

Miguel Farías

Universidad de Santiago de Chile
miguel.farias@usach.cl

Andrea Lizasoain

Universidad Austral de Chile
andrea.lizasoain@gmail.com

Raquel Rubio Martín

Universidad de Santiago de Chile
raquel.rubio@usach.cl

Ana Laura Dos Santos Marques

Universidad de Santiago de Chile
ana.marques@usach.cl

La vigencia de Ferdinand de Saussure en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

The Validity of Ferdinand de Saussure in Foreign Language Learning and Teaching

Resumen

Este artículo apunta a valorar el impacto de los planteamientos de Saussure en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Para evitar digresiones abstractas, se opta por tener como referencia tres grandes problemas. El primero dice relación con el estatus de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, los sistemas de escritura en japonés y la enseñanza de portugués a hispanohablantes. Para situar el abordaje de dichos problemas, se parte por describir el contexto sociohistórico en que surge el *Curso de Lingüística General* y se analizan las dicotomías diacronía/sincronía, significado/significante y lengua/habla a la luz del proceso de semiogénesis y los planteamientos de la sociosemiótica. Se concluye que el planteamiento de Saussure se constituye en un modelo insuficiente y restringido en el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas, aunque su noción sobre lengua subyace en algunos modelos de enseñanza, en algunas explicaciones sobre la relación entre oralidad y escritura, así como en la visión que se tiene sobre lenguas emparentadas.

Palabras claves: dicotomías Saussurianas, lingüística aplicada, sistemas de escritura en japonés, enseñanza del portugués a hispanohablantes.

Abstract

This article aims at valuing the legacy of De Saussure in the field of foreign language learning and teaching. To avoid digressions, we address only three main issues: the status of Applied Linguistics in the teaching of English, the writing systems in Japanese, and the teaching of Portuguese to Spanish speakers. To contextualize these issues, we describe the socio historical background of the Course in General Linguistics and analyze the dichotomies diachronic/synchronic, signified/signifying, and langue/parole from the perspective of recent semiogenetic and socio semiotic models. The conclusion is that Saussure's theory proves to be insufficient and restrictive for language learning and teaching, despite the fact that his concept of language underpins both some teaching methods that separate orality from writing and comparative linguistics.

Keywords: Saussurian dichotomies; Applied Linguistics; Japanese writing systems; teaching Portuguese to Spanish speakers.

PRESENTACIÓN

En la formación de profesores de lenguas extranjeras en universidades tradicionales chilenas, el estudio de los aportes de Saussure a la constitución de la ciencia del lenguaje es un contenido obligatorio. Referencias que pueden ser tanto directas a su *Curso de Lingüística General* (CLG - Saussure, 1945) como indirectas en la revisión de modelos lingüísticos posteriores. Podemos recordar los cursos de Lingüística General en la universidad donde las referencias a la obra de Saussure daban paso al estudio de otros modelos lingüísticos, como los de Coseriu, Bühler y Hjelmslev, en esas grandes pinceladas teóricas que con el paso de los años van adquiriendo mayor espesor o se diluyen en las representaciones mentales. Las ideas que acá se esbozan sirven de presentación y referencia para los apartados que abordan la relevancia de la obra de Saussure en el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés, japonés y portugués. Se presenta, en primer lugar, una breve descripción del contexto en el cual emergieron las ideas de Saussure, luego una reseña de cuatro distinciones medulares en el Curso de Lingüística General y se concluye con referencias a un reciente modelo de semiogénesis que sirve de marco para abordar el proyecto semiológico mayor de Saussure.

Como todo acto fundacional o de cambio de paradigma, como diría Kuhn (1962), el modelo propuesto por Ferdinand de Saussure sirvió para sentar las bases de los estudios modernos del lenguaje y, por tanto, toda referencia posterior a modelos lingüísticos, como los de Chomsky (Chomsky 1957, 1965) o de la lingüística sistémico funcional (Halliday, 1994), llevan al contraste y, consecuentemente, a la refutación o superación del paradigma saussureano. Lo que se rescata del *Curso de Lingüística General*, escrito póstumamente por algunos de los estudiantes de Saussure, es su empeño y éxito en establecer, en ese contexto disciplinar histórico, categorías que definen el objeto de estudio de la Lingüística.

Para el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, es relevante referirse al contexto socio histórico en el cual se generaron las ideas de Saussure. Eran los tiempos del pleno debate en torno a las lenguas indoeuropeas en el cual el conocimiento de dos o más lenguas por parte de los lingüistas les permitía el trabajo de cotejo e inferencial de

acercarse a la protolengua indoeuropea, o aquella lengua primigenia de la cual la mayor parte de las lenguas conocidas se habría originado (Seuren, 1998). Como señala nuestro recordado colega Andrés Gallardo (Gallardo, 2013), “el descubrimiento del indoeuropeo representa un hecho inédito...” (p. 3). Podríamos señalar que este proyecto de búsqueda de la protolengua indoeuropea usando el método comparativo se asemeja a los posteriores emprendimientos en pos de los universales lingüísticos, como la gramática universal de Chomsky y los universales semánticos (Goddard & Wierzbicka, 2001). Por supuesto que es necesario hacer la salvedad de que estos proyectos son inspirados por diferentes motivaciones y orientaciones epistemológicas: unos histórico-filológicos, otros sociocognitivos o mentalistas.

Las cuatro grandes distinciones que se desprenden de la lectura del *Curso de Lingüística General* son *langue/parole*; *sincronía/diacronía*; *sintagma/paradigma*; *significante/significado*, y su impacto en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas ha sido variado. En particular y a partir de desarrollos posteriores de Chomsky (2000), se reconocen dos dimensiones en el estudio del lenguaje: el sistema subconsciente de reglas que regulan las relaciones y opciones en la cadena lingüística y la actuación o uso real y concreto del sistema. Esta distinción ha servido de representación para el diseño de sílabos que incluyen, mayoritariamente, una dimensión gramatical y, en menor medida, una de actuación o uso (que en los últimos tiempos se ha denominado competencia comunicativa). Esta dimensión de uso se va a afinar en los años 1970 y se plasma en el constructo acuñado por Hymes de competencia comunicativa, el cual luego Canale y Swain amplían para incluir las competencias estratégica, sociolingüística, gramatical y discursiva (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

Para los fines utilitarios e instrumentales de la enseñanza lingüística, la distinción entre *sincronía* y *diacronía*, a partir de la cual en tiempos de Saussure se veía a la lengua como un objeto en movimiento a través del tiempo, no ha aplicado. Sin embargo, como veremos en referencia al proceso de semiogénesis, esta perspectiva mayor puede aportar luces sobre algunos cambios históricos de las lenguas.

Quizás podemos hacer un gesto especulativo hacia la *diacronía* cuando se estudia el sistema de interlengua que todo aprendiz de una L2 desarrolla y donde habría algunos fenómenos homologables y explicables en el contexto de cambios diacrónicos. Por ejemplo, un niño estadounidense de 3 años usa la siguiente pregunta, agramatical en ese estadio del proceso de adquisición lingüística: *What do you think what is in there? (what do you think is in here?). Se dice que la estructura usada por el niño es perfectamente posible en la gramática del holandés. (The Human Language)

Desde la perspectiva de sílabos contemporáneos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el modelo de Saussure es insuficiente y restringido por su foco explicativo en la palabra como unidad de análisis. Pero como nos muestra el movimiento pendular en el desarrollo de las ideas, el énfasis en la dimensión léxica de la lengua resurgió a partir de, entre otras cosas, la lingüística de corpus y el hallazgo del aprendizaje de chunks o cadenas formulaicas y las posibilidades colocacionales de la lengua, dando origen al enfoque léxico en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Lewis, 1997).

Resulta interesante contrastar los conceptos de *diacronía* y *sincronía* con recientes modelos que intentan integrar las etapas individuales, ontogénicas y filogenéticas en el desarrollo del lenguaje (Martin, 1999). Según lo propone Martin, en la Figura 1, estas tres etapas permiten dar cuenta del cambio lingüístico en distintos estadios del desarrollo humano: individual, referido a los procesos de adquisición; ontogénico, en el transcurso del desarrollo vital del individuo; y filogenético, en lapsos de tiempo mayores donde se pueda describir el nacimiento de nuevas lenguas o la extinción de otras (Martin & Rose, 2003). Desde la perspectiva filogenética es

posible dar cuenta de cambios profundos en la lengua como resultado de contextos particulares, como sería la invención de la imprenta y, en estos tiempos, el impacto de las tecnologías de la información.

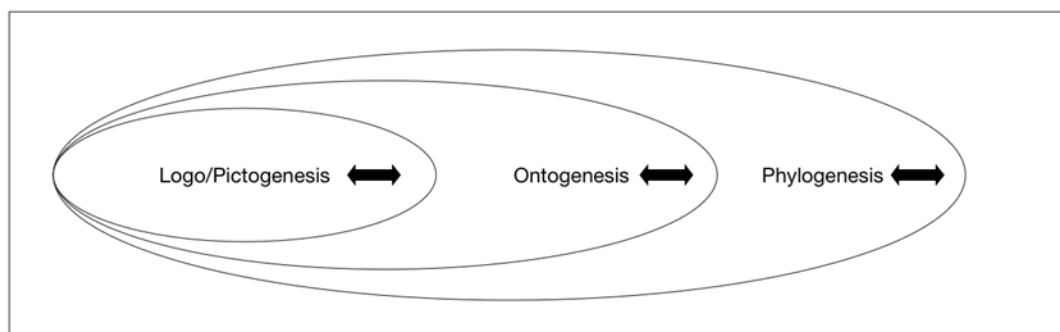


Fig. 1. Semiogénesis: dimensiones interrelacionadas del cambio semiótico (Martin & Rose, 2003, p. 267).

Los recientes modelos sociosemióticos de la comunicación humana intentan superar la arbitrariedad declarada por Saussure entre significado y significante (Kress & van Leeuwen, 1996). Vemos que en un modelo que integra el contexto sociocultural, los significados son motivados dado que representan la dimensión –émica y adquieren sentido a partir del contexto de enunciación. Desde una perspectiva sociosemiótica, esta relación es siempre motivada (Kress G., 2006). En la construcción de signos (más que en el uso de signos) el usuario selecciona significantes por su adecuación para dar expresión a un significado particular. Esto aplica a cualquier modo de representación o comunicación y, por ende, es fundamental para una metodología socio semiótica multimodal (Kress, Leite-García, & van Leeuwen, 2001).

En el marco de un enfoque sociosemiótico, un fenómeno interesante en segundas lenguas en adultos es el proceso de resemiotización, mediante el cual el estudiante acomoda los significados a aquellos de la lengua meta. Por ejemplo, para un estudiante de japonés hispano hablante, el negro como indicador de luto, no es luto en japonés, y el blanco toma su significado. Esta interactividad intersemiótica le abre al estudiante las puertas en la exploración lectora de artefactos culturales, como la novela gráfica, el grafiti, los memes y otros géneros emergentes (Farías & Abraham, 2017). En su artículo sobre nuevas prácticas de literacidad en inglés como lengua adicional, Yi menciona que, además, los estudiantes adultos de una segunda lengua realizan procesos de transmediación en la medida que, a partir del ensamblaje de modos que ofrece el texto, ocurre una interpretación intercultural de las idiosincrasias en el texto (Yi, 2014).

En este contexto, con el creciente uso de textos multimodales, cobra relevancia el proyecto mayor de Saussure de fundar una semiología o semiótica como ciencia que estudiara todos los sistemas significantes y está abriendo camino hacia una investigación semiótica del aprendizaje de lenguas. En este sentido, la dimensión multimodal de la comunicación humana adquiere gran relevancia y así lo demuestra la Figura 1 donde vemos que en conjunto con procesos lingüísticos (logogénesis) se incorpora el procesamiento de imágenes (pictogénesis).

Una idea fundamental que se desprende de la obra de Saussure y que ha marcado la lingüística moderna, es que nuestra realidad, ya sea que la consideremos como un sistema lingüístico/cognitivo interno (*langue*) o un sistema lingüístico/social externo (*parole*), es una realidad creada, una realidad humanamente creada. Por consiguiente, el conocimiento de dos o

más lenguas enriquece esa realidad y abre los límites del mundo individual y social. Baste citar a Wittgenstein para reafirmar esta idea: “Los límites de mi lengua significan los límites de mi mundo”.

A continuación veremos cuál ha sido la importancia del legado de Saussure en el campo disciplinario de la enseñanza y aprendizaje de tres lenguas extranjeras. Se parte con una breve descripción del estatus asignado a la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, en diferentes periodos, teniendo como marco de fondo la lengua inglesa. De este modo, aunque Saussure no se ocupó de la enseñanza de lenguas extranjeras, se devela la influencia de algunas proposiciones del *Curso de Lingüística General* en la configuración de diferentes métodos de enseñanza. Posteriormente, se reflexiona en torno a la teoría del signo lingüístico de Saussure teniendo como referencia el japonés, lengua que supone tres sistemas distintos de representación gráfica articulados entre sí en el despliegue de un texto escrito. La crítica a la exclusión del sujeto en el planteamiento Saussuriano es una dimensión clave que pone en relevancia la acción del hablante cuando articula estos tres tipos diferentes de escritura. Finalmente, a partir de los desafíos que implica la enseñanza del portugués a hispanohablantes, se tensiona la teoría lingüística de Saussure.

RELACIÓN ENTRE LA LINGÜÍSTICA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Es posible que muchos de los que estudiamos temas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras hayamos sentido que se nos ha considerado como los “parientes pobres” de la lingüística. Algunos colegas especialmente de español tienen poca idea de lo que hacemos los profesores de inglés. Piensan que enseñamos la lengua inglesa, así, a secas. También se imaginan que los magísteres y doctorados en Lingüística Aplicada son de segunda categoría.

Lo anterior ha tenido como consecuencia que la mayoría de los académicos chilenos que originalmente son profesores de inglés se dediquen a investigar en áreas algo alejadas de la enseñanza. De hecho, existe escasa investigación en nuestra área. Sin ir más lejos, en los últimos treinta años, solo se ha otorgado financiamiento a tres proyectos Fondecyt y, desde los años 70, únicamente se han publicado cerca de 100 artículos científicos relacionados con nuestra disciplina.

Esta realidad no es nueva ni únicamente nuestra. Por ejemplo, en 1966, el editor de entonces de la revista *The Modern Language Journal* -Elijah Williams, profesor de alemán como lengua extranjera- señalaba en su editorial que

La profesión de la enseñanza de lenguas extranjeras ha llegado al umbral de una nueva era. Esta era será inaugurada por una discusión concreta acerca de la definición de una disciplina académica que conciba el aprendizaje de una lengua extranjera no como el esclavo de la literatura, sino que como un bagaje completo de conocimientos [...] que serán explorados constantemente a través de la investigación [...]. (citado en Byrnes, 2016, pág. 3)

De esta manera, alude expresamente a la precaria situación de nuestra área, así como a la necesidad de definirla para ser tomada con seriedad.

En Chile, Camilo Henríquez y Andrés Bello también pusieron la enseñanza de lenguas extranjeras al servicio de otro algo. Decía Camilo Henríquez en la *Aurora de Chile* en 1812 que

“el inglés es igualmente una lengua sabia, consagrada a la filosofía y a la profundidad del pensamiento. Se enseñará, pues, su traducción por principios”. Esto en el contexto de la creación del Instituto Nacional. Treinta años más tarde, Andrés Bello diría algo parecido en el discurso inaugural de la Universidad de Chile:

Paso, señores, a aquel departamento literario que posee de un modo peculiar y eminente la cualidad de pulir las costumbres; [...] que, por el estudio de otros idiomas vivos y muertos, nos pone en comunicación con la antigüedad y con las naciones más civilizadas, cultas y libres de nuestros días. (1843)

En esta línea, Janet Swaffar, profesora de alemán como lengua extranjera de la Universidad de Texas, diría que “el rol de nuestra disciplina ha sido largamente obscurecido” (2000, pág. 1), precisamente por la esclavitud antes referida, y que existe “una consciencia ampliamente difundida de la necesidad de nuestra profesión de articular e implementar una visión coherente” (2000, pág. 1). Al respecto, sugiere que

El estudio de lenguas extranjeras es una disciplina con cuatro subáreas (lengua, literatura, lingüística y cultura), la cual debería preguntarse “cómo los individuos y grupos utilizan las palabras y otros sistemas de signos en contexto para planificar, negociar y crear significado”. (pág. 2)

Ante este pasado de esclavitud y obscuridad, la actual editora de *The Modern Language Journal*, Heidi Byrnes (2016), profesora de alemán como lengua extranjera, sugiere que nuestra profesión debiera abarcar “la naturaleza y enfoque de la investigación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas; la cualidad del trabajo educativo, entendido como trabajo sociopolítico; y la hibridez exuberante y cambiante del aprendizaje y el uso de la lengua en nuestros tiempos” (pág. 4). Es decir, tendríamos que plantearnos preguntas relacionadas con métodos de investigación ad hoc, políticas y planificación lingüístico-educativa, cambio lingüístico, sociolingüística, metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.

Volviendo a Chile, Abrahams y Farías (2010) nos advierten que en nuestro país, “la enseñanza de lenguas habita en una *terra incognita* entre las ciencias sociales, las humanidades y el campo de la educación” (pág. 113), y que no se entiende “el lenguaje como práctica social que construye comunidades de práctica e interés, ni la relevancia de la investigación (acción) para mejorar la calidad del aprendizaje de idiomas” (pág. 112).

Es decir, existe esta preocupación acerca de la estrecha relación que debiera tener el estudio de la lengua y su enseñanza.

Todas estas reflexiones –de orígenes nacionales e internacionales– están atravesadas por un interés científico en la lengua. Se trata de una preocupación acerca de la creación de conocimientos relativos al lenguaje en uso, los cuales se llevarán a las salas de clase, universitarias y escolares: lingüística, entonces, aplicada a la educación.

Lo anterior, nos conduce a la aceptación de que aquellos que nos desenvolvemos en la enseñanza de lenguas extranjeras también somos lingüistas y lo hemos sido siempre. En este sentido, la pregunta que nos convoca no debiera ser “¿Cuál ha sido el impacto de la lingüística en la enseñanza de segundas lenguas?”, sino que, quizás, “¿Cómo se han relacionado la lingüística y la enseñanza de L2?”. De hecho, en Occidente, el estudio de la lengua se origina en la época clásica, vinculado con la enseñanza-aprendizaje del griego y el latín, a través del Método Gramática-Traducción (Macaro, Vanderplank, & Murphy, 2010; Larsen-Freeman, 2004). Este,

como bien sabemos, consiste en el análisis de las partículas y estructuras de una lengua, así como en la adquisición de su léxico, a partir de lo cual se deducen sus reglas. El estudio mismo de la lengua.

Con base en la conciliación antes hecha, procederemos a referirnos a cómo la lingüística y la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se han relacionado en Chile. Dicha enseñanza comenzó junto con la República, con el diseño curricular del que sería el primer liceo chileno. El plan, diseñado originalmente por Camilo Henríquez entre 1812 y 1813, se dividía en tres ‘clases’: a) Ciencias matemáticas y físicas, b) Ciencias Morales y c) Lenguas y Literatura. Esta última clase estaba constituida por las asignaturas de Gramática castellana, Traducción del francés e inglés y Retórica. Con la inauguración del año escolar el 10 de agosto de 1813, el Instituto Nacional se convirtió en el primer establecimiento escolar chileno en impartir la asignatura de inglés. El método imperante era el de Gramática-Traducción.

Cerca de 100 años más tarde, Rodolfo Lenz llama al abandono del método deductivo gramatical y a la adopción del Método Directo, implementado por primera vez en Latino América (Vera, 1942). A través de Lenz, se fortalecen los lazos entre los estudios del lenguaje y la didáctica de las lenguas en Chile. Señalaba que “no basta hablar un idioma para enseñarlo. Es necesario tener la ciencia y el arte para comunicarlos, es decir tener el conocimiento profundo y científico del idioma o poseer también conocimientos profundos en castellano” (citado en Vera, 1942, pág. 212). En otras palabras, el profesor de inglés debía ser pedagogo y lingüista a la vez.

A través del Método Directo fue que Saussure llegó a las tierras de la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. El método busca establecer una relación directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina, es decir, entre el significante y el significado. Se intenta vincular las formas del habla, o imágenes acústicas, con entidades, procesos y circunstancias, sin la lengua materna mediante. Esta práctica obedece a la teoría del signo (Alcalde, 2011), que defiende que la comprensión oral consiste en la asociación de un interlocutor, en su conciencia mental, de un significante articulado por otro interlocutor con significados evocados. Esto da paso a la comunicación, solo posible si producimos “los mismos signos unidos con los mismos conceptos” (Saussure, 1966: 13).

Más tarde, Saussure se hará oír otra vez en Chile a través del Método Audiolingüe, que concibe la lengua como un sistema de oposiciones, por lo que su didáctica se basa en la discriminación de sonidos, según oposiciones de rasgos. “En la lengua solo existen diferencias” (Saussure, 1966: 120).

Hoy, hace eco en el Enfoque Comunicativo, para el que la lengua no constituye un inventario de estructuras independientes, sino una arquitectura que ordena sus elementos de acuerdo a su función (Alcalde, 2011), de modo que el aprendizaje no consiste en la memorización de estos elementos, sino que en la capacidad de ordenarlos y utilizarlos con fines comunicativos. “No existe una lengua en la que nada sea producto de alguna motivación” (Saussure, 1966: 120).

Finalmente, aunque Saussure no se ocupó de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos convenir en que, gracias a su teoría acerca del lenguaje, se ha logrado acercar la lengua materna a la lengua extranjera, etiquetando la realidad ya conocida con significantes nuevos. De esta manera, Saussure ha hecho medianamente posible en Chile que el inglés deje de ser tan lengua extranjera.

LA ESCRITURA JAPONESA Y LA LINGÜÍSTICA DE SAUSSURE

La lengua japonesa es la única de las lenguas del mundo que cuenta con tres sistemas de escritura: la escritura kanji, y dos silabarios: hiragana y katakana. Esta característica singular de la lengua japonesa implica el aprendizaje de tres sistemas gráficos distintos para todos aquellos que deseen ser lectores y escritores competentes en esta lengua. Hecho, que para muchos aprendices de japonés como segunda lengua o lengua extranjera, en un principio puede resultar fascinante por lo novedoso y, al mismo tiempo, complicado porque implica aprender a leer y escribir tres veces.

Por otra parte, esto nos lleva a reflexionar sobre la relación entre significante, significado y signo lingüístico, en una lengua donde el significado puede ser representado indistintamente por tres signos gráficos distintos.

Para abordar los puntos mencionados, en primer lugar, se presenta una breve exposición sobre la historia de la lengua escrita japonesa, que nos lleve a comprender como han convivido hasta nuestros días los tres sistemas de escritura japonesa. En segundo lugar, se plantea la discusión propuesta por dos de los más conocidos lingüistas de la lengua japonesa que abordan el tema de la relación entre lengua y escritura en japonés: Jinbou Kaku y Tokieda Motoki, vinculando sus planteamientos con los de Saussure.

La escritura japonesa combina tres sistemas de escritura

Los tres sistemas de escritura japonesa conforman el sistema gráfico de expresión escrita del japonés desde el siglo VII de nuestra era. Fueron introducidos en diferentes momentos de la historia, siendo el primero el kanji: grafía que proviene de la escritura china, y posteriores los silabarios kana: katakana y hiragana, de origen japonés: una simplificación en trazos de los caracteres kanji.

A lo largo de la historia de la lengua y respondiendo a diferentes razones de carácter sociocultural, político y estilístico los tres sistemas gráficos han representado un papel diferente como formas de expresión escrita. Así, en un primer momento de convivencia de las tres grafías, el kanji representaba los textos de carácter político y legal, textos de carácter formal; el hiragana, por otro lado, se usaba para escribir los textos de carácter íntimo: cartas, diarios..., o de ficción: novelas, poesía...; por último el katakana, asumía la expresión escrita de la información gramatical de la lengua. Con pequeñas diferencias este uso de las grafías perduró hasta el periodo Meiji (1868-1912), época en que Japón se abre al mundo occidental incorporando una serie de reformas de los sistemas y avances occidentales. En este periodo aparece un nuevo sistema de transcripción fonética que algunos querían incorporar como nuevo sistema de escritura para la lengua japonesa, el romaji, transcripción fonética con las letras latinas. Sin embargo, las verdaderas reformas que afectan al sistema de escritura hasta nuestros días no ocurrirán hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, 1946, cuando Japón experimenta un periodo de contacto sobre todo con el inglés y otras lenguas. Entre las medidas adoptadas en cuanto al uso de los sistemas de escritura, en líneas generales se establece que el léxico japonés se divide en tres grupos de palabras: kango, palabras importadas de China, préstamos lingüísticos del chino o creadas en Japón a partir de la combinación de kanji chinos, que suelen aparecer escritas en kanji; wago, son palabras propias del japonés, algunas de ellas combinan el kanji con el hiragana; y garaigo palabras que son préstamos de otras lenguas principalmente occidentales y suelen

escribirse en katakana. También se escriben en katakana las onomatopeyas y palabras con un efecto enfático, mientras que la información gramatical de la lengua se escribe en hiragana.

No obstante, a pesar de existir esta concepción de uso de los sistemas de escritura, debemos señalar que en la práctica no podemos hablar de una regla ortográfica rígida que deba seguirse fielmente para la correcta escritura, sino que el emisor, movido por diferentes razones, las cuales aún no se cuenta con estudios suficientes que den cuenta de ello, elige de forma flexible la grafía que quiere usar, de manera que un mismo concepto puede aparecer escrito en diferentes contextos en cualquiera de los tres sistemas.

Además de la diferencia de uso de las tres grafías del sistema japonés debemos tener en cuenta en qué consisten cada una de ellas. A continuación presentamos, brevemente, sus características.

El kanji, carácter de origen chino, es un sistema de escritura logofonográfico, es decir que por una parte designa con un signo, por su origen pictográfico, un objeto que a su vez está asociado a una palabra que evoca ese objeto (sistema logográfico) pero además, tienen una dimensión fonética. Es más, los kanji presentan dos tipos de pronunciación o lectura: Lectura *on*, que se asemeja a la lectura del carácter chino y la lectura *kun*: como se pronuncia en japonés. Dentro de cada tipo de lectura, a su vez, puede haber una o más pronunciaciones. Así, por ejemplo, para el carácter 人 tenemos lectura *on*: jin, nin y la lectura *kun*: hito.

Por otro lado, el katakana y el hiragana son sistemas de escritura silabográficos, de carácter fonográfico, un símbolo, un grafema, representa un sonido.

De este modo, podemos entender que cuando leemos, para interpretar la grafía, en nuestro cerebro se deben activar conexiones tanto que relacionan la grafía con un sonido como con un significado. Es decir, interpretamos la grafía por una doble vía: la ruta semántica o la ruta fonética. Este reciente descubrimiento, posible gracias a la neurociencia y las ciencias cognitivas, derivó hacia 1960 en una serie de discusiones entre los psicolingüistas por determinar cuál de los dos sistemas se privilegiaba. La polémica parece haber sido resuelta: ambos sistemas se activan de forma simultánea.

Teorías para explicar la relación entre escritura y lengua: Jimbou Kamu y Tokieda Motoki

Como mencionábamos en el apartado anterior, el descubrimiento sobre la simultaneidad de la activación de la ruta léxica y fonética al interpretar la escritura es reciente; sin embargo, el interés por estudiar las relaciones entre signo y significado se remontan a principios del siglo XX, quedando documentado en el *Curso de Lingüística General* de Saussure. Estas inquietudes coinciden también con las de uno de los grandes lingüistas de la lengua japonesa, preocupado por la relación entre escritura y lengua, Jimbou Kamu y su obra, *Compendio de Lingüística*, 1922. En la obra de Jimbou, inspirada en la de Saussure, se establece un paralelismo entre la dualidad saussuriana de los conceptos de lengua y habla para explicar la escritura japonesa. De este modo, Jimbou distingue entre “la idea lingüística” (que equivale al concepto de lengua saussuriano) y “la actividad lingüística” (el concepto de habla saussuriano). Jimbou propone un nuevo concepto de grafema, la “letra abstracta”, que es el aspecto escrito lingüístico que participa del proceso mental de los fenómenos lingüísticos. Corresponde a la forma escrita de una unidad léxica formada por letras individuales. Cada letra abstracta cuando se concreta tiene un serie de rasgos propios que la distinguen de las otras y de los que no podría prescindir para tener significado. Así, el otro elemento fundamental de su binomio es la “letra concreta”, la realización de la abstracta en el uso lingüístico concreto.

De este modo, tanto los kana: み(mi), せ(se), 口(ro) o 八(ha), como los kanji: 山(yama), 川(kawa) o 人(hito) corresponden a unidades individuales.

Otra de las novedades de Jimbou se refiere a la relación entre sonido, letra y significado. En este punto Jimbou, prioriza la ruta fonológica para establecer esta relación. De tal modo que el signo es la representación de la voz, tal como ocurre en los sistemas alfabéticos y silabográficos. Esta explicación puede ser más sencilla de entender en el caso de los silabarios kana. Sin embargo, esta afirmación no es tan evidente cuando se trata de los kanji, donde, por ejemplo: 人(hito), persona, se pronuncia de forma distinta dependiendo de la palabra que tenemos 何人(nannin), cuántas personas, 外国人(gaikokujin), extranjero. Para explicar estos casos, Jimbou recurre a un “elemento característico” como es el orden de las letras individuales. Nuevamente el orden no parece suficiente para explicar el caso de palabras como: 見る(miru), mirar, y 診る(miru), examinar desde el punto de vista médico, donde un kanji distinto tiene la misma pronunciación. Para explicar la comprensión de estas palabras Jimbou postula que las letras tienen una “dimensión especial de carácter visual” que les permite esta relación con la semántica (Aigerun, 2013).

Jimbou fue olvidado en los años posteriores por los lingüistas japoneses y no será hasta después de 1945 que sus teorías vuelvan a revisarse.

Posterior a Jimbou, la preocupación por la interpretación de la escritura japonesa es retomada por otro gran lingüista de la lengua japonesa, Tokieda Motoki y su *Principios de lingüística* (1941). Tokieda es un gran crítico de la teoría de Saussure y de Jimbou, ya que, a su juicio, ambos se centran en el estudio social y objetivo del lenguaje, no considerando al hablante y su punto de vista, obviando la subjetividad del lenguaje. Tokieda basa sus estudios en lo que llama: la “teoría del lenguaje como proceso”. En ella considera el acto lingüístico como una serie de procesos mentales. Es decir, “el acto conceptual por el que un sujeto se forma una imagen mental del objeto exterior es seguido de un proceso mental en el que el concepto apela a una imagen acústica, que mediante la activación del nuestro sistema psicomotor se activa en forma de sonidos o escritura”. Además, estos procesos son conscientes para el sujeto (Aigerun, 2013).

Dentro de esta teoría lo relevante no son los elementos que constituyen el sistema de escritura, sino la manera como estos signos participan del proceso de expresión, entendida como un acto consciente y subjetivo de los sujetos que participan del mismo, locutor e interlocutor. Se describen y analizan los diferentes sistemas gráficos de escritura sin enfocarse en su sistematicidad o las relaciones tanto entre sonido y significado, sino en su aporte expresivo, es decir, su uso supeditado a la expresión y a la subjetividad del acto expresivo. Se le otorga a la grafía un valor subjetivo del lenguaje. Tokieda ofrece una taxonomía histórica del uso de las grafías en la lengua japonesa. De este modo, logra explicar el hecho de que en japonés una misma palabra: 桜, さくら, サクラ(sakura) pueda escribirse en cualquiera de las 3 grafías impregnando un diferente matiz por el hecho de estar expresada con una u otra grafía.

En conclusión, el *Curso de Lingüística General* de Saussure tiene una trascendencia que abarca mucho más que las lenguas occidentales. Si bien la teoría grafémica de Jimbou no ha sido muy conocida, sin duda está impregnada de los postulados saussurianos y más allá de compartir la relación que plantea entre sonido, signo y significado, apunta hacia una ruta fonológica para interpretar la escritura y las relaciones entre los elementos mencionados, que en su momento no fue entendida, pero hoy en día está demostrada por la neurociencia y nos permite avanzar en los estudios de comprensión lectora y procesamientos y aprendizaje del lenguaje.

Por otro lado, la teoría de Tokieda pone de manifiesto la dimensión subjetiva del lenguaje y su expresión a través de la escritura desde la selección de la grafía con la que decidimos

comunicarnos. Añade un valor subjetivo a la grafía como recurso expresivo y estilístico que aún ha seguido investigándose.

En consecuencia, la peculiaridad del uso de las tres grafías en japonés debe entenderse como un aspecto de la lengua que va más allá del conocimiento de los signos que representan cada una de las grafías. Una vez más se nos desvela que es necesario estudiar la lengua en todas sus dimensiones: formal, semántica, pragmática. En esta línea, la grafía también es un elemento de comunicación en sí mismo.

EL APRENDIZAJE DE PORTUGUÉS POR HISPANOHABLANTES: LA FACILIDAD ENGAÑOSA REVISTA A LA LUZ DE LOS ESTUDIOS DE SAUSSURE

Para esta reflexión, proponemos una descripción de dos aspectos que marcan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa por hispanohablantes a la luz de los desdoblamientos del estructuralismo. El primero corresponde a la cercanía entre portugués–español. El segundo, dice relación con el mito de la facilidad en el aprendizaje de este par lingüístico. Se considera, en esta breve exposición, cómo estos dos aspectos se han cuestionado y pueden beneficiarse de las discusiones relacionadas con las nociones de lengua, su enseñanza y su aprendizaje - ámbito que atañe a la formación de profesores de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Portugués-español: cercanía engañosa

La cercanía entre las lenguas española y portuguesa está referida en muchos estudios del área de la lingüística que señalan las necesidades específicas referentes a su proceso de aprendizaje. Gran parte de los trabajos publicados en Brasil en los años 1990 e inicios de los años 2000 (Fernández-Rodríguez, 1998; Ferreira, 1998; Santos, 1999; Júdice, 2002; Grannier, 2002) problematizaron la “comprensión mutua” y del contacto con la cultura expresada por la lengua meta (portugués o español). Se trata de un par lingüístico no solo con un origen en común, sino que con gran parte de su léxico, de su sintaxis y hasta parte de sus sistemas fonético-fonológico compartidos. El interés generado por el aprendizaje de la lengua portuguesa por hispanohablantes y por el español por lusohablantes, en el contexto de las referidas investigaciones, tuvo como marco político las relaciones impulsadas por el Mercosur y la implementación de políticas lingüísticas para el grupo de países involucrados. Las investigaciones en el área del portugués como lengua extranjera intentaban explicitar una realidad de contactos que ya se daban en diversas zonas de frontera y que podrían ampliar su alcance con el inminente intercambio comercial, social y educacional que se proponía en los acuerdos firmados.

Estos estudios apuntaban a que, para este par lingüístico, era necesario enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje en especificidades, tales como:

- En el plan lingüístico: el aprendiente es un falso iniciante – tiene una capacidad de comunicación inmediata derivada de la comprensibilidad mutua entre su lengua materna y la lengua en aprendizaje.
- En los conocimientos compartidos: la coincidencia parcial entre los sistemas, la cual genera el concepto de “conocimiento movedizo” (Almeida Filho, 1995), es decir, una falta de claridad en la percepción de las diferencias entre las dos lenguas.

Portugués-español: facilidad engañosa

La presencia de algunos elementos de la lengua materna del aprendiente no es identificada por el hablante como perteneciente a uno de los sistemas, lo cual dificulta el avance hacia un nivel de interlengua deseable. Esto genera que la producción de la lengua portuguesa por hispanohablantes esté siempre marcada por las interferencias que se producen. Para Ferreira (1998), lo que se percibe es el uso del español con algunas marcas del portugués. Según esta investigadora, en esta producción lingüística que no es portugués y tampoco es español, se revela el proceso de fosilización, un nivel estacionario en el cual el aprendiente deja de progresar en la dimensión de la lengua meta y tampoco distingue entre los dos sistemas –el suyo y el del portugués. Esto se debe precisamente a que la comprensibilidad de la lengua meta, el portugués, por hispanohablantes le garantiza mayor seguridad, más capacidad de riesgo y una idea engañosa de que hay avances en su habilidad de producción oral.

Los trabajos mencionados anteriormente, realizados durante la década de 1990, y el estudio de Alonso Rey (2005) intentan derrumbar el mito de la “facilidad engañosa” en relación al aprendizaje de los dos idiomas. Para todos estos autores, el hecho de que el aprendizaje de portugués por hispanohablantes tenga sus especificidades se deriva precisamente de la comprensibilidad mutua entre estas lenguas. Los aprendientes son capaces de reconocer sonidos, palabras y organizaciones sintácticas como coincidentes con su lengua materna y, por eso, ya en los primeros contactos con la lengua en aprendizaje, tienden a no verse impedidos de producirla. Se borran algunas fronteras y se genera un sistema intermedio, muy útil para la comunicación inmediata - basada en el principio de que si hay comprensión el cuidado con la forma pasa a ser menos importante. Fuera del ámbito académico, los contactos entre las dos lenguas proporcionados por esta comprensibilidad se nombran con el término “portuñol”, una producción con trazos de ambas lenguas cuyo objetivo es la comunicación inmediata. Popularmente, los trazos más marcados en la fonética y en el plan morfosintáctico de las lenguas son suficientes para delimitar las fronteras de los dos sistemas. Sin embargo, en el ámbito de las investigaciones, Almeida Filho (1995) precisa que esta producción es más bien reveladora del desconocimiento de las diferencias entre las dos lenguas.

Todas estas especificidades contribuyen a generar el mito de la facilidad: la tarea de aprender portugués será más fácil que aprender otra lengua para los hispanohablantes. Esto se propaga tanto en el plan de sala de clase como en el plan previo a la sala de clase: algunos llegan incluso a afirmar que no es necesario un aprendizaje del portugués, pues ya lo saben por el simple hecho de que hablan español. Las actitudes de los aprendientes con relación a la lengua meta son referidas por Da Silva (2013) en su trabajo sobre los niveles iniciales de aprendizaje. Según este autor, los aprendientes de lenguas tan cercanas, como el portugués y el español, tienen dificultades de asumir su nivel inicial de aprendizaje, ya que hay una relativa facilidad de comprensión del texto oral y escrito.

Un estudio de base generativista explica este fenómeno y lo denomina estadio cero. Según esta teoría, el punto de partida para aprender la lengua meta, sea segunda lengua o lengua extranjera, se parte del conocimiento de su LM. Según Alonso Rey (2005), la comprensibilidad mutua se produce porque el individuo es capaz de asociar las formas de las dos lenguas (lengua materna y la lengua extranjera o segunda) porque es capaz de formular hipótesis de identidad y reconocer algunos elementos lingüísticos familiares (“que ha oído o leído en algún momento de su vida”) en el procesamiento de los datos para la comprensión.

Los estudios de Saussure y su impacto en las nociones de enseñar y aprender lenguas

Además de destacar los estudios que han considerado el par portugués-español como lenguas cercanas e identificadas por uno u otro grupo de aprendientes como fácil o engañosa, es necesario referirse al camino por el cual la lengua portuguesa como lengua extranjera (lengua segunda o adicional) ha desarrollado en la Lingüística a partir de cambios en las concepciones de lengua, enseñanza y aprendizaje. Al analizar la teoría desarrollada por Saussure, sus descripciones traen implicaciones a los contextos de clase. El quiebre entre la teoría y la práctica conforma sus postulados, puesto que, con el estudio de las formas y de las estructuras del sistema en una noción lo más abstracta posible, derivaron en un análisis de lengua como un constructo formal aceptable para un “estudio científico” en los moldes del paradigma positivista. Saussure instaaura las dicotomías, mencionadas más arriba, forma y uso, lengua y habla, diacronía y sincronía, individual y social, y la lengua pasa a pertenecer a un sistema de reglas muy bien delimitado.

La noción de la lengua como un sistema de reglas tiene implicancias directas en la enseñanza del portugués. Los enfoques metodológicos han considerado la lingüística contrastiva y el análisis de errores, sobre todo aplicado al estudio de lenguas cercanas. Posteriormente, han considerado también sus críticas, desdoblamiento y evoluciones, pues los análisis de los términos dicotómicos habían ganado más paso según los enfoques que se experimentaban con el desarrollo de la lingüística. Por esto, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, se encuentran trabajos y reflexiones que resultaron en una mejor comprensión de que las dificultades de los aprendientes no radican solo en el desconocimiento del sistema de la lengua.

Si por un lado las concepciones de Saussure han sido ampliamente debatidas en los distintos modelos y abordajes de enseñanza de lenguas, por otro lado, algunos de sus postulados siguen vigentes en las teorías y en el proceso de formación de profesores. Esto se ejemplifica con el entendimiento de la dicotomía lengua y habla (habla, un constructo individual, la realización concreta de una lengua, y lengua, una abstracción, un constructo social) y con la necesidad de acercarse las nociones estructuralistas, sea para rechazarlas, sea para complementarlas, con el fin de que dicha visión pueda aportar a la definición de qué lengua enseñar, qué lengua aprender y sobre todo, qué es lengua.

Mitos y premisas

¿Cómo derrumbar los mitos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lengua portuguesa a hispanohablantes? ¿La teoría de Saussure revisada y debatida es suficiente para amortiguar los impactos de estos mitos en la enseñanza y en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes? Posiblemente, las respuestas a estas dos preguntas no están todavía muy definidas. Al volver a las teorías de Saussure y a los desdoblamientos que estas han generado en la Lingüística y en el impacto en la formación de profesores de lengua, se debería por lo menos defender algunas premisas ya consolidadas en el área de portugués como lengua extranjera:

- Portugués y español no serán más o menos fáciles solo porque sus sistemas lingüísticos coinciden. Hay una gran distancia entre los usos de la lengua portuguesa y los usos de la lengua española: en los ámbitos discursivos, pragmáticos y culturales radican las consideraciones para que se mantengan las fronteras entre los dos sistemas precisamente para

que con el aprendizaje de una de las lenguas de este par se pueda acceder al conocimiento lingüístico y social esencial para la convivencia en sociedad actualmente.

- La necesidad de formación de profesores que no repliquen el mito de la facilidad (pero que tampoco impongan una teoría de la “dificultad” a los estudiantes) entre las dos lenguas y que sí sepan diferenciar objetivos de aprendizaje, objetivos de enseñanza, usos de las lenguas y actitudes que derivarán en competencias de los estudiantes.
- La existencia de una lengua franca: el portuñol. Una salida natural para la comunicación inmediata y necesaria en las múltiples fronteras actuales. Pero más que reconocer lo múltiple, nos interesa saber qué pueda aportar la visión intercultural. ¿Qué es lo que cada lengua trae a la comunicación en las sociedades multi e interculturales? Mientras no se perciba dónde está el portugués y dónde está español, el trabajo en la academia y en las salas de clase seguirá el difícil camino de promover la activación de la consciencia lingüística de los estudiantes, con el supuesto de que las culturas que las dos lenguas vehiculan solo se perciben con el conocimiento de sus sistemas lingüísticos.

CONCLUSIONES

La pregunta por la vigencia del planteamiento Saussuriano en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas no se puede responder en abstracto. Es un hecho que gran parte de los programas de lingüística general para profesores reconocen el impacto de Saussure en la instauración de una tradición investigativa centrada en la lengua como objeto viable de ser estudiado formalmente. Sin embargo, corresponde a un modelo insuficiente y restringido, fundamentalmente por la exclusión del sujeto y su contexto, elementos fundamentales al momento de enseñar lenguas.

Saussure aporta una definición del campo que parece excluir la enseñanza de lengua y que, por lo tanto, problematiza el estatus disciplinar asignado a la lingüística aplicada. No obstante, su noción sobre la lengua subyace en algunos modelos de enseñanza (especialmente lo relativo a que una lengua es un sistema en sí mismo que debe ser descrita –aprendida– en sus propios términos y caracterizada por la oposición de rasgos), en algunas explicaciones sobre la relación entre oralidad y escritura, así como en la visión que se tiene sobre lenguas emparentadas.

Si bien la dicotomía lengua y habla ha sido cuestionada desde diferentes perspectivas, puede ser reformulada desde una visión discursiva. Así se puede apuntar a superar la concepción de la lengua como constructo formal y situarla como una práctica social utilizada por sujetos insertos en contextos concretos, lo cual es un aspecto clave al momento de plantearse su enseñanza. Sin embargo, por hangas o por mangas, el modelo de Saussure, por su peso fundacional en la disciplina lingüística ha tenido un impacto en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, segundas, extranjeras o adicionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, M. & Farías, M. (2010). Struggling for Change in Chilean EFL Teacher Education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 110-118.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 6, 9-23.
- Almeida Filho, J.C.P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 13-21.
- Alonso Rey, R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de PLE-HE. *Estudios Portugueses* 4, pp. 11-38.
- Aingeru, R. (2013). Lingüística de la escritura del japonés moderno: teorías de la escritura en las obras de Jinbou Kamu y Tokieda Motoki. *Revista Iberoamericana de Estudios de Asia Oriental* 5, 9-49
- Bello, A. (17 de septiembre de 1843). Discurso inaugural. Obtenido de Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural>
- Byrnes, H. (2016). Notes From the Editor: Celebrating 100 Years of The Modern Language Journal. *The Modern Language Journal* 100, 3-18.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- _____. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- _____. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Da Silva, A.M. (2013). O ensino de português como língua adicional: Especificidades e prática do contexto universitário inglês. *Revista SIPLE* 4, 1 (en línea). Disponible en: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=294:o-ensino-de-portugues-como-lingua-adicional-especificidades-e-pratica-do-contexto-universitario-ingles&catid=69:edicao-6&Itemid=112
- Farías, M., & Abraham, P. (2017). Reading with Eyes Wide Open: Reflections on the Impact of Multimodal Texts on Second Language Reading. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 22(1), 57-70.
- Ferreira, I.A. (1998). Português/espanhol – fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. En: Almeida Filho, J.C.P. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 34-48.

- Fernández-Rodríguez, M. (1998). Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em Português. En: Júdice, N & Pinto, P.F. (orgs.). Para acabar de vez com Tordesilhas. Lisboa: Colibri, pp.65-89.
- Gallardo, A. (19 de Agosto de 2013). El legado de Ferdinand de Saussure (manuscrito).
- Goddard, C., & Wierzbicka, A. (2001). Discurso y Cultura. En T. Van Dijk, *El Discurso como Interacción Social* (págs. 331-365). Barcelona: Gedisa.
- Grannier, D. M.. (2002). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de español. En: Júdice, N. (org.). Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina. Niterói: Intertexto. 57-80.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Henríquez, C. (18 de junio de 1812a). Bases para la creación del Instituto Nacional de Chile - Parte 1. Obtenido de Aurora de Chile: <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-2822.html>
- _____. (25 de junio de 1812b). Bases para la creación del Instituto Nacional de Chile - Parte 2. Obtenido de Aurora de Chile: <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-2824.html>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En B. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected readings* (págs. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Júdice, N. (2002). Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. En: Júdice, N. (org.). Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina. Niterói: Intertexto, pp. 37-56
- Kress, G. (2006). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kress, G., Leite-García, R., & van Leeuwen, T. (2001). Semiótica discursiva. En T. van Dijk, *El Discurso como Estructura y Proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove UK: Language Teaching Publications.

- Macaro, E., Vanderplank, R., & Murphy, V. (2010). A Compendium of Key Concepts in Second Language Acquisition. En E. Macaro (Ed.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition* (págs. 20-106). Londres y Nueva York: Continuum.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. . En F. Christie, *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. New York: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. New York: Continuum.
- Moreno, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- Okimori, T. (1996). *Nihongo no rekishi. (Historia de la lengua japonesa)* Tokyo: Editorial Ōfū, pp. 44-62.
- Santos, I. (1999). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. En: Cunha, M. J. & Santos, P. (orgs.) (1999). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL)*. Brasília: Edunb.
- Saussure, F. (1966[1916]). *Course in General Linguistics*. Nueva York: McGraw-Hill Paperbacks.
- _____. (1945 y múltiples ediciones). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Seuren, P. (1998). *Western linguistics. An historical introduction*. Malden, Mass: Blackwell.
- Swaffar, J. (2000). *The Case for Foreign Languages as a Discipline*. ADFL Bulletin, 30(3), 6-12.
- The Human Language* (s.f.). [Película]. Equinox Films. Disponible en <http://thehumanlanguage.com/>
- Vera, O. (1942). Desarrollo histórico de los estudios oficiales de inglés en Chile. Obtenido de Anales de la Universidad de Chile: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/24015/25338>
- Yi, Y. (2014). Possibilities and challenges of multimodal literacy practices in teaching and learning English as an additional language. *Language and Linguistics Compass*, 158-169.