

Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual*

Javier Zanón
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
Naciones Unidas

I. DEL APRENDIZAJE A LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

La psicolingüística es una de las ciencias que forman la base de la actividad didáctica. En este artículo, Javier Zanón describe la relación entre las distintas corrientes psicolingüísticas que se han sucedido en las últimas décadas, y las maneras de enseñar una segunda lengua.

Psicolingüística, adquisición de una primera lengua, adquisición de una segunda lengua y didáctica de las lenguas forman una cadena que no siempre aparece como obvia a lo largo de su desarrollo como disciplinas. La polémica en torno a la aplicabilidad del conocimiento psicolingüístico en la enseñanza de las lenguas sigue siendo objeto de rabiosa actualidad. La investigación sobre la adquisición de una segunda lengua es buena muestra de ello y sus protagonistas defienden posiciones de naturaleza diferente. Frente a posturas de talante abiertamente contrario (McLaughlin, 1987) o más bien cauteloso (Pienemann, 1986), otros autores abogan por una vinculación entre los resultados de la investigación psicolingüística y la metodología para la enseñanza de las lenguas de tipo parcial (Ellis, 1984) o casi total (Krashen y Terrell, 1983).

La naturaleza de la relación entre teoría y método no es, sin embargo, algo nuevo en la práctica de la enseñanza de las lenguas. La misma psicolingüística, en el curso de su historia, se muestra como un espejo donde los diferentes métodos han acudido a mirarse en busca de una validación teórica. Es el caso de métodos ya clásicos como el Audiolingüismo de los años 50, heredero metodológico de la concepción conductista del lenguaje o el “Enfoque Natural” de nuestros días, fuertemente basado en una de las teorías punta sobre la adquisición de una segunda lengua, el “Modelo del Monitor”.

De esta manera, nuestro recorrido a través de los avatares de las ideas y prácticas que han configurado la enseñanza de las lenguas desde el nacimiento de la Psicolingüística¹ hasta nuestros días pretenderá servir a un objetivo doble: por un lado, ofrecer una panorámica de los fundamentos psicolingüísticos que han animado la metodología para la enseñanza de las lenguas en el curso de su desarrollo histórico; por otro, analizar las

* Este trabajo fue publicado en dos entregas en: *Cable*. Número 2. Madrid: Equipo Cable. Noviembre 1988, pp. 47-52.
Y *Cable*. Número 3. Madrid: Equipo Cable. Abril 1989, pp. 22-32.

¹ En 1952, el Social Science Research Council constituye un grupo de trabajo formado por lingüistas (F.G. Lounsbury y T. A. Sebeok) y psicólogos (C. E. Osgood, J. B. Carroll y G. A. Miller). Con el nombre de "Committee on Linguistics and Psychology" su trabajo (al que se añadiría el de otros representantes de ambas disciplinas) daría lugar, en 1954, a la publicación de *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, señalando, así, el nacimiento de la nueva disciplina.

aportaciones actuales de la investigación en psicolingüística para una pedagogía de la lengua.

EL PARADIGMA CONDUCTISTA

El período que va desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta los años 60, se caracteriza por el reinado absoluto del modelo conductual del lenguaje. Compatible en sus planteamientos con las corrientes lingüísticas estructuralistas en boga tanto en los EE.UU. como en Gran Bretaña, da lugar a una constelación de métodos que, transmisores de una visión superficial del lenguaje, se fundamentan en la formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo.

Skinner (1957), proclamando la naturaleza comportamental del lenguaje, subroga su adquisición, como la de cualquier otra conducta, a las leyes del aprendizaje. De esta manera, el aprendizaje de la lengua materna se produce gracias al refuerzo sucesivo de las emisiones “correctas” del niño por parte de los adultos. Al mismo tiempo, al rechazar las producciones “incorrectas” se asegura su extinción paulatina del repertorio infantil. La asociación de una serie de producciones lingüísticas reforzadas por el adulto a aquellas situaciones de producción consideradas como “adecuadas” determinará el curso del desarrollo del lenguaje. El hábito verbal surgirá de este vínculo, definiéndose su funcionalidad como la adaptación del interlocutor a la configuración de estímulos externos que determina una situación de comunicación dada. De manera análoga, el aprendizaje de una segunda lengua desde la perspectiva conductista implicará la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos a través de los mecanismos de la repetición y el refuerzo.

Simultáneamente a su esplendor, esta visión mecanicista del aprendizaje del lenguaje es adoptada por los teóricos que desde la lingüística trabajan en la elaboración de métodos para la enseñanza de las lenguas. A ambos lados del Atlántico los lingüistas estructuralistas centran sus esfuerzos en la descripción superficial de las regularidades sistémicas de las lenguas. El lenguaje era concebido como un conjunto de hábitos susceptible de ser taxonomizado en tres categorías “madre”: fonología, morfología y sintaxis. Poco espacio quedaba, pues, para la semántica. Leonard Bloomfield, principal representante del Estructuralismo americano, argumentaba:

(...) Hoy día, sin embargo, nuestro conocimiento del mundo en que vivimos es tan imperfecto que difícilmente podemos expresarnos con precisión sobre el significado de las formas lingüísticas (...) El estudio del lenguaje puede ser desarrollado sin necesidad de especulaciones en la medida que no prestemos atención al significado de lo hablado (1933: 75).

El significado de las producciones en situaciones particulares de uso quedaba, por tanto, totalmente excluido del análisis lingüístico. No es de extrañar, pues, que lingüistas y teóricos del aprendizaje aunaran sus esfuerzos en el desarrollo de métodos que, en último término, llevaban a un dominio estructural vacío del lenguaje, ajeno a los usos y especificaciones sociales de la comunicación.

El desarrollo de metodologías específicas para la enseñanza de las lenguas en los EE.UU. es un claro reflejo de la situación político-social por la que atraviesa el país durante las décadas 40 y 50. La participación norteamericana en la Segunda Guerra Mundial hace que en 1942 el gobierno de la nación agrupe a cincuenta y cinco universidades en un esfuerzo común por desarrollar programas y métodos para la enseñanza de las lenguas. Es el ASTP (Army Specialized Training Program). Desarrollados, entre otros, por Bloomfield² en la Universidad de Yale, los “Army Methods” consistían en una exposición intensiva (diez horas diarias, seis días a la semana) a la lengua en su forma oral, series de ejercicios estructurales y sesiones de estudio de las formas lingüísticas. Esta línea coexiste durante toda la década con el trabajo desarrollado por Charles Fries (el otro “gran” representante del Estructuralismo americano) en la Universidad de Michigan, donde en 1939 se funda el primer centro dedicado a la enseñanza del inglés como segunda lengua, a la formación de profesorado especializado y a la investigación sobre el desarrollo de métodos de enseñanza, el English Language Institute. Los sucesores de estos métodos convergerían en el denominado “Enfoque Aural-Oral” que, convenientemente sofisticado por las propuestas conductistas skinerianas, derivaría en el Método Audiolingual.

El método Audiolingual³ nace en la marea de investigación y renovación pedagógica que se extiende en los EE.UU. tras el lanzamiento del primer satélite soviético en 1957. El gobierno decide promover la enseñanza de las lenguas extranjeras de cara a evitar el aislamiento de los científicos e intelectuales americanos con respecto a los avances científico-tecnológicos de los demás países. En 1958 se publica la *National Defense Education Act* que, entre otras medidas, financia la investigación en el ámbito de las lenguas modernas, la elaboración de materiales didácticos y la formación de profesorado especializado.

En estas coordenadas y, retomando las corrientes estructuralistas y conductistas ya presentes en sus antecesores, se afianza el método Audiolingual. El eje del método es la práctica sistematizada de la lengua oral. La exposición reiterada del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores constituyen el núcleo de prácticas sobre los que se articula el Audiolingualismo (Brooks, 1964). Se deja poco espacio, pues, a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o incluso al análisis de su adecuación a la situación de comunicación. Esta será precisamente la baza que, aparentemente, dotará de mayor profundidad a la alternativa británica al Audiolingualismo, el “Enfoque Situacional”⁴.

² Previamente al estallido de la guerra, los lingüistas y antropólogos de Yale recibían instrucción en las lenguas indias americanas como parte de sus programas de investigación. Bloomfield, encargado del departamento de lingüística, desarrolló el “Informant Method”. Basado en la exposición, guiada por un experto, al discurso oral de un nativo de la lengua (el informante) constituyó la base sobre la que se elaboraron los programas del ejército (Richard y Rodgers, 1986).

³ “Audiolingual Method” en inglés. El término original “Audiolingualism” fue acuñado en Yale por Nelson Brooks a finales de los años 50. En la literatura especializada ambos términos se utilizan indistintamente.

⁴ “Situational Approach” en inglés. El término original corresponde al título dado por A. S. Hornby a una serie de artículos publicados en *English Language Teaching* en 1950. Siguiendo a Richards y Rodgers (1986), utilizaremos el término “Situacional” para referirnos a los diferentes métodos “Oral Approach”, “Structural-Situational Approach”, etc., que desde la década de los 30 y hasta los años 60 aparecen en Gran Bretaña con las características detalladas en el texto.

“Nuestra actividad principal en la enseñanza de la estructura del inglés será la práctica oral de sus estructuras. Esta práctica oral de los elementos controlados de la frase debería ser efectuada en situaciones diseñadas para proporcionar al aprendiz la mayor cantidad posible de práctica hablada del inglés” (Pittman, 1963: 179).

La cita de Pittman sintetiza la sutileza de la divergencia entre las dos líneas metodológicas: el concepto de situación.

Paralelo al estructuralismo de Bloomfield, el estructuralismo británico apenas se distancia en sus presupuestos fundamentales del movimiento americano. Su matiz diferencial, el concepto de situación en la emisión de habla, es herencia del lingüista John Firth quien, en su concepción del estudio del lenguaje, planteaba la necesidad de estudiar el habla en su contexto lingüístico y en su contexto situacional, es decir, en relación a los elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que confieren significado a las formas lingüísticas (Stern, 1983).

Firth, profesor de Lingüística en la “School of Oriental and African Studies” de Londres, traducía, a su vez, el pensamiento de su colega el antropólogo Bronislaw Malinowski. Del trabajo de Malinowski, centrado en las culturas indonésicas, deriva una visión del lenguaje inseparable del universo cultural específico del que forma parte.

Para nosotros, el verdadero hecho lingüístico lo constituye la producción completa dentro de su contexto de situación. (Malinowski, 1935. Vol. II, 11)

Sin embargo, la aplicación que el concepto de situación sufre en el Método Situacional se reduce al empleo de gestos, objetos y materiales didácticos como ilustración del significado de los nuevos elementos lingüísticos (Richards y Rodgers, 1986). Desgraciadamente, la noción de situación no prima sobre la de estructura y queda reducida a un mero artificio metodológico sobre el que anclar los significados de las estructuras que guían el progreso en el currículum del método. El aprendizaje del lenguaje es visto como un proceso de formación de hábitos en la más pura línea conductista, con lo que la misma “mecánica didáctica” es aplicada en el aula. Por ello, la relevancia del significado en el método situacional es, al igual que en su hermano americano, meramente anecdótica.

La investigación psicolingüística que revierte en en ambas familias de métodos, Audiolingual y Situacional, encaminó sus esfuerzos hacia la predicción de los errores potenciales en la producción de la L2. A partir de la década de los 50, y bajo el término de Análisis Contrastivo, se agrupa una serie de procedimientos encaminados a mejorar la enseñanza de la segunda lengua a través de la identificación de las áreas de mayor dificultad de aprendizaje y, por tanto, susceptibles de una mayor frecuencia de error. Sus principios operativos descansan sobre un doble eje. Por un lado, la teoría conductista predice que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los hábitos ya establecidos de la L1 crearán una “barrera” de interferencia para el aprendizaje de los hábitos de la L2. De esta manera cuando L1 y L2 posean formas diferentes para expresar una noción determinada se producirá un error de transferencia. Por ejemplo, un castellano parlante que expresa la noción de edad a través del verbo “tener” (“tengo 17 años”) tenderá a expresarla erróneamente en inglés (“I have 17” en lugar de “I am 17”) por efecto de la transferencia del hábito de la L1 a la L2. Por otro lado, los modelos lingüísticos estructuralistas se

esforzaban en establecer comparaciones de las estructuras superficiales del inglés con las de las diferentes lenguas susceptibles de ser aprendidas. Su objetivo era el de sistematizar los grados de diferencia entre las estructuras de la L1 (el inglés, en este caso) y la L2, ordenándolas jerárquicamente y asumiendo que el grado de diferencia lingüística entre L1 y L2 correspondía al grado de dificultad de aprendizaje. De esta manera, la ecuación conductual “error = dificultad de aprendizaje” se saldaba con la estructuralista “dificultad de aprendizaje = diferencia entre estructuras”.

Su aplicación fue inmediata y materiales y currícula se adaptaron a las especificaciones de los resultados de la investigación⁵. Ni que decir tiene que pronto empezaron a ponerse de manifiesto las fisuras de tales presupuestos. Desde las áreas de conocimiento afectadas, didáctica de la lengua, investigación y teoría psicolingüística, empezó a generarse evidencia en contra⁶.

El origen de los errores en el proceso de adquisición de la L2 es uno de los caballos de batalla contra el Análisis Contrastivo. Es imposible mantener la transferencia como causa fundamental de los errores de producción. La gran mayoría de trabajos dedicados al análisis de errores arroja un porcentaje medio en torno al 30 por 100 como atribuible a efectos de la interferencia de la L1 (Ellis, 1986). Dulay y Burt (1973), por ejemplo, distinguen entre cuatro tipos diferentes de errores: de interferencia, evolutivos, ideosincráticos y de carácter ambiguo. De todos ellos, solamente el 3 por 100 corresponde al primer tipo.

Lógicamente, si sólo una cantidad limitada de errores es debida a la interferencia, el análisis contrastivo resultará de poca utilidad para la organización de la enseñanza de la L2. Además, tal y como señala Saunders (1981), ¿qué necesidad hay de un análisis de este tipo si, finalmente, el aprendiz deberá enfrentarse a todos los elementos constituyentes de la L2, sean iguales o no a los de la L1?

La crítica teórica al Análisis Contrastivo desvela consecuencias de más largo alcance. La misma argumentación causal de los errores se apoya en premisas falsas. La ecuación “error = dificultad = diferencia” se convierte en insostenible. Mientras que en la primera igualdad el concepto de dificultad de aprendizaje es de naturaleza psicológica, en la segunda es de naturaleza lingüística. ¿Cómo igualarlos entonces? Si a esto sumamos que el modelo conductista de aprendizaje empieza a tambalearse en el ámbito de la psicolingüística y que los fundamentos lingüísticos del análisis comparativo L1/L2 serán relegados por el generativismo chomskiano de los años 60, la extinción del análisis contrastivo parece obvia.

Son los comienzos del cambio de modelo teórico. La crisis del paradigma acababa de comenzar e, inexorablemente, tanto la teoría psicolingüística como sus plasmaciones en métodos de enseñanza acabarían por ceder terreno a las nuevas propuestas de los 60.

⁵ Un ejemplo próximo lo constituye la serie de libros de texto y materiales para la enseñanza del inglés “Lado English Series” (Lado, 1977).

⁶ Para un análisis detallado de las objeciones al Análisis Contrastivo, ver Ellis (1986: 27-33).

LA REVOLUCIÓN CHOMSKIANA

La psicolingüística de principios de los 60 se caracteriza por la polémica encarnizada mantenida entre los seguidores de las tesis de Skinner y los defensores del nuevo modelo que con el nombre de “Gramática Generativa” (Chomsky, 1957) se impondría como paradigma, extendiéndose hasta nuestros días. Como consecuencia inmediata, la investigación sobre la adquisición de primera y segundas lenguas orientaba sus pasos en esta nueva dirección. A su vez, las críticas que, desde el ámbito educativo, recibían tanto los métodos audiolinguales, como los situacionales, provocan un movimiento a la búsqueda de soluciones alternativas. Estas, sin embargo, adoptarán en las décadas siguientes formas diferentes a ambos lados del Atlántico. Mientras que en los EE.UU. aparecerá una nueva constelación de métodos “revolucionarios” (“Cognitive Code”, “Total Physical Response”, “Community Language Teaching”, “Silent Way”, “Suggestopedia”, “Natural Approach”), los especialistas europeos aunarán sus esfuerzos para crear un enfoque más acorde a la realidad social de la Europa propiciada por la CEE: “El Enfoque Comunicativo”.

Noam Chomsky, con la publicación en 1957 de su tesis doctoral con el nombre de *Syntactic Structures* inaugura el dominio de la gramática generativa⁷ sobre el estudio del lenguaje. Reivindicando el carácter formal del lenguaje y su naturaleza específicamente humana, Chomsky (1959) rechaza la noción de adquisición del lenguaje como un proceso gobernado por estímulos y refuerzos. En sus manos, las del lingüista, la adquisición del lenguaje es la adquisición de las reglas gramaticales (la “competente”) “generadoras” de las producciones manifiestas en el uso del lenguaje (la “performance”). Niños y niñas, dotados de un mecanismo innato para la adquisición del lenguaje, el LAD (Language Acquisition Device), elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que escuchan. Estas, sometidas a una comparación con los principios gramaticales universales regidores del LAD se internalizan en forma de estructuras sintácticas.

Las implicaciones didácticas de su teoría son señaladas por el propio Chomsky:

“(…) ciertas tendencias y planteamientos en Lingüística y Psicología pueden tener un impacto potencial en la enseñanza del lenguaje. Creo que éstos pueden ser sintetizados de una manera práctica bajo cuatro epígrafes: el “aspecto creativo” del uso del lenguaje; la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad de la estructura lingüística subyacente; el papel de la organización intrínseca de los procesos cognitivos” (1974: 155-156).

La crítica teórica a los métodos entonces dominantes estaba servida. La gramática generativa ponía de manifiesto la insuficiencia del estructuralismo para reflejar las características fundamentales del lenguaje⁸, así como la del conductismo para explicar su adquisición. El concepto de lenguaje como un sistema “gobernado-por-reglas” y de adquisición del lenguaje como de la internalización de dichas reglas echaba por tierra la

⁷ “Generative Grammar” en inglés. El término “generative” hace referencia a la capacidad intrínseca del lenguaje de generar un número infinito de enunciados a partir de un corpus gramatical de naturaleza abstracta. Aunque en las sucesivas reformulaciones de la teoría aparecen otros términos (Generative Theory, Transformational Generative Grammar, etc), el término y el concepto conservan el sentido original.

⁸ Stern (1983: 144-146) proporciona una revisión detallada de la crítica generativista al estructuralismo.

noción conductista de formación de un conjunto de hábitos lingüísticos. Chomsky rechaza explícitamente la imitación, memorización, práctica mecánica, descontextualización de enunciados, etc., como procedimientos favorecedores de la adquisición del lenguaje:

“Debido a la naturaleza abstracta de las representaciones lingüísticas, en mi opinión es obligado rechazar no solamente los procedimientos analíticos de la Lingüística moderna, con su dependencia en la segmentación y clasificación, sino también los principios de asociación y generalización propuestos y estudiados por la Psicología empiricista”. (Op. cit.: 157)

Los comienzos de los 60 señalan, a su vez, el comienzo de la avalancha de críticas contra los métodos de enseñanza. El audiolingualismo es duramente atacado por profesores y alumnos. Las objeciones se centran en la práctica automática de la lengua sin comprensión de lo realizado, la imposibilidad de la aplicación de lo aprendido debido a la rigidez de las situaciones, la ausencia del ejercicio de la comunicación y la negación de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua (Rivers, 1964). De manera análoga, lingüistas y profesionales de la enseñanza en Gran Bretaña reproducían este espíritu crítico en relación al enfoque situacional (Howatt, 1984).

Como consecuencia, ambos enfoques comenzaron una lenta extinción prologada por la aparición de métodos alternativos. Mientras que en Europa se desarrollaban las bases del enfoque comunicativo, en los EE.UU. se intentaba adaptar los principios del generativismo a la enseñanza de las lenguas. El intento, uno de los fracasos más estrepitosos en la didáctica de las lenguas, recibió el nombre de Código Cognitivo.

Defendido por los seguidores chomskianos, el Código Cognitivo⁹ agrupaba una serie de prácticas encaminadas al desarrollo consciente y significativo de las estructuras de la lengua. La vuelta al estudio de la gramática y el intento de aplicación de las reglas así aprendidas a situaciones de comunicación donde el significado del mensaje era plenamente dominado eran sus características predominantes (Richards y Rodgers, 1986). Las reminiscencias de “gramática-traducción” y el empuje de otros métodos alternativos confirieron poco atractivo al Enfoque Cognitivo. Su declive vino marcado por la ausencia de una derivación metodológica clara y por la poca aceptación de sus presupuestos entre el resto de métodos.

En este contexto, las investigaciones sobre la comprensión, producción y adquisición del lenguaje se dedicaron a buscar apoyo empírico para las tesis de la gramática generativa. El marcado acento innatista de la teoría chomskiana confería poca relevancia a la distinción entre adquisición de una primera o una segunda lengua. De esta manera se defendía que la forma en la que se adquiere la segunda lengua es semejante a la forma en la que niños y niñas adquieren su lengua materna. Su estudio debería, pues, revelar procesos similares a lo largo de la misma línea de adquisición. Dos de sus objetivos prioritarios de investigación, la contrastación de hipótesis lingüísticas y el orden natural han repercutido de manera significativa en la enseñanza de las lenguas.

⁹ “Cognitive Code” en inglés. El término fue utilizado por primera vez por J. B. Carroll en un artículo aparecido en la revista *Modern Language Journal* en 1964. Aunque extinguido como método se sigue utilizando para referirse a prácticas significativas del uso de la lengua en torno a un currículum estructural (Richards y Rodgers, 1986).

Por un lado, el estudio de la evolución gramatical en el curso del desarrollo se encaminó a demostrar la existencia de procesos universales en la construcción de la competencia lingüística del sujeto. La investigación sobre las primeras gramáticas infantiles dio lugar a la descripción de las denominadas gramáticas “pivote”¹⁰. Estas, en palabras de sus “descubridores” revelaban el carácter formal de las primeras producciones infantiles, así como el proceso de elaboración y contrastación de hipótesis precedido por la teoría chomskiana. Siguiendo sus pasos, los investigadores sobre la adquisición de una segunda lengua comenzaron a interesarse por la evolución de la gramática en el proceso de adquisición. El término “Interlenguaje”, (Selinker, 1972) fue acuñado para describir los diferentes sistemas formales elaborados por los aprendices en el curso del desarrollo lingüístico. De esta manera, cuando los aprendices de la L2 producían formas lingüísticas que no se adecuaban a los requerimientos de su interlocutor, se produciría el rechazo de la hipótesis formal que sustentaba la producción. En el curso de este proceso, los interlenguajes evolucionarían, cada vez más perfectos hacia la competencia ideal de la L2. En este marco, los errores son objeto de una nueva conceptualización. Los errores de producción, que los críticos del análisis contrastivo habían puesto de manifiesto como debidos a otras causas más allá de la interferencia desde la L1, se explicaban como resultado del mecanismo de contrastación de hipótesis del aprendiz.

Las aplicaciones de esta postura en la enseñanza no se hicieron esperar. Las prácticas audiolinguales, aún predominantes por la inexistencia de una alternativa clara, se vieron enriquecidas por estas aportaciones. Los profesores, constreñidos por la rigidez del método, encontraron un argumento para flexibilizar la dinámica del aprendizaje. Esta se caracterizó, entre otras medidas, por la tolerancia con los errores de producción y la búsqueda de medios alternativos para su reparación.

Por otro lado, la defensa de un supuesto orden natural en la adquisición del lenguaje se esgrimía como uno de los universales precedidos por la teoría. El estudio de Roger Brown (1973) sobre el desarrollo lingüístico de sus tres hijos, mostraba cómo los 14 primeros morfemas del inglés (flexiones verbales como la terminación “-ing”, preposiciones como “in”, “on”, etc.) eran adquiridos en un orden fijo. Dulay and Burt (1974) describen el orden de adquisición de los morfemas del inglés como segunda lengua en 60 aprendices castellano parlantes y 55 aprendices con el chino mandarín como primera lengua. Aunque el orden no se ajusta exactamente al descrito por Brown, el grupo de morfemas identificados como primeros en la adquisición sí coincidía con los hallados en el primer estudio. A partir de aquí, los investigadores sobre la adquisición de una segunda lengua se lanzaron a una carrera por identificar el orden “universal” de adquisición de las estructuras del inglés¹¹.

¹⁰ Las gramáticas “pivote” se revelaron incapaces de explicar la naturaleza del primer lenguaje infantil. En primer lugar, los datos recogidos no se adecuaban a las reglas de dicha gramática. El modelo, además, era incapaz de explicar el paso de las combinaciones de dos términos a las de tres términos. Finalmente, las producciones eran descritas al margen de su significado. Para una revisión detallada del modelo, ver Vila (1984).

¹¹ Para una descripción detallada de los estudios sobre la adquisición de morfemas del inglés como segunda lengua, ver Ellis (1986: 55-63).

Sin embargo, la evidencia en contra de la validez de tales estudios es abundante. Hatch (1978; 1983) anula¹² la validez metodológica del sistema empleado para la recogida de datos. Los estudios longitudinales (Hakuta, 1976; Rosansky, 1976) del inglés como segunda lengua muestran órdenes diferentes del considerado como “universal”. Finalmente, Hakuta y Cancino (1977) reivindican diferencias en la secuencia de adquisición debidas a la diferencia en la lengua materna de los aprendices.

A pesar de ello, los autores defensores de esta perspectiva continúan manteniendo la existencia de un orden natural de adquisición de la segunda lengua. Este sería específico de la lengua en cuestión y se desarrollaría a lo largo del proceso de adquisición independientemente de la lengua materna del aprendiz. Es el caso de Stephen Krashen:

“(…) adquirimos las reglas de la lengua en un orden predecible, tendiendo unas reglas a aparecer antes que otras. El orden no parece estar únicamente determinado por la sencillez formal y existe evidencia de que es independiente del orden en que estas reglas son enseñadas en el aula”. (Krashen: 1985,1)

La aplicación didáctica de la hipótesis del orden natural es particular, formando parte del corpus teórico que sustenta el “Enfoque Natural”, una de las alternativas americanas que sucederán al audiolingualismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language*, 35: 26-58.
- Chomsky, N. (1974). *Selected Readings*. Oxford: O.U.P.
- Dulay, H. y M. Burt. (1973). Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, 23: 245-58.
- Dulay, H. y M. Burt. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*, 24: 37-53.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Hakuta, K. (1976). Becoming Bilingual: a case study of a Japanese child learning English. *Language Learning*, 26: 321-51.
- Hakuta, K. Y H. Cancino. (1977). Trends in Second Language Acquisition Research. *Harvard Educational Review*, 47: 294-316.
- Hatch, E. (1978). Acquisition of Syntax in a Second Language. En: J. Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

¹² El argumento principal en contra del orden natural consiste en que la uniformidad de las funciones implicadas en las tareas utilizadas para la obtención de los datos produce inevitablemente las mismas formas lingüísticas. Estas, tratadas estadísticamente, se traducen en la secuencia “universal”.

- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Krashen, S. D. y T. D. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford. Pergamon.
- Krashen., S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London. Longman.
- Lado, R. (1977). *Lado English Series*. 7 books. New York: Regents.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London. Edward Arnold.
- Malinowsky, B. (1935). *Coral Gardens and Their Magic*. London: Allen & Unwin.
- Pienemann, M. (1986). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. En R. W. Andersen (ed.) *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Pittman, G. (1963). *Teaching Structural English*. Brisbane. Jacaranda.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge de. C. U. P.
- Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago. University of Chicago Press.
- Rosansky, E. (1976). Methods and Morphemes in Second Language Acquisition Research. *Language Learning*, 26: 409-25.
- Sanders, C. (1981). Recent developments in Contrastive Analysis and their Relevance to Teachers. En: J. Fisiak (ed.). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford. Pergamon.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL, 10, 209-31.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. O.U.P.
- Vila, I. (1984). *La Competencia Comunicativa en los Dos Primeros Años de Vida*. Tesis Doctoral no publicada. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.

II.- COMUNICACIÓN Y DISCURSO EN LA CLASE DE LENGUA

En esta segunda parte de su artículo, Javier Zanón describe, en primer lugar, los profundos cambios que tuvieron lugar en los Estados Unidos después de la “revolución chomskiana”. Partiendo de la influencia tardía de la obra de Piaget, surgen enfoques como la Respuesta Física Total, el Método Silencioso, el Aprendizaje Comunitario, la Sugestopedia o el Enfoque Natural.

En la segunda parte, se explican las bases psicológicas, antropológicas y filosóficas del Enfoque Comunicativo dentro del contexto europeo. Y finalmente, se discuten las nuevas propuestas de la presente década, tales como el Enfoque por Tareas, en las cuales se refleja el intento de aunar el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso en el seno de contextos sociales de comunicación.

ALTERNATIVAS EN LOS EE.UU.

El panorama didáctico en la Norteamérica de los años 70 se caracteriza por la renovación, la adaptación, la experimentación y la confusión. La progresiva decadencia del Audiolingualismo y la caída en desgracia del Código Cognitivo (su alternativa oficial) crean un vacío en el campo de la enseñanza de las lenguas que va a ser llenado con propuestas de índole muy diversa. La incorporación de la semántica a la psicolingüística de la década y el descubrimiento de la Psicología Cognitiva de Piaget hacen incorporar en sus planteamientos las relaciones entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico. Este cambio de perspectiva en los estudios sobre la adquisición del lenguaje propiciará la aparición de métodos que, al margen de sus diferencias, reivindicarán el Papel de las estrategias cognitivas del aprendiz en la adquisición de la segunda lengua.

El desarrollo de la psicolingüística en los años 70 representa la incorporación de la semántica a los estudios sobre el desarrollo del lenguaje. El fracaso de los modelos exclusivamente estructurales en la descripción del primer lenguaje infantil (las gramáticas pivote) estaba poniendo de manifiesto la necesidad de considerar el valor del significado en las producciones infantiles. De esta manera, las nuevas propuestas intentarán analizar el lenguaje sobre la base de la descripción de las relaciones semánticas subyacentes a las estructuras superficiales del discurso. Los investigadores del lenguaje infantil se basarán en los nuevos modelos lingüísticos. Es el caso de Roger Brown (1973) que, sobre el modelo de la Gramática del Caso de Fillmore (1968), describe las primeras producciones infantiles en términos de “agente”, “acción”, “receptor”, etcétera. De forma análoga, Greenfield y Smith (1976) utilizarán un modelo generativo de la semántica de las producciones en un intento de incorporar el significado a un nuevo modelo estructural del lenguaje.

El retorno a la semántica implicó, además, la consideración de los prerrequisitos cognitivos en la adquisición del lenguaje. La difusión¹³ en los EE.UU. de la obra de Piaget inició la búsqueda de las relaciones entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico.

El psicólogo suizo Jean Piaget (1961) destaca la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico en el desarrollo de la representación. Para Piaget, el lenguaje es uno de los

¹³ Aunque el trabajo de Jean Piaget se extiende desde principios de siglo hasta los años 80 (muere en 1980), su obra no se comienza a difundir en los EE.UU. hasta la década de los 60.

mecanismos de la representación (junto con la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, etcétera), apareciendo como culminación del desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz. El niño, durante esta etapa (0-24 meses), elabora procedimientos simbólicos estrechamente anclados en sus capacidades cognitivas en permanente evolución que desembocarán en la función simbólica. La acción del sujeto sobre los objetos del medio en el que se desarrolla permite la elaboración de esquemas de acción sobre objetos particulares del mismo (por ejemplo, el esquema de agarrar o de rodar un objeto). En el curso del desarrollo, el niño será capaz de superar la forma general del esquema de su contenido particular, proceso que culminará la función simbólica. Esta,

“consiste en poder representar algo (un ‘significado’ cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un ‘significante’ diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.” (Piaget e Inhelder, 1969: 59)

Desde esta perspectiva, la función del lenguaje es la representación de significados a través de las palabras siguiendo vigente la primacía de la estructura sobre la función. Como señala Vila (1987), estructura y representación se saldan en la función simbólica y en sus antecedentes.

El terreno de la didáctica del lenguaje no es ajeno a estos cambios. En 1965, James Asher, profesor de Psicología en la San José State University presenta el *Método de Respuesta Física Total*¹⁴. Basándose en las ideas piagetianas sobre el desarrollo de la representación, Asher (1981) explica la adquisición de la segunda lengua como resultado de utilizar la exploración psicomotriz como instrumento de mediación entre el aprendiz y el objeto de conocimiento, el lenguaje.

“Al igual que el infante en la teoría piagetiana, el aprendiz [de la segunda lengua] construye la realidad a través de la manipulación directa de personas, lugares y cosas (...) Las instrucciones en la segunda lengua permiten al aprendiz la decodificación de las estructuras gramaticales a través de su comportamiento motor. Se trata de una gramática internalizada de la competencia, un mapa lingüístico no-verbal necesario para la aparición posterior del lenguaje.” (Asher, op. cit.: 64-65)

Actualizando las técnicas didácticas del método de Harold y Dorothy Palmer, “English Through Actions”, Asher elabora un método articulado en torno a un currículum de estructuras desarrolladas a través del empleo de las instrucciones en el aula (Richards y Rodgers, 1986). A éstas añade un marcado énfasis en la comprensión y en la autonomía de la decisión del momento para empezar a hablar.

El Método de Respuesta Física Total se populariza debido al apoyo que recibe por los defensores de las técnicas de enseñanza basadas en la comprensión, y a su empleo como técnica de apoyo a métodos de amplia difusión como el Enfoque Natural de Terrell y Krashen (1983). En este sentido, se inscribe en el recientemente denominado ‘Comprehension Approach’¹⁵. (Winitz, 1981).

¹⁴ *Total Physical Response* en inglés; en el original, Asher (1965) aplica el método por primera vez a la enseñanza del ruso como lengua extranjera. Su formulación definitiva se extiende a lo largo de los años 70 hasta nuestros días.

¹⁵ El denominado *Comprehension Approach* agrupa a una serie de técnicas basadas en el desarrollo de la comprensión de la lengua como fundamento del resto de habilidades. Las más desarrolladas son el *Método de Respuesta Física Total* y el *Comprehension Training*, método desarrollado por Harris Winitz y James Reeds (1975) a partir de los trabajos de Valerian Postovsky como profesor de ruso en el Defense Language Institute de California.

Desarrollado por Caleb Gattegno, el *Método Silencioso*¹⁶ (Gattegno, 1972, 1976) es otro de los herederos de esta coyuntura. Basado en una reducción ejemplar del tiempo de discurso del profesor y el aliento a la producción de la lengua por los aprendices, sus fundamentos teóricos son semejantes a los del Método de Respuesta Física Total:

- 1) El aprendiz crea o descubre la lengua en lugar de memorizarla o repetirla;
- 2) El aprendizaje de la segunda lengua se ve facilitado por el empleo de objetos físicos como mediadores del proceso; y
- 3) la resolución de problemas en relación a los elementos de lenguaje que van a ser aprendidos facilita el aprendizaje de la segunda lengua.

Con un currículum de marcado acento estructural, las innovaciones del método provienen de la manera de presentar los materiales: el papel indirecto (como facilitador) del profesor en el aprendizaje, y el empleo de materiales originales (los códigos de colores para la pronunciación y el vocabulario y el ‘juego’ con varillas de madera para la práctica de la lengua son dos de sus técnicas más representativas).

La tercera alternativa americana con un marcado acento psicológico es el *Aprendizaje Comunitario*¹⁷ de Charles Curran. Curran, psiquiatra y profesor de Psicología en la Loyola University de Chicago, aplica el modelo clínico de Terapia Rogeriana (Rogers, 1981) a la enseñanza de una segunda lengua. Su método se enmarca dentro de los modelos de aprendizaje surgidos en la corriente de la Psicología Humanista¹⁸ especialmente imperante en los EE.UU. en los años 60 y 70.

Curran (1976) reivindica un enfoque integral del aprendizaje, poniendo el énfasis en las necesidades afectivas y cognitivas del sujeto. Siguiendo una estructura psicoterapéutica, el lenguaje se adquiere en un proceso dividido en cinco etapas. En la primera, se afianzan los sentimientos de autoconfianza y seguridad. A continuación, a medida que su dominio de la lengua avanza, se empieza a desarrollar la independencia del modelo (el profesor). En la tercera etapa, el aprendiz es capaz de expresarse autónomamente. En la cuarta, la seguridad y dominio desarrollados le permitirán comentar y analizar la lengua. Finalmente, la última etapa manifiesta la necesidad de elaboración ‘fina’ (estructural y estilísticamente) de la lengua aprendida.

El aprendiz, convertido en ‘cliente’ por medio de esta metáfora, recibe la instrucción del profesor-terapeuta, en forma de traducción de lo que desea comunicar. La dinámica del grupo de aprendices determina el currículum en función de sus necesidades de comunicación. La autonomía y la toma de decisiones respecto al curso del aprendizaje son las características más llamativas del método.

¹⁶ *Silent Way*, en inglés en el original. Su nombre procede del hecho de que el profesor debe permanecer en silencio a menos que sea imprescindible hablar.

¹⁷ *Community Language Learning*, en inglés en el original. Curran deriva una versión para el aprendizaje de las lenguas del más general *Counseling Learning*, método de aprendizaje basado en la Psicología Humanista de Carl Rogers. Aunque la primera mención del método aparece en 1961 [‘Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages’, *Bulletin of the Menninger Clinic*, 25.], su difusión no se realiza hasta la aparición, en los años 70, de las ideas de Curran en forma de libro.

¹⁸ Otro modelo humanista para la enseñanza de las lenguas es el *Confluent Learning* de B. Galyean (1977). De características análogas al Aprendizaje Comunitario no alcanzó tanta popularidad.

La *Sugestopedia*¹⁹ de Georgi Lozanov (1978) es quizá el método más ‘original’ de los surgidos en la marea didáctica de los años 70. Lozanov, psiquiatra con inquietudes educativas, había intentado aplicar los principios de la Sugestología (conjunto de técnicas de relajación y sugestión) a la enseñanza de las lenguas. El método resultante utiliza un currículum basado en situaciones de diálogo. Para su desarrollo se establecen pautas de escucha y repetición de los mismos con un marcado acento estructural-léxico y con un objetivo memorístico. La alta sofisticación de las condiciones ambientales en las que se desarrolla la actividad es la característica más llamativa de la Sugestopedia. De esta manera, decoración, mobiliario especial, iluminación y el empleo de música como elemento mediador del proceso se convierten en condiciones imprescindibles para crear el clima de sugestión necesario para el desarrollo del aprendizaje.

La Sugestopedia se populariza a través de canales diferentes a los del resto de métodos de la década. En marzo de 1978, la Sugestopedia es objeto de un artículo de divulgación en la revista de amplia difusión ‘Parade’ (Scovel, 1979). La originalidad de sus planteamientos actúa como motor de éxito e incluso llega a aplicarse a otras enseñanzas. Sin embargo, las críticas al método no se harán esperar. Estas se concentran en el carácter acientífico de sus descripciones y el poco rigor de sus referencias experimentales. Por otro lado, algunos autores (Stevick, 1980) reconocen la efectividad de algunas de sus técnicas, rescatándolas como prácticas válidas en el marco de métodos mejor fundamentados.

En este sentido y, al margen de las objeciones teóricas y metodológicas propias de cada método, cabe destacar su aportación al panorama de la enseñanza de las lenguas. Esta se puede sintetizar en:

- 1) La reivindicación del aprendiz como sujeto activo en el proceso de adquisición de la segunda lengua;
- 2) La importancia de las diferencias individuales, en el proceso de adquisición; y, finalmente,
- 3) La consideración de la adquisición de la segunda lengua como proceso diferente al de la primera.

Mención aparte, por su relación con las inquietudes europeas del momento -el enfoque comunicativo- y por su impacto en el panorama didáctico de los 80, merece el *Enfoque Natural* de Terrell y Krashen.

El *Enfoque Natural*²⁰ (Terrell, 1977), considerado por algunos como el “método revolucionario” de los 80, es otro de los herederos de la década. Tracy Terrell, profesor de español como lengua extranjera, elabora un método basado en el Modelo del Monitor (Krashen, 1982; 1985), un modelo teórico de adquisición de una segunda lengua desarrollado por Stephen Krashen, profesor de Lingüística Aplicada en la Universidad de Southern California.

¹⁹ *Suggestopedia* en inglés en el original. Lozanov, de origen búlgaro, había desarrollado el método en la década de los 60, en Bulgaria. Este, no apareció en los EE. UU. hasta los años 70.

²⁰ *Natural Approach*, en inglés en el original. El término, acuñado por Tracy Terrell (1977), no debe confundirse con el de *Natural Method*, que es otra denominación del pionero Método Directo de principios de siglo (Richards y Rodgers, 1986).

El Modelo del Monitor se articula en torno a cinco hipótesis:

- 1) La distinción entre adquisición y aprendizaje, postula dos formas distintas e independientes de desarrollar la competencia en una segunda lengua. Mientras que la adquisición es un proceso inconsciente y asegura el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2, el aprendizaje hace referencia al procesamiento consciente, analítico de la lengua y revierte en el conocimiento formal que el aprendiz desarrolla de la L2.
- 2) Este conocimiento formal es gestionado por el “Monitor”, responsable de la “edición” de las producciones del sujeto y único vínculo entre el conocimiento adquirido y el aprendido.
- 3) El curso del desarrollo de la L2 obedece a un patrón universal, el “orden natural”, inherente a cada lengua e independiente de la lengua materna del aprendiz.
- 4) El “input” activador del proceso de adquisición debe ser “input” comprensible por el aprendiz, siendo de nivel “i +1” con respecto al nivel “i” real del aprendiz.
- 5) El proceso de adquisición de la L2 se halla constreñido por un “filtro afectivo”, conjunto de variables motivacionales que permiten o bloquean el proceso.

Las prácticas que constituyen el “Enfoque natural” se desprenden directamente de estas premisas. Sus actividades persiguen el desarrollo de la competencia comunicativa de la L2 a través del uso del lenguaje en situaciones de comunicación, el rechazo de la enseñanza de la gramática, el aliento de la comprensión a lo largo de todo el proceso y la creación de un elevado clima motivacional en el aula (Terrell y Krashen, 1983).

El éxito del método no se hizo esperar. La habilidad de Krashen para transmitir sus fundamentos teóricos y la naturaleza innovadora de sus prácticas cautivaron a gran número de profesionales de la enseñanza. Su mérito es innegable. El Enfoque Natural ha puesto de manifiesto la importancia de la implicación del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la necesidad de enseñar la lengua a través de prácticas con significado y el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el Modelo del Monitor dista bastante de poder ser considerado como una teoría consistente sobre la adquisición de una segunda lengua.

Numerosos autores (Gregg, 1984; McLaughlin, 1987; Taylor, 1984) se han referido recientemente a su inconsistencia en el panorama actual de la Psicolingüística. En una revisión global del modelo, Zanón (1988) señala tres líneas generales de argumentación crítica:

- 1) La inconsistencia de sus presupuestos con los datos procedentes de la investigación empírica;
- 2) Su debilidad como modelo de elaboración y representación del conocimiento lingüístico; y
- 3) Su contradicción interna como modelo teórico.

El éxito del Enfoque Natural, juntamente con lo ya expuesto, se debe en parte a la confluencia de características socio-históricas del momento por el que atraviesa la didáctica de las lenguas. La búsqueda de una alternativa “diferente” a las prácticas imperantes, la

incapacidad del modelo chomskiano de ofrecer un método de carácter tan innovador como la misma teoría y la acusada sintonización de las propuestas del método con las nuevas tendencias europeas en pleno auge que bajo la denominación de Enfoque Comunicativo cambiarán, en la década de los 70, el panorama de la enseñanza de las lenguas.

EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Tres acontecimientos capitales preludian, en la década de los sesenta, el que será un giro copernicano en el estudio del lenguaje. Desde la Psicología, la Antropología y la Filosofía del lenguaje se plantean posturas innovadoras que, al margen de sus diferencias, alumbrarán una propuesta común: *el lenguaje como comunicación*.

Juntamente con John Gumperz, el antropólogo y lingüista Dell Hymes propone en 1962 un nuevo marco para el estudio del lenguaje: la Etnografía de la Comunicación. Según Hymes, la etnografía, no la lingüística, y la comunicación, no el lenguaje, son los ejes rectores de un estudio del lenguaje como fenómeno social enmarcado en el seno de la cultura.

(...) tendrá que haber un estudio del habla (...) cuyo objetivo sea describir la competencia comunicativa que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién. (Hymes, 1967: 13)

La propuesta de Hymes y Gumperz implica sustituir el concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa. Esta rebasa ampliamente la noción chomskiana de competencia centrada fundamentalmente en el conocimiento gramatical de naturaleza abstracta que el hablante posee de una lengua. No es la estructura lingüística, sino su uso y las condiciones que le confieren su efectividad comunicativa los elementos configuradores de esa competencia.

Poco después, en 1969, John Searle publica “Speech Acts”²¹. Retomando el concepto de *acto de habla* propuesto inicialmente por John Austin, Searle reivindica el doble componente del lenguaje como conocimiento y como acción. Al emitir un enunciado el hablante realiza, al menos, cuatro actos distintos:

- 1) Emitir palabras (acto de emisión);
- 2) Referir y predicar sobre elementos de la realidad (acto proposicional);
- 3) Ordenar, prometer, preguntar, negar ... (acto ilocutivo) y
- 4) Persuadir, convencer, alegrar ... -acto perlocutivo-.

Desde este punto de vista, realizar un acto lingüístico consiste en emitir un enunciado con la intención de producir determinados efectos en el receptor del mismo. Es decir, el lenguaje además de ser un conjunto de reglas sintácticas, semánticas y fonológicas necesita del contexto, en el sentido amplio del término, para formar sus producciones. Aprender a hablar, por tanto, no implica solamente conocer unas reglas, sino también

²¹ En castellano, “Actos de Habla”, publicado por Cátedra, Madrid, 1980.

aprender a usarlas en un contexto de comunicación determinado.

La tradición lingüística europea recogía estos planteamientos acercando semántica y pragmática en la reformulación del concepto de significado. El significado, desde esta nueva perspectiva, no puede establecerse exclusivamente en referencia a su valor ‘de diccionario’ sino que surgirá de su negociación en los contextos socioculturales en los que tienen lugar los actos de habla. De esta manera, M. A. K. Halliday (1973) reivindica la necesidad de incorporar el estudio del uso del lenguaje en el seno de la teoría lingüística.

Cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico (...) (Halliday, 1973: 39)

A su vez, la Psicolingüística no permanecía ajena a estos cambios. En 1962 se publica ‘Language and Thought’²² del psicólogo ruso Lev S. Vigotski. Sus ideas, que llegarán a remover los cimientos de la Psicología occidental, reivindican el papel del lenguaje como instrumento de comunicación, inaugurando una nueva etapa en los estudios sobre adquisición del lenguaje. Vigotski (1977) defiende una perspectiva funcional en el estudio del lenguaje. Este se concibe como comunicación antes que como representación. Su adquisición por tanto, se remite al aprendizaje de su uso para regular y mantener los intercambios comunicativos. En este sentido, la perspectiva vigotskiana primará las raíces sociales del lenguaje reivindicando el estudio de las relaciones sociales que se establecen entre el niño y los adultos desde los primeros meses de vida.

Estos planteamientos entroncaron directamente con las preocupaciones de los investigadores sobre adquisición del lenguaje. Tras la decepción derivada del fracaso de los modelos sintácticos, el giro dado hacia la psicología cognitiva y, en concreto, la incorporación de la semántica, se empezaba a mostrar insuficiente. La reivindicación de los elementos pragmáticos en el desarrollo lingüístico dio lugar a los primeros estudios sobre la aparición de las funciones del lenguaje. El mismo Halliday (1975) identifica siete funciones básicas al analizar las primeras producciones de su hijo Nigel:

- 1) *Instrumental*, encargada de manipular y controlar el entorno;
- 2) *Reguladora*, elemento de control sobre los demás;
- 3) *Interactiva*, responsable de las relaciones personales;
- 4) *Heurística*, como fuente de conocimiento sobre el mundo;
- 5) *Imaginativa*, la función creativa del lenguaje;
- 6) *Informativa*, como transmisora de nuestros mensajes acerca del mundo y,
- 7) *Personal*, encargada de la relación con uno mismo.

Además, desde esta nueva perspectiva, el lenguaje como instrumento de interrelación social implicará además de unos prerrequisitos cognitivos unos prerrequisitos comunicativos. Animados por esta concepción, psicolingüistas y psicólogos evolutivos se lanzarán, durante la década de los 70, a la búsqueda de los elementos comunicativos

²² *Myslenie i rec* (Pensamiento y habla), en ruso en el original. La versión en castellano lleva por título *Lenguaje y Pensamiento*. Vigotsky desarrolló el grueso de su actividad intelectual entre 1924 y 1934, año de su muerte. Prohibida en la URSS hasta los años 50, la obra de Vigotsky no es rescatada hasta su publicación a partir de 1956.

anteriores al lenguaje²³.

Bruner (1983) y Vila (1984b) analizan la naturaleza de las situaciones de comunicación adulto-niño y sus implicaciones en el desarrollo del lenguaje. Adulto y niño se incorporan tempranamente a rutinas sociales de juego, alimentación, higiene, etc., todas ellas partícipes de unas características comunes. Pautadas, repetitivas y con una estructura que es continuamente marcada lingüísticamente por el lenguaje del adulto, estos “formatos” de interacción permitirán el paso del gesto a la palabra. Primero, como facilitadores del conocimiento de la estructura de la acción por parte del niño. Segundo, como “andamiadores” del reconocimiento del valor funcional de las formas lingüísticas. El ejemplo de Vigotski sobre el “intento de alcanzar” ilustra el proceso. Inicialmente, el niño emplea esta conducta, con la colaboración del adulto, para coger un objeto. En el momento que reconoce su valor como requerimiento del objeto, el uso del gesto dejará de ser instrumental para ser comunicativo. El conocimiento de la situación le permite usar la conducta como señal hacia el adulto para que le alcance el objeto. De esta manera, para obtener un objeto determinado, primero atrae la atención del adulto con la mirada, para luego realizar el gesto de alcanzar, consiguiendo así que el adulto le proporcione el objeto que de otra manera quedaría fuera de su alcance. Así, en un continuum funcional, el lenguaje surgirá al ser reconocido por el niño como el instrumento más eficaz y económico para cumplir sus intenciones comunicativas tras reconocer en la comunicación el instrumento de la relación social.

De manera análoga, este interés creciente por analizar las situaciones de interacción en las que adulto y niño utilizan por primera vez el lenguaje se trasladará, en el curso de la década, a los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua. Los trabajos pioneros de Snow (1976), Sachs (1977) y Ferguson (1977) sobre la especificidad formal y funcional del lenguaje que empleamos los adultos al hablar a nuestros niños hace surgir una corriente paralela de estudios en un intento de determinar de qué manera modificamos o ajustamos nuestra habla al dirigimos a hablantes no nativos adultos o aprendices de nuestra lengua como lengua extranjera.

Numerosos autores (Ferguson y Debose, 1977; Hatch, Shapira y Gough, 1978; Long 1981, 1983; Hatch, 1980) describen las características de este “habla para extranjeros”. Estas pueden resumirse en:

- 1) Simplificaciones formales: restricción léxica, uso de marcas fonológicas (volumen, articulación, tono, etc.), selección de estructuras sintácticas simples, etc.;
- 2) Simplificaciones agramaticales: omisión de elementos morfológicos, empleo de estructuras idiosincrásicas (*no+verbo* en el caso del inglés), etc.;
- 3) Modificaciones interactivas: de naturaleza funcional, que consisten en emplear selectivamente aquellos aspectos del habla más directamente relacionados con la regulación de la comunicación (empleo de respuestas cortas, repetición del mensaje del aprendiz, control repetido de la comprensión, expansión de significados mediante la aclaración o el empleo de ejemplos, etc.).

²³ Para una revisión exhaustiva de los estudios sobre “lo anterior” al lenguaje, ver Vila (1984a).

Mientras que el desarrollo de este tipo de análisis desembocará en los estudios de las estrategias de interacción comunicativa (hablante nativo/no-nativo, profesor/aprendiz) propios de los años 80, la consideración de estos primeros datos introducirá el concepto de negociación dentro del proceso de comunicación. Esta, se materializa en forma de un amplio abanico de recursos que, desplegados en forma de ‘habla para extranjeros’, tienen la función de asegurar el flujo comunicativo mediante:

- 1) La regulación de la comprensión;
- 2) La ruptura del código de la L2; y
- 3) El soporte de la producción limitada del aprendiz.

Desde estos planteamientos, las propuestas metodológicas que surgirán a partir de estos momentos denominándose “comunicativas” establecerán el criterio de *negociación* como eje de las actividades en el aula. El mantenimiento de la comunicación se incorporará como objetivo de la intervención del profesor en el aula de segunda lengua. La regulación y negociación de los materiales, contenidos y estrategias empleados para conseguirlo constituirá el núcleo metodológico del nuevo diseño que señalará el inicio de una nueva propuesta para la enseñanza de las lenguas, el Enfoque Comunicativo²⁴.

El panorama didáctico europeo al comienzo de la década de los 60 reflejaba elementos análogos a los de la crisis americana. Por un lado, el Enfoque Situacional sucumbía por los mismos motivos que lo había hecho su hermano americano, el Audiolingualismo. Por otro lado, como ya hemos visto, el nuevo modelo imperante, el Generativismo, dejaba muy poco espacio para la intervención consciente sobre el desarrollo del lenguaje. Se hacía necesaria una revisión a fondo de teoría y métodos para la enseñanza de las lenguas.

La nueva realidad social europea sería la encargada de hacer de crisol donde aunar las nuevas corrientes teóricas con la necesidad de una metodología diferente. La consolidación de la Comunidad Económica Europea llevaba cada vez más a la necesidad del conocimiento de las lenguas de sus estados miembros. En este sentido, el Consejo de Europa, órgano de difusión cultural y educativo europeo, encarga en 1971 a un grupo de expertos²⁵ el desarrollo de un sistema único para la enseñanza de las lenguas.

David Wilkins (1972), en un documento fundacional, defiende una concepción comunicativa del lenguaje, estructurando los componentes del currículum para la enseñanza de las lenguas en torno a las necesidades de comunicación de los aprendices. Su propuesta analiza la naturaleza del conocimiento subyacente a los usos comunicativos del lenguaje. Wilkins distingue dos tipos de elementos:

- 1) Categorías nacionales, de carácter semántico-gramatical y que corresponden a conceptos como tiempo, cantidad, frecuencia, etc.;

²⁴ *Communicative Approach*, en inglés en el original. Otros términos de uso abundante en la literatura especializada y utilizados con el mismo sentido son: *Communicative Language Teaching*, *Notional-Functional Approach* y *Functional Approach*.

²⁵ Este grupo estaba compuesto originalmente por David Wilkins de la Universidad de Reading; Jan van Ek, de la Universidad de Utrecht. John Trim de la Universidad de Cambridge, y René Richterich, de la organización Eurocentres.

2) Categorías funcionales, de naturaleza pragmática y traducibles en funciones comunicativas (negar, informar, rechazar, pedir, etc.). El desarrollo de la competencia comunicativa debería regirse, pues, por las funciones sociales del lenguaje, concibiendo la gramática y el vocabulario como medios al servicio de un objetivo de comunicación.

La adopción de este modelo por el Consejo de Europa dará lugar, a través de elaboraciones posteriores, al denominado Nivel Umbral²⁶. Desarrollado por Jan van Ek (1975), se constituye en el motor de difusión del enfoque comunicativo. Su rápida aceptación por los profesionales de la enseñanza, editoriales y organismos oficiales, hace que se extienda con rapidez adaptándose para la enseñanza de lenguas como el inglés, alemán, español, catalán, italiano, danés, holandés, sueco, noruego y portugués²⁷.

Aunque representado por un marasmo de prácticas difíciles de caracterizar en su conjunto, El Enfoque Comunicativo se defiende por:

- 1) La competencia comunicativa es el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 2) La interacción entre los aprendices y su entorno es el objetivo de las prácticas didácticas;
- 3) El énfasis recae sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje, esto es, las estrategias para la negociación de significados el curso de la interacción.
- 4) El carácter globalizador (lectura, escritura, expresión oral y comprensión) de las habilidades que se desarrollan.

No exento de críticas, la evolución del modelo desde su elaboración inicial ha sido incesante. Mientras que las primeras objeciones hacían referencia a los criterios de selección léxica y a la falta de una gradación estructural, desde posiciones más innovadoras se critica el concepto de currículum nocional-funcional como listados de categorías sin apenas relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación y con escasas referencias a la naturaleza socio-cultural de la comunicación. Al respecto y, tal y como señala Trim (1987), el Nivel Umbral en sí mismo no es un programa de lengua, sino un conjunto de especificaciones sobre cómo desarrollar dicho programa desde una perspectiva comunicativa.

En este sentido, los sucesivos informes del Consejo de Europa (1981) han incorporado las aportaciones de la investigación sobre el lenguaje y su aprendizaje. En línea con las nuevas propuestas de la psicolingüística de los años 80, el Enfoque Comunicativo se gira, en estos momentos, hacia el papel de las estrategias de comunicación, los procesos psicológicos implicados en el uso y aprendizaje del lenguaje y el desarrollo de las habilidades discursivas en el curso de la comunicación.

²⁶ *The Threshold Level*, en inglés en el original.

²⁷ Los ejemplos más conocidos son *Challenges* (Abbs et al., 1978) para el inglés; *Deutsch Aktiv* (Neuner et al., 1979) para el alemán; *Archipel* (Courtyllon y Raillard, 1982) para el francés, y *Para Empezar* (Equipo Pragma, 1983) para el español.

LA DÉCADA DE LOS 80 Y MÁS ALLÁ

Este impulso renovador de los setenta se traducirá, en la siguiente década, en una mayor riqueza y profundidad de planteamientos en nuestras disciplinas. Mientras que la lingüística instaurará las bases del *Funcionalismo Pragmático* como propuesta para una nueva ciencia del lenguaje, los estudios sobre la adquisición del lenguaje se centrarán en la explicación de una progresiva estratificación funcional de las formas lingüísticas. Al mismo tiempo, los psicolingüistas se dedicarán a desarrollar los primeros modelos cognitivos de procesamiento de la segunda lengua. Las nuevas propuestas metodológicas de los 80 reflejarán, a su vez, el intento de aunar el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso en el seno de contextos sociales de comunicación. Las alternativas al diseño nocional-funcional partirán del Enfoque Comunicativo para generar lo que ya empieza a conocerse como “Enfoque por Tareas”.

(...) mi intención es la de señalar la *estratificación funcional* de los sistemas lingüísticos adultos como resultado de aplicar a la estructura y uso del lenguaje un análisis más fundamentado semióticamente. Partiendo de un análisis del uso contextualizado del lenguaje, podemos establecer *niveles diferentes de fenómenos semióticos*, es decir, *funciones semióticas* (...) ciertos aspectos “formales” del signo lingüístico son índices funcionales de factores configuradores del contexto lingüístico o no-lingüístico en el que se emite la producción (...) otros aspectos de las señales lingüísticas son de regulación interna; otros, se utilizan exclusivamente para referir, etc. Cada uno de estos criterios funcionales para el análisis lingüístico dicta su propia segmentación, organización y sistema de relaciones estructurales dentro del signo lingüístico. La tarea de una auténtica lingüística funcional es la investigación de la integración de estas diferentes organizaciones en una señal coherente. (Silverstein, 1985: 213-4)

La larga cita de Michael Silverstein señala un nuevo horizonte en los estudios del lenguaje: el esclarecimiento de la naturaleza plurifuncional de las partículas lingüísticas en el seno del discurso. Es decir, para llegar a entender el funcionamiento del sistema lingüístico no bastará una reivindicación del carácter funcional del lenguaje y de su valor como instrumento regulador de los intercambios sociales. Será necesario, además, analizar los diferentes niveles de funcionamiento de las partículas lingüísticas en relación tanto al contexto extralingüístico como al intralingüístico. Es decir, se destacan, además de las relaciones signo-objeto propias de la naturaleza simbólica del lenguaje, las relaciones signo-signo responsables de la cohesión del discurso. El significado deja de ser el resultado de la unión estable en el signo lingüístico entre el significante y el significado para construirse a través del análisis de las relaciones intralingüísticas y extralingüísticas de los signos en contextos de comunicación determinados.

Las implicaciones de esta perspectiva para el estudio de la adquisición del lenguaje son considerables. Annette Karmiloff-Smith (1985) reivindica la necesidad de ir “más allá de la frase” en la investigación sobre el desarrollo del lenguaje. Su estudio del uso de los marcadores de cohesión (pronombres, artículos, etc.) en el discurso narrativo infantil pone de manifiesto la evolución y reorganización funcional de las partículas lingüísticas en el curso del desarrollo del lenguaje. En sus conclusiones, la adquisición de la primera lengua se revela como un proceso de permanente reestructuración del conocimiento lingüístico, un proceso que dista de ser completado hacia los 6-7 años, edad de dominio del lenguaje desde una perspectiva clásica. Por el contrario, no es hasta los 12-13 años que niños y niñas son capaces de utilizar los marcadores discursivos con la misma “potencia” funcional que lo

hacemos los adultos.

De forma análoga, Maya Hickmann (1987) amplía la noción de funcionalidad en el uso del lenguaje. Partiendo del estudio del lenguaje como instrumento de comunicación social, plantea la necesidad de analizar los procesos de negociación de significados implícitos en el intercambio comunicativo. El desarrollo del lenguaje no implicará solamente una efectividad funcional en relación a las intenciones comunicativas del emisor, sino también el dominio de las relaciones signo-signo en el seno del discurso cohesionado. De esta manera, contexto lingüístico y extralingüístico se muestran como marcos de referencia complementarios en la construcción de significados que tiene lugar en la interacción social.

El auge de la denominada “Ciencia Cognitiva”²⁸, lleva a los primeros estudios sobre procesamiento léxico, sintáctico y semántico de la segunda lengua. De esta manera, se elaboran los primeros modelos sobre la automatización del conocimiento de la segunda lengua, los procesos de reestructuración del sistema lingüístico, las estrategias utilizadas por el aprendiz para el procesamiento y producción del “input” y el papel del almacenamiento en memoria del material lingüístico²⁹. En rápida expansión, los resultados que la investigación en este campo empieza a arrojar, iluminan lo que serán las líneas futuras de investigación en adquisición de la segunda lengua.

El estudio de las estrategias cognitivas que el aprendiz desarrolla en los procesos de comprensión y producción de la segunda lengua es quizá el campo que más interés ha despertado en los últimos tiempos. Estas, tratadas desde diferentes áreas de investigación, constituyen una de las principales fuentes de datos para la elaboración de modelos de adquisición de una segunda lengua. De esta manera, numerosos autores³⁰ abordan el estudio de “lo interno” en la adquisición de la segunda lengua:

- 1) Las estrategias de aprendizaje como la memorización, simplificación, sobregeneralización, inferencia, formación de hipótesis, etc.;
- 2) Las estrategias de producción como la planificación o la monitorización del discurso;
- 3) Las estrategias de comprensión, análisis del input, elaboración y contrastación de hipótesis, etc.; y
- 4) Las estrategias de comunicación, reducción (del material a procesar, de la interacción, etc.), mantenimiento de la atención, predicción, etc.

Los datos procedentes de la perspectiva cognitiva nos permiten establecer las primeras hipótesis sobre cómo transformamos las unidades lingüísticas en significados y cómo éstos son integrados en un sistema de conocimiento más amplio. De esta manera, investigadores como Chafe (1980) muestran el papel primordial del significado en el

²⁸ El origen de la disciplina se sitúa en el verano de 1971, cuando un grupo de investigadores provenientes de la Psicología, la Lingüística y la Inteligencia Artificial, se reunieron en un seminario sobre representación de sistemas de conocimiento en Quissett, Massachusetts.

²⁹ McLaughlin (1987 cap. 6) ofrece una buena revisión de la perspectiva cognitiva en relación a la adquisición de la segunda lengua.

³⁰ Ellis (1985 cap. 7) ofrece una revisión exhaustiva de los estudios sobre estrategias del aprendiz.

procesamiento de la información lingüística. Este, extraído de la forma lingüística superficial es integrado en forma de unidades globales -secuencias semánticas o proposiciones- antes de ser guardado en memoria. Estas estructuras de conocimiento o “esquemas”, consistirían en representaciones de acciones, acontecimientos, estados, situaciones, de carácter global y compuestas no sólo de un guión, sino de sus ‘actores’, elementos participantes, estados emocionales, etc. A su vez, estos “scripts” (Schank y Abelson, 1977) o “esquemas de conocimiento” se hallarían integrados dentro del conocimiento del mundo que posee el sujeto, estableciéndose una red cognitiva de relaciones y jerarquías entre los diferentes sistemas de “esquemas” de la persona. De esta manera, la integración de un nuevo conocimiento, lingüístico en nuestro caso, implicaría no sólo su integración dentro del sistema existente, sino el aprovechamiento de éste como motor del mismo proceso. Los nuevos “significados” no se acumularán sino que se integrarán dentro de la red de conocimientos (el sistema de la primera lengua y su dominio como instrumento, el mundo de los objetos, las relaciones sociales, etc.) que el sujeto ya posee.

La incidencia en la didáctica de las lenguas de este ambiente conceptual no se hizo esperar. Las primeras filtraciones se manifestaban de la mano de los lingüistas británicos. Henry Widdowson (1978, 1979) asienta las bases para una didáctica de la lengua basada en el análisis del discurso. Partiendo de las ideas de Labov³¹ (1969) sobre el concepto de discurso, Widdowson aplica los fundamentos del análisis del discurso a la enseñanza comunicativa del lenguaje. Desarrollando los conceptos de cohesión y coherencia, alerta a los enseñantes de la necesidad de enseñar el dominio de la expresión discursiva más allá del de la frase y sus componentes.

Con este telón de fondo, la “enseñanza comunicativa” de las lenguas se enriquecía con una aportación doble. Parecía imprescindible, pues, incorporar esta visión discursiva del lenguaje y el papel de las estrategias del aprendiz en la planificación didáctica. La respuesta, de mano de Michael Canale y Merrill Swain (1980; 1983) implicaba la reformulación del concepto de competencia comunicativa. La competencia comunicativa del aprendiz de la segunda lengua se desplegará, a partir de ahora, en torno a cuatro dimensiones:

- 1) Una competencia *lingüística*, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua;
- 2) Una competencia *socio-lingüística*, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación;
- 3) Una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso; y, finalmente,
- 4) Una competencia *estratégica*, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

³¹ Widdowson (1973) rechaza el modelo de análisis del discurso de Harris (1964) por considerarlo exclusivamente formal - de hecho, sólo considera el discurso como un conjunto de frases interconectadas - proponiendo el término “Análisis de Texto” para distinguirlo del “verdadero” Análisis del Discurso. Este, en la línea de Labov, se ocuparía de las relaciones que se establecen entre las frases al ser utilizadas para cumplir actos comunicativos.

Las nuevas propuestas metodológicas de los 80 recogen estos planteamientos. La reformulación del objetivo final de la enseñanza del lenguaje (la competencia comunicativa en su sentido más amplio) ha empezado a generar propuestas “comunicativas” alternativas al modelo nocional-funcional. La renovación viene, por un lado, de mano del campo del diseño curricular reivindicando el proceso (de comunicación) y no el resultado del proceso (en forma de contenidos) como articulador de la programación del curso de lengua. Es el caso de M. Breen y N. Candlin o de N. Prabhu. Por otro, surgen propuestas metodológicas que reivindican explícitamente el desarrollo de la competencia interactiva y discursiva en el aula - R. Di Pietro y su *Interacción Estratégica* o el trabajo de C. Kramsch. Todas ellas, sin embargo, poseen un nexo común. El concepto de tarea comunicativa como unidad de organización metodológica. Es lo que ya conocemos como el Enfoque por Tareas³².

El *Proyecto Bangalore de Enseñanza Comunicativa de la Lengua*³³ (Prabhu, 1987) se hace partícipe de un currículum basado en la resolución de tareas. Para Prabhu, la renovación en la didáctica de la lengua no debe proceder tanto de un análisis curricular diferente (léase el currículum nocional-funcional) sino de una metodología alternativa. Partiendo del principio de que el aprendizaje de la lengua debe fundamentarse sobre el significado y no la forma del material lingüístico, el Proyecto Bangalore propone una secuenciación de contenidos dictada por la metodología. Una tipología de actividades (p. e.: dinero, información personal, mapas, correos, etc.) guía el desarrollo del curso. Con opciones de gradación de dificultad, cada tarea se trabaja en tres estadios:

- 1) “Pre-tarea”, en la que se explicita la actividad y su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo en relación a un objetivo común;
- 2) “Tarea”, donde el aprendiz intenta realizar la actividad planteada; y
- 3) “Feed-back”, donde se evalúa la consecución del objetivo en diferentes niveles (lingüístico, de efectividad comunicativa, etc.) y las dificultades encontradas.

Breen (1980) y Candlin (1987), de manera semejante, abogan por una concepción de la enseñanza del lenguaje basada en la negociación de las decisiones implicadas en la resolución de tareas comunicativas. Para ambos autores la competencia comunicativa subyace a las actividades de comunicación que tienen lugar en el mundo social. El aprendiz, dotado de un sistema de conocimiento que le permite la selección de procesos y vías alternativas de solución a las demandas de comunicación de una actividad determinada, desarrollará la competencia comunicativa de la L2 al ir incorporando a su competencia en la L1 los nuevos elementos “descubiertos” a través de la resolución de los problemas encontrados al intentar dotar de propiedad, precisión y significado a sus producciones en la nueva lengua.

³² *Task-Based Approach*, en inglés en el original. Aunque utilizado por otros autores (Michael Long, 1985, define su propio *Taskbased language teaching*) el término engloba a las propuestas curriculares basadas en “tareas comunicativas” y no en contenidos (ya sean estructurales o nocional-funcionales). Las más desarrolladas son el *Procedural Syllabus*, de N. Prabhu, y el *Process Syllabus*, de Breen y Candlin.

³³ *Strategic Interaction*, en inglés en el original. Di Pietro presenta el método por primera vez en «The open-ended scenario: a new approach to conversation», artículo aparecido en 1982 en el número 16 de la revista *TESOL Quarterly*. Una versión completa del método puede encontrarse en su libro de 1987.

El currículum del método se estructura en torno a cuatro niveles de decisión. Los contenidos, los procedimientos y estrategias implicados en este desarrollo, las actividades comunicativas y, finalmente, las “tareas de aula” en las que se concretará el conjunto de decisiones tomadas en los niveles anteriores. La puesta en funcionamiento del programa implicará la negociación previa de cada nivel, la evaluación continua de cada etapa y la revisión de las alternativas seleccionadas en función de los resultados obtenidos.

El método de *Interacción Estratégica*³⁴ de Robert Di Pietro (1987) desarrolla las posibilidades de la simulación de contextos reales en el aula para proporcionar estrategias de comunicación a los aprendices. Autodefiniéndose como un enfoque interactivo, fundamenta su propuesta en las ideas de Vigotski sobre el papel regulador del lenguaje. De esta manera, sus objetivos se traducen en el desarrollo de la competencia comunicativa en tres dimensiones:

- 1) Como reguladora de un intercambio de información - con una orientación léxico-gramatical;
- 2) Como reguladora de una transacción entre los interlocutores - con el énfasis en la negociación de significados e intenciones; y
- 3) Como reguladora de la interacción, centrada en el dominio del lenguaje como manifestación de un rol y una identidad personal.

Rechazando explícitamente toda organización curricular de tipo gramatical o nocional-funcional, Di Pietro propone una secuenciación del programa en “Escenarios”. Estos, reflejo directo de las situaciones de la vida real en las que se supone se verán envueltos los aprendices de la lengua, se gradúan según una escala de “dificultad interactiva”. Una vez presentado un escenario en clase, el profesor asigna los diferentes roles que intervienen en el mismo a sus alumnos. Estos, trabajando en grupo, deberán negociar el objetivo de la interacción en cada momento de la situación, sus posibles alternativas temáticas y las estrategias verbales necesarias para realizarla. La ‘representación’ del escenario implicará, no solamente la puesta en práctica del modelo de interacción verbal diseñado, sino una permanente reorganización del mismo.

De forma análoga, Claire Kramsch (1984) aúna un enfoque discursivo del lenguaje con el papel de la interacción en la construcción del conocimiento de la L2. Su propuesta, aunque no articulada en forma de método, proporciona una tipología de prácticas pedagógicas basadas en:

- 1) La búsqueda de información relevante para el aprendiz;
- 2) La negociación colectiva de la solución de las tareas propuestas;
- 3) La personalización de los contenidos; y
- 4) La integración de los aprendices en la toma de decisiones respecto al curso, diseño, tipos de actividades, evaluación, etc.

³⁴ Aunque en la literatura especializada aparece con denominaciones diferentes, su nombre original es *Communication Teaching Project*. Conocido popularmente como “Bangalore-Madras Project” o “Bangalore Project”, adoptaremos este último nombre por ser el más popular. El proyecto, con una duración inicial de cinco años, comenzó en junio de 1979 con el apoyo del Regional Institute of English de Bangalore y el British Council de Madras.

Tomando como objetivo la construcción del discurso en la L2, Kramersch, al igual que Di Pietro, rechaza una secuenciación lingüística del curso estratificando las actividades del aula bajo un criterio de dificultad de interacción. Esta se define en relación a los niveles de interpretación, negociación y expresión exigidos por las posibilidades de interacción de cada tarea (número de participantes, control del profesor o del grupo, nivel de contextualización social de la actividad, etc.).

CONSIDERACIONES FINALES

Mientras la evaluación de estas propuestas avanza³⁵, su valor como instrumento de reflexión sobre el estado actual de la enseñanza de la lengua es importante. Las aportaciones aquí descritas, generadas por diversas fuentes de conocimiento y, difíciles, por tanto, de hilar en una secuencia causa-efecto “real”, poseen elementos compatibles a la hora de elaborar propuestas para una didáctica de la lengua. En este sentido, la concepción del proceso de adquisición de una segunda lengua desde una perspectiva interactiva implica consecuencias directas sobre el diseño y organización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

En primer lugar, la consideración del papel del aprendiz en el proceso de adquisición de la lengua revela la necesidad de negociar con el aprendiz los objetivos y contenidos del programa, así como las estrategias, actividades y planteamientos didácticos encaminados a su logro.

En segundo lugar, el énfasis sobre la tarea comunicativa y el significado de sus elementos para el aprendiz reformulan el concepto de intervención pedagógica en la construcción del conocimiento de la segunda lengua. El papel del “método” debe ser el de ayudar al alumno a construir el nuevo conocimiento en relación al que ya posee. En este sentido, aprender una segunda lengua es aprender especificaciones distintas de una capacidad (su dominio de la lengua materna) que el aprendiz ya posee. Para ello, la “ayuda pedagógica” tomará en unos momentos unas formas (técnicas) y en otros, otras. La efectividad de esta ayuda no dependerá del método donde se inscriban estas técnicas, sino del grado de ajuste al momento en que se encuentra el aprendiz dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, el carácter instrumental del conocimiento lingüístico implica, además del trabajo sobre el lenguaje como sistema, la incorporación del aprendiz a situaciones sociales en las que prime el uso efectivo de la lengua. En este sentido, es necesario huir de una transposición literal de las situaciones reales de comunicación al interior del aula. Esta debe hacerse siempre teniendo en cuenta lo significativo del material que van a trabajar los alumnos. Es decir, lo significativo desde el punto de vista lógico, en relación a la estructuración y coherencia interna del material y, desde el punto de vista psicológico, la relación con el conocimiento que el alumno tiene de la situación en la que

³⁵ Beretta y Davies (1985) y Brumfit (1984) ofrecen una evaluación, global los primeros y curricular el segundo, de los primeros resultados del Proyecto Bangalore. Labarca (1985a; 1985b) evalúa el *Método de Interacción Estratégica* en relación al desarrollo de una entrevista en la segunda lengua.

este material lingüístico, conceptual, etc. cobrará vida.

Finalmente, el papel de la motivación se revela como fundamental. La funcionalidad de los materiales, el sentido que el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra para los aprendices y la habilidad de los enseñantes para crear un clima de implicación y motivación altos, se convierten en condiciones sin las cuales difícilmente se podrá conseguir una dinámica verdaderamente comunicativa en el aula que lleve al dominio de la segunda lengua. En suma, una dinámica de negociación que posibilite al aprendiz la instrumentalización de sus intenciones comunicativas a través de una nueva lengua cada vez más eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbs B., Beier K., Candlin, C. N., Edelhoff C., Maulden, J., Moston, T., Sexton, M.: 1978. *Challenges. A Multimedia Project for Learners of English*. London: Longman.

Asher, J.: 1965; The Strategy of the Total Physical Response: an application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3: 291-300.

Asher, J.: 1981; The Extinction of Second Language Learning in American Schools: an intervention model, en: H. Winitz (ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Beretta, A. y A. Davies: 1985; Evaluation of the Bangalore Project. *ELT Journal*, 39 (2): 121-7.

Breen, M. P. Y C. M. Candlin: 1980; The essentials of a communicative curriculum in language teaching; *Applied Linguistics*, 1: 90-112.

Bruner, J. S.: 1983; *Child's Talk. Learning to use Language*. Oxford: O.U.P.

Brumfit, C. J.: 1984; The Bangalore Procedural Syllabus. *ELT Journal*, 38 (4): 233-41.

Canale, M. y M. Swain: 1980; Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

Canale, M.: 1983; From communicative competence to communicative language pedagogy. En: Richards, J. C. y R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London: Longman.

Candlin, C. N.: 1987; Towards Task-based learning. En: C. N. Candlin y C. F. (eds), *Tasks in Language Learning*. Prentice Hall International.

Chafe, Wallace L. (Ed.): 1980; *The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production. Advances in Discourse Processes 3*. Norwood, N. J.: Ablex.

Council of Europe: 1981; *Modern Languages (1971-1981)*. Estrasburgo: Council of Europe.

Courtillon, J. y Raillard, S.: 1982; *Archipel I. Français langue étrangère*. París: Didier.

Curran, C. A.: 1976; *Counseling Learning in Second Languages*. Apple River, III.: Apple River Press.

Di Pietro, R. J.: 1987; *Strategic Interaction*. Cambridge: C. U. P.

Ellis, R.: 1985; *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.

- Equipo Pragma: 1983; *Para Empezar*. Madrid: Edi-6.
- Ferguson, C.: 1977; Baby talk as a simplified register. En: Snow C. y C. Ferguson (eds.).
- Ferguson C. y C. Debose: 1977; Simplified registers, broken languages and pidginization. En: A. Valdman (ed.), *Pidgin and Creole*. Indiana University Press.
- Fillmore, C. J.: 1968; The Case for Case, en: E. Bach y R. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gattegno, C.: 1972; *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gattegno, C.: 1976; *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Galyean, B.: 1977; A Confluent Design for Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 11: 143-56.
- Greenfield, P. M. Y J. H. Smith: 1976; *The Structure of Communication in Early Language Development*. New York: Academic Press.
- Gregg, K. R.: 1984; Krashen 's Monitor and Occam 's Razor. *Applied Linguistics*, 5: 79-100.
- Halliday, M. A. K.: 1973; *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K.: 1975; *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Harris, Z.: 1964; Discourse Analysis. En: Fodor, J. A. Y Katz, J. J. (eds.), *The Structure of Language*. N. J.: Prentice Hall.
- Hatch, E., R. Shapira y J. Gough: 1978; Foreigner-talk discourse. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39-40: 39-59.
- Hatch, E.: 1980; Second Language Acquisition: avoiding the question. En: S. Felix (ed.). *Second Language Development*. Tübingen: Günther Narr.
- Hymes, D.: 1967; Models of the interaction of language and social settings. *Journal of Social Issues*, 23 (2): 8-28.
- Karmiloff-Smith, A.: 1985; Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1 (1), 61-85.
- Kramsch, C.: 1984; *Interaction et Discourse dans la Classe de Langue*. París: Hatier.
- Krashen, S. D.: 1982; *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D.: 1985; *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. y T. D. Terrell: 1983; *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Labarca, A.: 1985a; Beyond Simulation: learning how to do conversation by playing yourself. *Bulletin of the PSMLA*.
- Labarca, A.: 1985b; La estructura de la competencia oral en una segunda lengua: un análisis vigotskiano. *Anuario de Psicología*, 33(2)
- Labov, W.: 1969; *The Study of Non-standard English*. London: National Council for Teachers of English.
- Long, M.: 1981; 'Questions in foreigner talk discourse'. *Language Learning*, 31: 131-57.

- Long, M.: 1983; 'Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input'. *Applied Linguistics*, 4 (2): 126-41.
- Long, M.: 1985; The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching. En: K. Hyltenstan & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Lozanov, G.; 1978; *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. New York: Gordon and Breach.
- McLaughlin, B.: 1987; *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Neuner, G., Schmidt, R., Wilms, H., Zirkel, M.: 1979; *Deutsch Aktiv*. München: Langenscheidt.
- Piaget, J. y B. Inhelder: 1969; *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Prahu, N. S.: 1987; *Second Language Pedagogy*. Oxford: O.U.P.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers: 1986; *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Rogers, C.: 1981; *Terapia Centrada en el Cliente*. Barcelona: Paídos.
- Sachs, J.: 1977; "The adaptive significance of linguistic input to prelinguistic children". En: Snow, C. y C. Ferguson, (Eds.).
- Shanck, R.C. y Abelson, R.P.; 1977; *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Scovel, T.: 1979; Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedya. *TESOL Quarterly*, 13: 255-66.
- Silverstein, M.: 1985; The functional stratification of language and ontogenesis. En: J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition*. Vygotskian Perspectives. Cambridge. CUP.
- Snow, C.: 1976; "The language of the mother-child relationship". En: Rogers, S. (ed.), *They don't speak our language*. London: Edward Arnold.
- Snow, C. y C. Ferguson, (eds.): 1977; *Talking to Children*. Cambridge: CUP.
- Stevick, E. W.: 1980; *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Taylor, G.: 1984; Empirical or Intuitive? A Review of The Natural Approach: language acquisition in the classroom. *Language Learning*, 34: 97-105.
- Terrell, T. D.: 1977; A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *Modern Language Journal*, 61: 325-36.
- Trim, J.: 1987; "Introducción" en: *A Rationale for Language Teacher Education*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Ek, J.: 1975; *The Theshold Level*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Vigotski, L. S.: 1977; *Lenguaje y Pensamiento*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vila, I.: 1984a; "Del Gesto a la Palabra. Una Explicación Funcional". En: Palacios, J., A. Marchesi y M. Carretero (eds.) *Psicología Evolutiva*, vol. II. Madrid: Alianza.
- Vila, I.: 1984b; *La Competencia Comunicativa en los Dos Primeros Años de Vida*. Tesis doctoral no publicada. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- Vila, I.: 1987; Notas para un modelo sobre la ontogénesis del lenguaje. En: M. Siguán (ed.), *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos.
- Widdowson, H. G.: 1973; "Directions in the teaching of Discourse". En: Corder, S. P. y Roulet, E. (eds.) *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*. París: AIMAV/Didier.

- Widdowson, H. G.: 1978; *Teaching Language as Communication*. Oxford: O.U.P.
- Widdowson, H. G.: 1979; *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P.
- Wilkins, D.: 1972; "Grammatical, Situational and Notional Syllabuses". *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen: Julius Groos Verlag.
- Winitz, H. y J. Reeds: 1975; *Comprehension and Problem Solving as Strategies for Language Training*. The Hague: Mouton.
- Winitz H. (ed.): 1981; *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Zanón, J.: 1988; *El modelo de Krashen: una revisión teórica*. Manuscrito sin publicar.