”.

Es necesario dirigirnos a dos posibles malentendidos. Primero, los lingüistas no tienen información sobre el orden de adquisición de cada estructura de cada idioma. En realidad, tenemos información sobre muy pocas estructuras de unos pocos idiomas. Segundo, el orden no es “obedecido” por cada aprendiz en cada detalle —existen variaciones individuales. No obstante, hay un acuerdo significativo de manera que podemos hablar de un orden promedio de adquisición.

Como veremos más adelante, la existencia de un orden natural no implica que debemos enseñar los idiomas en esta manera, enfocándonos primero en las estructuras que se adquieren temprano y después en las que se aprenden más tarde. Es más, hay buenas evidencias de que la gramática no debe ser la base del diseño de programas de adquisición.

1.3 La hipótesis del monitor

La hipótesis de adquisición versus aprendizaje simplemente indica que existen dos procesos diferentes en el desarrollo de competencia en un segundo idioma. La hipótesis del monitor (o sea, la vigilancia) indica la relación entre adquisición y aprendizaje. Es probable que la adquisición sea mucho más importante. La adquisición es lo que permite la fluidez. El aprendizaje consciente no es responsable de nuestra fluidez. Más bien parece tener una sola función: la de editor o monitor. Esto se ilustra en la Figura 21.



**La relación entre
adquisición y aprendizaje**

Figura 21

Usamos el aprendizaje consciente para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir, o incluso a veces después de hablar o escribir (por ejemplo en la autocorrección).

Se han hecho investigaciones que indican que no es fácil usar el monitor eficientemente. Para usar el monitor hay tres condiciones necesarias. Estas condiciones son necesarias pero no son suficientes, es decir, aun bajo esas tres condiciones, el aprendiz posiblemente no podrá usar el monitor con provecho. Las condiciones son:

1. *Tiempo*. Para usar reglas conscientes, el hablante necesita tiempo suficiente para procesarlas. En la conversación normal, rara vez se dispone de tiempo suficiente para consultar las reglas conscientes.

2. *Enfoque hacia la forma*. Para usar reglas conscientes, no basta con tener tiempo suficiente. El hablante de una segunda lengua necesita estar enfocándose hacia la forma de su producción, o sea, el expresarse correctamente. Las investigaciones indican que los aprendices, aun cuando disponen de tiempo suficiente, generalmente no usan extensamente la gramática consciente, y que les preocupa más *lo qué* quieren comunicar que *cómo* lo van a comunicar.

3. *Conocer las reglas.* Esta condición es bastante formidable, ya que los mejores lingüistas no saben más que algunas pocas reglas de algunos idiomas del mundo. Mucho menos lo sabrán los maestros y estudiantes.

Estas tres condiciones limitan tremendamente el uso consciente de la gramática. Además, como ya dijimos, se necesitan usar las tres reglas a la vez para usar efectivamente la gramática, y aun esto no garantiza que se la puede usar. La investigación sugiere enfáticamente que el uso consciente de la gramática casi no importa —apenas se la usa sólo a la hora de realizar un test de la gramática.

1.4 **La hipótesis del ingreso de datos comprensibles**⁵³

Ahora nos dirigimos a la cuestión crítica: *¿cómo adquirimos?* O podemos expresar la cuestión en términos de la hipótesis del orden natural: *¿cómo pasamos de nuestro actual nivel de competencia al siguiente?* Por ejemplo, ¿Cómo pasamos de una etapa 3 a la siguiente etapa 4? o, en términos generales: ¿cómo pasamos de nivel x a nivel $x + 1$? Siempre entendemos que el nivel x es el nivel actual de competencia y el nivel $x + 1$ es el próximo nivel que le toca al aprendiz alcanzar o para lo cual está listo alcanzar. La hipótesis del ingreso de datos comprensibles⁵⁴ es la respuesta a esta interrogante. Hay tres aspectos a la hipótesis de ingreso de datos.

**«La investigación sugiere enfáticamente
que el uso consciente de la
gramática apenas no importa.»**

a) Primero, la hipótesis del ingreso de datos comprensibles postula que el aprendiz los adquiere cuando entiende datos que incluyen estructuras, vocabulario etc., que pertenecen a nivel $x + 1$, o sea, cuando entiende datos que contienen estructuras que van un poquito más allá de su actual nivel de competencia. Adquiere estructuras al *entender* mensajes contenidos en tales estructuras, y no al *enfocarse* en ellas, ni al analizarlas. Logra entender datos que incluyen estructuras que no domina, utilizando el contexto, información no-lingüística y su conocimiento del mundo. En los cursos para enseñanza de un segundo idioma, por ejemplo, se provee el contexto mediante dibujos y fotos, y también el uso de temas conocidos.

Esto contradice lo que tradicionalmente se ha hecho en las clases para enseñar nuevos idiomas. En ellas ha sido a la inversa: enseñamos primero estructuras y después tratamos de que los alumnos las usen en la comunicación. Por el contrario, la hipótesis del ingreso de datos comprensibles indica que se adquieren nuevas estructuras no al enfocarse en ellas sino al entender mensajes que contienen estas nuevas estructuras.

b) Esta hipótesis también postula que el habla no se enseña directamente. Más bien, la fluidez del habla emerge por sí sola cuando llega su tiempo. La mejor manera de “enseñar” el habla,

según esta perspectiva, es simplemente proveer datos comprensibles. El habla fluirá cuando el aprendiz ya esté listo; algunas personas estarán listas antes que otras. Típicamente el habla inicial no es correcta; la precisión gramatical viene con el tiempo, mientras el aprendiz escucha y va entendiendo más datos.

c) Una tercera parte de la hipótesis del ingreso de datos insiste en que los mejores datos no deberían seguir conscientemente una secuencia gramatical, o sea, el profesor no debe tratar de proveer deliberadamente los datos necesarios para alcanzar el nivel próximo, o sea, los datos del nivel $x + 1$. Todos estamos familiarizados con cursos de idiomas que intentan de una u otra manera hacer esto: existe “la estructura del día” (por ejemplo, “Hoy aprenderemos el uso del tiempo pasado”). El maestro y los estudiantes están de acuerdo de que el propósito del día es aprender y practicar esta estructura. La hipótesis de datos comprensibles indica que tal secuencia deliberada no es necesaria y que incluso puede perjudicar la adquisición! Específicamente sugiere que si hay verdadera comunicación, si el aprendiz entiende el mensaje contenido en los datos, se proveerán automáticamente los datos para el $x + 1$ en las cantidades necesarias. Los aprendices recibirán datos comprensibles con las estructuras un poquito más allá de las que ya conocen si están en situaciones donde hay comunicación genuina, y en estas situaciones, dice la hipótesis, las estructuras se proveerán constantemente y se repasarán automáticamente.

Existen varios problemas con el programa de estudio gramatical que se puede solucionar con datos comprensibles. Según la hipótesis, si el maestro puede proveer datos comprensibles e interesantes, y si los estudiantes pueden captar hasta un cierto grado el sentido de una discusión o el contenido de una clase, entonces el $x + 1$ le será provisto a cada alumno. Cada uno recibirá un $x + 1$ distinto, según sus necesidades y conocimientos actuales. Los maestros no tienen que preocuparse por encontrar una estructura todas las veces, porque ellas se presentarán automáticamente vez tras vez. Así que la tarea del profesor o del asesor es básicamente la siguiente: la de ayudar al aprendiz a entender mensajes (o la de proveer mensajes comprensibles), y no la de enseñar reglas de la gramática.

En otras palabras, la enseñanza no necesita *enfocarse* en el $x + 1$, sólo tiene que *contenerlo*. Los buenos datos comprensibles, si se proveen en cantidad adecuada y si son de buena calidad, rebasan de una manera natural el $x + 1$ para cada estudiante.

Se ha presentado detallada evidencia experimental a favor de la hipótesis de datos comprensibles en otras fuentes, pero aquí es importante mencionar el período de silencio, un fenómeno que es consistente con esta hipótesis. Se refiere a un período de tiempo antes de que el aprendiz comience a hablar, un período que es muy notable en los niños: un niño de seis o siete años en un nuevo país puede pasar varios meses sin decir nada (con

excepción de algunas frases aprendidas de memoria). Según la hipótesis de ingreso de datos comprensibles, durante este período está desarrollando su competencia mediante el escuchar y entender mensajes. Cuando esté listo, comenzará a hablar.

A los adultos, generalmente, no les permitimos un período de silencio, sino que insistimos en que comiencen a producir desde ya. Cuando los adultos tienen que hablar “muy pronto”, antes de que hayan adquirido el nivel necesario de competencia, sólo les queda una opción: usar estructuras de su primer idioma.

Funciona de la siguiente forma: piensan en su primera lengua, o sea, producen la oración deseada en la primera lengua y después introducen el vocabulario de la segunda lengua dentro de esa estructura. Si el tiempo lo permite, el aprendiz adulto, usando su monitor, revisará la sintaxis y la gramática, según lo que ya sabe de éstas, y mejorará la oración antes de la emisión. Por ejemplo, si quiere decir en inglés:

(a) El perro negro me mordió.

El aprendiz creará primero la oración en español [como (a)] y luego cambiará las palabras, insertando palabras del inglés así:

* (b) The dog black me bit.

Algunos aprendices sabrán que esta oración no es correcta y, usando su monitor, harán los cambios necesarios para producir:

(c) The black dog bit me.

Según esta perspectiva, los errores del aula como (b) no son el resultado de *interferencia* de la primera lengua, o sea, conocimientos de la lengua materna intercalándose y estorbando, sino son el resultado de estar en una circunstancia en la cual el aprendiz se ve forzado a producir algo que sobrepasa su nivel actual de competencia. No le queda sino depender de los conocimientos anteriores. Esto se cura por medio de una mayor adquisición, o sea, a través de más datos comprensibles.

A continuación se presenta un resumen de la hipótesis de ingreso de datos comprensibles.

1. Adquirimos (no aprendemos) un idioma al entender datos que contienen estructuras un poquito más avanzadas que las que ya dominamos.
2. El habla no se enseña directamente, sino que emerge por sí sólo. Los primeros esfuerzos de hablar típicamente incluyen errores gramaticales.
3. Si se entienden los datos y si hay suficientes, automáticamente se proveerán a sí mismos para el $x + 1$. No tenemos que proveer (o perseguir) estructuras gramaticales en forma deliberada.

1.5 La hipótesis del filtro afectivo

La hipótesis del filtro afectivo trata la función del “afecto”, o sea, el efecto de la personalidad, la motivación y otras variables emotivas y/o psicológicas en el aprendizaje de idiomas. En

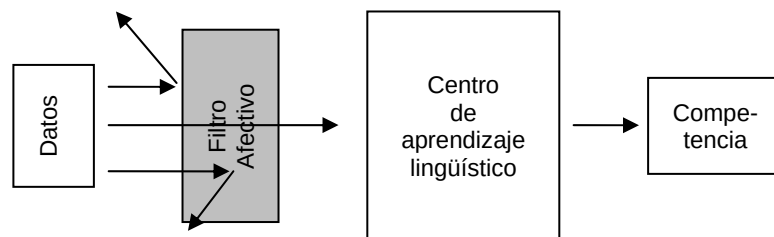
breve, las investigaciones sobre adquisición de un segundo idioma indican que los siguientes tres factores se relacionen con el éxito en la adquisición.

1. *Ansiedad*. Un nivel bajo de ansiedad facilita la adquisición de idiomas. Entre menos defensivo se sienta el aprendiz, mejor le irá en la adquisición.

2. *Motivación*. La alta motivación típicamente se relaciona con mayor adquisición. Hay varios tipos de motivación, pero algunos son más productivos. Dos tipos son: la motivación instrumental, que se da cuando la lengua es una necesidad práctica, y la motivación integrativa, que ocurre cuando se adquiere una segunda lengua para sentirse identificado con un grupo.

3. *Autoconfianza*. El aprendiz con mayor autoestima y confianza tiende a adquirir más.

Las investigaciones indican que estos factores psicológicos son más notables en la adquisición subconsciente, es decir, en el caso de los aprendices que han tenido la oportunidad de aprender en un contexto natural. Por el contrario, los estudiantes que han aprendido en una clase formal no muestran tanto el efecto de estos factores psicológicos. Para explicar dicho efecto se ha postulado la presencia de un mecanismo de defensa psicológica que aquí llamamos un *filtro afectivo*. Según la teoría, cuando hay barreras psicológicas, el aprendiz tendrá un “bloqueo mental” que no le permite que los datos sean procesados completamente (o sea, adquiridos). Si el aprendiz siente ansiedad, está a la defensiva o no está motivado, entonces es menos probable que adquiera la lengua. Aun si entiende los datos, no entrarán en su “centro de aprendizaje de idiomas” porque su filtro afectivo lo bloqueará. La Figura 22 ilustra la función del filtro.



El filtro afectivo
Figura 22

2 Resumen

Podemos resumir las cinco hipótesis con una exigencia en particular: la gente aprende un segundo idioma cuando obtiene la información de una manera comprensible y cuando sus filtros afectivos están lo suficientemente “bajos” para permitirle la entrada a dicha información. En otras palabras, los datos

comprensibles es la única variable causativa que hace efectivo y real el aprendizaje. Todos los demás factores que pretendían estimular o hacer que se aprendiera un idioma son única y exclusivamente efectivos cuando están ligados a datos comprensibles.

«La gente aprende un segundo idioma cuando obtiene la información de una manera comprensible y cuando sus filtros afectivos están “bajos”.»

Esta hipótesis resuelve varios problemas de la literatura profesional del aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, algunos estudios indican que la enseñanza es de beneficio, mientras que otros indican que el uso en el “mundo real” es mucho mejor. Este conflicto se resuelve postulando que la enseñanza académica ayuda a la adquisición si provee datos comprensibles. Parece ser que la enseñanza es más eficiente para los aprendices que no tienen otra fuente de datos comprensibles, o sea, estudiantes que no tienen oportunidad de comunicarse con hablantes del idioma, o personas recién llegadas que no han alcanzado un nivel de habilidad suficiente para entender los datos naturales del idioma fuera del contexto de un curso. La enseñanza tiene menos valor cuando hay fuentes ricas de datos comprensibles, como para el aprendiz de nivel intermedio que vive en un país donde se habla el idioma que va a aprender.

3 Niños y adultos: el factor de la edad en el A2L

Los efectos de la edad en la adquisición también se pueden explicar en términos de datos comprensibles y el filtro afectivo. La literatura profesional consistentemente presenta las siguientes generalizaciones sobre edad y la adquisición del lenguaje: (1) aprendices de mayor edad avanzan más rápidamente en las primeras etapas (los adultos progresan más rápidamente que los niños; los niños mayores avanzan más que los menores), pero (2) los niños eventualmente sobrepasan a los adultos. Típicamente los niños alcanzan a los adultos a los seis meses o un año después.

Una posible explicación es la siguiente: los aprendices mayores adquieren más rápidamente la lengua porque pueden usar estrategias de prosecución que los niños típicamente no tienen a su alcance. Específicamente, los adultos son más propensos a usar una combinación de su primera lengua y el conocimiento consciente de la gramática, como ya hemos mencionado. Son capaces de usar la sintaxis de la primera lengua como una estrategia, y con su nivel cognitivo más avanzado, pueden usar conocimientos conscientes para conformar las oraciones con los patrones de la segunda lengua. Un buen aprendiz puede usar una combinación de su primera lengua y su monitor para producir oraciones algo complejas en pocas horas. Este sistema tiene ciertos problemas (requiere vigilancia

constante y mucho uso del monitor), pero permite que el aprendiz de mayor edad participe en una conversación mucho más pronto, y así obtenga mayor ingreso de datos.

Otras investigaciones indican que los adultos son más aptos en el manejo de la conversación. Aunque los niños reciben lo que parecen ser datos más sencillos, los adultos son más capaces de hacer comprensibles los datos que reciben; saben pedir ayuda, saben mantener viva la conversación etc. Además los adultos tienen la ventaja de un mayor conocimiento del mundo. Esta información extra-lingüística adicional les da mayor capacidad de entender lo que oyen.

Una explicación para la superioridad de los niños a largo plazo es que el filtro afectivo se vuelve mucho más fuerte en la adolescencia. Los adultos pueden recibir datos suficientes, pero no todos entran. El aumento en la fuerza del filtro se debe a los cambios biológicos y cognitivos de la pubertad.

A continuación se resumen los efectos de la edad en la adquisición. Los aprendices adultos avanzan más rápidamente en las primeras etapas de adquisición porque...

- pueden manejar mejor la conversación y así reciben más datos comprensibles.
- tienen mayor conocimiento del mundo, lo cual les ayuda a entender los datos.
- pueden participar en la conversación más pronto usando la sintaxis de su primera lengua.

A largo plazo los aprendices niños tienden a alcanzar niveles más altos de destreza que los adultos porque sus filtros afectivos son más permeables.

4 Implicaciones de las cinco hipótesis

Ahora podemos intentar interpretar las implicaciones de la presente teoría para la enseñanza de un segundo idioma. Creemos que una teoría no debe ser la única consideración en el diseño de un programa de enseñanza, no obstante, las cinco hipótesis tienen implicaciones muy obvias. Predicen que cualquier programa exitoso de enseñanza tendrá las siguientes características:

1. Proveerá datos del idioma que son, primero, comprensibles, y segundo, interesantes y relevantes.
2. No forzará a los alumnos a hablar antes de que estén listos y tolerará errores en los primeros esfuerzos de producción. La teoría implica que mejoramos nuestra precisión gramatical al obtener más datos, no porque alguien nos corrija los errores. (Aunque la corrección de errores ayuda a ciertas personas capaces de usar sus monitores con ciertas reglas fáciles de aprender en ciertas circunstancias cuando hay tiempo suficiente.)
3. La gramática ocupará su lugar apropiado. Sólo algunos adultos, y muy pocos niños, son capaces de usar reglas

gramaticales para mejorar la precisión de su producción. Los niños tienen poca capacidad para aprender conscientemente un idioma y aparentemente no tienen necesidad de hacerlo así, ya que pueden alcanzar niveles muy avanzados mediante solamente la adquisición.

11

ROMPIENDO LAS BARRERAS DEL LENGUAJE

DOUGLAS BROWN

Una sencilla conversación
en la mesa con un hombre sabio
es mejor que estudiar libros diez años.

—LONGFELLOW

A continuación se encuentran *porciones* del libro *Breaking the Language Barrier*.⁵⁵

1 Los niños y la corrección de errores

Los niños pasan por varios estados de aprendizaje subconsciente, y éstos se resisten fuertemente a ser corregidos a menos que la corrección se relacione de alguna manera con el significado en sí. Analice la siguiente conversación:

Niño:	Yo no cabo en el carro.
Padre:	No, di “No quepo en el carro.”
Niño:	(Un poco más enfáticamente) No cabo en el carro.
Padre:	¡No, mi hijo! Debes decir “No quepo en el carro.”
Niño:	(Aun más enfáticamente) ¡No cabo en el carro!
Padre:	Escúchame cuidadosamente: di “No quepo en el carro.”
Niño:	¡Ah! ¡Yo no puedo quepo en el carro!

Por supuesto, el niño lo único que quería era ser reconocido en su comunicación comprensible, mientras el padre perdió tiempo preocupándose por el punto de vista gramatical, lo cual a la vista del niño era totalmente irrelevante, ante el factor de que él temía que nadie lo amaba.

Un incidente similar ocurrió en una clase de primer año, cuando la maestra pidió a sus alumnos que escribieran algunas oraciones en una hoja. Uno de los niños, al no comprender muy bien las indicaciones dijo: “Maestra, yo no sabo qué escribir.”

La maestra perturbada por el mal uso del castellano, comenzó una barricada de correcciones para el niño: “yo no sé; tú no sabes; él no sabe; nosotros no sabemos; ellos no saben”.

Cuando la maestra por fin terminó su monólogo de patrones, el niño muy confundido y preocupado preguntó: “¿*Nadie sabe nada?*”

Este niño pudo estar hablando lo que él percibía como un dialecto de español completamente aceptable. En tal caso no había, para él, ningún “error”, razón de más para que él ignorara por completo los esfuerzos de la maestra por llamar su atención hacia los patrones del lenguaje. La lección aquí es que, normalmente nosotros, como adultos, hacemos bien en corregir a los niños en su manera de hablar únicamente si hay falta de significado en su expresión. En tal caso, debe hacerse de una manera indirecta. La mayoría de los errores se corrigen solos — subconscientemente — al pasar el tiempo.

**«Aprender una lengua extranjera es como aprender tenis:
si se piensa mucho al respecto, no funcionará.»**

2 El lenguaje y el pensamiento

En un experimento⁵⁶ más bien fascinante, a algunos individuos se les entregó una candela, una caja de tachuelas y dos o tres fósforos. El trabajo consistía en sujetar la candela a una pared en posición vertical, de manera que no goteara. Al primer equipo no se le dio ninguna etiqueta; al segundo equipo se les dieron cuatro etiquetas, marcadas así: *candela*, *caja*, *tachuelas* y *fósforos*. El segundo equipo realizó la tarea quince veces más rápido que el primer grupo. Esto se debía a que el primer grupo no se percató de que la caja en sí podría servir como instrumento en la solución del problema, en cambio sólo observaba la caja como el contenedor de tachuelas. Lo que las etiquetas hacían era enfocar la atención en cuatro elementos separados, lo que dirigía la percepción hacia la caja como un elemento que podía ser utilizado como la base de la candela. El lenguaje influenciaba el pensamiento.

3 No se analice demasiado

Aprender una lengua extranjera es como aprender tenis (o cualquier otro deporte): si se piensa mucho al respecto, no

funcionará. Como otros jugadores de tenis, yo frecuentemente solía analizar cada aspecto de mis partidos. Me decía a mí mismo que observara la pelota, que siguiera de cerca mis movimientos o cambiara mi alcance por detrás. Antes de darme cuenta, me estaba analizando tanto a mí mismo, que casi no podía jugar bien el partido. Estaba monitoreando mis acciones exageradamente de manera que mi auto-observación era demasiado aguda. Al fin me di cuenta que era mejor estar fuera, simplemente relajándome sin pensar en mi juego de tenis. Me funcionó mejor enfocarme en mi oponente o en ganar el partido —cualquier cosa menos en mí mismo.

De alguna forma los niños se relajan en el “juego” de aprender un idioma, sea la materna o una segunda. Ellos no piensan en las reglas que están usando y modificando subconscientemente día a día. En cambio, ellos se enfocan en el objetivo del lenguaje: comunicarse con los demás con propósitos específicos. Para los niños el aprender un segundo idioma es como aprender el primer idioma: es un esfuerzo subconsciente y espontáneo. Y no se observan a sí mismos en la manera cómo lo hacen los adultos.

Sin embargo, esto no significa que los niños no tengan que luchar en absorber el idioma. Ellos trabajan con gran diligencia, pasando horas y horas diariamente adquiriendo el conocimiento del idioma. Sus recursos mentales a menudo se consumen en el proceso; a su propia manera subconsciente los niños se involucran con determinación en entender el significado del idioma de los demás y en transmitir mensajes con buen significado. En las edades más pequeñas, esto sólo abarca el escuchar y hablar, y no el leer y escribir, los cuales entran en juego en la edad escolar.

«La mayoría de los casos exitosos de aprendizaje de un segundo idioma en un adulto se ha dado sin tutor.»

¿Debieran los adultos también intentar aprender un idioma subconscientemente? La respuesta es —hasta un cierto grado— sí. Nosotros nos analizamos demasiado en general. Si decidimos que debemos aprender un segundo idioma, la mayor parte de nosotros, como adultos, sentimos que necesitamos aprenderlo en el contexto de una clase de idiomas extranjeros. Memorizamos, estudiamos las reglas de gramática, traducimos de un idioma a otro y hacemos casi cualquier cosa excepto aprenderlo subconscientemente. Tendemos a conocer mucho *acerca* del idioma a costo de saber *usarlo*. Y una manera segura de fallar al aprender una lengua extranjera es el no usarla puramente para la comunicación genuina.

La mayoría de los casos exitosos de aprendizaje de un segundo idioma en un adulto se ha dado sin tutor. Esto lo logran las personas que se han sumergido en un ambiente donde se habla ese segundo idioma y se ven forzados a comunicarse para

sobrevivir. En estos casos las personas tienden a enfocarse en el propósito del idioma, en vez de reflexionar mucho en las formas lingüísticas o la “pureza” de su expresión. Pero en la sala académica es difícil crear un ambiente con la urgencia de comunicarse; esto viene mano a mano con el vivir en la cultura extranjera.

Así que nosotros, los adultos, debemos enfocarnos menos en aspectos acerca del idioma y más en los objetivos que nuestro segundo idioma puede alcanzar. Pero, ¿deberíamos abstenernos por completo de estudiar la fonética, la gramática, el vocabulario o las expresiones? Por supuesto que no. En la misma manera que un partido de tenis puede mejorar con un análisis no muy exagerado (se debe analizar solamente lo necesario como para darse cuenta del problema, encontrar una solución rápida y luego reincorporarse en el partido), así puede mejorarse el juego del idioma. Nosotros como adultos realmente tenemos una ventaja sobre los niños en este punto. Podemos usar un enfoque óptimo para nuestro propio bien. A nosotros no nos limita lo que es un proceso consumidor de tiempo, es decir, tener que aprender algo subconscientemente por medio del descubrimiento. De manera que no es tan ridículo llegar a la conclusión de que los adultos somos potencialmente *superiores* a los niños en el aprendizaje de un idioma extranjero, si tan sólo agudizáramos esa habilidad. Investigaciones sobre aprendices adultos exitosos atribuyen una porción significativa del éxito al aprendizaje consciente óptimo: encontrando buenas estrategias de auto-aprendizaje y sabiendo qué es lo que deben buscar.

El fracaso en los adultos aprendices frecuentemente se debe al mal hábito de dejarnos abrumar por la cantidad enorme de trabajo que se extiende frente a nosotros: todos los sonidos, palabras, reglas y convencionalismos que tendremos que aprender. En vez de agarrar un poquito del idioma y estar satisfechos con los pequeños avances, simplemente nos aplastamos bajo la presión. Una manera de sobrellevar esta hipersensibilidad es adoptar estrategias de aprendizaje que nos ayudarán a aprender el idioma poco a poco.

«El proceso de aprendizaje de un segundo idioma es tan complicado y tan difícil que la confianza en sí mismo será importante —y quizá clave— para su éxito.»

Resumiendo, trate de no pensar demasiado en el proceso del aprendizaje, pero esté listo para la ocasión donde deberá analizar rápidamente lo que está haciendo. Si logra balancear los dos principios de enfocar de cerca y al mismo tiempo tener una perspectiva panorámica, usted estará bien encaminado al éxito.

4 Poniendo el proceso de cabeza

Los adultos pueden estar haciendo las cosas al revés. Los investigadores parecen estar de acuerdo en que, cuando los niños llegan a vivir en otro país, siguen el siguiente orden:

- Establecen relaciones sociales a la manera que sea —verbal o no verbal— que esté a su alcance.
- Luego se enfocan en la comunicación, desarrollando canales lingüísticos que puedan transmitir sentimientos, deseos, necesidades, ideas y hechos.
- Finalmente, ya en un estado bastante avanzado, se preocupan por la gramática correcta, o sea, en las formas lingüísticas correctas en sí mismas.

En parte debido a las influencias de la enseñanza formal de un idioma, los adultos tienden a darle vuelta a este patrón hasta dejarlo de cabeza, colocando los aspectos del aprendizaje en el siguiente orden:

- Lo primero que hacemos es enfocarnos en la gramática correcta —palabras, reglas, formas del lenguaje, sonidos, etc.
- Luego intentamos la comunicación, practicando oraciones en situaciones artificiales.
- Finalmente, habiendo construido ya algo de confianza por conocer algunas reglas y haber practicado la comunicación, nosotros como adultos salimos a tratar de establecer relaciones sociales.

5 Castigo

El psicólogo B. F. Skinner⁵⁷ demostró en sus experimentos con animales que el castigo, en contraste con las recompensas, tenía un efecto a corto plazo. Un leve castigo sirve a menudo más como un refuerzo que como un extinguidor del comportamiento y provoca que los animales se den cuenta del comportamiento para luego repetirlo. Los padres deberían saber que este principio se da con frecuencia en la crianza de los hijos. ¿Cuántas veces los niños persisten en tirar la espinaca al piso o en usar una mala expresión o en dejar sus cuartos desordenados —simplemente por la atención que reciben de sus padres cuando se les regaña? Skinner descubrió que la mejor manera de extinguir un comportamiento no deseado es ignorándolo: sin recompensa ni castigo.

Amistades ⇌ Comunicación ⇌ Gramática

En el aprendizaje de un segundo idioma, de la misma manera, es mejor acentuar lo positivo que castigarse a sí mismo por sus errores. Aún cuando usted realmente no quiere ignorar por completo sus errores, no necesita castigarse por eso. En vez de eso, busque las recompensas de lo que sí está haciendo correctamente, dese cuenta que está aprendiendo nuevas palabras

cada día, note la sonrisa en la cara de la otra persona cuando dice algo correctamente. Felicítese por haber completado la lección del día.

6 La automotivación

Skinner también demostró que los estímulos externos no son muy efectivos en promover el aprendizaje a largo plazo. El descubrió que las *respuestas emitidas*, esto es, respuestas que vienen desde adentro del aprendiz, son las más fáciles de recordar. Por ejemplo, un ratón en un laberinto aprenderá la mejor ruta del recorrido si se le deja hacer sus propios cruces (aquellos que son correctos y que serán recompensados) que si se le incita, o se le dan pequeños golpes, o se le puya o se le estimula de alguna manera externa para que haga el cruce correcto.

Mientras aprende use este principio para evaluarse a sí mismo: ¿está dependiendo demasiado en dejar que alguien o algo más lo impulse: un libro, un programa de cassette, un maestro? La motivación externa puede ser de ayuda, pero aún en las primeras etapas usted debe experimentar algunos momentos en los cuales usted emita su propia respuesta interna y no sólo se deje llevar de la mano por alguien más.

7 Sus “ganchos mentales”

Estudios acerca del aprendizaje y la memorización humana demuestran que nosotros archivamos información en nuestra mente al ajustar la información nueva a estructuras que ya existen dentro del cerebro. Me gusta pensar en eso como el proceso de colgar cosas en “ganchos mentales”, lo cual puede ser denominado como “aprendizaje según el significado”. El aprendizaje es según el significado cuando sus esfuerzos logran encajar el nuevo comportamiento (o sea, hecho o sentimiento) a una estructura ya existente en su mente. La memoria está compuesta de miles, si no es de millones, de categorías y subcategorías que están interrelacionadas intrincadamente como un complejo sistema de raíces.

«El aprendizaje de memoria es exactamente lo opuesto al aprendizaje según el significado.»

El aprendizaje de memoria es exactamente lo opuesto al aprendizaje según el significado. Cuando usted aprende algo al estilo de memorizar, no tiene ningún gancho al cual sujetar la información nueva. Comúnmente intentamos aprendernos los números telefónicos de memoria pero pronto los olvidamos porque no tienen significado alguno dentro de nuestra mente. Los eventos que no tienen ningún significado para usted son probablemente retenidos en su memoria de corto plazo tan sólo por unos segundos pero nunca llegan a convertirse en la parte de su memoria permanente.

Aprender un nuevo idioma puede fácilmente degenerarse y llegar a convertirse en un proceso de memorización. Los sonidos son nuevos, las palabras son nuevas, las oraciones son nuevas. Las estructuras de su memoria tienen pocos, si es algunos ganchos al cual puedan sujetarse los pedacitos del nuevo idioma. Es más, si usted memoriza muchas palabras y frases sin pensar en su significado y cómo utilizarlas en la comunicación real, sólo terminará amontonando en su mente pedazos de información sin ningún tipo de categorización. Ya que la mente humana sólo tiene cierta capacidad, es importante encontrar una manera de sujetar y archivar todos los nuevos aspectos del idioma en dichos ganchos mentales.

Los cursos de idiomas extranjeros que incluyen demasiada repetición a menudo fracasan en encontrar estos ganchos. Esto ocurre porque el nuevo idioma se está aprendiendo a base de pura memorización, sin ser integrado a todo el sistema de pensamiento. En vez de esto, el idioma memorizado ocupa un pequeño espacio aparte, insignificante, e inútil. Y aun cuando usted alimente ese espacio con más palabras y frases desordenadas y amontonadas, el material memorizado no será canalizado a su memoria permanente.

Para que un idioma se convierta en algo significativo, debe ser utilizado en comunicaciones reales en situaciones relativamente imprevistas. No encajone su aprendizaje en el contexto de rutinas y escenas ensayadas. Ábralo y déjelo ser utilizado para lo que realmente es: comunicación.

8 Aprendizaje a la defensiva

Regrese un momento al pasado e imagínese a usted mismo en la primaria o secundaria. ¿Cuánto de su aprendizaje fue el resultado de competir con sus propios compañeros de clase, intentando sacar mejores calificaciones? ¿Cuánto fue el resultado de querer complacer a sus maestros al hacer lo que ellos le decían que hiciese? Y ¿Cuánto fue el resultado de seguir las reglas, cumpliendo con los requerimientos del sistema y pasando por exámenes estandarizados? Para muchos de nosotros la mayor parte de nuestro aprendizaje en la escuela estuvo a la defensiva. Aprendimos a defendernos de la competencia de otros estudiantes, del maestro y de la institución. Esto creó una situación en la que los motivos para aprender estaban de cabeza. En vez de aprender por sus beneficios positivos, mantuvimos el paso simplemente para evitar castigos.

El aprendizaje de un idioma extranjero no se supera con un enfoque hacia la defensiva. El lenguaje es un instrumento de comunicación, para unir relaciones sociales, para la cooperación y la comprensión. Es poco probable que jamás una persona haya aprendido un segundo idioma con motivaciones puramente defensivas. Cuando en las escuelas y universidades se ponen requisitos para aprender un idioma, frecuentemente se crea en los estudiantes una motivación hacia el cumplimiento de tales

requisitos en vez de una motivación hacia el uso de la lengua por propósitos prácticos. Una motivación tan artificial no lo motiva a uno a alcanzar fluidez.

TOM Y JERRY



Busque recompensas personales genuinas para aprender. Regocijese en las pequeñas cosas que ha logrado hacer poco a poco en el idioma. La última cosa que debe hacer es preocuparse por si la persona que está sentada a su lado es mejor que usted.

9 El coeficiente intelectual y el aprendizaje de idiomas

Tradicionalmente, la inteligencia ha sido definida y medida en términos de habilidad verbal, lógica y matemática. Nuestro concepto del CI está basado en varias generaciones de evaluaciones de estas habilidades, originando en las investigaciones de Alfred Binet a principios del siglo veinte. Las estadísticas demuestran que el éxito en el área educativa y académica está directamente relacionado con el CI. Pero para nuestros propósitos debemos preguntarnos: ¿son realmente útiles esos exámenes del CI para medir la habilidad para aprender un idioma? Emerge una pequeña y curiosa paradoja: las investigaciones demuestran que la "inteligencia", según la miden y definen los exámenes del CI, no está vinculada con el aprendizaje lingüístico. En otras palabras, las personas llamadas brillantes —científicos, genios literarios y otros semejantes— de ninguna manera son siempre aprendices brillantes de otros idiomas. De hecho, datos informales indican que muchos de los grandes intelectuales han fracasado al intentar aprender otro idioma. Por el contrario, hay amplia evidencia de que algunas personas con inteligencia promedio —siempre según los miden los exámenes del CI— se han mostrado sobresalientes en el aprendizaje de un segundo idioma.

Así que, ¿qué es exactamente lo que está sucediendo aquí? Obviamente el aprendizaje de un idioma es una enorme sobrecarga. Un sistema de miles de palabras que pueden ser ordenadas en infinitudes de secuencias no es cualquiera cosita

para la mente. La memoria tiene que cargar un peso muy grande, ya que tenemos que retener este sistema de alguna manera ordenada a fin de que se pueda apropiarse a subsistemas que puedan recordarse en muchos contextos a los que nos enfrentamos día a día. El concepto tradicional del CI es demasiado limitado para explicar o medir todo lo que está pasando. Nuestro “coeficiente intelectual para aprender idiomas” aparenta ser un sistema muy complicado, que no se confina a los dos factores tradicionales del CI.

Recientemente varios investigadores han descubierto limitaciones en aquellas medidas tradicionales de inteligencia. Entre ellos es el psicólogo Howard Gardner, quien en su libro *Frames of the Mind*⁵⁸ hace notar que el concepto del CI ha reprimido erróneamente nuestra noción de inteligencia. La capacidad mental, dice él, consiste en mucho más de lo que nos han hecho creer. Gardner describe no dos, sino siete diferentes formas de conocimiento, las cuales nos dan una imagen más completa de la inteligencia. Las dos medidas tradicionales más las cinco que Gardner suma son:

1. Inteligencia lingüística
2. Inteligencia lógica y matemática
3. Inteligencia espacial (la habilidad de encontrar su camino en cualquier ambiente, de formar imágenes mentales de la realidad y de transformarlas fácilmente)
4. Inteligencia musical (la habilidad de percibir y crear patrones de tono y ritmo)
5. Inteligencia kinestésica o corporal (movimientos motores, proezas atléticas)
6. Inteligencia interpersonal (la habilidad de comprender a otros, cómo se sienten, lo que los motiva, cómo interactúan los unos con los otros)
7. Inteligencia intrapersonal (la habilidad de verse a sí mismo, poder desarrollar un sentido de identidad personal)

Gardner mantiene que si sólo consideramos las primeras dos categorías eliminamos un gran número de habilidades mentales. Además, demuestra que nuestras definiciones tradicionales de inteligencia están ligadas a la cultura. El “sexto sentido” de un cazador en Nueva Guinea o las habilidades de navegación de un marino en Micronesia no se pueden considerar ni medir con nuestras definiciones occidentales del CI.

Al ampliarnos en definir inteligencia cómo lo ha hecho Gardner, podemos con mayor facilidad discernir la relación entre la inteligencia y el aprendizaje de un segundo idioma. Entre sus siete factores hay atributos mentales que son cruciales para el éxito. La inteligencia musical explica la facilidad relativa con la que algunos aprendices perciben y producen tonos y ritmo que conllevan gran significado en todos los idiomas. La inteligencia kinestésica o corporal contribuye a la habilidad de imitar la pronunciación de un idioma y mejorar el acento. La inteligencia interpersonal —de la manera que percibimos y aceptamos a otras

personas— es de gran importancia en el proceso de comunicación. Los factores intrapersonales son cruciales para el desarrollo de la autoestima y las estrategias para transacciones sociales, las cuales son claves para prepararse competentemente en un idioma extranjero. Hasta se podría especular que las otras categorías también contribuyen al aprendizaje de un idioma y especialmente la cultura.

No es nada difícil ver por qué los miembros de la Sociedad Mensa no son necesariamente los mejores aprendices de idiomas: este proceso y desafío intelectual va mucho más allá de lo que el mundo orientado hacia el CI nos permitiría creer. Esos cerebritos en las escuelas pueden estar utilizando tan sólo 2/7 de sus cerebros.

10 Crear urgencia comunicativa

Por lo general cuando un aprendiz fracasa es porque no está siendo confrontado constantemente con la urgencia comunicativa, es decir, no vive día a día en situaciones en las que tiene que enviar mensajes para sobrevivir. Cuando uno no tiene que aprender algo por necesidad, con frecuencia no lo aprende; la motivación no está allí, es de alguna manera artificial o de una manera defensiva: quiere buenas notas o quiere complacer a su familia o a su maestro. En el propio país la situación es particularmente aguda ya que no hay situaciones accesibles de urgencia comunicativa. Pero usted puede crear sus propios motivos que le lleven a tener la urgencia comunicativa.

- Planee un viaje a una comunidad en donde se hable el idioma de su interés y manténgase alejado de los demás visitantes.
- Vaya a un intercambio estudiantil durante un semestre.
- Viva en una casa en donde sólo se hable el idioma extranjero.
- Cuando está con un hablante del idioma, insista en hablar únicamente el idioma.

11 Aprender otro idioma es aprender una nueva identidad

Queremos enfatizar que aprender un idioma va mucho más allá de tan sólo aprender palabras, reglas, frases y un sistema lingüístico. Realmente significa aprender una nueva cultura y apropiarse una segunda identidad: una segunda manera de pensar, sentir y actuar. Con el tiempo encontrará que piensa diferente cuando usa el segundo idioma y experimentará el sentido de *eres lo que hablas*. Y ese es uno de los gozos más profundos del aprendizaje de idiomas: participar en y celebrar la diversidad humana.

12 Escogiendo su propio método de estudio

Veinte estudiantes han luchado contra una tormenta de nieve para llegar a tiempo a su clase de francés que es a las 8:00 a.m.

Sus ojos se amplían cuando repentinamente la puerta se abre y una figura encorvada, vestida de negro, entra arrastrándose en la clase. Con un quejido la figura se voltea de repente, mirando a su alrededor y mostrando un rostro contorsionado, sudoroso y salpicado de blanco.

“¡Ah, mes freres! —grita él— ¡J’ai découvert la vérité!”

Esta figura es la del profesor John Rassias del Dartmouth College, en la cual está representando a un carácter de uno de los dramas de Claudel quien recién ha regresado de dar una vuelta por el infierno. Rassias continúa su monólogo, el cual pronto se convierte en un diálogo con sus estudiantes de manera que el drama toma vida y el lenguaje llega a ser el vehículo que comunica sentimientos reales dentro de los estudiantes de la clase.

De acuerdo a Rassias, el aprendizaje de un idioma debería ser como las llamas del infierno, quemando las inhibiciones que bloquean la comunicación y los prejuicios que previene la sensibilidad. Las clases de este profesor son bien conocidas por su dramatización. Un día se puede vestir con una peluca rubia, haciendo el papel de Denis Diderot, un filósofo francés. Otro día agarra una silla y la lanza contra la pared, simulando la ira de un héroe en una historia. En algunas ocasiones hace que los estudiantes se pongan una bolsa de papel sobre la cabeza para simular lo que implica no poder ver.

Rassias hace un paralelo entre lo que es la enseñanza y la actuación. El maestro y actor deben ambos darse a sí mismos totalmente a la audiencia. En el aprendizaje del idioma, esta relación es muy importante, porque los estudiantes, con sus nuevas identidades, también son actores.

Usted quizá no tenga la buena fortuna de que alguien como John Rassias le enseñe un idioma extranjero, pero sí hay otros maestros excelentes, que enseñan con una variedad de métodos exitosos. En este capítulo, daremos un vistazo a algunos de estos métodos y visualizaremos las opciones, lo que es bueno de estos métodos y en lo que deberíamos ser cautelosos. Entonces, si usted tiene la oportunidad de escoger a un maestro o un método, tendrá algunos criterios con los cuales podrá evaluar la conveniencia de las diferentes escuelas que se dan.

Imagínese que está visitando una feria mundial. Usted observa que uno de los pabellones en la feria se llama *Lenguajes del Mundo* y en una parte de este pabellón se despliega información actualizada de los métodos de enseñanza de idiomas. Perfecto, usted supone, que aquí puede conseguir fácilmente información que le ayudará a escoger a un maestro o un método. A continuación está lo que usted podría ver y oír dentro de este pabellón.

El camino equivocado de Gouin. La primera exhibición que usted encuentra presenta un historial de la enseñanza de idiomas. Inicia con el divertido pero intenso relato de cómo surgió uno de

los primeros métodos de enseñanza —la historia de François Gouin.

François era un maestro de latín que vivió en Francia en el siglo XIX. En 1878 François decidió aprender alemán, así que dejó su trabajo y se trasladó a Hamburgo. Trayendo consigo su método de enseñanza de latín, François consideró que la mejor manera de aprender alemán sería memorizar un libro de gramática y los 248 verbos irregulares del idioma. Se aisló en su cuarto por diez días y exitosamente memorizó el libro y los verbos. Después deseó probar sus nuevos conocimientos lingüísticos. Se apresuró en llegar a la universidad y pasó de clase en clase. Gouin resume su experiencia de la siguiente manera:

¡Caramba! En vano forcé mis oídos; en vano mis ojos se esforzaron para interpretar los movimientos de los labios del profesor; en vano pasé de la primera clase a la segunda; ya que ni una palabra, ni una simple palabra penetró hasta mi entendimiento. Aún más, ni siquiera distinguía una simple forma gramatical que recién había estudiado; ni siquiera reconocí siquiera uno de los verbos irregulares que acababa de aprender, aunque seguramente fueron pronunciados por montones por el maestro.

Bien, François no se iba a rendir, así que regresó a su cuarto. Esta vez, recordó cómo había aprendido griego iniciando con las raíces de las palabras griegas, de esta manera decidió memorizar 800 raíces del idioma alemán, y por supuesto, memorizar nuevamente el libro de gramática y los verbos irregulares. Estaba convencido de que en esta vuelta seguramente ganaría “los fundamentos del idioma, junto a las reglas y los secretos de sus formas, regulares e irregulares.” Después de ocho días volvió de nuevo a la universidad, pero una vez más: ¡Caramba! No entendió ni una palabra.

La obstinación de nuestro querido maestro de latín ahora llega a ser dolorosamente evidente. Él estaba relativamente impávido por sus primeros dos fracasos. Pronto emprendió una nueva estrategia que le pudo haber llevado al éxito: intentó hablar con algunos clientes de una tienda cercana a su apartamento. Pero ellos se rieron de él, así que, avergonzado, el sensible François decidió retirarse de nuevo a la soledad de su cuarto. Esta vez intentó traducir literatura escrita por Goethe y Schiller, ¡pero en vano! Después, estuvo tres semanas memorizando un libro de diálogos, ¡pero en vano! Luego pasó un mes completo memorizando treinta mil palabras de un diccionario, ¡pero en vano! Al final describió su experiencia así: “No entendí ni una sola palabra, ¡ni siquiera una sola palabra! Yo no deo que nadie dude de la sinceridad de lo que yo aseguro: *¡ni siquiera una palabra!*” Pero aún no estaba listo para rendirse. Memorizó el diccionario nuevamente y luego una tercera vez. Todo esto sin ningún provecho.

Finalmente, su estancia de un año llegó a su fin, y François se fue de Alemania sin haber logrado entender el idioma. Él había, en términos exactos, fracasado completa y totalmente.

Afortunadamente, hubo un final relativamente feliz para la historia. Cuando François salió de su país su sobrino tenía dos años, y a su regreso un año después, François se percató de que el muchacho había pasado por un maravilloso y milagroso estado de la adquisición del francés. Cómo los niños de esta edad lo hacen con frecuencia, su habilidad se había transformado del rudimentario nivel de un niño de dos años al impresionante nivel de un niño de tres años. François percibió que su sobrino poseía algún secreto y empezó a estudiar de qué manera los niños aprenden a hablar. Su estudio reveló mucho y le llevó a la conclusión de que él y todos los demás maestros de idiomas estaban enseñando de una forma equivocada. Él inventó un método que denominó *El Método de Serie*, que estaba basado en la conversación y excluía el análisis gramatical, la memorización del vocabulario y la traducción.

«François percibió que su sobrino poseía algún secreto y empezó a estudiar de qué manera los niños aprenden a hablar.»

El método de serie de François Gouin nunca llegó a ser ampliamente utilizado, en parte porque François no era el promotor tal como lo era su colega Charles Berlitz. Las ideas y métodos de François fueron las que inspiraron a Berlitz, cuyo famoso *Método Directo* disfrutó de popularidad al principio de 1900 y cuyas escuelas florecen aún hoy. De cualquier manera, podemos concluir la historia de *El Camino Equivocado de Gouin* felizmente, notando que su penoso año de esfuerzo en Alemania con el tiempo le llevó a un fin positivo. ¡Así nacen a veces conocimientos nuevos!

El método de traducción y gramática. Conforme usted avanza en la historia, se podrá dar cuenta de que a pesar de la comprensión de personas como Gouin y Berlitz los métodos tradicionales siguen prevaleciendo. Los métodos de conversación, que requerían tutores y grupos pequeños, resultaban muy caros. Y de esta forma la enseñanza de idiomas en Europa al igual que en Estados Unidos, fue dominada por lo que se llama el método de traducción y gramática.

Si usted ha recibido un curso de algún idioma extranjero en la escuela secundaria o en la universidad, es probable que haya tenido la mala suerte de haber sufrido clases que utilizan este método que consiste en memorizar listas de vocabulario, leer y traducir párrafos palabra tras palabra y hacer ejercicios para aprender las reglas de gramática. Normalmente se enfatiza hacer los ejercicios en forma escrita. Las clases se enseñan en su lengua nativa. Raramente se escucha alguna conversación sostenida en el idioma extranjero. Una buena parte del tiempo de la clase se utiliza en la discusión de puntos gramaticales —

especialmente aquellas excepciones enredadas y oscuras, las cuales fascinan a los maestros y agobian a los alumnos.

El método audio-lingual. Conforme usted avanza en las exhibiciones históricas, usted se da cuenta que una segunda categoría de tradición fue totalmente revolucionaria cuando inició. Al final de la Segunda Guerra Mundial, los norteamericanos experimentaron un repentino despertar respecto a que el mundo estaba contrayéndose y que ellos eran muy ignorantes en relación con otros idiomas. Debido a la necesidad de entrenar personal militar para conversar en idiomas extranjeros, el Departamento de Defensa de Estados Unidos desarrolló una metodología basada en los métodos de Gouin y Berlitz, enfocándose en la lengua hablada. Originalmente fue conocido como el método del ejército, el cual consistía en pasar de seis a ocho horas diarias intensivas, utilizando el simular y memorizar, o sea, un enfoque a través del oír y el hablar que se llama *audio-oral*.

Pronto las universidades y organizaciones que enseñaban lenguas extranjeras defendieron y adoptaron este método. Mientras que en las escuelas no fue siempre factible proveer las instrucciones intensivas que el ejército hacía, ellas, no obstante, empezaron a introducir técnicas audio-orales. A mediados de siglo, el nuevo método audio-oral, finalmente conocido como el Método Audiolingual (ALM, según sus siglas en el inglés: *audio lingual method*) fue ampliamente aclamado por los profesionales de la enseñanza de idiomas. El ALM requería pasar mucho tiempo en actividades orales en forma de memorización de diálogos y ejercicios. El “Sobre-aprendizaje”, la “formación de hábitos” y la “repetición” fueron las características principales. Los educadores y psicólogos del conductivismo, alegaban que se aprendía a través del hacer y no del análisis y que el lenguaje es un hábito que necesita formarse a través de la práctica, práctica y más práctica.

Esta teoría pronto ocasionó la construcción y el uso de una nueva tecnología: laboratorios auditivos del lenguaje. Aquí los estudiantes se sientan en casillas y escuchan una multiplicidad de casetes de nativos hablantes que están leyendo vocabulario, oraciones y conversaciones. La mayoría de estos laboratorios usaron también equipo capaz de grabar para que los estudiantes pudieran grabar y así escuchar sus propios intentos de imitar al narrador nativo. A veces se consideraba al laboratorio del lenguaje la herramienta de enseñanza por demás óptima.

El ALM fue popular por muchos años. Los aprendices disfrutaron el escape del análisis intelectual y las tareas de la gramática y traducción. Podían simular conversaciones, repitiendo sus frases memorizadas. Aislados tranquilamente en su propia casilla, los estudiantes podían escuchar a nativos hablantes y así liberar sus propias lenguas. De cualquier manera los norteamericanos se sensibilizaron a los lenguajes del mundo.

Pero para el año 1970 la fascinación del ALM ya iba desapareciendo. Los aprendices realmente no estaban hablando

otros idiomas; sólo estaban produciendo sonidos sin entendimiento. No alcanzaban la fluidez en la conversación, sino que sólo memorizaban patrones inútiles. Y los laboratorios del lenguaje, que se descompusieron constantemente, sólo estaban utilizando los mismo métodos de aprendizaje de memoria. Algunas escuelas regresaron a la conocida seguridad del antiguo método de gramática/traducción, y otras escuelas combinaron ambos métodos.

**«Ojalá que este libro le ha animado a hacer algo
por tomar control de su propio destino en el asombroso trabajo
de aprender otro idioma.»**

EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA ¡ES COMUNICACIÓN!... ¡ES MINISTERIO!

THOMAS BREWSTER Y BETTY SUE DE BREWSTER

«Los latinoamericanos en el mundo musulmán también pasan por un *shock* cultural. En mi caso y el de mi esposa, lo difícil empezó con cambiar las expectativas equivocadas que teníamos. Como por muchos años escuchamos que “el latinoamericano es la solución para la evangelización de los musulmanes,” pensábamos que llegaríamos a nuestro país de destino y tendríamos muy pocas dificultades, adaptándonos rápidamente. Sin embargo, a pesar de que los latinoamericanos son culturalmente más parecidos a los árabes, todavía hay diferencias que requieren que el obrero latinoamericano esté bien preparado antes de llegar para que pueda adaptarse eficazmente, no repitiendo los errores que otros han cometido.»

—MARCOS AMADO⁵⁹

Introducción

Existe la creencia popular de que los misioneros tienen que haber aprendido un idioma para poder ministrar a la gente de un lugar. Nos gustaría sugerir que el proceso de aprender un idioma, por sí mismo, ¡es comunicación y es ministerio!

Al misionero antropólogo Charles H. Kraft recientemente se le preguntó “Si uno va a trabajar como misionero por un plazo de dos meses, ¿Cuánto tiempo debe dedicar al aprendizaje del idioma?”

Kraft respondió: “Dos meses.”

El entrevistador continuó, “¿Y qué de alguien que se queda seis meses?”

“Entonces que aprenda el idioma por seis meses.”

“¿Y si se queda dos años?”

“Para comunicarse con eficacia lo mejor que debe hacer el misionero es pasar esos dos años aprendiendo el idioma. —Kraft continuó— Por cierto, si no hacemos más que involucrarnos en el proceso de aprender el idioma, compartiremos más del puro evangelio que si nos hubiéramos dedicado a cualquier otra tarea imaginable.”

De acuerdo a eso, cuestionamos la idea de que misioneros a corto plazo no necesitan involucrarse en el aprendizaje del idioma. Por ejemplo, le preguntamos a un hombre cantonés de Hong Kong: “¿Los misioneros que vienen a Hong Kong aprenden el idioma?”

“Sí, ellos lo hacen,” respondió. Tal respuesta nos sorprendió porque supimos que tal vez un 5% o a lo mucho el 10% de los misioneros protestantes en Hong Kong pueden ministrar en Cantonés. Luego nos enfadó cuando él continuó, “Sí, claro, los Mormones lo hacen bien.” Todos ellos son misioneros a corto plazo, pero pasan doce horas al día, seis días a la semana, en las calles, hablando con la gente.

En realidad, la actitud de aprendiz sigue siendo el mejor acercamiento a la comunicación transcultural, no solamente para aquellos a corto plazo sino también para aquellos que invierten su vida entera como huéspedes ministrando en otro país. Con la perspectiva de “aprender es comunicar” uno tiene la oportunidad única para apropiarse de conocimientos culturales claves justamente dónde están las oportunidades de ministrar: en medio de las relaciones comunitarias.

**«Proyectándose a sí mismos
como necesitados,
dependiendo de la gente.»**

El impacto positivo del proceso de aprender un idioma en sí se muestra de muchas maneras. En una visita reciente a África del Sur, recibimos varias invitaciones para hablar con gente cuyo primer idioma era el afrikáans. Esa gente hablaba también el inglés, el idioma que usé para mi plática, pero como frase de saludo inicial en cada oportunidad dije: “Egis blij om hier te wees” (estoy contento de estar aquí con ustedes). ¡La audiencia irrumpió en aplausos! Con eso me los echaba en la bolsa, porque mostré que ellos me importaban y que yo era un aprendiz de su idioma. Esto proporcionó una atmósfera tal, que aun una discusión de un asunto tan delicado como el etnocentrismo se pudo recibir favorablemente.

La perspectiva del aprendiz

Si el aprendizaje de idiomas fuera visto como comunicación y ministerio, ¿cuáles serían las perspectivas y actividades de un nuevo misionero? Imagínense una situación en la cual los aprendices pasan sus días libres, compartiendo con la gente del lugar, aprendiendo de ellos y verdaderamente apreciando lo que la gente sabe y también proyectándose a sí mismos como necesitados, dependiendo de la gente. No tendrán ningún apuro por hacer lo suyo, sino, más bien, lo tomarán todo con calma al relacionarse con la gente. Tendrán un plan para cada día de aprendizaje y sabrán cómo hacerlo; sin embargo, su agenda personal podrá hacerse a un lado cuando se presentasen otras oportunidades o necesidades. Ellos tendrán una estrategia para aprender, servir y compartir lo que les permitirá pasar casi todo el tiempo con fructíferas amistades en una red de relaciones sociales.

Al comienzo, el proceso de sentirse parte de una nueva sociedad, produce una ansiedad comprensible, pero ésta va desapareciendo en el caso del aprendiz que se involucra en la sociedad. Después de participar en un proyecto de tal carácter, una principiante nos escribió, “La experiencia de mayor beneficio fue ésta: el primer día ustedes nos instaron a comunicarnos con cincuenta personas con lo poquito que sabíamos. No hablé con cincuenta personas sino solamente con 44, ¡pero lo hice! ¡Hablé con 44!” Ella se liberó de esa ansiedad el primer día, iniciando muchas amistades. Además ella empezó a establecerse dentro de una red social donde podía demostrar su preocupación por la gente y a la vez aprender de ellos. El aprendizaje del idioma y el ministerio se fusionaron en una sola cosa. Es importante identificarse como aprendiz en el comienzo de cada amistad. La primera cosa que debe comunicarse es la impresión de que “yo valoro lo que usted sabe y quiero aprender de usted.”

«El aprendizaje del idioma y el ministerio se fusionaron en una sola cosa.»

El pasado mes de diciembre nos quedamos varados en el aeropuerto de Denver durante una tormenta de nieve. Con nosotros había una familia mexicana, entonces yo (Tomás) inicié una conversación con el hijo de la familia, un adolescente. Después, reflexionando en este encuentro, me di cuenta que desde el principio había perdido la oportunidad de aprender del joven porque mi actitud fue incorrecta: yo me expresé más o menos así: “Puedo hablar con usted en el español que sé.” En contraste, hubiera sido mejor mostrarme como un aprendiz así: “Hablo un poco de español pero necesito ayuda para asegurarme de que estoy formando oraciones correctas.” Durante la conversación hubiera podido preguntar algo como: “¿Cómo podría expresar mejor esta idea?” o “¿Hay una mejor forma de

decir eso?” La tendencia equivocada es siempre dar una impresión de independencia y autosuficiencia; en cambio, si entablamos una conversación estableciendo credibilidad como aprendices, la gente se sentirá libre para ayudarnos.

La gente tiende a la independencia o autosuficiencia lo cual les hace difícil comunicarse positivamente, tener un ministerio según el modelo de la encarnación de Jesús o aprender el idioma. En rebelión contra esta tendencia, es mucho mejor volverse dependiente de la gente. Dwight Gradin nos señaló ese principio: las personas ayudan a los que pasan por una necesidad. Entonces, como aprendiz, uno debe estar dispuesto a mostrar dependencia. El mismo Señor Jesús (quien, por supuesto, hubiera podido ser aun más independiente que nadie) nos ejemplificó la dependencia. Como niño fue dependiente de una familia pobre, y como adulto podía decir que no tenía un lugar donde reclinar su cabeza (Lc. 9:58). También los discípulos, experimentaron esa dependencia. Bonnie Miedema lo expresó bien:

Cuando Jesús envió a los Doce a predicar y a sanar enfermos, les instruyó así: “No toméis nada para el camino, ni bordón, ni alforja, ni pan, ni dinero; ni llevéis dos túnicas” (Lc. 9:3). Ahora empiezo a comprender por qué Jesús dijo eso. Quiso que los discípulos experimentaran la hospitalidad de la gente del lugar, que se sintieran dependientes de ella. Sabía que al identificarse con la gente y permanecer en sus casas les abriría las puertas a su ministerio.⁶⁰

Desafortunadamente, tenemos una percepción cultural que nos hace creer que la dependencia y la vulnerabilidad significan debilidad, sin embargo, es todo lo contrario: el misionero da credibilidad a su mensaje y a su vida al arriesgarse y exponer su vulnerabilidad. (Entendemos como *vulnerabilidad* la disposición de exponerse a uno en una posición donde otros podrían tomar ventaja, o donde nuestros defectos y debilidades pueden ser expuestos.) El Señor dijo al apóstol Pablo: “Bástate mi gracia; porque mi poder se perfecciona en la debilidad” (2 Cor. 12:9). Además “tenemos estos tesoros en vasos de barro, para que la excelencia del poder sea de Dios, y no de nosotros” (2 Cor. 4:7). La disposición de Jesús de ir por todo el camino hasta la cruz es el supremo ejemplo de vulnerabilidad convirtiéndose en fortaleza.

«Las personas ayudan a los que pasan por una necesidad.»

Los lobos nos demuestran como la vulnerabilidad se convierte en fortaleza. Dos machos rivales gruñirán ferozmente, mostrando sus colmillos para rasgarse las gargantas mutuamente. Finalmente uno de ellos hace algo increíble: levanta su cabeza y ofrece a su enemigo el mero cuello, la parte más vulnerable de

todo su cuerpo. La furiosa pelea de pronto llega a un alto. El Premio Nobel, naturista Konrad Lorenz escribe:

Un lobo o un perro que ofrece su garganta al adversario nunca será mordido seriamente. El hombre... puede aprender una lección de esto. Al menos yo he sacado de esto un nuevo y profundo conocimiento de un maravilloso dicho del Evangelio: “Al que te hiera en una mejilla, preséntale también la otra; y al que te quite la capa, ni aun la túnica le niegues” (Lc. 6:29). Un lobo me lo ha ilustrado: no es para que su enemigo lo vuelva a golpear cuando usted le ponga la otra mejilla, sino para imposibilitarlo a que lo haga.⁶¹

Cuando sugerimos que el aprendizaje de un idioma es comunicación, por supuesto, consideramos la comunicación en un sentido amplio: nos referimos al hecho que los miembros de la comunidad van a recibir del misionero un mensaje de vida total. Solamente hasta un cierto límite pueden comunicarse impresiones y comprensiones a través de los canales verbales en sí. Pasar tiempo con la gente, cuidar de ellos, ser capaces de servirles y, quizá, lo más importante, mostrar interés y aprecio por sus costumbres y su idioma, es una estrategia muy eficaz para la comunicación, una estrategia que es viable aun para el recién llegado y que realizará una positiva y poderosa comunicación más que casi cualquier otra actividad.

¿Por qué tendemos a pensar erróneamente que primero tenemos que aprender el idioma para después comunicarnos? Creemos que es porque la comunicación verbal se enfatiza mucho en nuestra sociedad. Sin embargo, es un hecho que los mensajes recibidos en una forma no verbal, a menudo efectúan la comunicación con mucho más impacto que el mensaje verbal. El evangelio de Juan (cap. 4) nos habla del encuentro de Jesús con la mujer Samaritana en el pozo, un pasaje estudiado con frecuencia para analizar la técnica evangelística. Cualquier cosa que Jesús hacía, era efectiva, porque el pasaje nos dice que muchos creyeron en él. Sugerimos que el impacto de su mensaje se debió no solamente a lo que dijo, sino también a lo que hizo. Él era un judío, y los “Judíos no tienen nada que ver con los Samaritanos” (ver. 9), aun así Jesús se quedó dos días, compartiendo la hospitalidad de sus hogares. Como resultado sus discípulos tuvieron el privilegio de ver en Jesús como el modelo de lo que es un *ministerio encarnado*: “Aquel Verbo fue hecho carne y habitó entre nosotros.” A no dudar de su enfado, lo experimentaron con él.

Típicamente, los misioneros completan muchos años de escuela y están condicionados a considerarse como “preparados” para tener un ministerio, así que consideran el aprendizaje de un idioma como la mayor barrera que se levanta entre sí y un ministerio fructífero en un nuevo país. Naturalmente ellos se imaginan que deben superar rápidamente esa barrera del idioma para poder llevar a cabo el buen trabajo para lo cual han sido “entrenados”. Con esta mentalidad, estos misioneros

probablemente estarán “preparados” para hacer discípulos sólo en su propia imagen cultural, siguiendo los modelos aprendidos en el contexto de la escuela y la iglesia occidental. Toda la educación y experiencia están diseñadas en formas culturales que convienen al contexto latinoamericano. Esa clase de misionero es la que está preparada para llevar a Dios a la gente. Pero los misioneros no llevan a Dios a la gente. Lo tienen al revés: ¡Dios toma al misionero! Y Dios ha estado ahí desde antes de que llegara el misionero. Las Escrituras nos enseñan que no se dejó a sí mismo sin testimonio (Hch. 14:17). En años recientes, Don Richardson, a través de sus libros *Hijo de Paz* y *Eternidad en Sus Corazones* ha introducido el término *analogía de redención*. Ese concepto puede posibilitar al misionero para visualizar que dentro de cada cultura Dios ha provisto perspectivas y conocimientos culturales que su Espíritu puede usar como puentes, para traer hacia él a la gente.

Si se descubren y se usan esos conocimientos culturales, el misionero tendrá el privilegio de ver cómo Dios despierta un movimiento en aquella gente hacia Él mismo. Sin esta visión, el misionero puede esperar a alcanzar solamente a un pequeño sector de miembros de una sociedad, a saber a aquellos que están dispuestos a adaptarse lo suficiente al estilo de los misioneros occidentales para comprender el paquete extranjero del evangelio.

— ❖ ❖ ❖ —

Pese a muchos años de ministerio fiel en una tribu en el África, ni una sola persona se había convertido. Uno de los misioneros en el lugar le preguntó a un líder de la tribu, “¿Por qué ustedes no han creído lo que predicamos?”

Le respondió el líder, “Su mensaje no puede ser la verdad.” “¿Cómo no?” le preguntó.

Le respondió, explicando: “Ustedes dicen que Jesús sufrió y murió. Y ustedes dicen que son sus discípulos. Pero el discípulo debe hacer lo mismo que su señor, y ustedes no sufren.”

— ❖ ❖ ❖ —

Si un nuevo misionero tiene esta perspectiva de que el *aprendizaje del idioma es comunicación... es ministerio*, cuando llegue al nuevo contexto cultural, reconocerá que tiene que empezar a aprender de nuevo a pesar de todos los años de estudios académicos y experiencia que quizá haya tenido. Debe rechazar la actitud de un estatus privilegiado y posiciones asumidas. Más bien, a través de sus relaciones deberá ganarse la aceptación de acuerdo con los valores e ideales de la cultura local y adquirir la perspectiva del lugareño para poder servir y ministrar en formas que demuestren sensibilidad y discernimiento. Eugene Nida le ha llamado a esto “liderazgo desde adentro”.⁶² Los aprendices deben desear que sus vidas sean comprendidas como Buenas Nuevas de Dios cuando sean vistas desde la perspectiva de la gente de la nueva cultura.

“Todas las cosas por él fueron hechas” pero él dejó la gloria del cielo y “fue hecho carne y habitó entre nosotros” (Jn. 1:3, 14). Jesús no demandó respeto ni asumió un estatus privilegiado para sí mismo y dijo a sus discípulos:

Más entre vosotros no será así, sino que el que quiera hacerse grande entre vosotros será vuestro servidor, y el que quiera ser el primero entre vosotros será vuestro siervo; cómo el Hijo del Hombre no vino para ser servido, sino para servir y para dar su vida en rescate por muchos.
—Mt. 20:26-28

Jesús se ganó el respeto y lo hizo desde la perspectiva única de la gente a la cual sirvió.

El alto perfil, alto estatus administrativo, educativo, tecnológico y las posiciones teológicas que muchos misioneros asumen para sí mismos, apenas pueden ser percibidas como Buenas Noticias cuando son vistas a través de los ojos de la gente local. El misionero puede estar presentando un excelente sistema de salud, de agricultura, de educación o de religión, pero estos, cuando son presentados por alguien que no comprende profundamente la cultura, probablemente caerán en tierra hostil. Una perspectiva mejor se encuentra en Filipenses 2:3:

“estimando cada uno a los demás como superiores a él mismo.” Por su contacto con el misionero la gente debe sentirse apoyada, y su autoestima debe fomentarse.

En vez de asumir para ellos mismos un rol privilegiado (algunas veces señalado a través del uso de títulos tales como: Reverendo, Doctor, etc.), el aprendiz debe, más bien, usar las oportunidades que se le presentan para ganar aceptación en su quehacer en la nueva comunidad, rechazando una posición de estatus para sí mismo, adoptando la siguiente perspectiva: “La gente debe crecer (en autoimagen y estatura), y yo debo menguar. No estoy aquí para asumir privilegios para mí mismo, sino más bien, para levantar a Jesús.”

**«No estoy aquí para asumir privilegios,
sino para levantar a Jesús.»**

La actitud del aprendiz, así como su estrategia, es de primordial importancia, no obstante, es posible perseguir una estrategia de aprendizaje del idioma desde la posición de roles no privilegiados y aun así nunca comprender o apreciar los valores culturales de la gente. En nuestro peregrinaje personal nos hemos dado cuenta de que nuestra teología conservadora (la cual apoyamos) algunas veces provoca que caigamos en conclusiones prematuras acerca de que si ciertas formas culturales serían compatibles o no con las Escrituras o serían apropiadas para la nueva comunidad creyente. A veces no confiamos en que el Espíritu Santo haga su ministerio de guiar a la gente hacia la verdad. Frecuentemente cuando traemos nuestra propia teología al trabajo misionero, ella nos lleva a considerar que es

importante que enseñemos a la gente lo que deben pensar acerca de asuntos doctrinales. Pero con esta posición muy probablemente el misionero fallará en reconocer los valores culturales que podrían fortalecer el trabajo de Dios en medio de la gente. En vez de decirles lo que deben pensar, es mejor ayudar a la gente a aprender cómo pensar y cómo permitir al Espíritu Santo a guiarles hacia la verdad, conforme ellos vayan aplicando la Palabra de Dios por sí mismos. Una actitud paciente y de apertura hacia los valores de la cultura y la confianza de que Dios cuida de la gente, es esencial.

Conclusión

El aprendizaje del idioma ¡es comunicación, es ministerio! es una perspectiva que tiene implicaciones significativas para los nuevos candidatos a misioneros. En cuanto a sus relaciones con la agencia misionera, es importante que los aprendices traten de contactarse con el liderazgo de la agencia para hablar acerca del aprendizaje en el contexto social antes de iniciar su programa de aprendizaje. Creemos que cada agencia debe dar total libertad a los nuevos miembros de profundizar en el aprendizaje, relacionándose valientemente con la gente, conociendo así su idioma y su cultura.

Otro problema que se produce muy frecuentemente en el área de la adaptación misionera, es lo que yo llamo los guetos misioneros. Estoy de acuerdo, por supuesto, en que hace falta que tengamos comunión con otros hermanos extranjeros, que los conozcamos, que participemos de varias de sus costumbres; pero al mismo tiempo, por el hecho de que no nos hemos adaptado bien, tenemos miedo de mezclarnos con los naturales. Esto hace que busquemos el apoyo de los extranjeros que están ahí, manifestando una vez más, que estamos separados de los nacionales. Así se forman esos pequeños guetos misioneros como refugio del incómodo y amenazador contacto con los nacionales, dado que todavía no comprenden bien el idioma y las reacciones de la gente local. Con esto, el obrero pasa gran parte de su tiempo participando en retiros, encuentros de oración, reuniones de compañerismo, cultos en memoria de algún misionero que murió, reuniones de alabanza, de planeación, almuerzos de confraternización, picnics, pascuas, navidad, año nuevo etc. etc. etc., y muy probablemente si usted se rehúsa a participar de todo esto lo van a tildar de separatista o no espiritual. Pero yo creo que deberíamos estar en el campo misionero primeramente para vivir con los nacionales. —*MARCOS AMADO*⁶³

Un ratón se había escondido bajo una piedra para escapar de un gato. Al rato oyó, “¡Guau guau!” y luego, “¡Miau, miau!” y otra vez, “¡Guau guau!” y “¡Miau, miau!”

El ratón pensó, “De plano vino un perro y está peleando con el gato. Voy a aprovechar esto para escapar,” y salió corriendo. Pero allí estaba el gato; lo cazó y se lo comió.

Entonces el gato, limpiándose la boca, dijo con satisfacción, “Fíjate que los que son bilingües viven mejor.”

FUENTE: JORGE OROZCO

Mientras mi esposa y yo estábamos en una tienda que vende juguetes, oímos una conversación entre una señora y su hija de unos seis años. Observando a las muñecas, la niña preguntaba acerca de cada una de ellas, “¿Qué hace esta muñeca?”

Su mamá contestaba “Habla” o “Hace pipí” o “Llora”, como fuera la cosa.

Como estas muñecas eran algo caritas, entonces la madre le dirigió la atención de su hija hacia una muñeca más sencilla y con un precio más cómodo. La muchachita preguntó, “¿Y qué hace esta muñeca?”

Su mamá contestó, “Escucha.”

La muchacha tomó esta muñeca.

FUENTE: SELECCIONES DE READERS DIGEST

Una vez, en 1906, recuerdo que caminaba en un día caluroso a lo largo del mercado. Mientras pasaba por un café árabe, un hombre con el deseo de ufanarse delante de sus amigos, me gritó en árabe, “¡Eh, tú inglés! Dios maldiga tu padre.”

En ese entonces, yo era un joven que se enojaba con rapidez y facilidad, por lo que no me pude contener y le respondí en su propio idioma, “Yo también insultaría a tu padre si tan sólo pudieras decirme qué número poseía él entre los 92 amantes de tu madre.”

En seguida escuché unos pasos detrás de mí, y aceleré un tanto mi paso, molesto conmigo mismo por haber cometido el error imperdonable: discutir con un egipcio. En pocos segundos sentí una mano en cada hombro. “Hermano,” dijo el bromista original, “regrese para tomar café y cigarrillos con nosotros. Yo no sabía que su merced hablaba árabe, mucho menos los abusos correctos en árabe, y nos encantaría aprovechar saber más de sus importantes pensamientos.”⁶⁴

TESTIMONIOS

«No se puede hacer discípulos “a distancia”, usando solamente los medios de comunicación. A través de los medios de comunicación podemos dar información, mas nunca formaremos discípulos, porque la formación viene de un estilo de vida, de un andar con Dios, de un caminar juntos, compartiendo, día a día de la palabra de Dios.»

—WALDEMAR CARVALHO⁶⁵

Introducción

El presente capítulo ofrece al lector ejemplos valiosos de cómo otros han aprendido un idioma extranjero.

Con el deseo de aprender el español me matriculé en una universidad local. Pero no era en una clase de español: era un curso con el nombre “Un estudio sociológico de Guatemala.”

Escribí las notas en español, tomé los exámenes en español y aprendí bastante sociología. En clase, trazaba una línea de algunas tres pulgadas al final de la página. Arriba escribí las notas del contenido de la clase; abajo, escribí las notas acerca del comportamiento del profesor, vocabulario nuevo y cualquier otra cosa relacionada con la cultura peculiar de los académicos guatemaltecos.

—WES COLLINS⁶⁶

Recién llegado a Guatemala me matriculé en un curso de la misionología. Esperaba aprender sobre el tema y también sobre el idioma y la cultura académica. Fue una situación ideal porque, habiendo llevado con anterioridad cursos de misionología, no me costó tanto entender el contenido del curso. El lenguaje sí me

costó... y también les costó al profesor y a los otros estudiantes mi pobre español. Aprendí muchísimo.

Recomiendo que cada aprendiz se involucre en algún evento semejante, sea un curso académico, un club deportivo, una actividad de cocer o cocinar etcétera, pero que lo mejor será un tema no tan difícil.

—DAVID P. RISING

Al llegar a Guatemala me acerqué al pastor de misiones de la Iglesia Central Presbiteriana en la ciudad de Guatemala, Ramiro Bolaños, preguntándole si yo podría tomar un viaje con uno de los misioneros de la iglesia. Le expliqué que quería experimentar el ministerio de los misioneros guatemaltecos para conocer sus problemas y su contexto y aprender el idioma. Ramiro respondió entusiasmadamente, “¡Sí!” y me presentó a Fernando Mazariegos.

Fernando y yo salimos a un sitio muy aislado, Playa Grande en el Quiché de Guatemala, en una aventura bastante interesante. Viajamos nueve horas atrás en una pequeña pick-up juntos con otras 26 personas... y algunas gallinas. Al llegar, empezó a llover, el camino se cerró, nos extraviamos y no tuvimos otra opción sino quedarnos varios días en un hospedaje. Pasamos el tiempo comiendo, durmiendo, explorando y *hablando*. Anduve durante una semana sometido a la cultura.

Esta es una manera ideal para aprender, lo raro es que no todos lo percibieron así. Otra misionera con mi misión me regañó, diciendo, “No estás aquí para hacerte turista. ¿Por qué no te quedaste en una escuela para aprender el idioma?” Me pidió una lista de palabras adquiridas y una descripción de las reglas gramaticales que había aprendido. Normalmente las personas que están aprendiendo bien no se dan cuenta de lo que están aprendiendo (Krashen 121). Yo no me había fijado en el idioma, más bien había estado usando el idioma para su propósito real: la comunicación (Brown).

—DAVID P. RISING

Desventuras de un chabochi regiomontano entre los Tarahumaras Alfredo Guerrero

*La comunicación genuina depende de las “buenas amistades”
y de un “verdadero acercamiento.”⁶⁷*

Por nuestra urgencia por salir al campo, y para evitar problemas con los viejos amigos, quince días después me subí con mi familia a un autobús para ir como misionero a la sierra de Chihuahua. Allá nos hospedó una misionera. Frecuentemente los indígenas que bajaban a San Juanito para hacer sus compras o sus asuntos, pasaban a la casa de esta misionera en busca de algo para comer. Mi esposa y yo les preparábamos algo, y mientras

comían, hacíamos funcionar el “tocadiscos” con una narración del Evangelio en su idioma.

Al pasar los meses comencé a ver que un disco de quince minutos no era suficiente para comunicar pertinentemente las verdades de la vida cristiana, y nació el deseo de aprender su idioma para compartirles más ampliamente lo que había encontrado en mi propia vida. En ese tiempo no me daba cuenta de que debería aprender más que sólo el idioma.

Empecé a visitar las comunidades indígenas de arriba, en la sierra, y en una de esas visitas Dios nos mostró muy claramente que esa comunidad, Choguita, era donde Él deseaba que estableciéramos nuestro hogar, para vivir entre ellos.

Con el propósito de conocer a las personas de Choguita —e invitarlos a los cultos que estaríamos celebrando cada domingo— salí casa por casa. Acercándome a la primera casa, toqué a la puerta y esperé. Nada. En la segunda casa toqué, y tampoco contestó nadie. Ya para la tercera o cuarta casa donde toqué, me di cuenta de que había gente adentro, pero por más fuerte que les tocara, no me abrían la puerta. En algunas ocasiones alcancé a notar que mientras yo me acercaba a la puerta principal, la familia se apresuraba a salir por atrás, para no estar allí cuando yo llegara.

«Nació el deseo de aprender su idioma para compartirles más ampliamente.»

Esa tarde, de regreso en casa, grité mis frustraciones al Señor. “¡Si esta gente es tan dura que ni siquiera me quiere dejar entrar en sus casas, ¿por qué me has traído aquí?!” No fue sino hasta algunos meses después que descubrí que la reacción de los tarahumaras no era en contra de mi mensaje o persona, sino de mi método. Resulta que ellos nunca tocan la puerta de las casas, pues creen que al hacerlo pueden espantar a los buenos espíritus, dejando el lugar a expensas de los malos. Es decir que aquella mañana que había salido a “tocar puertas”, lo único que había logrado era ofender a toda la comunidad, y por eso no querían verme. Esta fue la primera de una larga lista de lecciones sobre su cultura que debí aprender antes de poder entenderlos y comunicarme efectivamente con ellos.

Comencé a aprender el idioma, y seguía reuniendo a los pocos dispuestos a escucharme los domingos para predicar la Palabra. Pero a pesar de mis mejores intentos, después de dos años allí en Choguita, ni un solo tarahumara se había convertido, y menos aun bautizado. Para los líderes de mi denominación este era demasiado tiempo “sin ver frutos,” así que me dieron a elegir: o me cambiaba a otro lugar a trabajar, o ellos dejarían de apoyarnos económicamente, ya que las iglesias que ofrendaban para nuestro ministerio habían disminuido mucho sus aportes. Fue una decisión muy difícil, pero con la convicción de que Dios no había terminado su plan para nosotros allí, decidimos quedarnos.

«Llegamos a ser más pobres que los mismos indígenas. Uno de ellos dijo, “Vemos cómo sufres con nosotros.”»

Al disminuir nuestro sostén económico, llegamos a ser, por algún tiempo, más pobres que los mismos indígenas. Empecé a salir con los varones a talar árboles, para ganar un poco de dinero, y así comencé a fomentar buenas amistades con algunos de ellos. La comunidad, al ver nuestra situación, empezó a darnos de lo poco que ellos tenían: ofrendas de frijoles o papas o algo de maíz. Con esto nos manteníamos, y también hubo un verdadero acercamiento con los nativos.

En ese tiempo unos setenta varones venían a escuchar “mis prédicas”. En la mañana de cierto domingo, Dios me había dado un mensaje especial, y al juntarse les empecé a comunicar, con verdadera unción este mensaje. No obstante, nadie levantó la mano. Por más que expliqué, comuniqué y hasta rogué, ni uno solo de ellos quiso aceptar a Cristo como Salvador. Después de cuatro difíciles años de ministerio entre este pueblo, ya no podía más.

Luego llegó un tarahumara para decirme algo. “Tu mensaje esta mañana estuvo muy bueno. Todos lo entendimos muy bien. Alfredo, te voy a decir una cosa que ningún *chabochi* jamás ha escuchado (*chabochi* significa, literalmente, alguien con pelo facial. Entre los tarahumaras es un término usado para designar a cualquier persona ajena a su grupo). Yo lo aprendí de mi abuelo y de mi padre, y se lo he enseñado a mis hijos y a mis nietos, y así ha sido por generaciones: *cualquier chabochi que te ofrece algo, y no te exige nada a cambio, es un hombre malo*.”

“Aunque vives entre nosotros, y vemos cómo sufres con nosotros, vienes y nos regalas ropa y medicina y comida, y lo aceptamos porque tenemos necesidad, pero nuestra tradición nos dice que eres un hombre malo.

“Luego nos presentas a un Jesús, que también es *chabochi*, porque en tus libros lo hemos visto con barba, y nos dices que Él nos ofrece la salvación como un regalo, y no nos exige nada a cambio. ¡Debe de ser un hombre malo!”

«No me daba cuenta de que debería aprender más que sólo el idioma.»

Con esas palabras, el Espíritu Santo tocó profundamente mi corazón, y en ese momento supe qué era lo que estaba faltando. El resto de la historia fue el énfasis en lo que cuesta ser un cristiano. Durante el próximo año dediqué mis mensajes a eso: el precio. Sí, la salvación es gratis, pero a cambio Dios nos exige nuestra vida misma.

Cinco años de sufrimientos, esfuerzos, oraciones, ofrendas, luchas, lágrimas, trabajo en proyectos y traducción, todo se me hizo como poco, por ver al primer hombre levantar la mano y

decir, en sus propias palabras, que quería recibir el perdón por sus pecados, en Cristo Jesús. Dios prosperó el trabajo en los próximos meses, y tuvimos el privilegio de ver a muchos de estos queridos nativos entregados a Dios. ♦

Si la iglesia ha de tener un futuro, debe renunciar a todas sus pretensiones de poder y de deseos de poder, a todo honor y mundanal estima y amor a la ostentación. Por el amor de Cristo, debe “empobrecerse” en el más profundo sentido evangélico de la palabra. Aun los misioneros con frecuencia son valorados por su educación, capacidad y bienes materiales en las sociedades en desarrollo. Al asumir ellos un rol de liderazgo, a veces, subconscientemente, consideran a los nacionales como sus sirvientes. Qué distinta fue la entrada de Jesús a este mundo.

—ROBERTO ADOLFS

El segundo riesgo que corre el evangelista es que él mismo cambie en la extensión evangelística. Vean por ejemplo la conocida historia de Hechos 10. Se le conoce como la conversión de Cornelio. Con igual base podría llamarse “La conversión de Pedro” o “La conversión de un evangelista.” La persona que se enfrenta a las decisiones más duras allí no es el pagano Cornelio sino el reverendo Simón Pedro. Como bien dice Walter Hollenweger: “El verdadero evangelista no puede evitar el riesgo de que su comprensión de Cristo sea corregida durante la evangelización.” Esto es precisamente lo que le ocurrió a Pedro. Lo que recibió en la casa de Cornelio no fueron sólo algunas nuevas ideas teológicas. No, comenzó a comprender (¡conocer!) a Cristo de una manera nueva. —DAVID J. BOSCH

Cuando las personas se juntan para cualquier actividad —sea jugar, pelear o pasear en un automóvil— siempre hablan. Vivimos en un mundo de palabras. Hablamos con nuestros amigos, nuestra madre, nuestros suegros; hablamos con el total desconocido y con nuestro antagonista. Hablamos en persona y a través del teléfono. Y cada quien nos responde con todavía más palabras. La televisión y la radio aumentan este torrente de palabras. El resultado es que apenas existen minutos en nuestra vida que estén libres de palabras. Aun hablamos cuando no hay nadie que nos escuche. Hablamos con nuestras mascotas. A veces hablamos con nosotros mismos. Y nosotros somos los únicos animales que lo hacen: que hablan.

—FROMKIN Y RODMAN, 1978:1

El choque cultural no es meramente algo que el misionero recibe, sino también algo que da.

—CRAIG STORTI, 1990:25

EL HUMOR MISIONERO

Introducción

Nunca he encontrado una cita bíblica que finalmente pruebe que Dios mismo tiene sentido del humor o que Él lo haya puesto en nosotros, pero sospecho que este es el caso. Ojala así sea porque el presente capítulo está dedicado al humor misionero (y también ¡me gusta el humor!). Puede ser que Dios nos haya dado la risa para superar las vicisitudes de la vida. De cualquier manera, la risa puede ser una gran ayuda en el A2L, si aprendemos a reír (con los locales) cuando cometemos BLOOPERS.

Pero, ¿qué es un blooper? Primero les pido perdón por contribuir a la lástima invasión lingüística del inglés (véase la caricatura en la página 164), pero la palabra ya tiene una cabeza de playa en nuestro continente. Se refiere a una *metida de pata*, *hacer el oso*, *lapsus cáلامي* o *lapsus linguae*. Un ejemplo, hecho por su servidor.

— ❖ ❖ ❖ —

Estaba estudiando el español en el Centro Luterano en Antigua, Guatemala. Al final de un día, después de cuatro horas sentados ante mi maestro tratando comprender el español, tomamos un receso. El director de la escuela se me acercó en mi estado entorpecido y me preguntó, “¿Cómo le va?”

“No me va muy bien —le respondí—, el español es una tortuga.”

— ❖ ❖ ❖ —

Mi blooper produjo tres reacciones diferentes. Al director se le movieron un tanto las cejas y se le levantaron ligera e involuntariamente las comisuras de los labios; tuvo que suprimir

su emoción para no ofenderme (motivación hospitalaria) y para no perder mi negocio (motivación económica). Pero le gustó mi blooper. Mi maestra estaba a una distancia y tuvo más libertad para reaccionar: se cubrió la boca y se dio vuelta, riendo. A ella también le gustó el blooper. Pero había una tercera persona presente, una persona que no disfrutó el momento: *fui yo*. Aquí hay una regla infalible: al oyente le da risa, al cometedor le da vergüenza. Otro aspecto de la regla: entre más chistoso el blooper, más vergüenza causa en el que lo cometió y más risa causa al oyente.

El deseo es que nosotros, los blooper-cometedores, podamos aprender a apreciar nuestra contribución al entretenimiento público. Tenemos que cambiar de perspectiva, moviéndonos hacia el ángulo de los lugareños. Para ellos toda la bloopería es muy agradable. Los gobiernos difícilmente les otorgan a los misioneros una visa, los antropólogos intentan desacreditarlos y a veces los mismos misioneros quieren marcharse, pero para la gente local es completamente otra cosa: ¡para ellos el misionero es la mejor diversión que hay! Considere el consejo de Ismael en *Moby Dick*:

No le guardaba rencor, aunque él se había burlado de mí no poco... Sin embargo, una buena risa es una cosa excelente, y una cosa buena que anda más bien demasiado escasa: lo cual es una lástima. Así que si cualquiera, en su propia persona, concede materia para una buena broma a cualquiera, que no se eche atrás, sino empléese y déjese emplear de ese modo.

Antonio Peralta⁶⁸, un misionero experimentado, está de acuerdo: “El obrero debe tener buen humor, saber reírse de sus propios errores, de meter la pata en el idioma.” Una vez que el aprendiz ha logrado reírse, los lugareños podrán aceptar mejor su presencia entre ellos. No es que ellos quieran lastimar los sentimientos del aprendiz, están riéndose porque ¡¡los bloopers son chistosos!! Tenemos que entender el efecto que tenemos en los lugareños: ellos son impactados por nuestra presencia o negativa o positivamente, y si no aprendemos a aceptar nuestra contribución humorística...



En un centro de entrenamiento misionero en España, una misionera norteamericana me preguntó, “Las personas se molestan porque no hablo bien el español. Se ponen nerviosos y no quieren hablar conmigo.”

Su comentario me sorprendió, y le dije que trataría de observar la situación. Después de un par de días le dije, “Creo que he identificado la fuente del problema. Es usted. Cuando lucha por expresarse o cuando se equivoca, se pone tensa y nerviosa, y luego como consecuencia, ellos se ponen tensos y nerviosos. ¿No se da cuenta que a ellos no les importa cuando se

equivoca? Ellos podrían hasta disfrutar sus errores, pero usted no les deja.”



Bloopers hechos en español

Buscando un asiento en el autobús

Estaba viajando parada en un autobús entre la ciudad de Guatemala y Antigua cuando repentinamente el piloto dio una vuelta violenta. Perdí el equilibrio y caí, sentándome sobre las piernas de un señor. Super-avergonzada, exclamé, “¡Con su permiso!”

“¡Con mucho gusto!” respondió el señor.

—REPORTADO POR CAROL BARRERA

En un momento solemne

Era el día de nuestra boda. Ya que Boris es guatemalteco y yo norteamericana, decidimos tener un servicio bilingüe, entonces tuve que decir los votos en ambos idiomas. En la última línea declaré, “Prometo serte fiel hasta que el muerto nos separe.”

Mirando la cara de mi amor, noté que le temblaron los párpados y se le frunció el ceño. Me corregí rápidamente, gritando, “¡Hasta que *la muerte* nos separe!”

—BETH RAMÍREZ

Gringo loco

Buscando un regalo para mi esposa, encontré un suéter muy bonito pero no sabía si era de la talla de mi esposa. Viendo a la señorita que me atendía le pregunté, “Usted es del mismo tamaño que mi esposa. ¿Sería tan amable de ponérselo a ver si le queda bien a usted?”

“Claro que sí,” respondió y se lo puso.

Me pareció algo grande y expresé mis dudas. Ahora varias mujeres en la tienda estaban observando el evento y todas me aseguraron, “Oh no, señor, ese es el estilo ahora.”

Reflexioné un momento y respondí, “Sí. Tienen razón. He visto muchas mujeres flojas en suéteres.”

—PABLO BENDELE

¿Cuántos han hecho esto?

Para aprender el castellano estábamos viviendo con un pastor y su familia en el norte de México. En la segunda semana de nuestra estancia allí, llegó a visitar un mexicano inconverso. El pastor me dijo, “Hermano David, cuéntenos que le pasó cuando aceptó a Jesús.”

El amigo me fijaba seriamente, y le dije, “Di mi vida a Jesús, y él tomó todos mis pescados.”

—DAVID P. RISING

Las palabras chicas son las más difíciles

Estábamos en Ocosingo México para un curso de Perspectivas. Una noche después de las clases, pasamos a la plaza central, un lugar tranquilo y lindo. No podía resistir reflexionar en el hecho de que unos diez años antes en

exactamente este mismo lugar se estalló la revolución zapatista... pero esto no tiene nada que ver con el blooper que estoy por cometer. Entonces, sentado allá reflexionando, alguien me preguntó acerca del lugar dónde vivo en California. Le dije, “Vivimos en el campo lejos de una ciudad y tenemos caballos. Detrás de la casa tenemos un terreno, dónde vive la yegua de mi esposa.”

Instantáneamente me gritaron con desesperación: “¡David! ¡No puedes decir esto!”

—DAVID P. RISING

Por el contrario de la opinión común, las palabras más pequeñas son las más difíciles de usar. ¡Me vuelvo loco con las palabras *le*, *te*, *se*, *la*, *el* y aquí *de*. Tienen nombres grandes para lo pequeñas que son: conjunciones y preposiciones. Considere la palabra *de*.

El *Diccionario de la Real Academia Española* da no menos que 27 definiciones para esta palabra. Ahora yo le pregunto y le ruego que conteste con honestidad: ¿qué significa en particular una palabra que tiene 35 significados en general? ¡Nada! Significa lo que significa. Vamos a ver algunos ejemplos de *de*.

Se fue de misionero, quedó más loco de lo que estaba, dame un poco de agua, pobre de mi hermano, de noche, de viejo, de niño, ¿qué hay de postre?, el señor de las gafas, el bribón de mi hermano, de saberlo antes no habría venido, por de pronto.

Entonces, hablando de mi esposa que es dueña de una yegua, ojala que nunca lea este capítulo.

Los ingenieros norteamericanos

Recién llegados a Centro América, vivíamos en un pequeño y remoto caserío de Honduras. En una ocasión, yo leía un artículo, publicado en la conocida revista, *Arizona Highways*, sobre el “Proyecto Río Salado”

—un sistema de represas y canales a lo largo del río de ese nombre en el estado de Arizona.

Mientras me absorbía en el mencionado artículo, se asomó doña Teodora, que vivía en el caserío. Viendo mi interés en la revista, me preguntó qué leía; pero apenas había abierto la boca para contestarle, cuando me di cuenta que no sabía la palabra clave: *represa*.

Inmediatamente corrí a consultar mi “infalible” diccionario bilingüe y, a toda prisa, busqué la palabra inglesa: *dam*. Pero, ¡qué desilusión! en vez de hallar una sola palabra, habían como cinco. Doña Teodora me esperaba... ¿qué hacer? Seleccioné uno de los vocablos al azar (¡fatal!), regresé con mi vecina y sin titubeos y con toda confianza le dije, “Este artículo describe como los ingenieros norteamericanos han colocado en el Río Salado varios enormes *yeguas*. Detrás de ellas se forman lagos.”

Doña Teodora pareció muy impresionada.

—DAVID OLTROGGE

El inglés tiene una super-abundancia de homófonos; en particular la palabra que Oltrogge buscaba —en inglés *dam*— denomina varias cosas, incluso *represa* y *yegua* y (más famoso) ¡*maldecir*! Según un lingüista (creo que fue Pei 1967), dos tercios de toda la comunicación escrita en el inglés consiste en no más de 570 palabras, pero estas pocas palabras tienen unos 10,000 significados (la palabra *run* (correr) tiene más de 800 significados).

Considere la palabrita *up*. Como significado básico quiere decir 'para arriba' pero tiene cientos de usos. Se la combina, por ejemplo, con un verbo para modificar el significado del mismo. En la lingüística esto se llama un *satélite* o bien, un *by-verb*. Es un uso demasiado misterioso para los que tienen que aprender el idioma como adultos, sufriendo con combinaciones como *drink up*, *call up* (or *ring up*), *come up*, *do up*, *join up*, *knock up* (*oops!*), *mix up*, *line up*, *offer up*, *play up*, *tie up*, *set up*, *work up*, *pay up*, *put up*, *step up* y muchos, muchos más.

El inglés puede pegar al verbito *do* (este tipo de verbo se llama un 'light verb' porque no tiene ningún significado hasta el momento cuándo se combina con un satélite) una cantidad de satélites tal como: *do by*, *do for*, *do in*, *do one*, *do over*, *do under*, *do with* y más. Es mas: *do* puede combinarse con dos o tres satélites como en *do away with*, *do well by* y *do one over on*. El verbito *put* se pone en competencia con *do* en esta capacidad de amontonar satélites: *put up* 'hospedar' y *put up with* 'soportar'. Pei (1967:283-284) da un caso límite con cinco satélites amontonados: *why did you bring that book I don't like to be read to out of up for?* '¿por qué trajiste a discusión aquel libro que no quiero que alguien me lea?' (con *bring up* 'mencionar', *read to* 'leer a', y *read out of* 'leer de', *why...* *for* 'por qué').

Esta estrategia lingüística tan poderosa... a mi óptica, es inútil intentar analizarla. Estas formas se tienen que aprender estas formas en el uso diario.

No aguanto a mis niños

Para aprender mejor el idioma español tomé un curso. El primer día el profesor nos pidió que nos presentáramos. Dije, "Tengo una nena y soy cansado."

—HERIBERTO HORN

Insulto misionero

Al trasladarnos a Guatemala, una familia vecina nos "adoptó", mostrándonos las mejores tiendas y ayudándonos en general. Una noche nos invitó a cenar a su casa.

Al sentarnos a la mesa, el señor de la casa me pidió dar gracias. Dije, "Damos gracias, Señor, por la comida que nos has provisto y también por la hostilidad que hemos recibido en esta casa."

—HERIBERTO HORN

Don Heriberto proviene de Alemania. Ese error no lo haría un norteamericano porque las palabras en inglés son parecidas al español: *hospitality* y *hostility*. ¿No le extraña que en inglés y en español dos palabras tan semejantes en forma tengan el sentido opuesto? Esto expone al aprendiz a un campo minado. ¿Quién es el responsable de este diseño? Tiene que ser un comité maligno.

¿Nunca se ha puesto a pensar cómo el español trata a los aprendices? Considere otro par de palabras: *amigo* y *enemigo*.⁶⁹ Es similar en alemán: las dos palabras son *freund* y *feind*. ¡Parece que el comité maligno es bilingüe!

Pero el inglés no se tiene este problema: las palabras son *friend* y *enemy*. La palabra *friend* proviene de la fuente alemana (*freund*) y la palabra *enemy* de la fuente francesa (*ennemi*). ¡Qué solución tan nítida!

Vale la pena mencionar otra mina en el alemán: las palabras *gemeinschaft* (compañerismo) y *gemeinheit* (crueldad). En Alemania se habla del misionero que quería más crueldad en la iglesia.

TIMOTEO



¡Qué respuesta!

Estaba de visita tomando una taza de café con una vecina. Ella me relató un acontecimiento increíble. Con asombro respondí, “¡¿Verduras?!”

—TAMARA HORN

Un blooper cantado

Intentando cantar con la congregación, la misionera dijo, “Tú mamaste con ternera,” en vez de “Tú me amaste con ternura.”

—DESCONOCIDA

Errores en serie

Yo —una mujer soltera— estaba estudiando el castellano en España. Me enteré que en la costa, cerca de la escuela, había un lugar donde los pescadores todavía pescan en la orilla del océano, tirando redes. Entonces fui para ver este escenario pintoresco.

Caminando en el pueblo, no podía encontrar a los pescadores, entonces entré en una tienda y pregunté, “¿A dónde van los hombres de su aldea para pecar?” De inmediato me di cuenta del error y, sonrojada, exclamé en voz alta “¡Oh! ¡Estoy tan embarazada!”

—NOMBRE OMITIDO

Pobre brasileño

“Quiero contarte algo importante acerca de mi: soy eunuco.”
(Pretendía decir ‘soy único’.)

—ANÓNIMO

La hombre

El nuevo misionero había estado un poco enfermo. Cuando llegó a la iglesia el domingo su pastor le preguntó, “¿Cómo te sientes ahora?”

“Mucha mujer.”

—DESCONOCIDO

Se le quitó su pollo

Una familia norteamericana llegó para trabajar en la embajada en Guatemala. La señora hablaba muy poco español, y lo que hablaba, lo había aprendido en el mercado. Un día le explicó a la empleada que quería descansar porque no se sentía muy bien. La empleada le preguntó, “¿Está enferma?”

Ella respondió, “No. No es nada importante, me quitaron un quiste benigno.”

Se asustó la empleada, “¿De dónde?”

“De mi pechuga.”

—MUY ANÓNIMA

En inglés se usa la misma palabra —*breast*— para *pecho* y *pechuga*.

Bloopers del púlpito

Una congregación anfibia

El norteamericano estaba predicando sobre el capítulo 15 del evangelio de Juan en donde Jesús habla de la viña y las ramas.

“Jesús dijo, ‘Yo soy la viña.’ —dijo el predicador— Repítalo las palabras de Jesús, por favor.”

Toda la iglesia repitió, “Yo soy la viña.”

“Ahora, hermanos, Jesús dijo que nosotros somos las ranas. Repítalo.”

Cuando nadie respondió, él exclamó en voz más alta:

“Hermanos, nosotros somos las ranas. Repítalo: ‘Nosotros somos las ranas.’ ”

Algunos dijeron en voz suave, “Nosotros somos las ranas” mientras otros dijeron, “Nosotros somos las ramas.”

“¡No les escucho, hermanos! Otra vez más fuerte: ‘¡Nosotros somos las ranas!’ ”

Ahora sí, la congregación decidió disfrutar el momento, gritando, “¡Nosotros somos las *ranas*!”

—NOMBRE OMITIDO

¿Por qué los dejan predicar?

Al final de su oración el extranjero se dirigió a la iglesia así, “Hermanos, *setentamonos*” (*setenta monos*, en vez de *sentémonos*).

Algunos ni siquiera entendieron lo que pretendía decir y se quedaron de pie, entonces el norteamericano se repitió, “Setentamonos.”

Cuando un anciano le explicó que se había equivocado, el misionero intentó corregirse, exclamando: “Perdón, hermanos, *sietemonos*.”

—ANÓNIMO

Problema con el género

Un misionero norteamericano estaba predicando sobre el texto en donde Pedro niega a Jesús. Él dijo, “Y por la tercera vez Pedro negó a Jesús y luego cantó... mmm... cantó... este...”, pero por más que intentó, no pudo recordar la palabra *gallo* hasta que al final gritó, “¡Se cantó la gallina macho!”—OÍDO POR RIGOBERTO DIGUERO

¿Cómo se trata a los pastores en Estados Unidos?

A final de un servicio para ordenar nuevos pastores se le pidió a un nuevo misionero que orara. Tomando el micrófono, dijo, “Señor, te rogamos que uses poderosamente a estos pastores que hemos ordeñado hoy.”

—NOMBRE OMITIDO

Nunca pudo pronunciar bien la 'rr'

Un misionero norteamericano en México nunca logró pronunciar la doble 'r', así que decía cosas como, "Tenemos en la casa un gato y un *pero*," o "Mi *caro* usa mucha gasolina." La congregación ya se había ajustado a su dialecto.

Un día llegó un pastor mexicano de apellido *Barrios* para predicar. El norteamericano se lo presentó a la congregación, y le preguntó, "Hermano, ¿le acompaña su esposa?"

"Sí," respondió.

"¿Dónde está, hermana? ¡Póngase de pie para que la saludemos!" Ella se puso de pie, y el misionero dijo, "Hermanos, les presento la esposa de *varios*."

Inmediatamente el señor *Barrios* declaró: "¡Discúlpeme, míster, es solo *mía*!"

—DESCONOCIDO

A ver si entraron

Al inicio del servicio el misionero veía a unos hombres parados atrás, entonces los invitó, "¡Pasen adelante, hemanos! Hay vacas para toros." (En vez de "hay bancas para todos.")—ALBERTO BESERRA

Más allá del dolor

Todos estuvimos muy cansados de haber estado sentados durante más de una hora. Entonces el conferencista, un norteamericano, nos dijo, "Pónganse de pie, hermanos. Vamos a tomar una pausa," y, señalando su trasero, continuó diciendo, "Huele mucho, ¿verdad?" (en lugar de "duele")—REPORTADO POR DAVID NELSON

¿Quién respondió?

Al final del servicio el misionero pidió a la congregación, "Pasen dos adúlteros para recoger la ofrenda."

—ANÓNIMO

No sólo los norteamericanos hacen daño al español

En el servicio en una iglesia de la ciudad de Toluca, México, se le pidió a un joven brasileño que orara. Varias veces repitió la misma frase: "Te pedimos que nos aceites en tu grasa." (Pretendía decir: "que nos aceptes en tu gracia.")

—DESCONOCIDO

Bloopers en breve

"¡Jesús es el único camión!"

"La oveja vuele de una flor a otra."

Bloopers hechos por latinos

¡Mejor que no aprendas esto!

Una latina, Lidia, vino para colaborar en la oficina de una misión en Los Ángeles. Una hermana en la oficina le hizo un cumplido, diciendo, "Lidia, your pronunciation is excellent."

Lidia respondió humildemente, "Thank you very much. But it is still hard for me to make the sounds of the English bowels."

—DESCONOCIDO

En español se pronuncia 'v' y 'b' igual, pero en inglés son "fonemas" distintos, produciendo dos palabras: *vowels* (vocales) y *bowels*

(intestinos). Lo que Lidia dijo, en traducción sería: “Me cuesta hacer los sonidos de los *intestinos* ingleses.” ¡Qué desastre por un solo sonido!

Otra persona, un español que enseña el inglés en España hizo un error semejante, diciendo, “You need to be bery careful with your bowel sounds.”

—REPORTADO POR NEIL REES

Correcto es: “very careful with your yowel sounds. ¡Dos errores! ¡Más chistoso! En efecto él decía: “Tienes que ser mora cuidadoso con los sonidos de tus intestinos.”

Un caso de comunicación equivocada

Una guatemalteca que vivía en Estados Unidos regresó para asistir al funeral de un pariente. Luego, para obtener la visa de reingreso a los EE.UU., se fue a la embajada para hacer los trámites. Porque no sabía leer, una empleada de la embajada le hizo una entrevista.

“¿Cómo entró usted a Guatemala?”

“Muy triste.”

“Sí, pues. ¿Pero con cual medio de transporte?”

“Volando.”

“Bueno. ¿Con cuál compañía?”

“Habían muchas personas. No recuerdo sus nombres.”

Ahora exasperado, el agente de la embajada exclamó, “¡No, no! ¿Con cuál avión? ¿Cuál nombre leyó usted en el ala del avión?”

“No sé leer.”

“Aaaaa... el avión fue: ¿Taca? ¿United? ¿Continental? ¿Aviateca?”

“Tal vez Taca.”

“Bueno. Y acerca de su pariente: ¿Lugar de muerte?”

“Su cama.”

—CONTRIBUIDO POR CAROL BARRERA
A TRAVÉS DE MRS. LIESELOTTE LEMMERHOFER

Un misionero masticando el árabe

Un misionero latinoamericano en Marruecos trataba de explicar que la fe cristiana no es algo exterior sino interior, diciendo a sus oyentes que tiene que tener a Jesús en su *kelb* (perro).

—REPORTADO POR NEIL REES

El árabe tiene dos palabras que para nuestro oído son muy similares: *kelb* y *qelb* que significan, respectivamente, ‘perro’ y ‘corazón’. En *kelb* la “k” representa un sonido producido en la posición velar, y en *qelb* la “q” representa un sonido producido en la posición uvular. Y el idioma tiene todavía otro fonema al estilo de una “k”, producido en la posición glotal.

Un misionero abusando del inglés

Un misionero latino rumbo al campo estaba en Estados Unidos para presentar su ministerio en una iglesia anglosajona. El pastor le presentó a la congregación y le preguntó: “¿Cuál es el deseo de su corazón?”

El misionero respondió, “I want to preach the Gospel to the turkey people.”

—ANÓNIMO

El misionero usó la palabra “turkey” en lugar de “turkish”, el primero siendo el nombre del país y el segundo el adjetivo gentilicio. Pero esto no es todo ni lo chistoso. Por algún accidente lingüístico, la misma palabra *turkey* denomina también la palabra *pavo* (el ave), y por extensión de este uso, se usa para designar a una persona distraída y molesta. En el oído de la congregación dijo algo como, Quiero predicar el evangelio a la gente molesta.

Bloopers en otros idiomas

¿En el comedor?

Un día un misionero norteamericano trabajando con los ixil de Guatemala se encontró con un pastor del área y le sugirió:

“Vamos al comedor para *xaan* (defecar).”

—NOMBRE OMITIDO

En el idioma ixil (un idioma maya) hay dos palabras que se parecen mucho: la palabra *tx'aan* significa ‘comer’ y la palabra *xaan* significa ‘correr’ pero también se la usa comúnmente para decir ‘defecar’.

En francés

Se le dio al misionero norteamericano la oportunidad de dar su testimonio en la iglesia. Él quería decir, “Cuando miro atrás a mi historia, noto que está dividida en dos partes.” Lo que le salió fue, “Cuando miro mi trasero, noto que está dividido en dos partes.”

—DESCONOCIDO

Él misionero usó la palabra *derrière* que es a la vez un adverbio (atrás) y un sustantivo (trasero).

Sólo trataba de ser gentil

En Argentina un misionero de Australia se fue al aeropuerto para recoger a una joven de España. Regresando en su carro, el joven, quien era de carácter tímido y aun no hablaba español muy bien, hizo el intento de hacer una conversación con la señorita. Dándose cuenta que el vuelo era muy largo, él pensó en preguntarle si estaba cansada, pero dijo erróneamente, “¿Está casada?”

Un poco sorprendida, ella respondió fríamente, “No.”

El australiano se avergonzó, sin saber la causa de la respuesta incómoda. Luego pensó que posiblemente la señorita tendría sed. Tiene que entender que los australianos tienden a comerse la ‘r’ al final de una palabra (en inglés y en español), entonces le preguntó a la señorita, “¿Quiere bebé?”

La española ni siquiera respondió, hubo un silencio sepulcral. Cuando llegaron a la iglesia el pastor arregló todo.

—REPORTADO POR DAVID NELSON

Bloopers en publicaciones

En una publicación latina

Los asistentes, más de 1,500 —¡en una reunión hogareña!— se habían colocado en el patio de la casa, el techo, las gradas y por fin en la calle del frente, pues no había más espacio. ... El

pastor Vila predicó y luego hizo el llamado para salvación. Varias personas corrieron quebrantadas para el frente buscando recibir a Cristo. Otros no pudieron abrirse paso entre la gente y desde sus lugares hicieron profesión de feo. —ELLOS Y NOSOTROS

Famosos errores en Biblias en inglés

A través de cuatro siglos de la publicación de la Biblia en inglés se han producido varias ediciones con errores. Estas Biblias son conocidas con designaciones interesantes.⁷⁰

The Murder's Bible (Biblia del asesino) salió en 1801 con dos errores semejantes. En un versículo se leyó “these are *murderers*” en vez de “*murmurers*” (‘estos son asesinos’ en vez de ‘murmuradores’), y en otro versículo apareció “let the children first be *killed*” en vez de “*filled*” (‘dejad primero que maten a los niños’ en vez de ‘dejad primero que se llenen los niños’).

En 1653 se publicó *The Unrighteous Bible* (la Biblia injusta) que ganó su rúbrica por la omisión en 1 Cor. 6:9 de la palabra *not*, con el resultado que afirmó, “The unrighteous shall inherit the kingdom of God” (los injustos heredarán el reino de Dios).

The Wicked Bible (la Biblia inicua) se hizo famosa en 1631 cuando se omitió la palabrita *not* en el séptimo mandamiento (Éxodo 20:14), produciendo “Thou shalt commit adultery” (debes cometer adulterio). Se castigó al responsable con una multa de £300, y Charles 1 mandó destruir todas las copias.

Se produjo *The Bible of Vinegar* (vinagre) cuando en Juan 15 se usó la palabra *vinegar* en vez de *vineyard* (‘vinagre’ en vez de ‘viña’).

Fue aparentemente un editor frustrado el que creó *The Bible of the Printers* (impresores) cuando reemplazó la palabra *princes* con *printers* en Salmos 119:161, produciendo: “Printers have persecuted me without reason” (‘impresores me han perseguido sin causa’ en vez de ‘príncipes’).

En una de las primeras ediciones del *New International Version* salió la directiva de evitar “sexual immortality” (inmortalidad sexual).

Si alguien sabe de bloopers en alguna versión de la Biblia en español se le agradecería enviármelos. ¡Los incluiremos!

En un aeropuerto en Copenhagen

Tomamos su equipaje y lo enviamos por todos lados.

En una lavandería en Roma

Deje su ropa con nosotros y disfrute su visita a nuestra ciudad.

En la oficina de un médico en Roma

Especialista en mujeres y otras enfermedades.

Spanglish o Tex-Mex

El spanglish en acción

Uno pastor tejano/chicano, predicando sobre la historia de la mujer que tocó el manto de Jesús, dijo: “Cuando el Señor sintió que alguien lo había tochado, dijo: ‘¿Quién me toció?’ Los discípulos le dijeron: ‘¿Pues, no ves que aquí hay muchos que te guachan y te puchan?’ ”

El verbo *tochar* es prestado del inglés *touch* (tocar), *guachar* de *watch* (observar), *puchar* de *push* (empujar).

Bloopers en el propio idioma

Dialectología del español

Recién llegado de Costa Rica a Uruguay, mi esposo y yo participamos en un retiro espiritual. Al final del evento, los pastores nos invitaron muy gentilmente a disfrutar de un succulento asado. Terminando la comida, estuve muy agradecida y les dije, “Hermanos, ustedes han hecho tanto por nosotros, ¡déjenme lavar sus trastes!”

En el momento hubo un silencio sepulcral, para luego dar paso a una estruendosa risotada, que se cerró en la lógica pregunta de los pastores, dirigida a mi esposo: “¿En Costa Rica qué quiere decir la palabra *trastes*?”

-NOMBRE OMITIDO

En Costa Rica y en muchas partes de Centroamérica y México la palabra *trastes* tiene referencia a todo el “hardware” que se usa para comer: platos, vasos, cucharas etc. (vale reflexionar en que el “software” es el queso, los frijoles, la tortilla y en este caso el “succulento asado”). Pero en el Uruguay y Argentina, la misma palabra se refiere a *traseros* (de atrás).

Tras el orgullo viene el fracaso (Prov. 16:18)

Estaba hablando por primera vez con una misionera famosa, cuando ella repitió la cita famosa, “La sangre de los mártires es la semilla de la iglesia.” Luego de una pausa me preguntó, “No recuerdo quien dijo esto. ¿Usted sabe?”

Quiero descargar aquí mi conciencia y admitir con franqueza que soy un hombre muy vano y orgulloso. Quise impresionar a la señora con mis profundos conocimientos y busqué con empeño en mi departamento cerebral de nombres. Supe que el autor era uno de los famosos “padres de la iglesia” así que limité la búsqueda a este sub-departamento. Pero todavía no hubo respuesta, entonces mi orgullo me mandó gritarle a mi memoria (somos tres: mi orgullo, mi persona y mi memoria): “¡Dame el nombre de inmediato!” No le quedó a mi memoria apresurada sino fabricar algo de prisa, y lo que me dio, lo declaré sin ningún cuidado: “Fue *Eutanasia*.”

-DAVID P. RISING

Este bloopers requiere explicación. El término *padres de la iglesia* se refiere a los líderes después de la muerte del último apóstol y antes de la formación del canon del Nuevo Testamento (de aproximadamente los años 100-400). Dos de ellos fueron *Eusebio* y *Atanasio*, y fue de estos

dos nombres que inventé la amalgama. (Qué pena.) Pero ¡ni uno ni otro fue el autor de la cita! Fue Tertuliano, otro “padre”.

Hay espacio para más bloopers. Si usted conoce otro, mándemelo a la dirección en la portada del libro. Todos los lectores se lo agradecerán. Finalmente leeremos una sección de *Humor en las Misiones* por Andrés Alvarado (2002/2005).

Réquiem para la izquierda por Andrés Alvarado

Como parte de nuestro entrenamiento, estuvimos viviendo por un tiempo con familias nativas. Primero, un fin de semana lo pasamos en la casa de una familia en la capital (a 250 km.), y después, diez días con otra familia de nuestra ciudad. Ninguna de las familias hablaba nada de español, no eran cristianas, pero muy hospedadoras, no fue difícil darnos cuenta de eso, ya que sin conocernos, nos invitaron a dormir en sus casas.

Realmente fue un tiempo en el que pudimos ver y aprender un montón de cosas acerca de la relación entre los miembros de una familia de este país, y la forma en que responden a las diferentes situaciones, en muchos casos, muy distinta a la nuestra y en los otros casos totalmente distinta. Por eso, y como nuestra comunicación en árabe era bastante estrecha, muchas veces, sentíamos que no podíamos hacer nada, sólo mirar como todos hacían todo por nosotros. Por lo tanto, nuestros sentimientos variaban entre los de Alicia en el país de las maravillas y los de pulgarcito.

Las casas tenían dos ambientes grandes, y en esos ambientes se desarrollaba toda la actividad de la familia; en ellos ven televisión, comen, toman el té, hacen su vida social, y luego en la noche, acomodan todo y duermen; bajo un clima de intimidad cero.

Lo interesante eran las comidas, acá no hay cuchillos y los pocos tenedores o cucharas no alcanzan a satisfacer la demanda de unos pobres e ineptos comensales argentinos. Todo es con la mano, sobre todo (y nada más) con la mano derecha, porque la izquierda, la usan para menesteres menos dignos.

Entonces, toda la comida debe ser seleccionada, cortada y llevada a la boca con la mano derecha. Allí es cuando uno se da cuenta de lo muy necesaria que es la nunca valorada mano izquierda. Para complicar las cosas, no hay muchos platos; en realidad, la comida se sirve en un solo plato grande que se pone en el centro de una mesa redonda, y de allí comemos todos. Si no, ¿qué sentido tendría hacer la vida más fácil para un cuchillo dependiente como uno?

Al haber un único plato, existe lo que los ineptos comensales argentinos llamamos “triángulo límite”, esto es: la región imaginaria pero real del círculo comidítico que está exactamente delante de uno, formando algo así como la forma de una porción de pizza, y que es la cantidad de comida que le corresponde a cada uno. La idea es que uno no debe invadir el triángulo límite del comensal adyacente, porque podría ocasionar algún tipo de malentendido. Claro está, que se pueden generar deformaciones

de ese triángulo sobre todo cuando un pedazo de carne está compartido por dos triángulos límites, o cuando se comen fideos.

Nos las vimos en figuritas para cortar la carne con una sola mano, porque para colmo, el tema no es que uno puede agarrar un buen pedazo e ir comiéndolo de a poco, eso no se hace porque queda medio cavernícola, la idea es agarrar (nunca tan bien empleado este verbo) del plato grande, solamente lo que uno puede comer de un bocado, y comerlo. Sin embargo, para esa tarea, uno puede ser ayudado con un pedazo de pan. Y es allí donde se generan dos inconvenientes: ¿cómo cortar el pan con una sola mano? y ¿cómo utilizar esa masa uniforme de pan que uno ha cortado y que pretende ser de ayuda, para arrancar un pedazo de carne sin salpicar al resto de los comensales?

De vez en cuando, o con alguna comida, los miembros de la familia usaban la mano izquierda para poder cortar; y en ese hiper-anhelado momento, mi mano izquierda (que estaba semi-adormecida o más bien sepultada) salía disparada en ayuda de la pobre y siempre sobrevalorada mano derecha y allí juntas lograban el cometido, que es no permitir que me muera de hambre por no saber comer con una sola mano.

Cuando terminábamos de comer, era muy fácil darse cuenta en cuál lugar habíamos comido nosotros, sólo había que ver, en dónde había señales de haber habido una guerra con la comida.



Los Dones Espirituales

A. Rom 12:6-8	B. 1 Cor 12:8-10	C. 1 Cor 12:28	D. 1 Cor 12:29	E. Efe 4:11
		1. Apóstol	1. Apóstol	1. Apóstol
	1. Pal sabiduría			
	2. Pal conocimi			
	3. Fe			
1. Profecía	6. Profeta	2. Profeta	2. Profeta	2. Profeta
	7. Discrn espíritu			
				3. Evangelista
3. Enseña		3. Maestro	3. Maestro	4. Pastr/maestr
4. Que exhorta				
5. Que reparte				
	(5. Hace milagr)	4. Hace milagro	4. Hace milagro	
	(4. Que sana)	5. Que sana	5. Que sana	
(2. Servicio)		6. Que ayuda		
6. Que preside		7. Administra		
7. Misericordia				
	8. Lenguas	8. Lenguas	6. Lenguas	
	9. Intrprt lengua		7. Intrprt lengua	

Este cuadro despliega todos los textos en que se mencionan los dones espirituales. Algo que podemos percibir mejor con la ayuda del cuadro es que el don del apóstol tiene prioridad, hecho que 1 Cor. 12:28 afirma directamente: “[Dios puso] primeramente apóstoles.” Pero ¿qué es un apóstol?

La palabra *apóstol* viene “directamente” de la palabra griega *αποστολοζ*, a través de un proceso que se llama la “transliteración” que reproduce el sonido de las palabras. La letra griega “α” tiene el sonido de nuestra “a”, la “π” tiene el sonido de nuestra “p” y así con las demás letras: ο > o, σ > s, τ > t, ο > o, λ > l. Pero esto es problemático. Una transliteración no reproduce el significado de una palabra, aún no sabemos qué Pablo quiso decir cuándo utilizó la palabra. Solamente sabemos el sonido de la palabra.

En el Nuevo Testamento esta palabra es usada mayormente en referencia a los doce

llamados “apóstoles”, pero no se limite a ellos sino que también es usada en referencia a Bernabé (Hch. 14:4 y 14), Andrónico y Junias (Rm. 16:7), Tito y otros hermanos (2 Cor. 8:23) y Epafrodito (Fil. 2:25). Para entender la palabra tenemos que consultar el griego.

La palabra *αποστολοζ* tiene dos partes: *απο* + *στελλω*. La parte *απο* es un prefijo y significa “hacia afuera”; la parte *στελλω* es un verbo y significa “enviar”. Entonces la palabra se refiere al obrero enviado de un lugar a otro. La mejor traducción es “misionero”. Fue un error histórico⁷¹ transliterar *αποστολοζ*; si la hubiera traducido, la iglesia de hoy entendería mejor la prioridad del Espíritu Santo, y la prioridad es el envío de misioneros.

Entendemos mejor la palabra de Dios y la intención de Pablo si traducimos, por ejemplo, 1 Cor. 12:28 así: “Dios puso en la iglesia primeramente *misioneros*.” ¿La Iglesia se ha conformado a la voluntad de Dios?

APÉNDICES

Apéndice 1: El Inventario de habilidad lingüística oral Este apéndice provee una manera de medir objetivamente el progreso en el A2L.	175
Apéndice 2: La experiencia emocional del aprendiz Este apéndice provee una manera de medir subjetivamente el progreso en el A2L.	177
Apéndice 3: Cuatro factores más Este apéndice toma en cuenta otros factores que influyen en el progreso.	179
Apéndice 4: Enfrentando mis desafíos con sabiduría y valentía Este apéndice, creado por Greg Thomson, es un análisis de los factores que influyen en el A2L.	181
Apéndice 5: La jerarquía mundial de lenguajes Este apéndice consiste en un creativo concepto que tiene importantes implicaciones para el aprendiz de un idioma.	183
Apéndice 6: El “tamaño” de los idiomas Este apéndice reporta el número de hablantes de los 31 idiomas más grandes del mundo. ¡Español está firmemente en el cuarto lugar!	186
Apéndice 7: Reacción física total & Los aprendibles Este apéndice describe brevemente dos programas comerciales que han servido como modelo para muchas ideas en el presente libro y, especialmente, para “Dibujos dinámicos”.	187
Apéndice 8: Una interpretación y expansión de las ideas de Krashen Este apéndice ayuda a entender las ideas de Krashen presentadas en el capítulo 10. Explica en más detalle su vocabulario y su hipótesis de los datos comprensibles.	190

Introducción a los apéndices 1, 2 y 3

En los próximos tres apéndices proveo diferentes maneras de medir el progreso en el A2L. En Apéndice 1a se describe una manera de medir objetivamente el progreso, en Apéndice 1b se describe una manera de medir lo subjetivo y finalmente en Apéndice 1c se toman en cuenta cuatro factores más: personales, lingüísticos, organizacionales y socio-culturales y/o políticos.

Apéndice 1: El Inventario de habilidad lingüística oral

Hace años el Foreign Service Institute (FSI o en traducción: instituto de servicios exteriores) del gobierno de Estados Unidos de América desarrolló criterios para evaluar el aprovechamiento oral en idiomas foráneos. Originalmente este instrumento fue conocido como el Foreign Service Institute Oral Proficiency Inventory o, comúnmente, se le llamó el FSI test. Luego llegó a ser usado por otras agencias de Estados Unidos, y el nombre fue cambiado a Interagency Language Roundtable Skill Level Descriptors. En el presente libro se usa la designación del Inventario de habilidad lingüística oral (IHLO).⁷²

La escala que se presenta aquí fue preparada originalmente por Roger y Margarita Hart, anteriormente de Traductores Bíblicos Wycliffe, y tiene ligeras revisiones por Jorge Orozco y David P. Rising. Pate (1987: 419-422) provee otra versión del IHLO y “Un inventario para autoevaluarse en la capacidad de expresión”.

Nivel cero (0)

No hay habilidades en el otro idioma que se desea aprender.

Nivel cero plus (0+)

En este nivel, usted apenas está empezando. Sabe usar aproximadamente cincuenta palabras del otro idioma dentro de los contextos apropiados.

Nivel uno (1)

Este nivel significa que usted tiene una habilidad básica para hablar ese idioma. Puede satisfacer sus necesidades para viajar y puede utilizar una mínima cantidad de frases de cortesía. Puede hacer y contestar preguntas sencillas de acuerdo a su muy limitada experiencia con el idioma. Básicamente, puede sobrevivir, y nada más.

Comete con frecuencia errores en la pronunciación y en la gramática y puede comunicar a menudo un significado equivocado. Su pronunciación y manejo de formas gramaticales están limitados a lo que usted ha practicado en sus ejercicios.

Su comprensión incluye solamente frases sencillas, breves y familiares. Puede entender algunas preguntas y declaraciones sencillas solamente si se las expresan más despacio de lo normal.

A este nivel, usted puede pedir una cena, un cuarto en un hotel, instrucciones para llegar a ‘X’ lugar, viajar sin mucha

ayuda, dar y pedir la hora, hablar en una manera cortés y presentarse. Puede iniciar y terminar una conversación con desconocidos de una manera apropiada.

Nivel uno plus (1+)

En este nivel usted puede manejar expresiones complicadas en lo relativo a los viajes y sobre la cortesía. Su vocabulario está creciendo. Generalmente puede conversar con amigos, pero en una situación en la cual usted no tiene el control, se equivoca al expresarse. Su pronunciación, comprensión y fluidez están mejorando, sin embargo, todo está limitado a cuestiones familiares.

Nivel dos (2)

El nivel dos indica la habilidad de poder usar el idioma de una manera limitada para su trabajo. Puede conversar en una forma sencilla sobre sí mismo, las noticias, su familia y su trabajo. Puede dar y recibir instrucciones simples, pero necesita ayuda para instrucciones más complicadas.

Su pronunciación puede ser algo clara, pero le falta práctica para disminuir su acento. Puede manejar bien patrones básicos de la gramática, pero está consciente de sus limitaciones y le falta confianza en el manejo de patrones más complicados. A veces usa muchas palabras para expresar una idea (circunlocución), porque no tiene confianza en su habilidad para usar ciertas construcciones gramaticales y un vocabulario no muy bien conocido.

En el nivel uno, usted tenía que practicar casi todo lo que quería decir. Ahora, en el nivel dos, sabe decir cosas no memorizadas (pero de una manera bastante limitada) sobre la mayoría de los temas, siempre utilizando formas que ha perfeccionado anteriormente. Habla todavía con vacilación y a veces rápido y a veces despacio. Puede entender la mayoría de las conversaciones sobre temas de uso diario, aunque a veces malinterpreta el significado y necesita que le repitan algunas frases. Muy de vez en cuando puede entender conversaciones entre los nativos hablantes.

Nivel dos plus (2+)

En este nivel usted puede hablar un poco más rápido y su fluidez está mejorando debido a la práctica de oraciones, y también por conversar con frecuencia sobre temas nuevos.

Nivel tres (3)

Esto significa que usted tiene un nivel profesional mínimo para hablar. Sabe manejar las estructuras de la gramática y el vocabulario suficientemente bien para cumplir con los requisitos sociales y de su trabajo. Puede participar en conversaciones dentro de su área de especialización profesional. Puede participar en todas las conversaciones de naturaleza general y sabe hablar sobre temas de interés personal sin dificultad. Muy de vez en cuando le cuesta trabajo encontrar un término.

Su pronunciación ya no está mejorando con la misma rapidez. Con frecuencia usted no se da cuenta de su acento y éste casi nunca afecta la comunicación. Si no ha practicado mucho la pronunciación nativa por medio de ejercicios, posiblemente tendrá un acento obviamente extranjero, pero como usted sabe usar bien las reglas gramaticales, su acento no molesta mucho al nativo hablante. Puede hablar bastante rápido y casi nunca le faltan palabras para seguir conversando, aunque hay que usar algunas palabras extras a veces para poder comunicar una idea. Su comprensión es bastante completa al escuchar conversaciones entre personas que no estén hablando muy rápido.

Sabe usar el idioma para cultivar amistades cercanas. Ya está involucrado en la cultura extranjera y las diferencias culturales normalmente no le causan molestias.

Nivel tres plus (3+)

En el nivel tres plus, el vocabulario se está ampliando. La fluidez sigue mejorando, y casi siempre puede entender el habla idiomática que se usa entre dos nativos hablantes. Sigue cometiendo errores en algunos patrones gramaticales. Pasará a nivel cuatro cuando pueda emplear correcta y espontáneamente todas las estructuras gramaticales.

Nivel cuatro (4)

Este nivel significa que usted ya tiene un nivel profesional completo en el uso del idioma. Nunca le faltan las palabras necesarias para expresarse sobre cualquier área de sus necesidades profesionales. Puede participar tranquilamente en todas las conversaciones, con buena fluidez y vocabulario amplio. Es casi tan fácil hablar en el idioma extranjero como en su idioma materno, aunque muy de vez en cuando comete errores de gramática y de pronunciación. También sabe hacer traducciones en situaciones informales para gente no bilingüe en ambos idiomas.

Nivel cuatro plus (4+)

Casi ha llegado a nivel de un nativo hablante. La gente se identifica con usted hasta el punto de tenerle confianza para defender sus creencias y valores culturales. Cualquier debilidad en el uso del idioma o entendimiento de la cultura será un obstáculo para poder llegar a nivel cinco.

Nivel cinco (5)

Su habilidad en el otro idioma es igual a la del nativo hablante.

Apéndice 2: La experiencia emocional del aprendiz

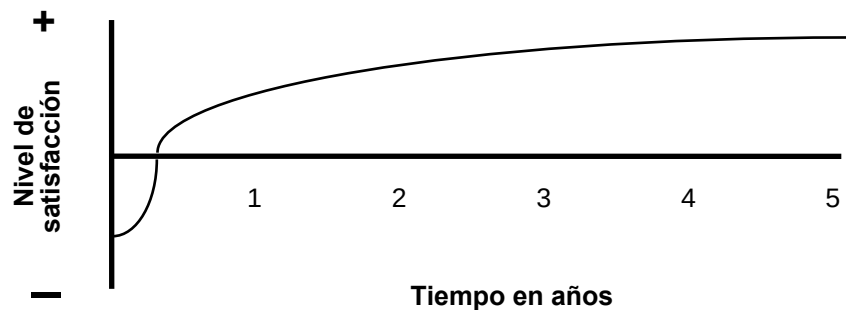
El IHLO mide el progreso de una manera *objetiva*, pero es también provechoso medir el progreso de una manera *subjetiva*, o sea, medir la experiencia emocional del aprendiz. Si la experiencia emocional nunca se vuelve positiva, el aprendiz corre el riesgo de la fosilización (82). Además, en el capítulo 2 (18) decidimos que el aprendiz tiene que ganar la *aceptación*, la

cual no se puede medir objetivamente. Propongo que hagamos algo similar a lo que hicieron los Amado (115):

Después de seis semanas de estudio intensivo del idioma y sus costumbres, nos sentíamos mucho mejor en el país y los lazos de amistad sincera empezaron a estrecharse.

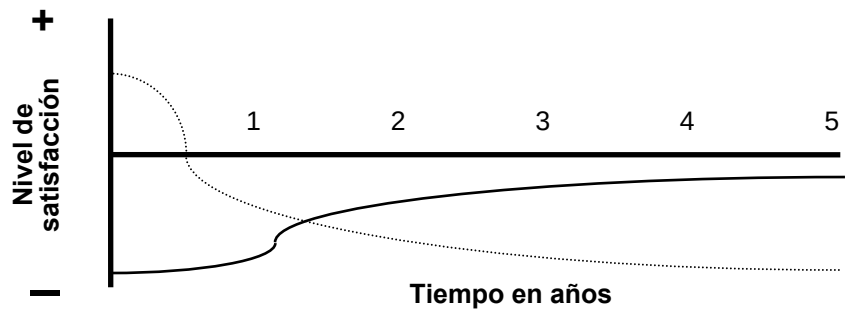
Los primeros meses probablemente serán dolorosos —con frecuencia el aprendiz querrá regresar— pero él o ella tiene que seguir adelante con la esperanza y la convicción de que la experiencia se convertirá en algo placentero. Cuando llega este momento, el misionero debe afirmar, “Ahora puedo realmente *empezar a aprender*.”

La Figura 23 representa mis emociones en Guatemala.⁷³ Los meses iniciales fueron muy desagradables; mi esposa se quejaba, los niños lloraban y yo me enfermaba gravemente (un acontecimiento común para los recién llegados). Pero a más o menos cuatro meses, la experiencia se había vuelto placentera. La Figura 24 ilustra dos experiencias negativas, con las que el aprendiz nunca llega a disfrutar el aprendizaje. El primero (línea quebrada) se encuentra en varios libros. El aprendiz entra al nuevo contexto con mentalidad de turista, muy alegre, curioso y optimista, pero su actitud va hacia abajo, para quizá los seis meses se torna negativa y nunca se recupera. La segunda línea es de mi propia creación, y a mi parecer más de acuerdo con la realidad, pero, claro, la experiencia varía mucho entre individuos. Ambas representan lo que probablemente son casos de la fosilización. Usted puede usar la Figura 25 para describir una experiencia que haya tenido o haya observado.



La experiencia emocional del autor

Figura 23



Experiencias negativas (fossilización)

Figura 24



Un cuadro en blanco para su uso

Figura 25

Apéndice 3: Cuatro factores más

Incluso hay factores de una índole más complicada. Menciono aquí cuatro: *personales, lingüísticos, organizativos, y socio/cultural/políticos.*

Factores personales. Hay factores personales que son muy difíciles de entender y más difíciles aun de predecir. Se habla mucho de la “aptitud” lingüística. A mi juicio ésta es difícil de medir y predecir, y no recomiendo que las misiones ni los individuos se dejen influir mucho por los resultados de algún examen de este tipo. Hay indicaciones de que el compromiso y la motivación del aprendiz son más determinantes que la aptitud.

Segundo, algunas personas han tenido una mala experiencia estudiando un idioma en la escuela. La experiencia de aprender en un contexto comunitario será muy diferente. Conozco a un misionero norteamericano que pasó dos años en una escuela de español en México sin aprender “papas”. Su misión estuvo al punto de mandarlo de regreso, pero él estaba convencido de su llamamiento y se retiró de la escuela para vivir en una aldea. Seis meses después regresó, hablando el castellano bastante bien. Pero tenga cuidado en sacar una moraleja de esta historia.

Algunos van a concluir (precipita y erróneamente) que es siempre malo estudiar en una escuela, pero puede ser que dicha inversión de tiempo en la escuela le haya ayudado, preparándolo para el aprendizaje autodidacta. Por otro lado hay que reconocer que pasaba más tiempo en la escuela de lo que necesitaba. Pero hay otras posibilidades. Tal vez la escuela haya utilizado métodos muy malos.

Factores lingüísticos “absolutos” y “relativos”. Un idioma puede ser difícil o fácil dependiendo de dos perspectivas: una perspectiva absoluta e intrínseca y una perspectiva relativa o personal. El árabe es un idioma difícil por cualquier medida objetiva y absoluta. También el chino es difícil, y algunos lingüistas opinan que los idiomas autóctonos de Estados Unidos son los más difíciles del mundo (su servidor habla muy pobre uno de ellos, y fue muchísimo más complicado que cualquier otro idioma que conozca). Sin embargo el árabe no sería tan difícil para una persona que habla una lengua relacionada con el árabe, como por ejemplo el hebreo.

Además el aprendiz no debe confiar en sus primeras impresiones de un idioma. Hasta cierto grado podemos dividir el fenómeno del lenguaje en tres elementos: sonido, vocabulario y estructura (remítase a la Figura 26), y hasta cierto grado es válido concluir que estas “vallas” tienen que cruzarse en este orden, es decir, primer sonido, segundo vocabulario, tercero estructura. Para aprender la estructura, tiene que haber aprendido algunas palabras primero, y para aprender cualquier palabra, tiene que haber aprendido algunos sonidos primero. Pero, curiosamente, la dificultad de un idioma tiende a “concentrarse” en uno o dos de estos elementos pero raras veces (¿nunca?) en cada uno de los elementos. En otras palabras, un idioma puede tener sonidos y vocabulario difícil, pero una gramática fácil. Vamos a comparar el español y el inglés. La fonética del español es fácil, teniendo solamente cinco vocales; en contraste el sistema fonético/fonémico del inglés es uno de los más difíciles del mundo, teniendo hasta 16 vocales (aquí 14: *beet, bit, bait, bet, bat, bought, boot, but, boat, put, putt, bite, bout, boil, paw*⁷⁴). Pero la morfología (construcción de palabras) del español es muchísimo más difícil que la del inglés.



Posibles divisiones del lenguaje

Figura 26

Factores organizativos. A veces las misiones y las iglesias dificultan el A2L a sus misioneros. Al final de un curso, un misionero puertorriqueño me dijo en privado, “Ahora entiendo lo que tengo que hacer. Lo difícil será convencer a mi misión.” Y tuvo razón: su misión nunca le dio libertad para dedicarse de lleno al A2L. El testimonio de Alfredo Guerrero en la página 155 es otro ejemplo. Donald Larson reconoció este bloqueo político/-organizacional y hacia finales de su ministerio cambió su enfoque y empezó a enseñar al *liderazgo* de las misiones sobre cómo organizar su misión para facilitar que los miembros aprendan los idiomas. Con el mismo motivo Oltrogge (61) propone “que todas las agencias misioneras establezcan una norma:... todo misionero tiene la obligación de utilizar la lengua vernácula, invirtiendo al principio el tiempo necesario para aprenderla.”

Factores socio-culturales y/o políticos. Este es, a mi juicio, el factor más importante. Cuando el aprendiz puede ubicarse tranquil y felizmente en una comunidad donde las personas utilizan su idioma libremente para la comunicación cotidiana, él o ella tiene muchísimo más posibilidad de aprender el idioma con éxito y rápidamente. Por el contrario, existen situaciones donde los locales nunca quieren hablar su lengua nativa con alguien que no sea miembro de su grupo. Bajo estas condiciones —dice Donald Larson (1984:11-12)— es “virtualmente imposible desarrollar competencia en una lengua.”

En el próximo apéndice Greg Thomson explora estos factores y otros más.

Apéndice 4: Enfrentando mis desafíos con sabiduría y valentía por Greg Thomson

El propósito de este ejercicio⁷⁵ es el de ayudarle a enfrentar sus desafíos con sabiduría y valentía, utilizando estrategias eficaces para superarse. En cada fila, usted debe escoger una repuesta o del lado izquierdo o del lado derecho, anotando su valor en la columna apropiada.

Factores que hacen el progreso más fácil	Factores que hacen el progreso más difícil
No comparto otro idioma con las personas cuyo idioma quiero aprender. (+1)	① Ya comparto otro idioma común con muchos en la comunidad. (–5)
Es esencial para mi propósito que conozca el idioma. (+1)	② Puedo lograr mi propósito adecuadamente sin saber el idioma. (–5)
Mucho quiero participar en la vida de la gente local a través de su lengua. (+1)	③ Estoy contento relacionándome con las personas que hablan un idioma que ya sé. (–5)
Al inicio hay un asesor bilingüe que está dispuesto a ayudarme. (+1)	④ No existe tal persona para ayudarme. (+0)
Mi responsabilidad prioritaria de trabajo es aprender el idioma. (+1)	⑤ Tengo responsabilidades de trabajo que no tienen que ver con el A2L. (–5)

Mis otras actividades no me mucho llaman la atención. (+1)	6 Mis otras actividades sí me llaman la atención y me dan un sentido de satisfacción. (-3)
Mis otras actividades me llevan a comunicarme extensivamente en la lengua. (+8)	7 Mis otras actividades más bien me aíslan del idioma. (+0)
El idioma que quiero aprender está estrecha-mente relacionado con uno que ya hablo. (+5)	8 El idioma que quiero aprender no tiene ninguna relación con un idioma que ya hablo. (+0)
Estoy soltero. (+3)	9 Estoy casado y tengo una familia. (-3)
Puedo vivir en una situación de inmersión en la comunidad donde se habla el idioma. (+5)	10 Es imposible vivir en tales condiciones. (+0)
Tengo acceso libre a la comunidad y puedo vivir allí si quiero. (+1)	11 Es muy difícil que los no-nativos tengan acceso a la comunidad. (-5)
A la gente le encanta cuando alguien aprende su lengua. (+1)	12 Muchas personas tienen una actitud negativa hacia extranjeros que aprenden su idioma. (+0)
La gente participa mucho en actividades sociales con sus amigos y vecinos. (+1)	13 La gente local parece vivir una vida retirada y aislada. (+0)
El idioma tiene una ortografía relativamente sencilla. (+1)	15 El idioma no tiene una ortografía o la que existe es muy complicada. (+0)
Ya he aprendido una segunda lengua. (+2)	16 Nunca antes he aprendido una segunda lengua. (+0)
Hay televisión, radio etc. en el idioma. (+2)	17 No se usa el idioma en los medios públicos de comunicación. (+0)
Existen muchos libros, periódicos o revistas en el idioma. (+1)	18 No hay nada escrito en el idioma. (+0)
Existen libros acerca del idioma (gramáticas, diccionarios). (+1)	19 No se ha escrito nada acerca del idioma. (+0)
Se usa el idioma en anuncios públicos, en productos etc. (+1)	20 En lugares públicos nunca se ve el idioma escrito. (+0)
Las condiciones físicas de vivir son cómodas. (+1)	21 Son difíciles. (+0)
Tengo confianza en mi habilidad general de aprender los idiomas. (+1)	22 Siento que no tengo buena habilidad para aprender idiomas. (-3)
Tengo confianza en que sí puedo aprender este idioma en esta situación. (+1)	23 Dudo poder aprender este idioma en esta situación. (-5)
Me es divertido intentar comunicarme en el otro idioma. (+1)	24 Me provoca mucho estrés cuando intento comunicarme en el otro idioma. (-3).
Estoy aprendiendo este idioma por mi propia motivación. (+5)	25 Estoy aprendiendo este idioma porque otros me lo están requiriendo. (-5)
Estoy recién llegado. (+1)	26 Llevo tiempo viviendo en la comunidad y aun no tengo habilidad en el idioma. (-5)
Tengo aparatos de grabación magnetofónica que puedo utilizar con asesor. (+5)	27 No tengo tales aparatos o no los puedo usar. (+0)
* Puedo aprender este idioma donde no hay paisanos míos. (+3)	28 * No puedo evitar a mis paisanos durante el tiempo del A2L. (-5)
* Las personas, cuyo idioma estoy aprendiendo, tienen o buenas o ningunas relaciones con mi cultura. (+0)	29 * Las personas, cuyo idioma estoy aprendiendo, tienen una mala relación con mi cultura. (-5)
◀ Total de la columna izquierda	Total de la columna derecha ▶

Enfrentando mis desafíos con sabiduría y valentía

Figura 27

Compare el total del lado izquierdo con el total del lado derecho. Si todas sus respuestas están del lado izquierdo, no tiene mucho de qué preocuparse. Si todas sus respuestas están del lado derecho, usted probablemente necesitará estrategias cuidadosas y fuertes para poder progresar y mantener su dedicación. Pero en la mayoría de los casos, sus respuestas estarán de ambos lados. También hay otros factores —estrés financiero, estrés familiar, problemas con el visado, problemas físicos etcétera— que pueden aumentar notablemente el reto.

La intención de este ejercicio no es la de desanimarle sino la de ayudarlo a enfrentar sus desafíos con *sabiduría y valentía*, utilizando estrategias eficaces para superarlos. Si usted tiene como mínimo un amigo en la nueva comunidad que esté dispuesto a pasar una buena cantidad de tiempo con usted, podrá hacer progreso eficazmente. Esto no implica que no vaya a necesitar relacionarse más ampliamente en la comunidad también, sino más bien quiere decir que, si se encuentra en una situación muy difícil, no tiene que perder el ánimo. Por otro lado, si la mayoría de sus respuestas se encuentran del lado izquierdo, puede gozarse (¡pero no caiga en la trampa de imaginarse que automáticamente y sin esfuerzo todo le saldrá bien!)

Apéndice 5: La jerarquía mundial de lenguajes

El mundo actual se vuelve más pequeño cada día, de modo que cada país está relacionado con los demás en todos los sentidos: económico, político, académico, social y *lingüístico*. Las personas necesitan comunicarse, así que tienen que escoger un idioma para hablar. ¿Cómo lo hacen? La decisión no se toma en base a la lógica ni la democracia sino en base al *prestigio* y el *poder*. Esto vemos en Iberoamérica.

Según el *Ethnologue*,⁷⁶ se hablan aproximadamente 1000 idiomas en nuestro “continente”, es decir español y portugués y otros 998 idiomas. Pero en términos de prestigio, el español y el portugués “pesan” mucho más de las otras lenguas. Limitándonos al español, cuando un indígena y un latino hablan, ¿qué idioma usan? El español. ¡Y lo damos por sentado! Y cuando dos indígenas de diferentes grupos se comunican, ellos mismos casi siempre usan el español.

Cosas similares suceden en China con el chino, en el medio oriente con el árabe, en partes de África con el swahili, etc. etc. En cada uno de estos contextos existe un “conjunto” de idiomas y un “rango” de importancia entre ellos. Y lo que estamos observando a nivel continental o regional, sucede también a nivel mundial: el inglés es totalmente dominante. Crystal (1997) describe con fascinante detalle la situación del inglés en la actualidad.

Todo esto es evidencia de una JERARQUÍA MUNDIAL DE LENGUAJES, un concepto acuñado por William Smalley (1994). El autor había observado que cada vez menos misioneros provenientes de Norteamérica estaban aprendiendo los idiomas

de los países en dónde ministraban y reconoció que uno de los factores es la jerarquía de lenguajes. Los hablantes de un idioma “más alto” tienden a no querer aprender los idiomas más bajos. Esto se ve más claro en Norteamérica. ¿Ha oído el chiste? *¿Cómo se le llama a una persona que habla dos idiomas? Bilingüe. ¿Cómo se le llama a una persona que habla varios idiomas? Políglota. ¿Cómo se le llama a una persona que habla un solo idioma? Gringo.* También hay que ver la caricatura en la página 186. Muy bien, hay que reírse de la mentalidad “anti-bilingüística” del norteamericano, pero el latinoamericano para nada está exento de esta tentación fomentada por la “superioridad” lingüística. Somos muchos los que hablamos español, el idioma tiene mucho prestigio, y esta realidad ha creado en nosotros una mentalidad bastante “anti-bilingüística”. La jerarquía nos ha influido subconscientemente.

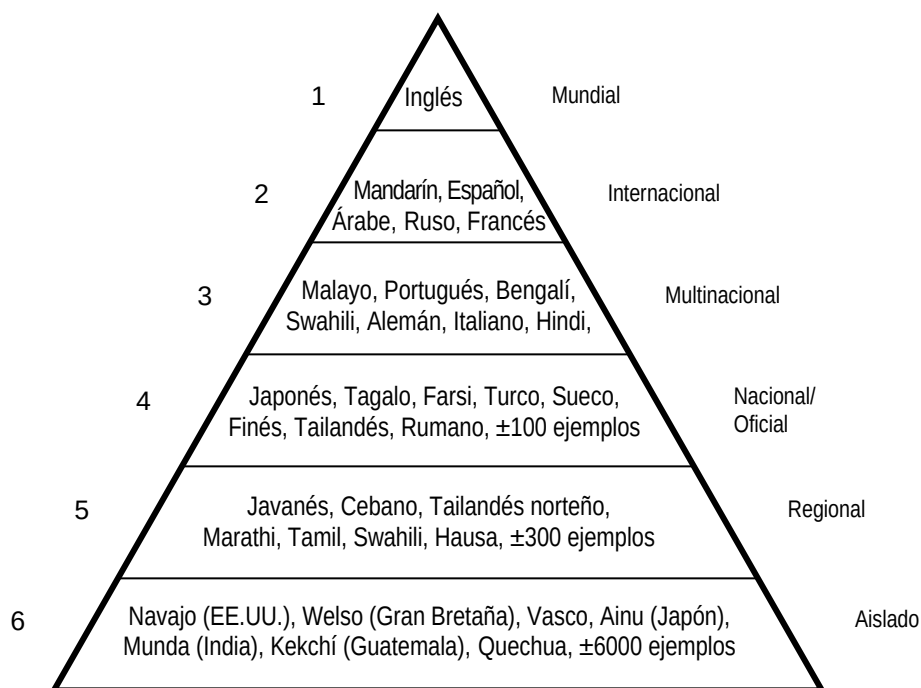
La Figura 28, a continuación, la hice en consulta con Smalley para hacer visible la complejidad y las interrelaciones en la jerarquía, organizando los idiomas según su prestigio y poder político/cultural. A continuación se encuentra una explicación de varios elementos del diagrama.

1. Idioma mundial

El idioma mundial es el inglés.⁷⁷ Es el idioma primario o secundario para todas las naciones mundiales. Es aprendido por nativo hablantes de idiomas de menor influencia en el mundo. Actualmente el inglés ocupa este lugar y lo hace sin rivales. La verdad es que nunca antes había habido un fenómeno semejante, nunca antes había existido un idioma mundial. Durante muchos siglos el latín ocupó una importancia sobresaliente pero sobre todo en los países influidos por el catolicismo. Luego el francés ocupó un lugar muy importante a nivel internacional, pero este rol casi ha desaparecido excepto en la mente de muchos franceses.

2. Idiomas internacionales

Los idiomas internacionales son los idiomas primarios para grandes bloques geográficos de naciones. Son aprendidos como segunda lengua por nativo hablantes de idiomas de menor influencia que viven dentro del bloque geográfico en dónde domina el idioma internacional.



La jerarquía mundial de lenguajes

Figura 28

3. Idiomas multinacionales

Los idiomas multinacionales son compartidos (normalmente) por naciones vecinas. Son aprendidos como segunda lengua por nativo hablantes de idiomas de menor influencia dentro de las naciones.

4. Idiomas nacionales/oficiales

Los idiomas nacionales/oficiales pertenecen a o son definidas por divisiones artificiales y políticas de una nación. Son aprendidos como segunda lengua por nativo hablantes de idiomas de menor influencia dentro de la nación.

5. Idiomas regionales

Los idiomas regionales son dominantes en regiones de una nación o varias naciones. Son aprendidos como segunda lengua por nativo hablantes de idiomas de aun menos influencia.

6. Idiomas aislados

Los idiomas aislados (*enclave* en inglés) están completamente encerrados por otros idiomas dominantes. Con muy poca frecuencia los llegan a aprender hablantes de cualquier otro idioma.

Casi todos los idiomas indígenas de nuestro continente pertenecen a nivel 6, con carencia total de prestigio. Esta es una razón por la cual hemos predicado y plantado iglesias en español. Nuestra motivación no necesariamente ha sido racista y nefaria, como algunos la han descrito, sino que nos hemos dejado influir por la jerarquía sin siquiera percatarnos de su existencia.

En los primeros tres niveles hay muy pocas lenguas: una en el nivel 1, cinco en el nivel 2 y siete en el nivel 3. Luego en los niveles 4 y 5 se encuentran cientos de idiomas. Pero en el último nivel tiene que haber alrededor de 6000 idiomas. Entre más abajo en la jerarquía está el nivel, más idiomas tiene y, simultáneamente, menos prestigio tienen.

CALVIN Y HOBBS



Calvin ilustra la actitud que se encuentra en los primeros niveles de la jerarquía.

Apéndice 6: El “tamaño” de los idiomas

Este apéndice da información sobre el número de hablantes de las lenguas del mundo. Diferentes expertos dan estadísticas bastante y sorprendentemente diferentes⁷⁸, parcialmente porque usan métodos y definiciones diferentes para contar, pero también porque los estudios fueron hechos en diferentes fechas. Las estadísticas en la Figura 29 vienen de *The Linguasphere Register* (Dalby 1999/2000) que me pareció proporcionar la información más valiosa, completa e interesante, pero puede ser que haya mejores estadísticas. Tomando en cuenta la rapidez con que la población y política del mundo está cambiando, estos números no representan la realidad actual.

En esta lista, cuando hay tres números (por ejemplo para el mandarín se ve: 800, 200 y 1000), el primer número tiene referencia al número de los nativos hablantes, el segundo a los que hablan la lengua como segunda lengua y el tercer número es el total.

IDIOMA	HABLANTES EN MILLONES
1. Mandarín	800+200 = 1000
2. Inglés	400+600 = 1000
3. Hindi	550+350 = 900
4. Español	400+50 = 450
5. Árabe	200+50 = 250
6. Ruso	170+150 = 320
7. Bengali	190+60 = 250
8. Portugués	108+20 = 200
9. Malayu	50+110 = 160
10. Japonés	120+10 = 130
11. Alemán	110+25 = 125
12. Francés	90+35 = 125
13. Tailandés	90
14. Punjabi	85
15. Chino Wu	85
16. Javanés	80
17. Jawa	80
18. Maratí	80
19. Koreano	75
20. Vietnamés	75
21. Italiano	70
22. Tamil	70
23. Telugu	70
24. Chino Cantonés	70
25. Bhojpuri	60
26. Turco	60
27. Ucraniano	60
28. Swahili	7+53 = 60
29. Tagalog	25+35 = 60
30. Chino Min-nan	58
31. Chino Hsiang	48

Comparación de los idiomas del mundo

Figura 29

La Figura 28 y la Figura 29 nos revelan la realidad. Pero la realidad que pinta —el esquema político, económico y mundano— no tiene ninguna validez ante Dios. Más bien, Él nos llama a vivir y ministrar “desde abajo” (Mt. 25:45; Lc. 22:26; Fil. 2:5-8).

Apéndice 7: Reacción física total & Los aprendibles

En este apéndice describo dos programas comerciales, “Reacción física total” (REFTO, y en inglés: Total physical response = TPR) y “Los aprendibles” (The learnables). Ambos me han influenciado de manera importante. Cuando enseño el tema del A2L, siempre empiezo con una demostración de REFTO. Es probable que este método influyó en la creación de “Los aprendibles”, y ambos me influenciaron para la creación de “Dibujos dinámicos” (capítulo 5).

Si son tan buenos, ¿por qué simplemente no los usamos? El problema es que están ideados para usarse en escuelas formales

con maestros entrenados o bien con un juego de cassettes pre-grabados, condiciones que se dan sólo para unos cuantos idiomas “grandes”.

Reacción física total

“Reacción física total” fue creado en 1965 por un psicólogo de San Jose State University, James Asher. Es altamente usado en Estados Unidos y usado cada vez más alrededor del mundo. Uno de los primeros directores del programa fue un latinoamericano, Ramiro García.

Refto es probablemente el más efectivo sistema de enseñanza de un idioma foráneo. Krashen lo describe como “asombrosamente exitoso” y afirma que los estudiantes avanzan “estupendamente bien.” Él (1998) reporta sobre dos estudios. En uno de estos, los estudiantes que recibieron 20 horas de enseñanza basada en Refto aprendieron más que los estudiantes que recibieron 100 horas de enseñanza con otro método; en el segundo estudio, estudiantes con 90 horas de estudio con Refto ganaron estadísticamente mejores notas que los estudiantes con 150 horas de enseñanza tradicional.

Refto es sencillísimo. Un maestro emite imperativos, a los cuales los estudiantes reaccionan físicamente. Por ejemplo, el maestro dice *walk*, y los estudiantes reaccionan físicamente, caminando. Luego el maestro dice *sit down*, y los aprendices se sientan. Luego dice *jump*, y los estudiantes brincan. El maestro vuelve a repetir *stand up, jump, stand up, sit down, jump* muchas veces y eventualmente agrega la palabra *run*, y los estudiantes corren etc. etc. etc.

Los estudiantes sólo escuchan y actúan, dando una *reacción física* a lo que manda el maestro. Y en realidad no es necesario hacer los movimientos para adquirir el idioma, sino basta con que los estudiantes estén observando activamente a sus compañeros que los hacen. En la ilustración el vocabulario trataba de movimientos corporales, pero la utilidad de Refto no se limite solamente a esta clase de información. Por ejemplo, el maestro puede enviar a un estudiante a la pizarra dónde le pedirá que dibuje un círculo o un triángulo o quizá algún animal. O bien, el maestro repartirá a la clase papel y lápices de color y mandará a los estudiantes que dibujen un oso de color rojo o un gato de color negro etc. etc. etc. Y lo que se aprende con Refto no se limita a vocabulario: también se aprende morfología y gramática.

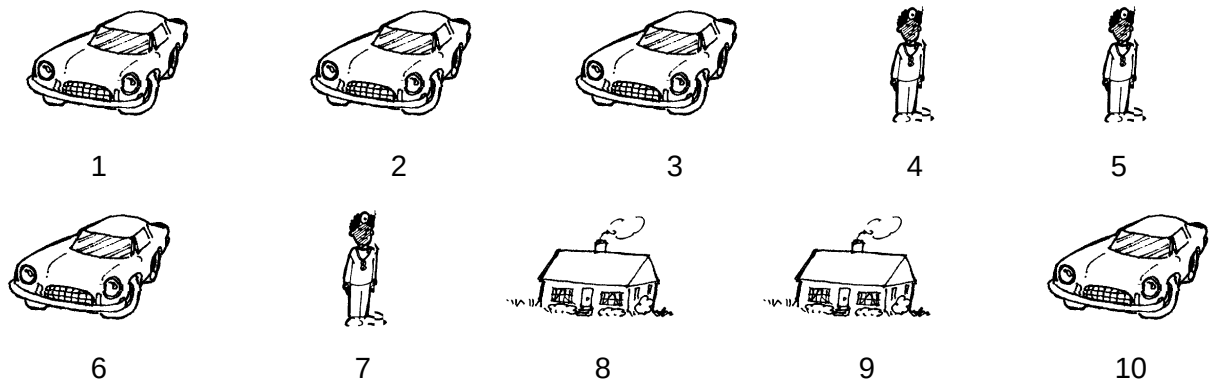
Como notamos, los estudiantes sólo reaccionan, y la verdad es que se les *prohíbe* que hagan otra cosa. No escriben, no leen, no pronuncian, no hay traducción, no hay análisis, no hay corrección de errores, no se enseñan reglas. El secreto principal es cómo los estudiantes captan el significado: lo experimentan a través de los sentidos corporales. Por ejemplo, el sentido de *walk* no es “caminar” (es decir, no es una traducción) ni es “dicho de un hombre o de un animal: Ir andando de un lugar a otro” (es decir, no es una definición como se lee en un diccionario), sino

es un evento sensorial, experimentado por el aprendiz a través de los sentidos corporales. Es como aprenden los niños.

Usted puede encontrar más información acerca de REFTO a: Sky Oaks Productions, PO Box 1102; Los Gatos, CA 95031; 408-395-7600, tprworld@aol.com, www.tpr-world.com.

Los aprendibles

El programa “Los aprendibles” fue creado en 1976 por otro psicólogo, Harris Winitz de la University of Missouri. “Los aprendibles” incluye todos los elementos de Refto, pero es diseñado para usarse independientemente en casa. Está disponible en nueve idiomas, cada uno con un juego de cassettes (grabaciones magnetofónicas); cada programa utiliza el mismo libro de dibujos. A continuación se ve el primer ejercicio en el libro.



El primer ejercicio en “Los aprendibles”

Figura 30

Ilustramos con el inglés. El estudiante inserta el primer cassette, encuentra la grabación indicada para estos dibujos, y escucha lo siguiente:

ONE: CAR...CAR, TWO: CAR...CAR, THREE: CAR...CAR,
FOUR: DOCTOR...DOCTOR, FIVE: DOCTOR...DOCTOR,
TEN: CAR...CAR

El examen es el mismo pero al revés: primeramente suena la palabra y luego el número. Cuando suena la palabra, le toca al estudiante enseñar el dibujo correcto antes de que suene el número. Es todo lo que hace el estudiante. Tal como en el caso con Refto, no se le permite al estudiante que haga otra cosa. A continuación se ven las instrucciones al sistema, y se nota que abundan las prohibiciones (dice “no” cinco veces).

No diga las palabras en voz alta. Lo importante es que entienda las palabras. Cuando usted diga las palabras en voz alta, no le ayudará a entender el idioma. Por el contrario puede causar que hable con acento porque

estará tratando de hablar antes de saber exactamente cómo suena la palabra. No se preocupe de cómo se escriben las palabras. Saber cómo se escriben las palabras causará que las oiga según la ortografía en vez de cómo suenan realmente. Necesitará oír las palabras muchas veces antes de que aprenda a escribirlas. No se preocupe de que no hay texto debajo de cada dibujo. Si aprende el vocabulario y la estructura de las oraciones, esto sí le ayudará en su habilidad posterior de lectura. Cuando haya escuchado un programa un mínimo de dos veces y obtenga ocho de diez en el examen, está listo para pasar a la siguiente lección.

Si desea más información sobre “Los aprendibles”, puede contactar a International Linguistics Center, 3505 East Red Bridge Road, Kansas City, Missouri 64137, 800-237-1830, www.learnables.com.

Otros programas comerciales

Por supuesto hay muchos otros programas disponibles. A mi juicio la eficacia de estos programas varía desde “absolutamente inútil” hasta “bastante útil pero pudiera mejorarse”. Entonces, ¿por qué no los mejoran? Buena pregunta.

La economía de nuestro mundo es “market-driven”, que quiere decir que las empresas fabrican lo que compra la gente. En el diseño de sus productos, no toman sólo en cuenta cuestiones de calidad y utilidad sino opinión popular. Pero ¿la persona común no sabe cómo aprender un idioma! Y ¿qué inspira al comprador a sacar su billetera y gastar su dinero? ¿Qué quiere el consumidor promedio? La respuesta es que, por lo general, las personas compran lo que es más bonito, tiene más colores, es más llamativo, es más divertido, lo que tiene la más alta tecnología. ¡Ninguno de estos es un buen criterio para el A2L! (más sobre esto en la sección En defensa de la sencillez: el A2L no es “hi-tech” en la página 47).

Es un “círculo vicioso”: el mejor no se compra, lo que se compra no es el mejor. Me pregunto, ¿cuántos otros productos son así? El mejor carro no se compra, la mejor computadora no se compra, el mejor teléfono celular no se compra ... ¿Será así?

Apéndice 8: Una interpretación y expansión de las ideas de Krashen

El capítulo 10 por Krashen es el más teórico en el libro y en ciertos puntos el más difícil de entender. En este apéndice intento hacer sus ideas más accesibles.

Sobre dos maneras de aprender

Krashen distingue entre dos maneras de aprender, pero no sólo Krashen lo hacen sino también lo hacen Larson, Pate, Brown, Brewster y casi todos los expertos (pero una persona, cuya opinión respeto mucho, niega la diferencia). Lastimosamente ellos no siempre usan el mismo vocabulario, y en particular ¡Krashen y Larson usan el vocabulario opuesto!, totalmente

confundiendo al lector. Pero, primero, déjeme expresar las dos maneras como yo las veo (en Rising 2001a hago un intento de explorar este tema en más detalle):

Hay ciertas cosas que aprendemos CONSCIENTEMENTE, y hay otras cosas que aprendemos SUBCONSCIENTEMENTE. Esta diferencia se encuentra en todos los tipos de aprendizaje, pero está particularmente presente en el aprendizaje de un idioma, esto porque (se cree) el lenguaje es primordialmente un fenómeno subconsciente e innato. En la sección No se analice demasiado en la página 131 Brown compara dos maneras de aprender y entender, usando el tenis. Yo lo ilustro con la destreza de montar una bicicleta.



————— ❖ ❖ ❖ —————

Cuando tenía seis años de edad, un vecino me regaló una bicicleta. Mi padre me la ajustó y pasamos a un lugar abierto. Me explicó, cómo se mantiene el equilibrio en una bicicleta: “Si empiezas a ladearte hacia el lado izquierdo, vira el manillar hacia la izquierda. Si empiezas a caerte hacia el lado derecho, vira el manillar hacia la derecha.”

No entendí mucho. Caí al lado izquierdo, caí al lado derecho, caí a ambos lados simultáneamente (¿?) y seguí cayendo vez tras vez tras vez. Vino a visitarme un primo mayor y él me dio las mismas instrucciones, pero aun así no pude montar el aparato. Recuerdo una emoción de desesperación pero también de determinación.

Un par de días después, tomé valor y salí nuevamente, arriesgándome, y ¡logré montar la bicicleta! Estuve encantado.

Décadas después enseñé a mis propios hijos a montar bicicleta y usando básicamente el mismo método de explicación y aclaraciones —si empiezas a caer al lado izquierdo...—, pero siempre me he preguntado, “¿Ayuda la explicación? ¿Pueden los niños aprender a montar una bicicleta sin una descripción lógica y científica de cómo balancearse?” No sé.

————— ❖ ❖ ❖ —————

¿Pudieramos diseñar un estudio científico para probar esta cuestión? O ¿qué tal un estudio antropológico y/o transcultural sobre cómo enseñar? O ¿todo esto ya se ha hecho? De todos modos, en el A2L sí ya se ha hecho, y las personas aprenden mejor subconscientemente. Pero todavía no se ha decidido qué vocabulario usar para hablar de esta realidad.

Larson hace contraste entre las palabras *aprendiz* y *estudiante*; Krashen hace el mismo contraste, usando las palabras *aprendizaje* y *adquisición*, pero él usa la palabra *aprendizaje* en el sentido opuesto. Para Larson, el “aprendiz” aprende subconscientemente (más eficientemente), y el “estudiante” aprende consciente (menos eficientemente); para Krashen la palabra *adquisición* señala una manera subconsciente (más eficiente), y *aprendizaje* señala una manera consciente (menos

eficiente). Confuso. Usted ya sabe; lea con cuidado. Pero repito: al fondo están diciendo lo mismo.

El consejo de Greg Thomson es muy bueno: “El aprendizaje no puede depender de tu entendimiento de la gramática, ya que nadie la entiende. Lo que más necesitas es confiar en tu cerebro, creyendo que lo adquirirá.” O sea, tenemos que tener confianza en nuestras habilidades subconscientes; la mente consciente —la razón, el intelecto, la lógica— es absolutamente incapaz de producir el lenguaje. La mente subconsciente sí lo puede hacer. La próxima figura da una idea de lo que se trata.

	Aprendizaje consciente	Aprendizaje <u>sub</u>consciente
Larson	Estudiante	Aprendiz
Krashen	Aprendizaje	Adquisición
Otros términos	Lógico, objetivo, sistemático, entendimiento, analítico, académico, reglamentado, razón, alumno, estudiante	Personal, relacional, comunitario, intuitivo, tácito, inefable, visionario, estético, creativo, pasión, misterioso, emoción, espontaneo

Dos maneras de aprender

Figura 31

Los datos comprensibles

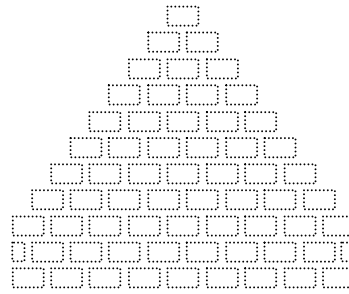
Krashen (123) pone la “cuestión crítica” *¿cómo adquirimos?* y responde, postulando la hipótesis de datos comprensibles. Este concepto es clave y valioso, y podemos captar mejor lo que quiere decir tomando en cuenta, primero, que el lenguaje es una habilidad innata.

Ha habido un debate vehemente entre dos opciones polarizadas: un partido mantiene que el lenguaje es simplemente otra manifestación de una capacidad o inteligencia general para aprender que “no se diferencia en el fondo de la capacidad que [el ser humano] tiene para aprender a manejar una bicicleta”⁷⁹ o programar una computadora u otra actividad. El partido opuesto cree que la capacidad humana para usar el lenguaje es debida a una capacidad innata especial. Si le gustaría leer más sobre el debate, consulte la nota.⁸⁰ Actualmente —observa Wilson (1996:112)— “la mayoría de los lingüistas del mundo entero... han aceptado la teoría racionalista de Noam Chomsky” (Chomsky es la figura principal en el debate). Las implicaciones de esta “doctrina” son monumentales.

- Cada ser humano nace con un mecanismo lingüístico intrínseco —se lo llama un “dispositivo cognitivo para la adquisición del lenguaje”.
- Este aparato es similar/idéntico en cada persona.
- Al fondo cada lengua humana es similar.⁸¹
- Cada niño normal llega al mundo inexorablemente programado a aprender una lengua.
- Dios creó el lenguaje.⁸²

El concepto de que el lenguaje es innato dice que la mente viene pre-programada con las estructuras del lenguaje. Vamos a visualizar el lenguaje como un edificio mental (confieso muy felizmente que esta ilustración vino del examen final de una estudiante). Cuando nace un bebé, la forma del edificio ya existe, pero todavía los ladrillos no han sido puestos. Están allá en “potencia” o en algún sentido abstracto. En la Figura 32 vemos el edificio de un recién nacido bebé. Por supuesto la ilustración

es super-simplificada: hay apenas 63 ladrillos, cuando en la realidad el lenguaje tiene millones de millones de elementos.

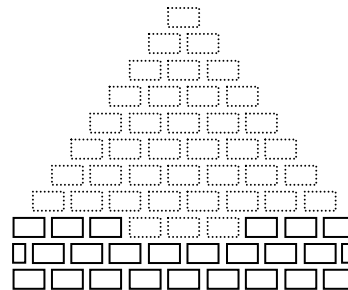


**La estructura lingüística innata
al momento de nacer**

Figura 32

En esta figura todos los ladrillos aparecen con una línea quebrada, indicando que están “vacíos”, ya que el bebé aun no sabe nada en particular de ninguna lengua en particular. Pero los “moldes” para todas las categorías de todos los idiomas del mundo ya existen en la mente de este bebé. Los ladrillos ya están ubicados y listos para ser “definidos” o “llenados”. Y no se formarán nuevos ladrillos.⁸³

La naturaleza de los ladrillos no es simple ni obvia. Los ladrillos no corresponden a palabras u otra unidad simple, sino a categorías abstractas como: sonidos lingüísticos, fonemas, vocabulario para la familia, vocabulario para objetos concretos, vocabulario para verbos, orden de las palabras, sujeto y objeto, nueva información, deixis etc. etc. etc. El edificio se construye en orden. Consideremos un caso hipotético de un niño de tres años y vamos a darle el nombre de Juan. El edificio de Juan se ve en la Figura 33. Los ladrillos con una línea sólida corresponden al idioma ya adquirido.



El edificio de Juan (aproximadamente 3 años)

Figura 33

Ahora vamos a tratar de imaginar cómo Juan aprende un poco de vocabulario en su lengua materna. Él está mirando un fuego, y su mamá le dice: “*El horno está caliente. No toques el horno, porque si lo haces, te vas a quemar y luego puede quedarte con una cicatriz.*” Los niños nunca entienden todo lo que les dicen los adultos, así que podemos dividir este mensaje, en dos partes:

lo que Juan entiende y lo que no entiende. Pero Krashen define una tercera categoría: lo que Juan es capaz de aprender, lo que está a su alcance actual. Esto Krashen llama datos comprensibles, lo que el simboliza como Datos $x + 1$. La parte que Juanito todavía no es capaz de aprender llamaré Datos $x + 2$ (Krashen no usa tal término). La Figura 34 despliega estos tres conceptos y también el mensaje original con Datos x subrayado con una línea sólida, Datos $x + 1$ subrayado con una línea quebrada (listos para aprender) y Datos $x + 2$ indicado con una línea rayada (imposibles de aprender).

Datos ya adquiridos	=	Datos x
Datos al alcance para adquirir	=	Datos $x + 1$
Datos más allá del alcance	=	Datos $x + 2$

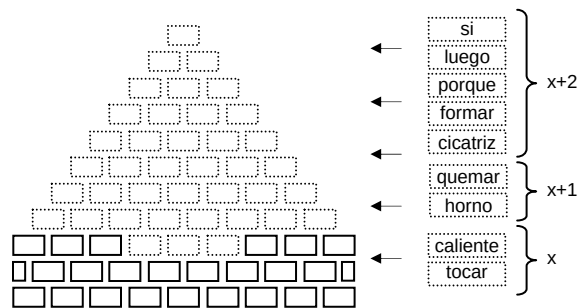
El horno está caliente. No toques el horno, porque si
lo haces, te vas a quemar y luego puede formarse
una cicatriz.

Cómo Juan oye el mensaje

Figura 34

Juan ya entiende “caliente” y “tocar” pero no entiende lo que es “horno” y “quemar”, pero pronto las va a aprender porque es capaz de aprenderlas. Pero los conceptos de causación en la palabra *porque* y de eventualidad en la palabra *vas* etc. están todavía más allá de su capacidad mental y estado lingüístico (tiene sólo tres años). Juan extiende la mano, toca el horno y ¡se quema! Las palabras *horno* y *quemar* nacen en su vocabulario. Juan las aprende por *dos* razones: estaba listo para aprenderlas (de acuerdo con el orden natural y las estructuras innatas) y, segundo, porque las condiciones contextuales eran adecuadas para comunicarle su significado. Fueron *datos comprensibles* por estas dos razones, por *ambas* razones.

El proceso podemos visualizar mejor si ubicamos palabras en el mensaje a la par del edificio.



Cómo el mensaje “cabe” en el edificio de Juan

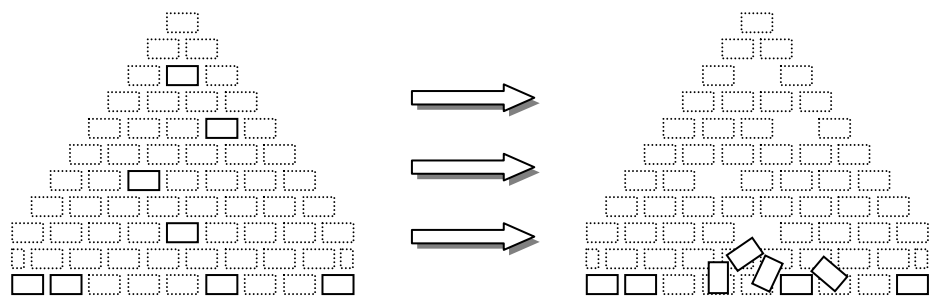
Figura 35

Otra vez; la “x” representa los datos aprendidos anteriormente; la “x + 1” representa el concepto de los datos comprensibles; la “x + 2” representa los datos más allá de la capacidad actual.

Una hipótesis interesante

La teoría que hemos explorado en esta sección sugiere otra posible razón por la que los adultos no aprenden tan bien como los niños. En el ejemplo que hemos empleado, Juan no entiende todo el mensaje, pero no se preocupa. En general los niños no se preocupan por lo que no entienden; tienen lo que los psicólogos llaman “tolerancia a la ambigüedad”. Pero los adultos estamos altamente preocupados por comprender todo lo que se nos dice y todo lo que pasa en nuestro alrededor. Esta preocupación produce ansiedad e impide el aprendizaje (el filtro afectivo de Krashen).

Pero quiero sugerir más, creo que el esfuerzo del adulto por aprender todo interfiere con la construcción del “edificio” de acuerdo con el orden natural. Esto se puede ilustrar con el caso de un adulto que está tratando de aprender el español en un curso tradicional. Un aspecto bastante enredado es el subjuntivo, el cual debe aprenderse en quizá el segundo año. No obstante los cursos tradicionales no temen enseñarlo muy pronto, lo cual es imposible para la mente humana por las razones que acabamos de explicar: hay un orden fijo según el cual tenemos que aprender. Como ilustración del método escolar, inspeccioné dos textos⁸⁴ y descubrí que uno presenta el subjuntivo en la página 60 (de 230 páginas) y el otro en la página 17 (de 390 páginas). ¡Ay de los que están forzados a aprender a un ritmo determinado por estos libros! Construyen el edificio al lado izquierdo que rápida e ineludiblemente se convierte en el edificio del lado derecho.



El edificio de un alumno de un curso tradicional

Figura 36

No hay ladrillos puestos para sostener los ladrillos introducidos anticipadamente. ¿Usted ha tenido esta experiencia? ¿Usted se ha regañado a sí mismo por no poder retener palabras o información o reglas que le fueron enseñadas? Es porque la escuela no le proveyó datos comprensibles. La experiencia es

muy diferente para el aprendiz que recibe datos comprensibles en un contexto natural.

Citas por Alan Healey

Escuchar las grabaciones o la radio no es suficiente; tiene que pasar la mayoría de su tiempo escuchando en situaciones donde esté cara a cara y puede observar lo que sucede, adivinando así el significado de lo que oye con más éxito.

Sólo necesitará hacer un poco de esfuerzo para aprender a leer y a escribir (si el idioma tiene una ortografía bien diseñada), y sólo debe empezar a leer y a escribir después de haber desarrollado sus habilidades de escuchar y hablar.

Una vez que encuentre un tema de interés mutuo la tensión disminuirá, y el aprendiz encontrará que está pensando más en los mensajes que se intercambian que en las palabras y la gramática. En tal situación de relajamiento, él podrá aprender bastante sin darse cuenta.

Para la mayoría de los obreros de campo el dejar por completo de escribir datos lingüísticos durante los primeros meses sería un paso demasiado radical. Sin embargo, el escribir es una actividad que, por cierto, debe limitarse durante los primeros meses, mientras que el aprendiz se da a la imitación, la práctica oral y la producción oral de memoria.

(Tomadas de Healey 1980.)

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Andrés. 2002/2005. *El Humor en las Misiones: Un Desafío a Tomar la Adaptación Transcultural con Jovialidad*. Granada, España: P. M. Internacional.
- Alves, Jesuel. 2005. *Testimonios de Misioneros Iberoamericanos*. Colombia: Comibam Internacional.
- Amado, Marcos. 1991. Una familia latina entre Árabes musulmanes. En Bertuzzi (ed.). 12-22. (En el artículo original el seudónimo Marcelo Acosta fue usado.)
- _____. 1999. Misioneros latinoamericanos en el mundo musulmán. En *Iglesia y MISIÓN: Revista Internacional de Orientación Cristiana*. #69, julio-septiembre, 10-13.
- Arnold, Jane (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, Jane (ed.). 2000. *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, James. 1965. The strategy of "Total physical response": An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*. 3, 291-300.
- _____. 1977/2000. *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos CA: Sky Oaks Productions.
- Bailey, Nathalie, Carolyn Madden y Stephen D. Krashen. 1978. Is there a "natural sequence" in adult second language learning? En Hatch (ed.). 362-370.
- Bertuzzi, Federico A. (ed.). 1991. *Latinos en el Mundo Islámico*. Miami FL: Editorial Unilit.
- _____. (ed.). 1994. *Ríos en la Soledad*. Miami FL: Editorial Unilit.
- _____. 1995. La importancia de acomodar nuestra mente —para entonces responder con mejor fuerza. *ELLOS y nosotros*. Año 1: No 2, 4.
- _____. 1997a. *El Despertar de las Misiones*. Miami FL: UNILIT.
- _____. (ed.). 1997b. *La Iglesia Latina en Misión Mundial*. Santa Fe, Argentina: COMIBAM Internacional.
- _____. 1997(a o b?). El gran misterio revelado a las naciones. En Bertuzzi (ed.). 145-159.
- Bosch, David J. 1987. Evangelism: Theological currents and cross-currents today. *International Bulletin of Missionary Research*. 98-103. Traducido como Evangelismo: Corrientes y Contracorrientes Teológicas de hoy por Jorge Orozco y David P. Rising.
- Brewster, E. Thomas y Elizabeth de Brewster. 1976. *Language Acquisition Made Practical (LAMP)*. Pasadena CA: Lingua House.
- _____. 1981. *LEARN*. Pasadena CA: Lingua House.
- _____. 1982. Language learning is communication... is ministry! En *International Bulletin of Missionary Research*. October, 160-164. Traducido, adaptado y condensado como El aprendizaje del idioma ¡es comunicacion! ... ¡es ministerio!
- _____. (eds.) 1986. *Community is my Language Classroom!* Pasadena CA: Lingua House.
- _____. 1990c(a). La integración y la obra misionera: Estableciendo lazos de vinculación. En Lewis (ed.). 64-80.
- _____. 1990c(b). *Adquisición del Idioma, Hecho Práctico*. Porciones reproducidas y/o discutidas en Lewis (ed.). 80-91.
- Brewster, Betty Sue. 1995. Preparing lifelong learners. En Dickerson. 9-33.
- Brink, Susan. 2001. El sueño es vida. *Readers Digest*. Julio, 30-35.
- Brown, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- _____. 1991. *Breaking the Language Barrier*. Yarmouth ME: Intercultural Press. Porciones traducidas por Otoniel Chum, Beraly Morales, David P. Rising, y Jorge Alberto Orozco Ramírez.
- Burling, Robbins. 1984. *Learning a Field Language*. Ann Arbor MI: University of Michigan.
- Caldwell, Larry W. 1992. *Sent Out: Reclaiming the Spiritual Gift of Apostleship for Missionaries and Churches Today*. Makati, Metro Manila, Philippines: Church Strengthening Ministry. Pasadena CA: William Carey Library.

- Collins, Wes. 1986. Learning without schools, teaching without chalk. En Brewster y Brewster (eds.).
- COMIBAM. 1987. *Latinoamérica y las Misiones Mundiales: Testimonios de Misioneros Latinoamericanos*. Guatemala: COMIBAM.
- _____. 1997. *Las Misiones Latinas para el Siglo XXI*. Miami FL: UNILIT.
- Comité de Lausana. 1978. *El Evangelio y la Cultura: La Contextualización de la Palabra y la Iglesia en una Situación Misionera*. Informe de la consulta de Willowbank. Tomado de la serie: Documentos Periódicos de Lausana, No. 2. Comité Lausana para la Evangelización Mundial. Reproducido en Lewis (ed.) 1990c:176-216.
- Condon, John C. 1998. *Buenos Vecinos: Comunicándose con los Mexicanos*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Crespo, Orlando. 2006. Our transnational anthem. *Christianity Today*. August. 32ff.
- Crystal, David. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, James. 1981. The role of primary language development in promoting education success for language minority students. En Dolson (ed.).
- Cunchillos Jamie, Carmelo. 1997. *Estudios sobre Aprendizaje, Uso de Lenguas y Teoría Gramatical*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Dalby, David. 1999/2000. *The Linguasphere Register of the World's Languages and Speech Communities. Volume One*. Hebron, Wales: Linguasphere Press.
- Dalby, David. 1999/2000. *The Linguasphere Register of the World's Languages and Speech Communities. Volume Two*. Hebron, Wales: Linguasphere Press.
- Damasio, Antonio R. 1994. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: A Grosset / Putnam Book.
- Dement, William C., M.D. & Christopher Vaughan. 1999/2000. *Dormir Bien*. Buenos Aires: Editorial Atlantida.
- Devlin, Keith. 1997. *Goodbye, Descartes: The End of Logic and the Search for a New Cosmology of the Mind*. New York NY: John Wiley and Sons, Inc.
- Dickerson, Lonna J. (ed.). 1995. *Helping the Missionary Language Learner Succeed*. Colorado Springs CO: Missionary Training International.
- _____. (ed.). 2001. *Helping Learners Develop Second Language Proficiency*. Palmer Lake CO: Missionary Training International.
- Dodds, Dr. Larry y Dr. Lois Dodds. s.f. Holmes-Rahe scale: Adjusted for overseas life. Unpublished Manuscript (??). Liverpool, PA: Heartstream Resources.
- Dolson, David (ed.). 1981. *Schooling Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles CA: Evaluation, Dissemination, and Evaluation Center, California State University-Los Angeles.
- Dulay, Heidi C. y Marina K. Burt. 1978. Natural sequences in child second language acquisition. En Hatch (ed.). 347-361.
- Dye, T. Wayne. 1980. *The Bible Translation Strategy: An Analysis of Its Spiritual Impact*. Dallas, TX: Wycliffe Bible Translators.
- Dye, Wayne y Sally Folger Dye. 1980. Los factores que producen la tensión en el ajuste cultural. Publicado originalmente en *Missiology: An International Review*, 2, 61-77, 1974, reproducido en Healey 1980.
- Dye, T. Wayne. 1990. *The Bible Translation Strategy Ten Years Later*. Dallas, TX: Wycliffe Bible Translators.
- Edwards, Jonathan. 1746/1996. *The Religious Affections*. Edinburgh: The Banner of Truth Trust.
- Ervin-Tripp, Susan M. 1978. Is second language learning like the first? En Hatch (ed.). 190-206.
- Escobar, Samuel, Alvin Góngora, Daniel Salinas y Humberto Bullón (eds.). 2000. *Postmodernidad y la Iglesia Evangélica*. San Francisco de los Rios, Costa Rica: IINDEF.
- Foley, Joseph y Linda Thompson. 2003. *Language Learning: A Lifelong Process*. London: Arnold.
- Foyle, Marjory F. 1987. *Overcoming Missionary Stress*. Wheaton IL: Evangelical Missions Information Service.
- _____. 2001. *Honorably Wounded: Stress among Christian Workers*. Mill Hill, London & Grand Rapids, MI: Monarch Books.
- Fromkin, Victoria y Robert Rodman. 1978. *An Introduction to Language*. New York NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Gass, Susan M. y Carolyn G. Madden (eds.). 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Serie: Issues in Second Language Research. Rowley MS: Newbury House Publishers.
- Ghiselin, Brewster. 1952. *The Creative Process*. New York: Mentor Books.
- Gladwell, Malcolm. 2005. *Blink: The Power of Thinking Without Thinking*. Little, Brown and Company.

- Glasser, Arthur y Kenneth Pike. 1961. Current strategy in missions: Two proposals. *His*. October-December.
- Goleman, Daniel. 1995. *La Inteligencia Emocional: Por qué es más Importante que el Cociente Intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gray, Jeffrey. 1971. *The Psychology of Fear and Stress*. New York NY: McGraw-Hill.
- Grimes, Barbara F. y Joseph E. Grimes (eds.). 2000. *Ethnologue*. Edición 13. Dallas TX: SIL.
- Grubb, Norman. 1983. C. T. Studd: *Deportista y Misionero*. Bogotá, Colombia: Buena Semilla.
- Guerrero, Alfredo con Martín Poniente y Eugenio Ongaro. 1998. Desventuras de un chabochi regiomontano entre los tarahumaras. *ELLOS y nosotros*. 3:6:31-35.
- Guiora, Alexander. 1981. Language, personality and culture, or the whorfian hypothesis revisited. *On TESOL*. [Referencia desconocida.]
- Hadamard, Jacques. 1945. *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*. New York: Dover Publications.
- Hall, Edward T. 1959. *The Silent Language*. Greenwich CT: Fawcett.
- _____. 1969. *The Hidden Dimension*. Garden City NY: Anchor/Doubleday.
- _____. 1976. *Beyond Culture*. Garden City NY: Anchor/Doubleday.
- Hart, Archibald D. 1985. *Adrenaline and Stress*. Waco TX: Word.
- Hatch, Evelyn Marcussen (ed.). 1978. *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley MS: Newbury House.
- Healey, Alan. 1980. *Trabajo de Campo: Guía para los que Quieren Aprender un Nuevo Idioma*. Bogotá, Colombia: Instituto Lingüístico de Verano.
- Heinle. 2005. *The Heinle Picture Dictionary: English/Español*. Boston MA: Thomson Heinle.
- Heschel, Abraham J. 1962 (2001). *The Prophets: Volume 1 & 2*. New York: HarperCollins. Perennial Classics.
- Hess, J. Daniel. 1994. *The Whole World Guide to Culture Learning*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Holmes, T.H., MD y R.H. Rahe, MD. 1967. The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 2:213-218.
- Klopp, J. 1985, 1988. *Actionlogues*. Los Gatos CA: Sky Oaks Productions.
- Kluger, Jeffrey. 2001. Fear not!: For millions of sufferers of phobias, science is offering new treatments —and new hope. *Time*. April 2.
- Kohls, L. Robert. 1984. *Survival Kit for Overseas Living: For Americans Planning to Live and Work Abroad*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Kras, Eva. 1995. *Management in Two Cultures: Bridging the Gap between U.S. and Mexican Managers*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Krashen, Stephen D. 1981a. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- _____. 1981b. Bilingual education and second language acquisition theory. En Dolson (ed.). 51-79.
- _____. 1998. TPR: Still a very good idea. Publicado en *NovELTy* vol. 5 número 4.
- Krashen, Stephen D. y Robin C. Scarcella (eds.). 1982. *Issues in Second Language Research*. Rowley MS: Newbury House.
- _____. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall International.
- Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: The Alemany Press.
- Kuhn, Thomas S. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago.
- Larson, Donald N. 1984. *Guidelines for Barefoot Language Learning*. St. Paul MN: CMS Publishing.
- _____. 1990c. El misionero viable: Aprendiz, cambista, y narrador. En Lewis (ed.). 54-63.
- _____. 1991. *WENOC Notebook*. Fresno CA: Link Care Center.
- _____. 1998. Language and attrition: A review of the book *Too Valuable to Lose. Training for Cross-cultural Ministries*. (Una publicación del World Evangelical Fellowship). Abril.
- Larson, Donald N. y William Smalley. 1972. *Becoming Bilingual*. New Canaan CT: Practical Anthropology.
- Larson, Mildred. 1989. *La Traducción Basada en el Significado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria.
- Larsen-Freeman, Diane E. 1978. An explanation for the morpheme accuracy order of learners of english as a second language. En Hatch (ed.). 371-379.

- Lewis, Jonatán P. (ed.). 1990a. *Misión Mundial I*. Segunda edición. Miami FL: Unilit.
- _____. (ed.). 1990b. *Misión Mundial II*. Segunda edición. Miami FL: Unilit.
- _____. (ed.). 1990c. *Misión Mundial III*. Segunda edición. Miami FL: Unilit.
- _____. 1990b. La adaptación del misionero. En Lewis (ed.). 49.
- _____. 1997. Una investigación de las causas y las curas del retorno anticipado. En Taylor (ed.). 101-116.
- Limpic, Ted. 1997. Misioneros brasileños: ¿Cuánto tiempo quedan? En Taylor (ed.). 119-133.
- Lindquist, Brent. 1989. Role deprivation and cultural adjustment. *Barefootnotes*. Fresno CA: Link Care Center.
- _____. 1995. Role deprivation and language learning: A psychological perspective. En Dickerson (ed.). 175-180.
- Mackay, Juan. 1952. *El Otro Cristo Español: Un Estudio de la Historia Espiritual de España e Hispanoamérica*. México, D. F.: Casa Unida de Publicaciones. Versión de Gonzalo Báez-Camargo.
- Marshall, Terry. 1989. *The Whole World Guide to Language Learning*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Mathewes-Green, Frederica. 1997. Embarrassment's perpetual blush. *Christianity Today*. July 14, 37. Traducido como El perpetuo rubor de la vergüenza.
- McGavran, Donald. 1990b. Una iglesia para cada pueblo: Un mensaje sencillo sobre un tema difícil. En Lewis (ed.). 107-115.
- McIntosh B., Estuardo. 1990. *Introducción a la Misiología Latinoamericana*. (Segunda edición). Lima, Peru: PUSEL.
- Moran, Patrick R. 1990. *Lexicarry: An Illustrated Vocabulary Builder for Second Languages*. Brattleboro VT: Pro Lingua Associates. (Segunda edición, en blanco y negro.)
- _____. 2002. *Lexicarry: An Illustrated Vocabulary Builder for Second Languages*. Brattleboro VT: Pro Lingua Associates. (Tercera edición, a colores.)
- Myers, David G. 2002/2004. *Intuition: Its Powers and Perils*. New Haven CT: Yale University Press. Yale Nota Bene Books
- Nida, Eugene A. 1957. *Learning a Foreign Language: A Handbook Prepared Especially for Missionaries*. Edinburg TX: Rio Grande Bible Institute y Friendship Press.
- _____. 1995. Listen! En Dickerson. 3-8.
- Oltrogge, David. 1992. Misiones: ¿Formando discípulos o criando loros? *Hechos*. Número 25, del mes de septiembre. Guatemala.
- Parker, Roger C. 1990. *Looking Good in Print: A Guide to Basic Design for Desktop Publishing*. Chapel Hill NC: Ventana Press.
- Pate, Larry D. 1987. *Misionología: Nuestro Cometido Transcultural*. Especialmente capítulo 5: Principios del Aprendizaje de una Lengua y la Cultura, 146-188. Miami FL: Editorial Vida.
- _____. 1989. *From Every People*. Monrovia CA: MARC.
- Paz, Octavio. 1950/1994. *El Laberinto de la Soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pei, Mario. 1967. *The Story of the English Language*. Philadelphia PA: J.B. Lippincott.
- Pinker, Steven. 1994. *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York NY: Harper Perennial.
- _____. 1999. *Words and Rules: The Ingredients of Language*. New York: Basic Books.
- _____. 2002. Language acquisition. An *Invitation to Cognitive Science*, Segunda ed. En L. R. Gleitman, M. Liberman, y D. N. Osherson (eds.). Volume 1: Language. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Polanyi, Michael. 1958. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago IL: University of Chicago.
- Postman, Neil. 1992. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Pujol-Berché, M., L. Nussbaum, y M. Llobera. 1998. *Adquisición de Lenguas Extranjeras: Perspectivas Actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- Purnell, Herbert C. 1995. Some current topics and models in second language learning. En Dickerson (ed.). 80.
- _____. 2001. Second language acquisition: A look at selected issues and their relevance to missionary language learning. En Dickerson (ed.). 105-139.
- Queiroz, Edison. 1990. *La Iglesia Local y las Misiones*. Barcelona, España: CLIE.
- Ramachandran, V. S. y Sandra Blakeslee. 1998. *Phantoms of the Brain: Probing the Mysteries of the Human Mind*. New York NY: Quill William Morrow.
- Rising, David P. 2001a. Language, linguistics, law: Philosophy of science helps us see them better. En: Dickerson, (ed.). 235-254.

- _____. 2001b. The language learner as harpooner: Missionary stress and its ultimate source. En: Dickerson, (ed.). 255-268.
- Rosenthal, Marilyn S. y Daniel B. Freeman. 1990. *Longman Photo Dictionary*. Longman.
- Sanneh, Lamin. 1989. *Translating the Message: The Missionary Impact on Culture*. Maryknoll NY: Orbis.
- Scarcella, Robin C. y Stephen D. Krashen (eds.). 1980. *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*. Rowley MS: Newbury House.
- Schubert, Esther. 1993. *What Missionaries Need to Know about Burnout and Depression*. New Castle, IN: Olive Branch Publications.
- Schumann, John H. 1978. Second language acquisition: The pidginization hypothesis. En Hatch (ed.). 256-271.
- Scovel, Thomas. 2001. *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston MA: Heinle and Heinle.
- Seliger, Herbert W., Stephen D. Krashen, y Peter Ladefoged. 1982. Maturation constraints in the acquisition of second languages. En Krashen y Scarcella (eds.): 13-19.
- Shapira, Rina G. 1978. The non-learning of English: Case study of an adult. En Hatch (ed.). 246-255.
- Shapiro, Norma and Jayme Adelson-Goldstein. 1998. *The Oxford Picture Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Shipley, Joseph T. 1977. *In Praise of English: The Growth and Use of Language*. New York NY: Times Books.
- SIL International. 2001. *International Illustrations: The Art of Reading, 2.0*. CD-ROM. Dallas TX: SIL International Literacy Department.
- Smalley, William A. 1991. *Translation as Mission: Bible Translation in the Modern Missionary Movement*. Macon GA: Mercer University Press.
- _____. 1994. Missionary language learning in a world hierarchy of languages. *Missiology: An International Review*. 22:4, October: 481-488.
- Steuernagel, Valdir R. (ed.). 1991. *Al Servicio del Reino en América Latina: Un Compendio Sobre la Misión Integral de la Iglesia Cristiana en Latinoamérica*. San José, Costa Rica: Visión Mundial.
- _____. 1991. La prioridad de la evangelización en la obra misionera de la Iglesia. En Steuernagel (ed.). 125-148.
- _____. 1992a. *La Misión de la Iglesia: Una Visión Panorámica*. San José, Costa Rica: Oficina Regional de Comunicaciones para América Latina de Visión Mundial.
- _____. 1992b. La gran comisión: Leámosla de nuevo. En Steuernagel (ed.). 1992a:87-99.
- _____. 1993. *La Iglesia Rumbo al Año 2000: Como Enfrentar Saludablemente el Desafío Misionero que Representa el Año 2000 para la Iglesia*. San José, Costa Rica: Visión Mundial.
- Storti, Craig. 1990. *The Art of Crossing Cultures*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- _____. 1999. *Figuring Foreigners Out: A Practical Guide*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Stott, John R. 1990a. La biblia en la evangelización mundial. En Lewis (ed.). 13-21.
- Svelmoe, William Lawrence. 2008. *A New Vision for Missions: William Cameron Townsend, the Wycliffe Bible Translators, and the Culture of Early Evangelical Faith Missions, 1896-1945*. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
- Swenson, Richard A. 1992. *Margin*. Colorado Springs CO: NavPress.
- _____. 1998. *The Overload Syndrome: Learning to Live within your Limits*. Colorado Springs CO: NavPress.
- Taber, Charles R. 1991. *The World is too Much with Us*. Macon GA: Mercer University Press.
- Taylor, Guillermo y Eugenio Campos. s.f. *Misiones Mundiales: Una Introducción*. Guatemala: SETECA.
- Taylor, William David (ed.). 1991. *Internationalizing Missionary Training: A Global Perspective*. Grand Rapids MI: Baker.
- _____. 1996. Una barca para toda la vida: Misioneros de carrera: ¿Una especie en peligro de extinción? *ELLOS y nosotros*. 2:4:18-21.
- _____. 1997a. *Demasiado Valioso para que se Pierda*. Wheaton IL: Comisión de Misiones Alianza Evangélica Mundial.
- _____. 1997b. Entrevistas con seis pastores, de iglesias de cinco naciones. En Taylor (ed.). 1997a:293-307.
- Thomson, Greg. 1993a. Kick-starting your language learning: Becoming a basic speaker through fun and games inside a secure nest. En *LinguaLinks*, Language Learning Bookshelf. Dallas TX: SIL International.

- También en la página de *Language Impact*: <http://www.languageimpact.com>.
- _____. 1993b. Language learning in the real world for non-beginners. En *LinguaLinks*, Language Learning Bookshelf. Dallas TX: SIL International. También en *Language Impact* Web site (<http://www.languageimpact.com>).
- _____. 1993c. Leave me alone! Can't you see I'm learning your language? En *LinguaLinks*, Language Learning Bookshelf. Dallas TX: SIL International. También en *Language Impact* Web site (<http://www.languageimpact.com>).
- Thomson, Ambrose, Angela Thomson, Chad Thomson, y Greg Thomson. 2001. A few simple ideas for new language learners... and old ones needing some new life. En Dickerson (ed.). Traducido como "Actividades que funcionan".
- Unamuno, Miguel de. 1913 (1997). *Del Sentimiento Trágico de la Vida*. Biblioteca Unamuno. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Wagner, C. Peter. 1990b. Las cuatro estrategias de misiones. En Lewis (ed.). 96-104.
- Walls, Andrew F. 1996. *The Missionary Movement in Christianity History: Studies in the Transmission of Faith*. Maryknoll, NY: Orbis & Edinburgh: T&T Clark.
- _____. In press. La expansión secuencial del Cristianismo y del evangelio en el siglo XXI: Adornando el tabernáculo con oro del sur.
- Wheeler, Susan G. y Gary S. 2001. *TypeSense: Making Sense of Type on the Computer*. Second Edition. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- Willis Jr., Avery. 1987. *La Base Bíblica de las Misiones*. El Paso TX: Casa Bautista.
- Wilson, Jack L. 1996. *Mitos del Lenguaje: Expertos y Autoridades*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Winitz, Harris. 1990. *The Learnables: Book 1*. Kansas City KS: International Linguistics Corporation.
- Winter, Ralph D. 1990a(1). El reino contraataca: Diez épocas de la historia redentor. En Lewis (ed.). 122-146.
- _____. 1990a(2). Las tres épocas de la historia misionera. En Lewis (ed.). 146-156.

EL AUTOR Y EDITOR

El autor es oriundo de California, hijo de agricultores. Estudiaba la matemática en la Universidad de California Riverside y en Georg August Universidad en Goettingen, Alemania.

Conoció a Jesucristo como su Salvador en Alemania, y Dios lo llamó allá al ministerio transcultural, usando las circunstancias de su conversión y estudios para prepararlo. Permaneció otro año en Alemania aprendiendo otro idioma, el holandés, y evangelizando a los estudiantes universitarios, ministrando a drogadictos y viajando en los países comunistas, llevando Biblias de contrabando.

Después de su regreso a Estados Unidos se casó con Kathleen y se matriculó en Fuller Theological Seminary en Pasadena, California, graduándose en 1977 con una maestría en divinidad.

Sirvió tres años como capellán de Sheldon Jackson College en Sitka, Alaska, donde la mayoría de estudiantes eran indígenas de Alaska.

En 1982 David y Kathleen fueron aceptados como miembros de los Traductores Bíblicos Wycliffe y sirvieron

primero con los Koasati, un grupo indígena en el sur de Estados Unidos. Luego terminó una maestría en la lingüística, escribiendo un libro sobre la gramática del idioma Koasati.

En 1991 los Rising fueron enviados a Guatemala, donde David enseñó a los traductores mayas y a los misioneros latino-americanos lingüística y misionología. En 1993 cambiaron a Peoples Mission International para dedicarse de tiempo completo a la movilización y entrenamiento de misioneros latinos. Colaboró tres años en Guatemala con la Comisión Nacional Evangélica de Misiones y con varios centros de capacitación misionera.

Desde 1995 los Rising han vivido en California, y David viaja a diferentes centros de capacitación misionera en el mundo hispano hablante. Hasta la fecha ha enseñado el curso más de cuarenta veces en diecisiete países. Empezó a preparar el presente libro en 1994.

David y Kathleen tienen cuatro hijos — Laura, Rebecca, Gregorio y Kaylie— y siete nietos (con dos más 'en camino').



NOTAS

¹ Emil Brunner, 1950, *The Christian Doctrine of God*, Philadelphia: The Westminster Press. Brunner es también el autor de esta cita famosa: “La misión es para la iglesia lo que la combustión es para el fuego”.

² En *Cartas a un Diablo Novato*, carta #8.

³ En Alves, 2005: 50, 56, 61-62.

⁴ Le dejo dos versículos más que revelan que primeramente debemos estar preocupados por nosotros mismos. 1) En 1 Cor. 9:19-22 Pablo menciona seis veces las medidas que él toma para alcanzar a las personas no-convertidas, pero termina diciendo que hace todo “para hacerme copartícipe del evangelio” (vs. 23). 2) En Filipenses 3:11 Pablo se esfuerza para que “de alguna manera, me encontraré en la resurrección de los muertos”.

⁵ En Bertuzzi, Federico (ed), 1997b:216.

⁶ “El evangelio y la cultura”, disponible en el internet y en Lewis (ed.), 1990c:191-194.

⁷ Si hay “n” (n puede ser 1, 2, 3 etc.) personas en un cuarto, ¿cuál es la probabilidad de que al menos dos tengan la misma fecha de cumpleaños? Esto es que se está buscando dos, pero no importa si hay más de dos. Esta prueba podemos decir que es “A”; el complemento de la prueba es:

“A’”= que todos tienen diferentes cumpleaños (fecha)

En consecuencia podemos poner a P(A’) (la probabilidad de que todos tienen diferente cumpleaños) como una función del número de personas “n”, y conseguir el número deseado de acuerdo a la siguiente ecuación:

$$P(A) = 1 - P(A')$$

Ahora si pensamos en alinear a las personas de manera arbitraria y sacar sus fechas de cumpleaños al azar (con reemplazo) podemos ver que cada persona sucesiva tiene la siguiente probabilidad de tener un cumpleaños diferente (i.e. P(A’)) de todos los demás.

Persona 1: 365/365 posibilidades de éxito

Persona 2: 364/365 posibilidades

....

Persona n: (365-n+1)/365 posibilidades

Entonces nuestro evento A’ sería juntar las posibilidades de éxito de todas las “n” personas.

$$P(A') = (365/365) * ((365-1)/365) * ... * ((365-n+1)/365)$$

En mi cálculo, P(A’) no es menor que 0.5 hasta que n=23. [Prueba hecha por Robin Rose y traducida por Oto Chum, ambos matemáticos.]

⁸ En una comunicación personal, Thomson mencionó el “Competition model” de S. Felix.

⁹ Obviamente estas afirmaciones controversiales no se aplican universalmente: algunos individuos usan muy eficazmente las herramientas adultas y algunos lingüistas (¡pienso en el caso del lingüista Mario Pei, quien hablaba cientos idiomas!) son muy buenos aprendices de idiomas. Pero me atrevo a decir que, estadísticamente, los lingüistas son pobres aprendices de idiomas, y quien no lo crea, que nos dé evidencia de

lo contrario. Tengo evidencia —descrita por los Traductores de la Biblia Wycliffe— a favor de la afirmación.

¹⁰ Esta nota trata de la naturaleza de lo que llamamos “modelos”, del significado de la palabra *modelo*. Inicio con reflexiones acerca de los términos *reglas gramaticales* y *leyes matemáticas*.

El habla es muy misteriosa. ¿Cómo la producimos? En cuanto al lenguaje, la mente es un edificio cerrado y bastante impenetrable. A cada rato se abre el portón (la boca) del edificio y sale un producto (un discurso), pero no podemos entrar en la cabeza para ver cómo el producto haya sido fabricado. Hemos asumido que la mente usa reglas para la fabricación. Hemos asumido que la mente, al momento de emitir una frase, hace una consultita en una bodega de reglas, arregla las palabras conforme dicen las reglas y ¡ya! Devlin (1997:5) dice de Noam Chomsky, el más famoso e influyente lingüista del siglo pasado, que su “acercamiento al lenguaje asume que el lenguaje se produce y comprende de acuerdo con reglas similares a las reglas de la lógica”. Pero un número creciente de pensadores actuales ha empezado a cuestionar esta asunción. Yo me cuento con este grupo y además estoy inclinado a una cosmovisión en que la razón y la lógica son menos importantes que las emociones. Él se ha revelado como un ser de emoción más que un ser de la lógica (Heschel 1962), y Él nos creyó en Su imagen.

Pero la verdad es que sí hay reglas gramaticales. Si no son esenciales en la producción del lenguaje, ¿qué hacen? ¿Por qué existen? ¿Qué realidad representan las reglas? ¿Por qué las reglas describen el habla?

Son buenas y difíciles preguntas. Voy a adivinar.

Dios las hizo para la “conveniencia”. Dios las hizo para revelarse. Dios las hizo para dar a la mente humana acceso a realidades más allá de sus límites naturales. Voy a considerar primeramente las reglas (leyes) matemáticas, y luego volveremos a las reglas gramaticales.

Johannes Kepler descubrió que las órbitas de los planetas son elípticas y que “obedecen” ciertas “leyes matemáticas” que tienen que ver con la distancia elevada al cubo y el tiempo elevado al cuadrado. Él estaba muy contento e impresionado con su descubrimiento y creyó que había vislumbrado “la mente de Dios”. Su descubrimiento fue muy, muy crucial para el avance científico, pero ¿será que los planetas realmente hacen referencia a una tabla matemática antes de moverse? ¿Será que Dios es un matemático? ¿Será que las leyes son responsables por el comportamiento de los planetas? O, visto de otro ángulo, considere los gansos: ellos hacen increíbles hazañas de migración, y nadie entiende cómo. Se puede describir lo que hacen con la trigonometría, pero ¿será que dichas aves son trigonométricas? Es claro que la matemática *describe* los movimientos de los planetas y los gansos, pero esto no implica necesariamente ninguna conexión causal (productivo) entre la matemática y el movimiento de planetas o aves u otra cosa. Propongo que la matemática es otra “conveniencia”. Dios la creó para que nosotros podamos entender y controlar Su creación mejor.

Mi argumento es así: hay leyes matemáticas que describen lo que hacen los satélites y los gansos, pero los satélites y los gansos no las usan para “volar”; hay leyes lingüísticas que describen cómo hablamos, pero no las usamos para hablar; y hay “leyes” (modelos) que describen cómo pensamos y actuamos, pero en realidad no las usamos para pensar o actuar. Estos modelos son útiles y provechosos para que podamos entender mejor las cosas.

Si le interesa más este tema, puede consultar los siguientes libros: Devlin 1997, Goleman 1994, Hadamard 1945, Heschel 1962, Kuhn 1970, Myers 2002/2004, Pinker 1994 (¿opinión contraria?), Polanyi 1958, Rising 2001a. O en particular le recomendaría que empiece con *Del Sentimiento Trágico de la Vida* por Don Miguel de Unamuno (¡publicado en 1913 antes de los modernos descubrimientos!). Unamuno, un español, vislumbró muy anticipadamente las verdades que aquí afirmo y que los expertos actuales sólo ahora están considerando.

¹¹ Un ejemplo del inglés. Considere esta oración: *My cat gets on my bed every day*. Es algo que un niño o una niña de tres años puede decir. Ahora bien, si el mismo niño expresa este evento como una observación sensorial dirá: *I see my cat get on my bed every day*. Considere el verbo “get on”: en la primera instancia tiene la desinencia “s”, pero en la segunda no. ¿Por qué el cambio? Hace tiempo un grupo de lingüistas, filólogos, filósofos y escritores se reunieron para tratar de explicar este fenómeno. En el reporte que yo leí, no lo lograron. Tal vez algún día un lingüista más inteligente y creativo explicará por qué este letrita se pone tímida en la segunda versión, pero el punto es que los niños de tres años “saben” cosas que los mejores expertos no saben. Es maravilloso.

¹² Reportado en Pinker 1994:272.

¹³ El misionólogo Charles Kraft relata esta historia.

¹⁴ No todos van a aceptar al representante de Jesucristo. Jesús mismo fue rechazado por la *mayoría* y nos advirtió que lo mismo nos puede pasar a nosotros (Jn. 15:18).

¹⁵ Reportado por Andrew Walls en un artículo en preparación.

¹⁶ Larson 1984:8.

¹⁷ Más sobre este tema en Marin Symonds, *LAMP: Is There a Brighter Alternative?* en Dickerson, 2001.

¹⁸ Información recibida en una comunicación personal de Dwight Gradin, el director del Language Resource Center de Mission Training International.

¹⁹ No es absolutamente crucial, pero es mejor si el aprendiz oye las palabras dos veces. Los psicólogos han observado que los niños, cuando aprenden su lengua materna, “manipulan” a las personas para hacerlas pronunciar las palabras dos veces. ¿Por qué? No se sabe, pero evidentemente tiene que ver con asuntos neurológicos.

²⁰ Si simplemente grabo las palabras—HAND ARM SHOULDER LEG—, esto tal vez me ayude con el sonido de las palabras, pero ¿qué si olvido el significado? El cerebro aprende mejor cuando el sonido viene acompañado inseparablemente del significado (en inglés se dice: *the mind is a meaning machine*). Otro método es el de grabar las palabras con una traducción, así: HAND...MANO, FINGER...DEDO, ARM...BRAZO. Este método es común y tradicional, pero no tiene un efecto positivo y es muy ineficiente. Al fondo está comparando dos sistemas lingüísticos —inglés y español—, y el lenguaje no funciona así. ¿Qué niño aprendió su lengua materna así, comparándola con otra lengua?

²¹ Hay indicativos de que los medios de comunicación de masas, PowerPoint y/o otros métodos que utilizan extensamente las imágenes para la comunicación están afectando negativamente nuestra habilidad de pensar y razonar. Considere: Edward R. Tufte, 2003, *The Cognitive Style of PowerPoint*; 1997, *Visual Explanations: Images and Quantities, Evidence and Narrative*, James B. Twitchell, *Adcult USA: The Triumph of Advertising in American Culture*; Neil Postman, 1992, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*.

²² Thomson 2001. Ligeramente adaptado.

²³ En Bertuzzi (ed.) 1997:106.

²⁴ El mejor recurso que yo conozco sobre la creatividad y la contribución de Townsend es Sveldmoe 2008.

²⁵ Estudios científicos en los Estados Unidos y Canadá indican que un alto nivel de habilidad en dos idiomas (definido como *alto bilingüismo*) tiene “efectos cognitivos positivos” (Cummins, 1981:39, 23).

²⁶ En Bertuzzi (ed.) 1994:209.

²⁷ Comunicación personal de Ernest Heimbach, misionero pionero con los hmong, ya fallecido. La faringealización no es un tono, pero sigue el patrón de los demás tonos, me explicó.

²⁸ Greg Thomson en un “posting” en una conferencia lingüística por email el 16 de enero de 1999.

²⁹ La palabra viene del idioma aleutiano, un grupo de indígenas que viven en el archipiélago de islas por el mismo nombre. El primer contacto que tuvieron con el occidente fue con los *cosacos*, los soldados de un cuerpo de la caballería rusa. Los llamaron *chichacos*, una adaptación de la palabra *cosaco* al sistema fonético de su idioma. Hoy en Alaska se usa esta palabra de manera cómica para designar a los que no son indígenas.

³⁰ Véase Purnell 2001:80-82.

³¹ De la introducción de *The Old Ones of New Mexico* por Robert Coles.

³² M. Scott Peck M.D., 1978, *The Road Less Traveled: A New Psychology of Love, Traditional Values and Spiritual Growth*, New York: A Touchstone Book, 127.

³³ Kluger 2001.

³⁴ Lewis (ed.) 1990c:96.

³⁵ En Cynthia Ozick (ed.), *The Best American Essays 1998*, Boston MA: Houghton Mifflin Company, 215.

³⁶ Mathewes-Green 1997.

³⁷ Texto original: “Procure siempre acertalla el honrado y principal; pero si la acierta mal, defendella, y no emendalla”. Citado en *El Otro Cristo Español* por Mackay.

³⁸ John C. Condon (1998:14) usa este término en referencia al tratamiento de Samuel Ramos en el libro *Perfil del Hombre y la Cultura en México. El Laberinto de la Soledad* por Octavio Paz es otro estudio “duro”. Paz menciona específicamente la auto-burla (1950/1994:86-88). Otro acercamiento al tema da Eva Kras (1995:62-63, 65, 78, 86), profesora de empresas. En la frontera entre Los Estados Unidos de México y los Estados Unidos de América están ocurriendo choques culturales empresariales. Muchos surgen en las diferentes maneras de manejar errores y vergüenza. Un gerente mexicano no podía creer que su superior, un norteamericano, quería saber los errores y fallas que había cometido. El mexicano dijo, “De hecho, gané su respeto cuando acepté la culpa por los problemas.”

³⁹ Grubb 1983:200-201.

⁴⁰ En Bertuzzi (ed.) 1994:68.

⁴¹ Swenson 1998:74.

⁴² Tres eventos—X10, X15 y X16—son prestados de Larry Dodds y Lois (s.f.), médicos que han servido a los misioneros durante mucho tiempo.

⁴³ Dodds s.f., Dye 1980, Hart 1985, Foyle 1987 & 2001, Schubert 1993, Swenson 1992 & 1998, y el sitio de los Dodds: www.HeartstreamResources.org.

⁴⁴ 1995:176. Lindquist es presidente de Link Care Center en Fresno, CA, un centro que ofrece consejería a los misioneros. Lindquist y Larson colaboraron en el desarrollo del concepto de la pérdida de rol, que se llama en inglés *role deprivation*.

⁴⁵ El concepto de la *permeabilidad de ego* es prestado de la psicología.

⁴⁶ Alvarado 2002:15.

⁴⁷ En Lewis 1990c:64-80.

⁴⁸ Dibujo prestado de Lewis 1990c:64.

⁴⁹ Un poema en cuatro líneas: “For all of us, | grave or light, | get our thoughts entangled in metaphors, | and act fatally on the strength of them.” Por George Elliot,

citado en Max Black (ed.), 1962, *The Importance of Language*. En la página 169 del presente libro Thomson da un ejemplo de cómo una metáfora nos ha confundido.

⁵⁰ Jeffrey Kluger, 2001, Fear Not!: For millions of sufferers of phobias, science is offering new treatments—and new hope, *Time*, April 2.

⁵¹ El lema de un programa de aprendizaje del idioma árabe ofrecida por Southern California Bible College & Seminary en San Diego, CA. Este programa prepara a los misioneros antes de partir para reducir el estrés en el campo.

⁵² Krashen 1981.

⁵³ En el Apéndice 8: Una interpretación y expansión de las ideas de Krashen (171) proveo una interpretación de la hipótesis de datos comprensibles. La idea original viene del examen final de un estudiante, cuyo nombre se ha perdido. ¡Gracias!

⁵⁴ Inglés original: “comprehensible input”. La palabra *input* quiere decir algo como *ingreso* o *entrada* y es prestada del inglés en la literatura lingüística en español (por ejemplo Cunchillos 1997).

⁵⁵ Brown 1991.

⁵⁶ Reportado en Herbert H. Clark and Eve Clark, 1977, *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, New York: Harcourt Brace-Jovanovich, Inc.

⁵⁷ B. F. Skinner, 1983, *Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, New York: Appleton-Century-Crofts.

⁵⁸ Howard Gardner, 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

⁵⁹ 1999:11.

⁶⁰ Bonnie Miedema, 1981, Reflections on a learning experience. Artículo inédito.

⁶¹ Konrad Lorenz, 1960, *King Solomon's Ring*. Versión condensada en *Reader's Digest Condensed Books*, No. 1. 466.

⁶² Eugene A. Nida, 1981, Why are foreigners so queer?: A socioanthropological approach to cultural pluralism. *International Bulletin of Missionary Research*. July, 103.

⁶³ En Bertuzzi (ed.) 1994:162-163.

⁶⁴ Storti 1990:85-86.

⁶⁵ En Bertuzzi (ed.) 1997a:164.

⁶⁶ Wes Collins 1986:38. Collins era traductor de la Biblia en Guatemala.

⁶⁷ Guerrero 1998.

⁶⁸ En Bertuzzi (ed.) 1994:176.

⁶⁹ Hay una explicación algo más científica pero menos interesante: La palabra *enemigo* es del latín: *in-* + *amicus*, (no + amigo). El alemán no sé cómo explicarlo.

⁷⁰ Fuentes: La página de la International Bible Society: www.biblesociety.org.uk/diduknow.htm y Pei 1967:299.

⁷¹ Es complicado cómo ocurrió; aquí no hay espacio suficiente para explicar en detalle. La iglesia empezó a transliterar la palabra *αποστολοζ* por razones “defensivas” durante el tiempo de los “padres de la iglesia”. Por definición, ellos fueron los líderes y defensores de la iglesia en el tiempo entre la muerte del último “apóstol” escogido por Jesús hasta la formación del canon del Nuevo Testamento (fechas aproximadas: 100-400). El gran problema durante este tiempo fue la autoridad: ¿quién determina lo que debemos creer? Realmente este problema había empezado a levantarse desde antes—“Ciertos hombres han entrado encubiertamente,... que cambian la gracia de nuestro Dios” (Judas 4)—, pero se hizo peor en la ausencia de los “apóstoles”. Me imagino que hubo conversaciones como ésta: “Usted no puede enseñar esta doctrina. No está de acuerdo con lo que los misioneros Juan and Pablo

enseñaron.” “Dios me dio la misma autoridad que dio a Juan y Pablo.” “Pero Dios dio autoridad suprema a solamente los doce del primer siglo. Esta autoridad ‘ha sido una vez dada’ (Judas 3) a los misioneros (traduciendo la palabra *αποστολοζ*). Ellos fueron únicos.” “Ellos fueron misioneros, yo soy misionero.” ¿Qué hacer? Una respuesta (probablemente subconsciente) fue ésta: cuando en el Nuevo Testamento se usaba la palabra *αποστολοζ* en referencia a los “doce”, se le transliteró; cuando se usaba en referencia a otras personas, se tradujo. La táctica creó la impresión de que el llamado — ¡el don!— del apóstol era algo muy, muy especial sólo para los doce del primer siglo, un don que se extinguiría automáticamente con la muerte del último “apóstol” (se supone que fue Juan). También creó una actitud medio supersticiosa hacia la palabra *αποστολοζ*. Ahora bien, es urgente decir que estoy 100% de acuerdo con que la autoridad de los “doce” misioneros (Juan, Pablo) es infinitamente mayor que la de los otros misioneros (Bernabé, Epafrodito), pero la justificación de esta doctrina básica viene de otra fuente. Los doce fueron escogidos y enviados por Jesús—“Pablo, apóstol (no de hombres ni por hombre, sino por Jesucristo, y por Dios el Padre...)” según Gal 1:1—, y los otros fueron enviados por hombres—“Epafrodito, mi hermano, y colaborador y compañero de milicia, mas vuestro *mensajero* (en el griego esta palabra es *αποστολοζ*) según Fil 2:25.

⁷² Gracias a Herbert Purnell de Biola University en La Mirada, CA y Dorry Kenyon del Center for Applied Linguistics por la información sobre el FSI test.

⁷³ Estos gráficos son una combinación de ideas de Jorge Orozco, el editor y un gráfico semejante en Lewis (ed.), 1990c:32. También Kohls (1984:68) da un gráfico que ilustra el choque cultural con una curva más complicada, que sube y baja.

⁷⁴ El fonema indicado en *paw* ocurre sólo en el inglés de Inglaterra; en el habla de los Estados Unidos no ocurre.

⁷⁵ El cuestionario ha sido editado, adaptado y expandido por David P. Rising.

⁷⁶ Gordon, Raymond G., Jr. (ed.), 2005. *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Versión Online: <http://www.ethnologue.com/>.

⁷⁷ El mejor estudio que yo conozco sobre el fenómeno de la dominancia del inglés es Crystal 1997.

⁷⁸ La *World Christian Encyclopedia* (1981) menciona sólo nativohablantes y divide “chino” en cuatro dialectos. Su lista es: *chino mandarín* 551, *inglés* 265, *español* 227, *hindi* 168, *árabe* 144, *ruso* 142, *bengalí* 138, *portugués* 135, *japonés* 117, *alemán* 90, *punyabí* 80, *chino wu* 75, *francés* 67, *javanés* 65, *italiano* 63, *maratí* 62, *chino cantonés* 59, *tamil* 58, *coreano* 58, *telugu* 55, *ucraniano* 44, *chino hsiang* 44, *turco* 43. Me parece que el número para inglés es muy bajo, un hecho que se debe parcialmente a la fecha (el libro fue publicado hace 25 años), pero aun así si tomamos en cuenta Inglaterra, Canadá, Australia y varios otros países (hay nativohablantes de inglés en India), el número tiene que ser mayor a los 265 millones. Foley y Thompson (2003) dan números significativamente más grandes: *Chino* 1,113, *Inglés* 372, *Hindi/Urdú* 316, *Español* 304, *Árabe* 201. En este libro no pude determinar si los números tratan sólo de nativohablantes. Se nota también que los varios dialectos del chino vienen juntos y lo mismo con “hindi/urdú”.

⁷⁹ Wilson 1996:111.

⁸⁰ Wilson (1996:110-119) da una presentación en español. Pinker (1994, especialmente en el capítulo 13 “Mind Design”) da una presentación más completa. Dice, por ejemplo, “Parece que la mente de los niños viene con un diseño pre-instalado para la lógica de las palabras.” (146) Vale notar que este debate es, al fondo, el mismo que se da entre: Platón versus Aristóteles, racionalismo versus empiricismo, Freud versus Skinner, la lingüística tradicional versus el estructuralismo norteamericano.

⁸¹ Estudios lingüísticos y la lingüística comparativa dan evidencia empírica de esta aseveración. Véase Pinker, 1994:238.

⁸² Muchos expertos han reconocido que la teoría de que el lenguaje es innato es “incompatible con la moderna teoría de evolución según Darwin” (Pinker 1995:333). Si el lenguaje es innato, parece muy probable que tiene que haber un Dios que lo creó. Pero, por supuesto, tal doctrina sería muy incómoda para los ateos. Esta es una razón por la cual esta teoría del lenguaje ha tenido dificultad en encontrar aceptación en las universidades seculares. En *The Language Instinct* Pinker propone que el lenguaje es innato, pero simultáneamente defiende la teoría de la evolución. Incluye un capítulo entero (#11) tratando de explicar cómo la evolución pudiera producir un cerebro humano con el lenguaje pre-instalado. Sus argumentos, en mi opinión, son desesperados.

⁸³ Por el contrario, muchos de los ladrillos en potencia van a desaparecer. El proceso del aprendizaje no es un proceso de *crear* ladrillos (la teoría del lenguaje como innato niega esta posibilidad), ni es sólo un proceso de *llenar* ladrillos, sino es también un proceso de *eliminar* ladrillos irrelevantes para la lengua que el niño está aprendiendo. El cerebro de un niño es más complejo que el cerebro de un adulto. Esto tiene que ver con lo que se llama en inglés “synaptic pruning”.

⁸⁴ Gino Parisi, s.f., *Design for Grammar*, Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company, y Zenia Sacks Da Silva & Gabriel H. Lovett, 1965, *A Concept Approach to Spanish*, New York: Harper and Row.

ANEXO: DIBUJOS ÚTILES Y EJEMPLOS

El anexo contiene dibujos y ejemplos de libros de dibujos.

La primera parte (páginas anx2 a anx11) consiste en 200 dibujos que fueron seleccionados intencionalmente para nuestro propósito: son palabras de alta frecuencia que idealmente deben aprenderse en las semanas iniciales. Pueden usarse con “Actividades sencillas”, “Dibujos dinámicos” u otro método que emplea dibujos. Estos dibujos—o más bien las palabras que intentan ilustrar—fueron seleccionadas del “Brown Corpus”, un recurso lingüístico de las palabras de uso más frecuente en inglés. Pero no todas las palabras pueden representarse con un dibujo (por ejemplo las conjunciones, los pronombres o palabras como *hogar*), por lo que seleccioné las palabras que puede representarse gráficamente y luego seleccioné los dibujos. Los dibujos provienen de tres fuentes. La mayoría fue tomado del CD *International Illustrations: The Art of Reading*¹, otros del libro *Lexicarry*² y algunos del internet (www.clipart.com). Cuando hay duda sobre el significado de un dibujo, puede recurrir a las notas al fondo de la página, sin embargo éstas notas deben usarse lo mínimo posible, ya que usted no está tratando de reforzar su español. Hay que pensar y sentir en el nuevo idioma.

La segunda parte (anx12 a anx18) contiene muestras de tres libros de dibujos: *Lexicarry*, *The Heinle Picture Dictionary*³ y *The Oxford Picture Dictionary*⁴.

¹ SIL International. 2001. *International Illustrations: The Art of Reading*, 2.0. CD-ROM. Dallas TX: SIL International Literacy Department. Para mayor información comuníquese con el International Linguistics Center; 7500 West Camp Wisdom, Dallas TX 75236, 972-708-7400, helpdesk_lingualinks@sil.org.

² Moran, Patrick R. 1990. *Lexicarry: An Illustrated Vocabulary Builder for Second Languages*. Brattleboro VT: Pro Lingua Associates. (Segunda edición, en blanco y negro.) Para mayor información comuníquese con Pro Lingua Associates, P.O. Box 1348, Brattleboro VT 05302-1348, 802-257-7779 o 800-366-4775 o prolinguaassociates.com.

³ Heinle. 2005. *The Heinle Picture Dictionary: English/Español*. Boston, MA: Thomson Heinle.

⁴ Shapiro, Norma and Jayme Adelson-Goldstein. 1998. *The Oxford Picture Dictionary*. New York: Oxford University Press



1



2



3



4



5



6



7



8



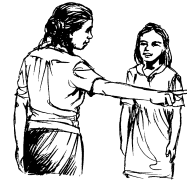
9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20

1 hombre, 2 mujer, 3 niño, 4 niña, 5 bebé, 6 anciano, 7 anciana, 8 familia, 9 padre, 10 madre, 11 hijo, 12 hija, 13 saltar, 14 sentarse, 15 correr, 16 caminar, 17 subir, 18 bajar, 19 entrar, 20 salir (17-20 de Lexicarry)



1



2



3



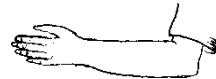
4



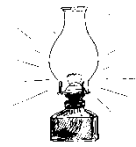
5



6



7



8



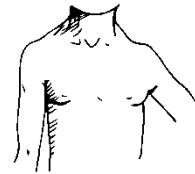
9



10



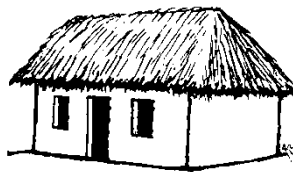
11



12



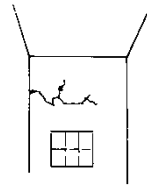
13



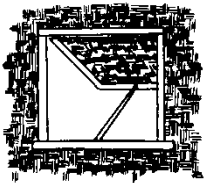
14



15



16



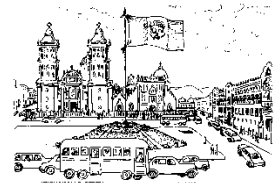
17



18



19

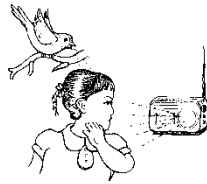


20

1. dar/tomar, 2. mano, 3. dedo, 4. pulgar, 5. cara, 6. pelo, 7. brazo, 8. luz, 9. hombro, 10. pierna,
11. pie, 12. pecho, 13. reloj, 14. casa, 15. puerta, 16. pared, 17. ventana, 18. dinero, 19. pueblo, 20. ciudad



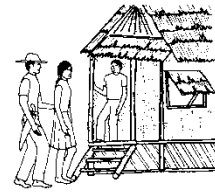
1



2



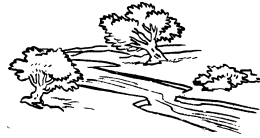
3



4



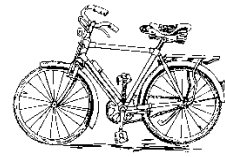
5



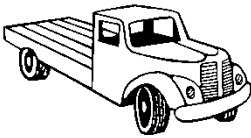
6



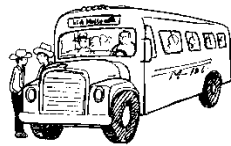
7



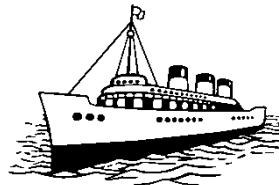
8



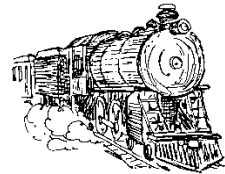
9



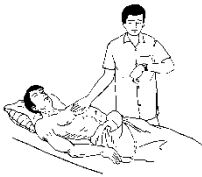
10



11



12



13



14



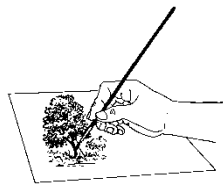
15



16



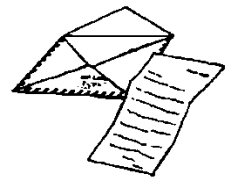
17



18

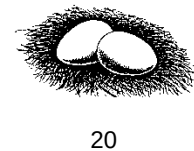
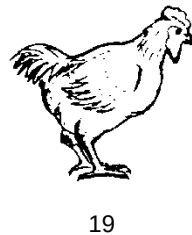
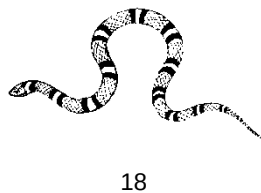
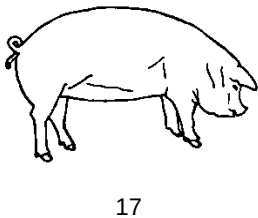
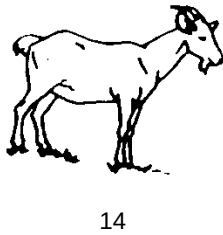
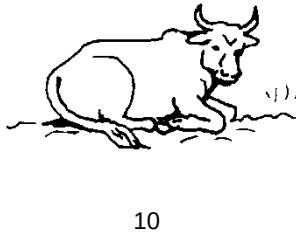
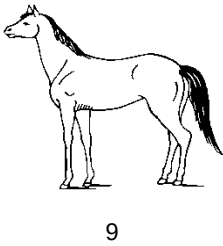
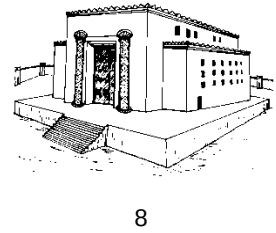
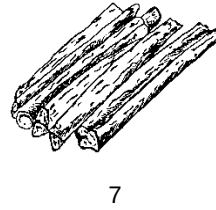
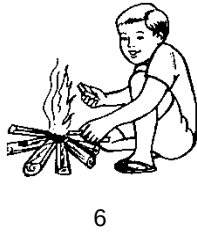
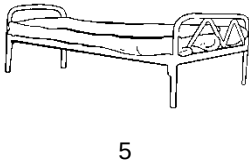
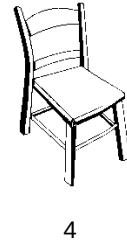
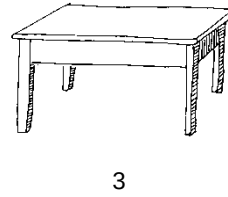
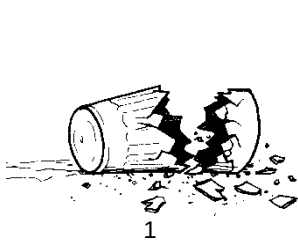


19



20

1 hablar, 2 escuchar, 3 cantar, 4 visitar, 5 montaña, 6 río, 7 carro, 8 bicicleta, 9 camión, 10 autobús, 11 barco, 12 tren, 13 médico, 14 camino, 15 campo, 16 leer, 17 escribir, 18 dibujar, 19 lápiz, 20 papel



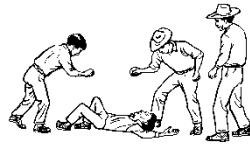
1. quebrar, 2. caer, 3. mesa 4. silla, 5. cama, 6. fuego, 7. leña, madera, 8. edificio, 9. caballo, 10. vaca, 11. perro, 12. gato, 13. ratón, 14. cabra, 15. pájaro, 16. conejo, 17. puerco, 18. serpiente, 19. gallina, 20. huevo



1



2



3



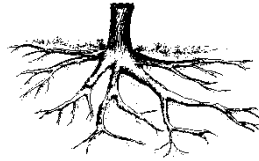
4



5



6



7



8



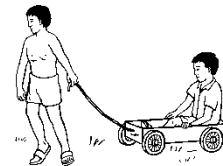
9



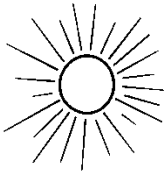
10



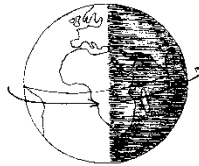
11



12



13



14



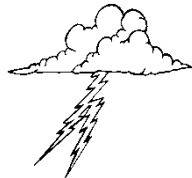
15



16



17



18

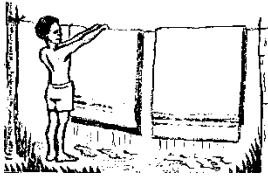


19



20

1 avión, 2 comprar, 3 pelear, 4 enseñar, 5 jugar, 6 árbol, 7 raíz, 8 vaso, 9 muerto, 10 matar, 11 captar, 12 jalar, 13 sol, 14 mundo, 15 luna, 16 nube, 17 lluvia, 18 relámpago, 19 comer, 20 tomar



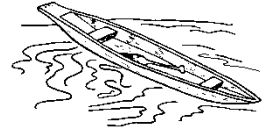
1



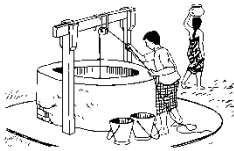
2



3



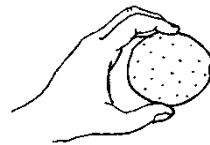
4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



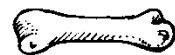
17



18



19

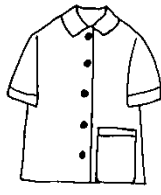


20

1. pender, colgar, 2. pegar, 3. sangre, 4. lancha, 5. pozo, 6. tocar, 7. tomar, tener, 8. alimentar, 9. traer, 10. comida, 11. lengua, 12. rifle, 13. pelota, 14. alegre, 15. triste, 16. llorar, 17. enojo, 18. miedo, 19. risa, 20. hueso



1



2



3



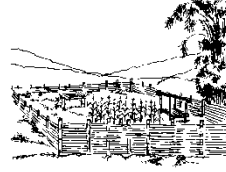
4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



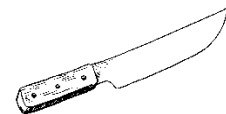
17



18

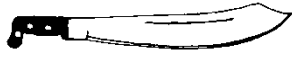


19



20

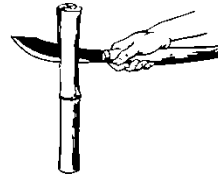
1 pantalones, 2 camisa, 3 falda, 4 viento, aire, 5 cansado, 6 descansar, 7 jardín, 8 planta, 9 flor, 10 hoja, 11 piedra, 12 grama, 13 barrer, 14 cocinar, 15 olla, 16 plato, 17 tasa, 18 tenedor, 19 cuchara, 20 cuchillo



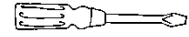
1



2



3



4



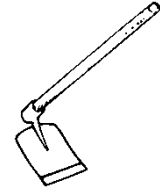
5



6



7



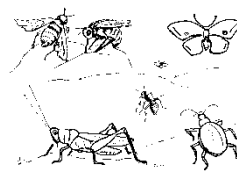
8



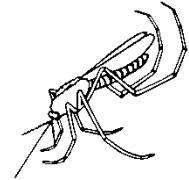
9



10



11



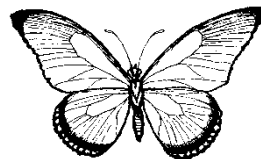
12



13



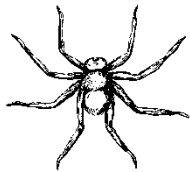
14



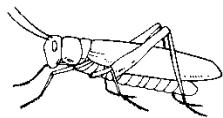
15



16



17



18

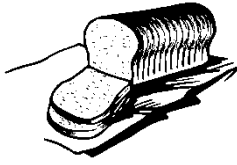


19



20

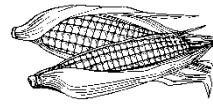
1. machete, 2. serrucho, 3. cortar, 4. destornillador, 5. martillo, 6. clavo, 7. tornillo, 8. hacha, 9. pala, 10. grabar, 11. insecto, 12. mosquito, 13. hormiga, 14. mosca, 15. mariposa, 16. avispa, 17. araña, 18. saltamontes, 19. lata, 20. botella



1



2



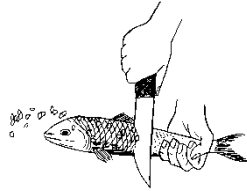
3



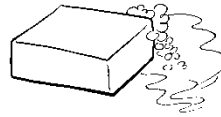
4



5



6



7



8



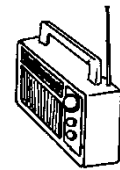
9



10



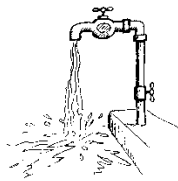
11



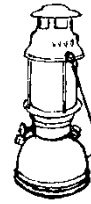
12



13



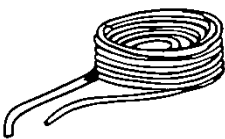
14



15



16



17



18



19

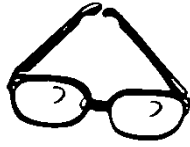


20

1 pan, 2 tortilla, 3 maíz, 4 trigo, 5 carne, 6 pescado, 7 jabón, 8 lavar, 9 zapatos, 10 calcetines, 11 sombrero, 12 radio, 13 saludar, 14 agua, 15 linterna, 16 levantar, 17 lazo, 18 nudo, 19 enfermo, 20 dolor



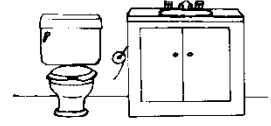
1



2



3



4



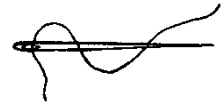
5



6



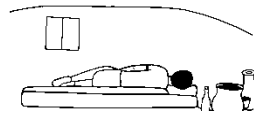
7



8



9



10



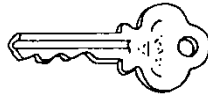
11



12



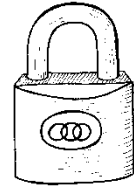
13



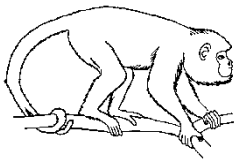
14



15



16



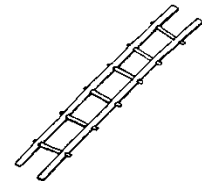
17



18



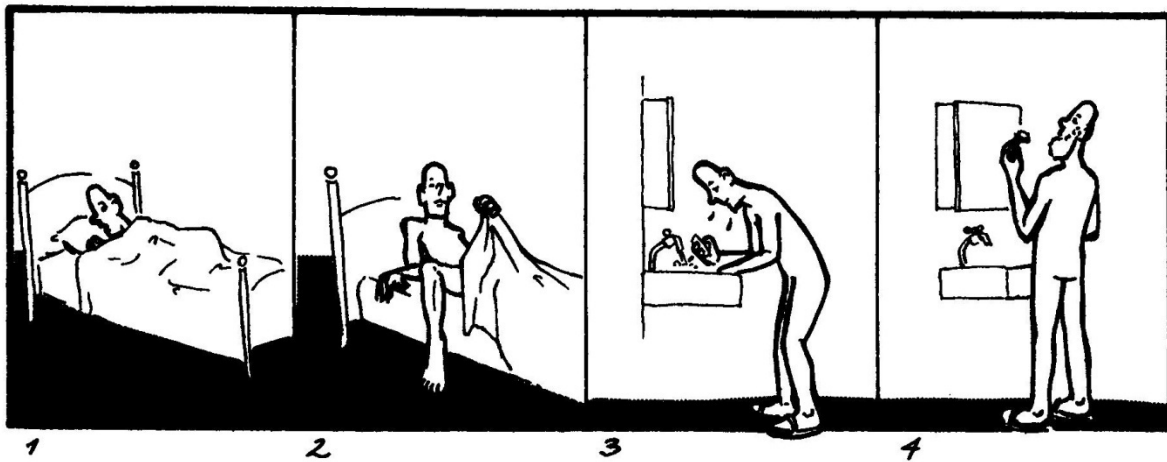
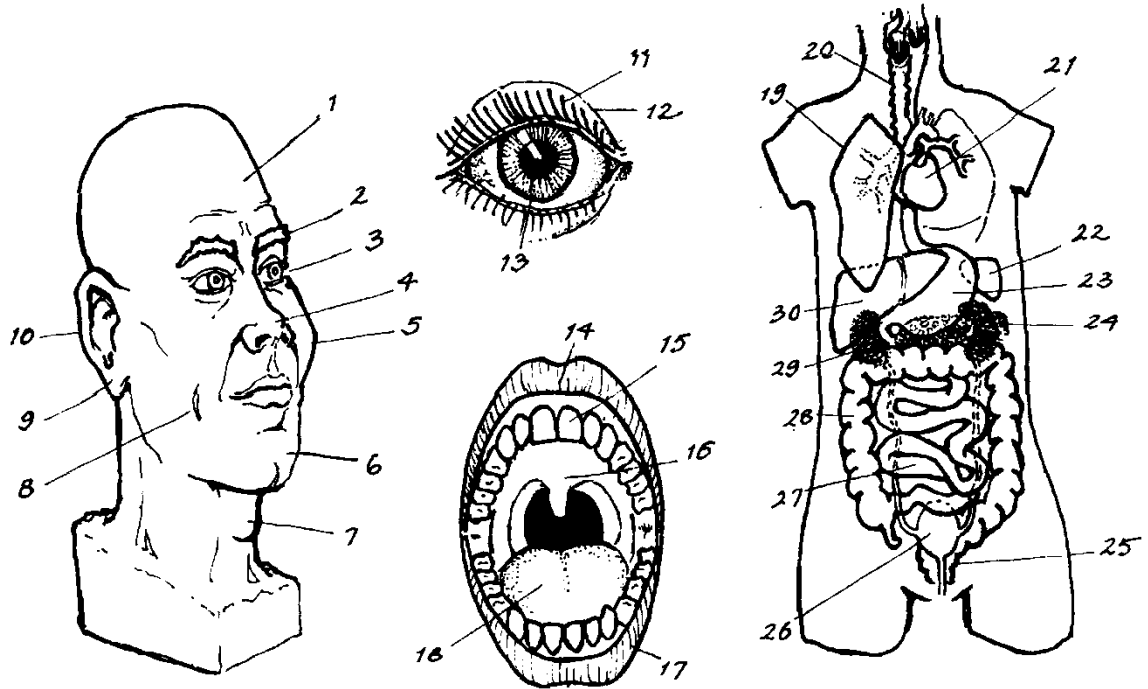
19

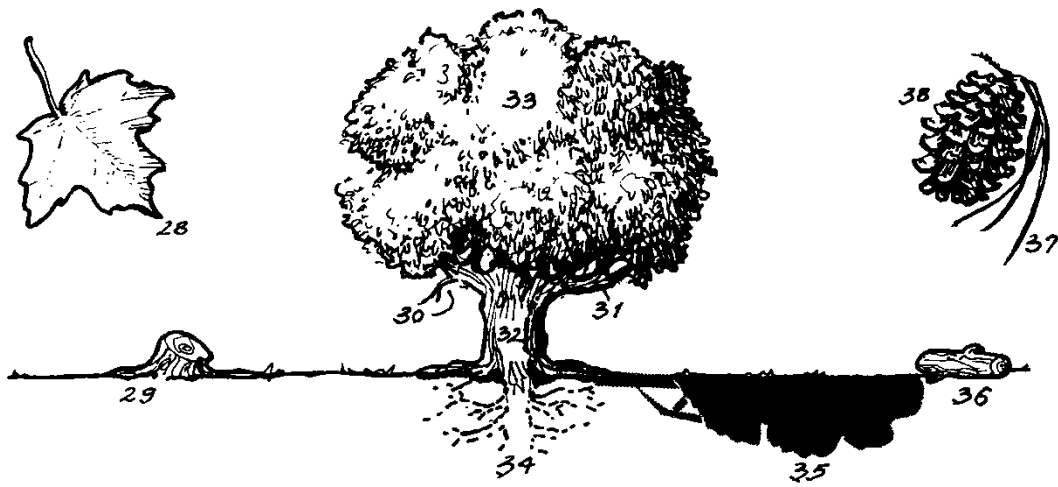


20

1 llanta, 2 anteojos, 3 nadar, 4 inodoro, 5 adorar, 6 tijeras, 7 cocer, 8 aguja, 9 medir, 10 dormir, 11 frazada, 12 anillo, 13 pastilla, medicina, 14 llave, 15 fósforo, 16 candado, 17 mono, 18 ardilla, 19 jugo, 20 escalera

EJEMPLOS DE LEXICARRY

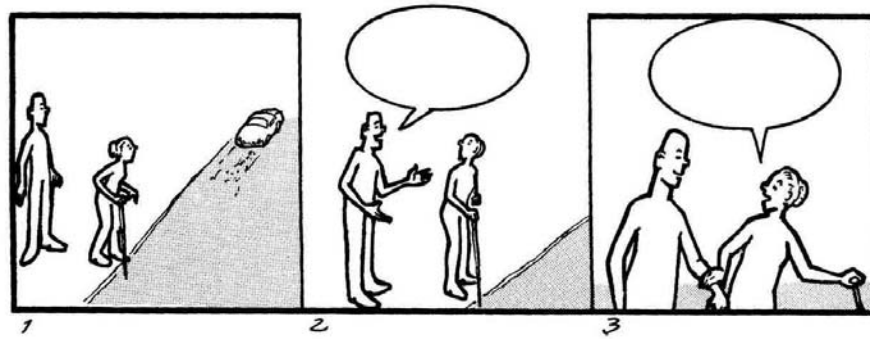




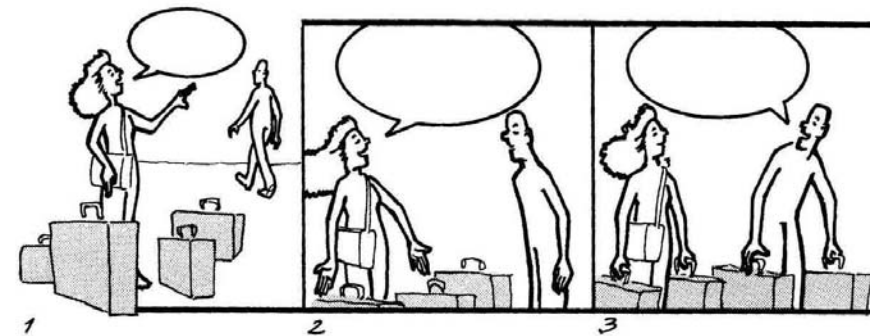
10

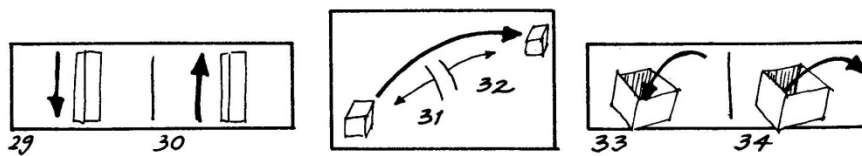
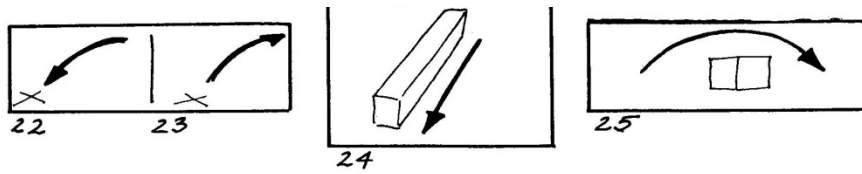
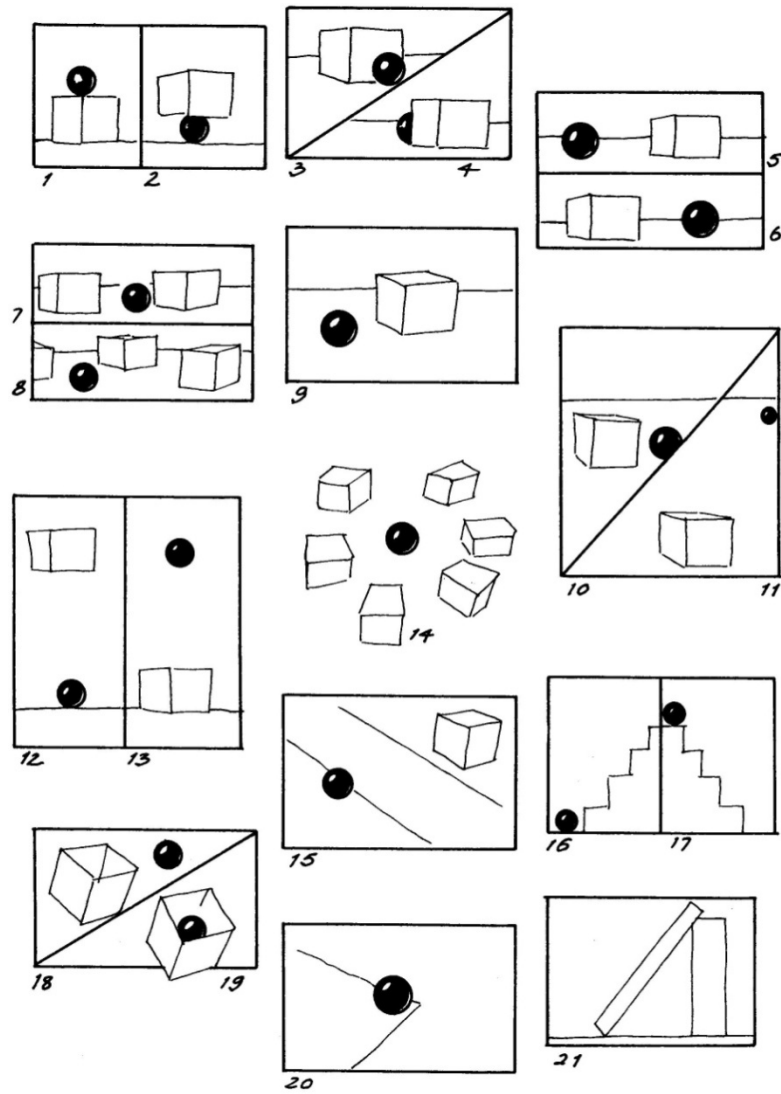


11



12

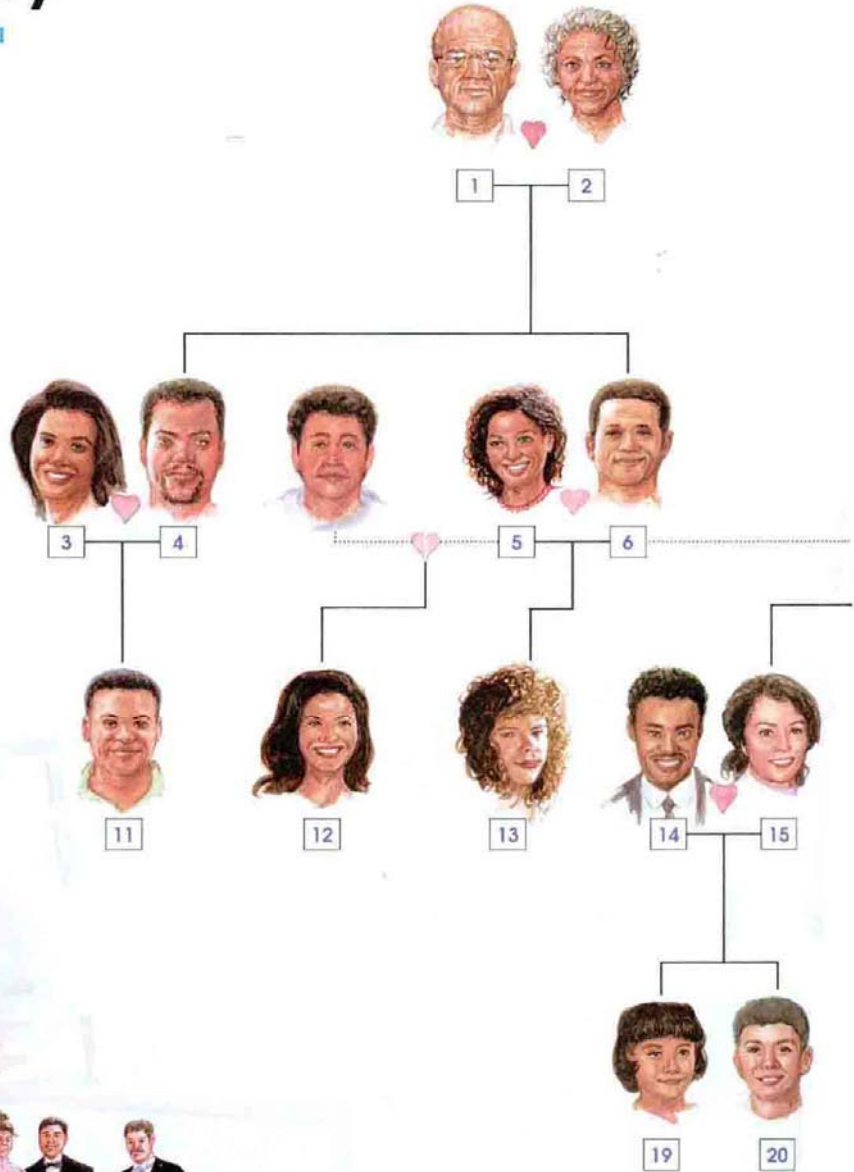


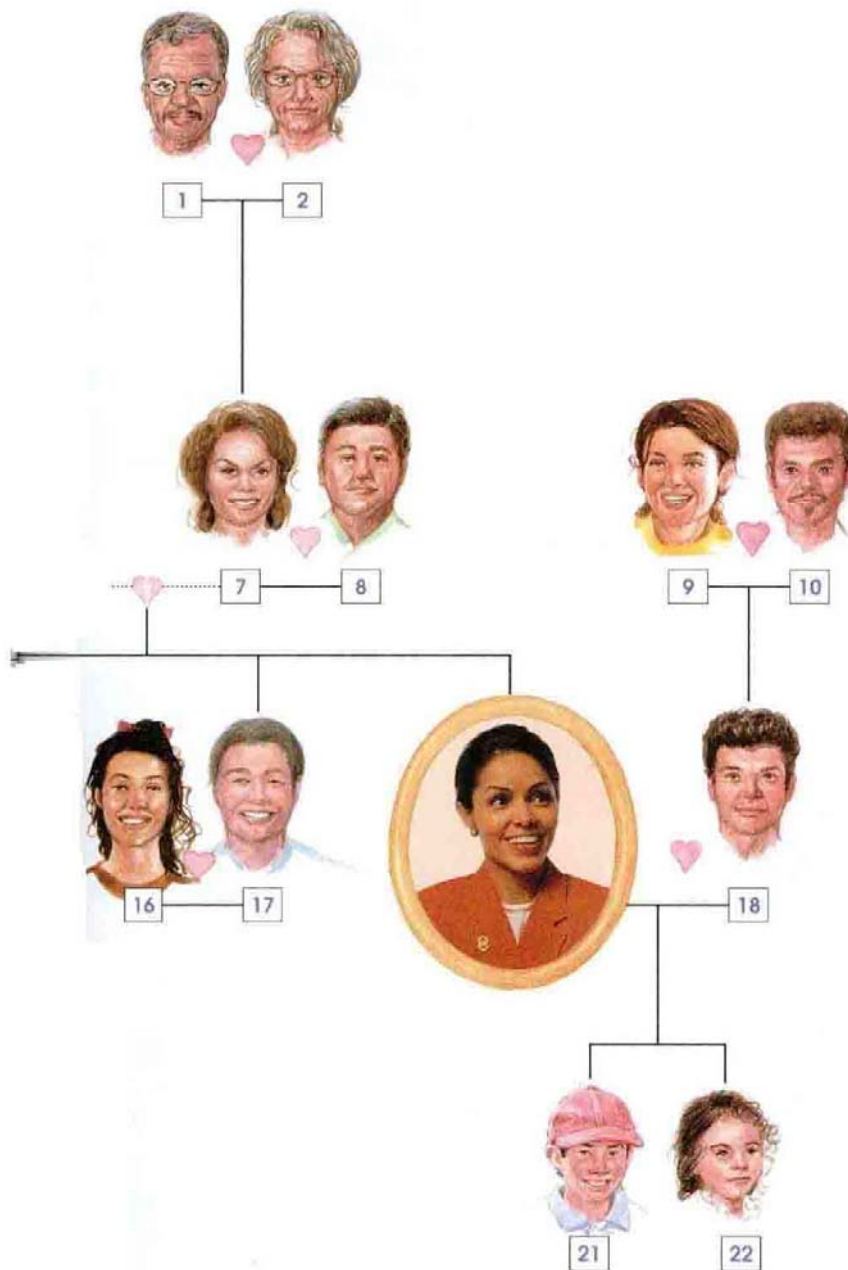


EJEMPLOS DE *THE HEINLE PICTURE DICTIONARY* (A color en el libro original)



Family La Familia





EJEMPLOS DE *THE OXFORD PICTURE DICTIONARY* (A color en el libro original)

