

INTRODUCCIÓN GENERAL

1.- Presentación:

El propósito del presente trabajo consiste en contribuir, en el marco de la realización de una tesis doctoral, a la discusión y evaluación críticas de lo que acontece en la didáctica del español como lengua extranjera (E/LE, en adelante); su campo de estudio lo constituyen las actividades de aprendizaje, tal como éstas se conciben en los manuales para la enseñanza de E/LE.

Demasiado a menudo el debate en torno a las realidades del aula de E/LE y a los materiales que en ella se utilizan, corre el riesgo de estar teñido de elementos subjetivos y de juicios previos acerca de la realidad sobre la que se discute y que se evalúa. Mi intención ha sido aportar instrumentos que reduzcan al mínimo esos riesgos y que puedan ser utilizados de manera objetiva e imparcial. Tales instrumentos adoptan la forma de unas tablas para el análisis de los manuales de enseñanza; elaboradas a partir de criterios derivados del debate actual en torno a los procesos de aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras y en torno a la comprensión de lo que sea el lenguaje humano y su uso efectivo, la posibilidad efectiva de su utilización ha sido comprobada mediante su aplicación empírica a un conjunto de manuales para la enseñanza de E/LE.

Uno de los campos de investigación que con más vigor han surgido en los últimos años es el del estudio de la realidad del aula: de las actividades que realizan los grupos de aprendientes, de las funciones que adoptan los distintos miembros del grupo -profesores y alumnos- y el tipo de relación que se establece entre ellos, de las variedades del discurso del aula, etc. Los procesos -tanto los intrapersonales como los interpersonales- que allí tienen lugar, en la medida en que son susceptibles de observación y análisis, han sido ampliamente estudiados como una variable importante en el aprendizaje instruido.

Esos procesos, diversos y complejos, tienen siempre como razón última la intención de sus protagonistas de aprender una nueva lengua: son actividades de aprendizaje -tanto conscientes como inconscientes- en sentido estricto, que, en la mayor parte de las ocasiones, se desarrollan con el apoyo de unos materiales didácticos. De modo que podemos considerar que los materiales de aprendizaje constituyen una variable más del proceso de aprendizaje y que representan el componente más consciente e intencionado de ese proceso. Así

los considera Chaudron (1988), cuando los incluye como tales en su esquema del estudio de la adquisición de segundas lenguas. Ahora bien, la relación entre materiales y práctica de aprendizaje está siempre mediatizada por la intervención activa del grupo de usuarios -profesor y alumnos- que los interpreta y utiliza cada vez que los utiliza. Por eso la relación entre la forma de los materiales y los logros en el aprendizaje es muy indirecta: del mismo modo que se dice que no existe un texto hasta que el lector no lo actualiza mediante su lectura e interpretación, puede afirmarse que unos materiales solo existen en la medida en que les dan vida, cada vez de forma propia, los diferentes grupos de usuarios.

Deseo señalar en este punto que lo que aquí me he propuesto observar no es la incidencia de unos determinados materiales en el proceso de aprendizaje de un grupo experimental. El estudio que he llevado a cabo se propone otra finalidad: comprobar las características que presentan los materiales, inherentes al modo en que han sido concebidos y estructurados, y ponerlas en relación con los procesos de aprendizaje y uso de una nueva lengua que se pretende desencadenar en los aprendientes. A ello me refiero con la designación de actividades de aprendizaje propuestas en los manuales: no se las puede llamar propiamente actividades de aprendizaje, porque son artefactos inertes que esperan ser actualizados en su utilización efectiva en el aula.

Para poder llevar a cabo esa descripción de las características de las actividades de aprendizaje, he revisado las posturas teóricas que se han adoptado en la investigación del aprendizaje de segundas lenguas (tal como queda recogido en el capítulo III), y he analizado los conceptos relacionados con la lengua en uso (capítulo IV).

A partir de estos conceptos de fondo, he revisado la bibliografía más específica sobre los procesos del aula de segundas lenguas. Las aportaciones que he encontrado en este sector de la bibliografía atañen por lo general a las características propias de la actuación de profesores y alumnos, y en mucho menor medida a las características de los materiales. La traslación de unas características a otras es parte fundamental, a mi modo de ver, de este trabajo, y queda recogida en el capítulo VII, en la sección correspondiente a la definición de conceptos operativos como parte fundamental de los instrumentos de análisis. En el fondo del mismo subyace la consideración de herramienta didáctica que tienen los materiales, y ello sin perder de vista su rango subsidiario con relación a la actuación de los verdaderos protagonistas del proceso didáctico/discente. De hecho, pienso que es imposible analizar en toda su dimensión la funcionalidad de unos materiales como variable del aprendizaje si ésta queda desvinculada de su aplicación real en cada contexto de aprendizaje.

Y en cada contexto habría que considerar no sólo las condiciones objetivas en que se enmarca la actuación didáctica, la tradición cultural y pedagógica de la comunidad en que se realiza, las características del grupo al que se dirige, etc., sino también las condiciones subjetivas inherentes a cada grupo, y la comprensión que éste tiene y la aplicación que hace de las actividades propuestas en los materiales.

Tras definir los conceptos, he elaborado tres tablas de análisis, susceptibles de aplicación a las lecciones de un manual. Cada una de ellas observa uno de los planos en que se puede articular la lección: el plano de la lección en su conjunto, el plano de los ejercicios individuales que la componen, y un plano intermedio en el que considero la posibilidad de la existencia de agrupaciones de ejercicios en el interior de la lección.

Cada tabla se compone de un conjunto de categorías, dentro de las cuales establezco diversas variables. Las categorías se corresponden con una serie de cualidades o propiedades que cabe encontrar en cada uno de los objetos de análisis, y que he establecido a partir de las aportaciones que he encontrado en la bibliografía consultada; de esas mismas aportaciones he extraído las variables que configuran cada categoría.

En consecuencia, los objetivos de ese trabajo pueden sintetizarse del siguiente modo:

Objetivos:

- Obtener, a partir de las aportaciones de la investigación en adquisición de segundas lenguas y de la naturaleza de la lengua, unos criterios que sirvan de principios para la realización de unas actividades de aprendizaje en el aula que tengan un máximo de viabilidad y eficacia.
- Derivar, de esas características del aprendizaje en el aula, unos criterios para la elaboración de unos materiales que faciliten la tarea de profesores y alumnos en la realización de esas actividades.
- Elaborar unos instrumentos que sirvan para analizar materiales didácticos publicables o publicados.
- Verificar la posibilidad de aplicar estos instrumentos a unos manuales concretos y obtener así una visión del estado actual de los manuales de E/LE publicados en España, en relación con los

criterios sobre unas actividades efectivas y viables de aprendizaje en el aula.

Relevancia del estudio e interés previo por el tema

La opción que he tomado para la realización de este trabajo ha consistido, pues, en analizar los materiales en sus características internas, en su estructuración: para ello he recurrido a una serie de criterios que permitan medir y cuantificar de forma objetiva el conjunto de rasgos que conforman los distintos componentes de un manual. La evaluación de los mismos queda sujeta a lo que en cada caso les pidamos. Es un estudio que nace de una postura didáctica adoptada como resultado de la asimilación de los conceptos teóricos anteriormente citados, y deudora de un enfoque muy concreto y definido sobre lo que actualmente se puede hacer para organizar unas actividades de aprendizaje instruido que sean coherentes con una visión concreta de lo que es aprender una lengua segunda. En ese sentido, entiendo que la selección de las categorías está directamente relacionada con el mencionado enfoque. Espero que la selección de variables que he realizado en las distintas categorías permita obtener una descripción lo más objetiva posible de lo que contiene un manual, y que esa descripción sea útil -léase, informativa en profundidad y en extensión- tanto a quienes comparten el enfoque como a quienes no lo comparten, y que pueda contribuir a avanzar en el estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza de E/LE.

Mi interés por este campo de estudio nace de mi experiencia docente en actividades de formación de profesorado y de mi experiencia como autor de manuales para la enseñanza de E/LE y como asesor de editoriales y de grupos de autores. En ambas áreas de mi actividad me he encontrado en multitud de ocasiones en la situación de tener que referirme a los materiales didácticos con un bagaje de intuiciones derivadas de disciplinas que podríamos llamar disciplinas-nodriza, pero que se hallaban en un plano de investigación no suficientemente aplicado al propósito que yo tenía prefijado. Sentía, por tanto, la necesidad compartida por muchos de los profesores y especialistas, de disponer de esos instrumentos objetivos y fiables, no sólo para analizar los materiales con referencia a conceptos científicos rigurosos, sino también para disponer de guías y criterios de elaboración basados en esos mismos conceptos.

Los seminarios, congresos y jornadas de especialistas en la didáctica de E/LE ofrecen la ocasión de presenciar ponencias, conferencias y presentaciones de materiales que se reclaman de diversas teorías del aprendizaje y del análisis de la lengua, y que basan todo su crédito en las palabras de los autores -sinceras

y honradas, pero no por ello fiables a cualquier prueba- y en sus declaradas intenciones -voluntariosas y honestas, pero no por ello necesariamente fructíferas. De modo que el debate descansa en demasiadas ocasiones en apreciaciones subjetivas, y al mismo tiempo en aspectos parciales del contenido de un manual. Ejemplos de estos aspectos parciales podemos encontrarlos en las discusiones acerca de la autenticidad de los documentos aportados en los manuales, acerca de la verosimilitud de las muestras de lengua que se ofrecen en sus páginas o de la estructuración de las lecciones en torno a unidades gramaticales, nocional-funcionales o situacionales. Siendo todos ellos aspectos muy importantes de la concepción de un manual, no se agota en ellos el análisis de sus características como recurso para el aprendizaje. Lo que se necesita, a mi modo de ver, es un amplio espectro de características que cubran todos los aspectos de la forma que adopta un manual, y una descripción lo más objetiva posible de esas categorías.

Otra de las discusiones que suele surgir en torno a los manuales es la de su carácter intrínsecamente provechoso o perjudicial para el buen desarrollo de los procesos de aprendizaje. O de la compatibilidad o incompatibilidad con determinadas orientaciones y corrientes de la didáctica. Si la metodología audiovisual, y especialmente la orientación SGAV de la enseñanza del francés de los años 60 y 70, encontraba su mejor exponente en la publicación de manuales que reflejaban escrupulosamente los principios de esa metodología, la nueva generación de manuales que apareció a raíz de las propuestas comunicativas se encontraba más bien desorientada y huérfana de una doctrina. Una de las últimas versiones de los enfoques comunicativos es la que representan los enfoques mediante tareas. Dentro de esta nueva orientación he investigado su aplicación a situaciones de aula en las que se trabaja con manuales convencionales, y he aportado propuestas de compatibilidad entre ambos modelos, (Martín Peris 1992, Martín Peris 1994a, Martín Peris 1995). En una publicación más orientada a la práctica he intentado conjugar el trabajo mediante tareas con las aportaciones relativas al desarrollo de la autonomía del aprendiente y de las estrategias de aprendizaje (Martín Peris 1994b). Asimismo, y en relación con el análisis de los textos en el aprendizaje, investigué el lugar y función de los textos literarios en los manuales de enseñanza de E/LE, e hice propuestas al tal respecto relacionadas con una enseñanza basada en actividades (en un trabajo de curso de doctorado, no publicado).

2.- Descripción del corpus.

El corpus está integrado por las actividades de aprendizaje presentes en los manuales de español como lengua extranjera, dirigidos a un público adolescente o adulto y publicados en España desde 1979 hasta 1994.¹

El período elegido se inicia con la fecha de publicación del *Nivel Umbral* (Slagter, 1979), que, como veremos más adelante, representa el cambio de perspectiva más relevante en los criterios para el establecimiento de programas en los últimos años.

La limitación del estudio a los libros publicados en España se justifica por la necesidad de acotar de algún modo el vasto campo de la actividad editorial relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, E/LE), y hacerlo abarcable; es bien conocido el hecho de que, a diferencia de lo que sucede en otras lenguas, para la enseñanza del español como lengua extranjera existe una fuerte industria editorial en los diferentes países (Alemania, Francia, Estados Unidos, Reino Unido, ... Incluso en países de un mercado tan reducido como los Países Bajos o Suecia existe esta industria, y no limitada a los manuales escolares, sino que se han publicado varios títulos, así como cursos en soporte vídeo).

Empezaré por definir el sentido en que entiendo estos términos en el presente estudio, y lo hago en el siguiente orden:

- A) El español como lengua extranjera.
- B) Los libros de texto.
- C) Las actividades de aprendizaje.

A) Español como lengua extranjera (E/LE)

¿Qué entendemos por E/LE? Según Stem (1983), el término "lengua extranjera" (y sus sinónimos L2, lengua segunda, lengua no nativa, lengua secundaria o lengua más débil) se opone al de "lengua materna" (y los correlativos L1, lengua primera, lengua nativa, lengua primaria o lengua más fuerte) en que "aquella es aprendida *después* de que ya ha sido aprendida una L1" (p. 12), y en

¹ Las actividades de aprendizaje representan un concepto operativo de mi estudio, que no se corresponde exactamente con ninguna de las distintas unidades de trabajo de los manuales, tal como sus autores las presentan de forma expresa, aunque sí se corresponden -lógicamente- con otro tipo de unidades implícitas en aquéllas. En consecuencia, la descripción más detallada de estas unidades y su justificación en cuanto conceptos elaborados para este trabajo, se presentan en las respectivas secciones de los capítulos VI y VII. Aquí me limito a señalar una primera aproximación al corpus, definiendo los manuales en los que éste se recogerá.

que quien la habla posee sobre ella "un nivel inferior de suficiencia [inglés: *proficiency*] en comparación con la lengua primaria" (ibíd.). Los dos grupos tienen en común el hecho de indicar "una *relación subjetiva* entre una lengua y una persona o grupo de personas", y en cuanto tales, se oponen a un tercer grupo, que se distingue por referirse a las lenguas en términos objetivos, es decir, con referencias de tipo geográfico, social, político histórico u otros, pero sin considerar las relaciones de las personas con la lengua; son los términos "lengua oficial", o nacional, o estándar, o regional, etc.

La distinción entre L1 y L2 fue introducida por Catford en 1959, y su uso se ha generalizado en el ámbito de la enseñanza del inglés, junto a otras denominaciones que han tenido mayor o menor éxito (TESOL: *speakers of other languages*); en otros idiomas se ha generalizado el concepto de "lengua extranjera": *Français, langue étrangère, Deutsch als Fremdsprache...*

Chaudron menciona la distinción que algunos establecen entre lengua extranjera (lengua que no es accesible al aprendiente en el entorno en que éste se encuentra) y lengua segunda (lengua que sí lo es). Stem también recoge esta distinción (TESL, TEFL: S = *Second*, F = *Foreign*), y la amplía en el sentido de que la lengua segunda suele tener algún tipo de reconocimiento legal o estatus oficial en el país (tercer grupo de términos), y los objetivos de quien la aprende suelen ser distintos de los de la lengua extranjera (integración social, necesidad para la educación...). Como otros -entre los que cita a Roulet-, Stem aboga por el principio de "trascender la división entre la educación en la lengua nativa y en la no nativa, compartiendo la creencia en una visión más unificada" (Stern 1983:2).

En el capítulo II incluyo una introducción con precisiones terminológicas, y allí trato con un poco más detalle la distinción entre lengua segunda y lengua extranjera. Al efecto de definir el objeto de mi estudio, la opción entre uno u otro término es indiferente, pues de hecho se trata de libros que no la recogen ni en su título ni en su concepción: están publicados para llegar tanto a aquellos mercados en los que el español es lengua "extranjera" (en el sentido político del término) como al mercado español, en el que los usuarios de los libros aprenden la lengua inmersos en la sociedad que la habla.

Al efecto de caracterizar estos libros, nos interesa retener dos conceptos relativos al aprendizaje del español: el concepto de temporalidad (adquisición posterior a la de la L1) y el de grado de suficiencia (inferior al de la L1).

B) Libros de texto

En la era de la informática, y habiendo tenido los medios audiovisuales una tan gran repercusión en la enseñanza de idiomas, puede parecer paradójico mostrar interés por los libros impresos. De hecho fue ya en 1959 cuando se produjeron unos juegos de materiales audiovisuales para la enseñanza de idiomas en los EE.UU., entre los que se contaba el español, como recoge Stem ²; en palabras del propio Stem, "la introducción del magnetófono, el laboratorio de idiomas y el proyector de filminas en los años cincuenta condujo a nuevos tipos de programas en los que el soporte principal ya no era el libro impreso" (p. 106).

Sin embargo, el libro impreso sigue siendo parte sustantiva de los cursos que se siguen publicando. Para citar solamente dos: cada uno de los tres niveles del curso multimedia "Viaje al Español"³ consta de dos cintas de vídeo, a las que acompaña un libro de texto, un cuaderno de ejercicios, dos cintas magnetofónicas y un libro del profesor; el proyecto "Eurolingua"⁴ no tiene soporte vídeo (pero el soporte de materiales sonoros está tanto en cinta como en CD), y su principal elemento lo constituye el libro impreso.

La continuidad del libro impreso en la publicación de manuales de enseñanza de idiomas parece asegurada a medio plazo. Se verá progresivamente acompañado de más y mejores apoyos tecnológicos, pero parece dotado de unas determinadas características de acceso y uso que hacen difícil prescindir de él; entre otras cosas, sirve para organizar y estructurar todo el material didáctico del resto de materiales que lo acompañan.

Para entendernos, he llamado "manual" al juego completo de materiales que, publicados en uno solo o varios soportes físicos (impreso, sonoro, informático, visual, audiovisual..), forman un conjunto didáctico que se comercializa como un único paquete, y "libro de texto" al libro que sirve de eje de todo el conjunto.

Aunque no me consta la existencia de una definición de estos diversos materiales⁵, he decidido acordarle al manual las siguientes características:

Componentes

² Stem 1983. Se trata del proyecto *Glastonbury Materials*, dirigido por Mary Thompson y que, además del español, incluía materiales para el francés, el alemán, el italiano y el ruso.

³ RTVE, Universidad de Salamanca, Ministerio de Asuntos Exteriores, 1992

⁴ Federación de Cooperativas Migros. Zurich, 1993.

⁵ En alemán se distingue entre *Lehrbuch* (= libro de enseñanza) y *Lehrwerk* (= obra de enseñanza); aquél es un componente de ésta.

Tiene un componente básico, que es el llamado libro de texto, o libro del alumno. Puede y suele llevar otros componentes adicionales, que siempre van referidos al básico: libro de ejercicios, libro del profesor, libro con un glosario, cintas magnetofónicas sonoras, cintas audiovisuales, filminas o diapositivas, láminas para retroproyector, CD-rom, gramática de referencias, etc.

Soporte:

El componente básico es un libro impreso. No incluyo, por tanto, ni los fascículos, ni aquellos materiales que se publican exclusivamente otros soportes (sonoro, audiovisual o informático).

Estructura:

Puede contener un solo nivel (no necesariamente el elemental o inicial), o varios niveles sucesivos, que es lo más frecuente. Cada uno de ellos está articulado en unidades o lecciones, en las cuales se da la presencia, como mínimo, de estos dos elementos: unos textos (que representan usos de la lengua) y unos ejercicios relacionados con esos textos.

Contenidos:

El contenido fundamental consiste en el trabajo sobre el uso de la lengua, mediante el trabajo de las diversas destrezas comunicativas (leer, hablar, escuchar y escribir), con los apoyos necesarios para el dominio de los distintos planos del sistema formal: fonético, léxico-gramatical y semántico. No considero manuales, por tanto, las publicaciones destinadas exclusivamente al trabajo sobre aspectos parciales de la lengua: ejercicios gramaticales o de vocabulario, o bien de conversación o de cualquiera otra de las destrezas en particular. Por otra parte, puede tratarse de un uso general de la lengua, o bien de usos específicos, tales como el español en el mundo de los negocios, español para actividades profesionales (hostelería, atención sanitaria, etc.).

Destinatarios:

Grupos de aprendizaje convencional, en aula y con profesor. Quedan excluidos de nuestra definición los materiales destinados a un público que trabaje en autoformación, o bien en aprendizaje autodirigido, en enseñanza a distancia, etc.

En este trabajo me he limitado a los manuales que responden a las siguientes características:

A) Su contenido es el español general. Quedan fuera, por lo tanto, algunos que se han publicado para fines específicos⁶.

B) Sus destinatarios son grupos de adolescentes o adultos. Quedan fuera los que están dirigidos a un público infantil.

C) El tipo de enseñanza es convencional, es decir, presencial y con profesor.

El análisis del manual que he realizado en este trabajo se ha guiado por lo que aparece en el libro del alumno o libro de clase. Como he mencionado anteriormente, es ahí donde se organiza y estructura la actividad didáctico-discente que el manual se propone ayudar a realizar. Desde las páginas del libro del alumno he recurrido a aquellos otros componentes del manual que en cada ocasión se revelaban necesarios o útiles, en particular los siguientes:

- El libro del profesor, en la medida en que su contenido no sólo contribuyera a clarificar el del libro del alumno, sino -y especialmente- fuera congruente con él; es decir, que no existiera contradicción entre lo que se afirmaba de manera explícita en uno y lo que se realizaba de hecho en el otro. Por otra parte, lo he considerado sólo en la medida en que existiera una relación directa entre ambos libros: han quedado así descartadas las sugerencias y propuestas de ampliación que algunos libros del profesor incluyen en sus páginas.

- El libro de ejercicios, en la medida en que sus actividades formaran un todo con las del libro del alumno. Algunos manuales (por ejemplo, *Fórmula*) indican en cada lección una secuencia de actividades que pasa de manera sucesiva y alternativa por el libro del alumno y el cuaderno de ejercicios; otros, por el contrario, presentan este último como un componente absolutamente autónomo, y ni siquiera desde el libro del profesor se hace mención alguna a la disponibilidad de actividades de aprendizaje en un cuaderno o libro de ejercicios. Finalmente, se da el caso de un manual que, aunque de hecho no lo manifieste, presenta dos posibilidades de trabajo diferentes: por un lado el libro del alumno, que funciona por sí mismo, y por otro el conjunto formado por el libro del alumno, el libro de ejercicios y las cintas de vídeo. De hecho, se trata de dos manuales diferentes.

Este último caso es el de la versión internacional de *Viaje al Español*. Aunque el libro del alumno incluye en un apéndice de cada lección la transcripción de los textos sonoros del componente vídeo, éstos no se integran en absoluto en el

⁶ El Español de los negocios (A. M. Martín et al., SGEL 1989); Hablando de Negocios (M. de Prada y M. Bovet, EDELSA 1992) y Hablemos de Negocios (M. L. Sabater et al., Alhambra-Longman 1992).

desarrollo de la lección; el libro del profesor, por su parte, marca para cada lección un itinerario que transcurre por tres componentes del manual: libro de alumnos, libro de ejercicios y vídeo; en algunas ocasiones, sin embargo, este itinerario no coincide con la secuencia de las actividades que presenta el libro del alumno. Por todo ello considero que se trata de dos “obras de enseñanza” (en el sentido alemán citado anteriormente): una, que incluye el vídeo, y otra que no lo incluye. Probablemente se trate de una sana medida cautelar, que permite la utilización del libro en aquellos lugares en que no se tenga acceso al uso de un magnetoscopio. En consecuencia, he incluido en el estudio el libro y he excluido el vídeo.

C) Actividades de aprendizaje

El estudio y análisis de un libro de texto puede plantearse desde diferentes perspectivas, entre las cuales cabría pensar en las siguientes:

I.- ¿Qué método sigue, a qué escuela se adscribe? ¿Es un libro audiolingual, de "respuesta física total", nocional-funcional...?

Señala Sánchez (1992), que *la preocupación por mejorar la enseñanza de lenguas es un denominador común en la historia del hombre, al menos en la que nos es más conocida en Europa, a partir del siglo XIII* (p. 1), y opina que *han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas o, al menos, esto es cuanto nos es posible conocer en nuestros días a través de los documentos y materiales que han llegado hasta nosotros. Estas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como gramatical la una, y como conversacional la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (diálogos, frases...)* (p. 2). La tradición de la enseñanza del español a extranjeros participa de estos rasgos de la enseñanza de lenguas en Europa, y consecuentemente, dispone de abundantes muestras de materiales publicados; citemos nuevamente a Sánchez: *La gramática de la lengua castellana que Nebrija publicó en 1492 puede muy bien ser considerada como la primera piedra de importancia (...) porque supuso el primer intento de formalización de la lengua española (...) Hasta entonces (aparte de la práctica, el uso o el trato directo con los hablantes nativos), los instrumentos más valiosos de que se podía valer un extranjero para aprender el español habían sido los glosarios y vocabularios bilingües, que probablemente se habían escrito para aprender latín, pero que también podían servir para adquirir el español a través del latín. La tradición de los glosarios era muy antigua y comenzaba a aplicarse también al español* (7).

En la otra vertiente está la tradición no-gramatical, con los vocabularios y los manuales de conversación, de los que existían ya varios modelos en la Edad Media para el aprendizaje del latín. Según Morel-Fatio (citado por Sánchez, pág. 18) en 1520 aparece en Amberes el primer libro de diálogos que contiene el español: *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. La estructura de este tipo de libros, tal como la documenta Sánchez es la siguiente:

- Un variable número de diálogos (de 3 a 7, generalmente).
- Un glosario de términos útiles contextualizados en los diálogos.
- Un conjunto de materiales diversos, especialmente cartas y documentos comerciales.
- Una última sección con las oraciones habituales del cristiano o con anotaciones lingüísticas y gramaticales.

Sorprende la "modernidad" de esta estructura, que justifica la opinión del autor en relación con la modestia recomendable a quienes encuentran planteamientos revolucionarios en el último movimiento de la moda de la enseñanza de lenguas. Aún más llamativa resulta la selección de temas en torno a los cuales se desarrollan los diálogos de otra de las obras de finales del s. XV que Sánchez recoge: saludos, compra y venta, preguntar por el camino, conversaciones en la taberna. Los encontraríamos casi con las mismas palabras en cualquiera de los índices de los manuales nocional-funcionales que constituyen el objeto de esta investigación.

Esas dos líneas de convicciones se han mantenido hasta el presente. El nacimiento de la ASL ha venido a arrojar luz sobre las bases teóricas en que se sustentan. Una de las conclusiones más radicales (y, en esto, sí creo que existe novedad) es la renuncia al "método" fiable, único y válido en todas las circunstancias y situaciones, es decir, un conjunto de procedimientos cuya aplicación correcta y eficiente llevaría al éxito del aprendizaje de idiomas. Los métodos se han sucedido unos a otros en la historia de la didáctica de las lenguas, y todos ellos se han apoyado, como indicábamos antes, en unas convicciones más o menos explícitas sobre lo que representan los procesos de aprendizaje.

Muchas veces se utiliza el término "método" para referirse al manual. Algunos autores llegan a incluir este término en el título del libro. Ello se deriva del hecho de que muchos manuales nacían como plasmación de lo que una escuela o método proponían para la mejor enseñanza de una lengua extranjera. Como veremos más adelante, la situación actual ha cambiado tanto que ha llegado a ser caracterizada por algunos como una situación de "post-método" (Prabhu 1990, Kumaravadivelu 1994). Por otra parte, los propios autores de los manuales suelen hacer profesión de eclecticismo convenientemente adjetivado como sano, sabio o

prudente) en el prólogo o la presentación de los libros. De modo que la pregunta por el método o la escuela sería en nuestro caso no sólo poco interesante, sino de difícil respuesta.

II.- ¿Qué características presentan las muestras de lengua que se ofrecen a los alumnos?

Llobera (1994) estudia el discurso del aula de lengua extranjera, y propone los conceptos de “discurso aportado” y “discurso generado” para abordar este fenómeno. Define el discurso aportado del siguiente modo:

Se considera como discurso aportado al aula el grabado o escrito u organizado previamente al desarrollo de la clase (p. 6).

Es un concepto que no se limita a lo que presentan los libros de texto, sino que incluye los materiales preparados por el profesor, o por los propios alumnos, para su utilización compartida en la clase; incluye también materiales en forma de guión que el profesor desarrolla en clase y otros materiales con discursos escritos o hablados, tales como anuncios de prensa, radio o televisión; incluyen finalmente, cualquier tipo de esbozo de actuación lingüística que funcione como modelo para su desarrollo fuera del aula.

La relación entre el discurso aportado y el generado en el aula se inscribe en la perspectiva de análisis del aula que Allwright define como un discurso creado conjuntamente por profesores y alumnos. Esta perspectiva permite asignar a los materiales de aprendizaje una función determinada, que se caracteriza por estar al servicio de sus usuarios, más con el objetivo de contribuir a la creación de ese discurso que con el de servir de muestra para su imitación por parte de los alumnos. La función del discurso aportado, como resalta Llobera, no puede desvincularse de la presencia del discurso generado; este discurso generado, como señala este autor:

... durante años (...) ha sido estigmatizado por los metodólogos de la enseñanza de lenguas. Los límites de este discurso estaban marcado por una serie de convicciones sobre las que se basaba la metodología en cada momento (p. 7).

Entre las limitaciones a las que se refiere Llobera figura la imposibilidad de practicar ningún cambio de lengua (*code switching*, en inglés), la de utilizar otras estructuras morfosintácticas y léxicas que las previstas en cada lección.

En esta perspectiva, el estudio del discurso aportado al aula que contengan los libros de texto se revela como especialmente interesante; pero no sólo por las características formales que pueda poseer, sino muy particularmente por la forma en que se vincule al discurso generado en el aula. Llobera plantea la necesidad de que éste último llegue a tener tal presencia en la actividad didáctico-discente que disponga, en la parrilla donde se define el plan de actuación, de una nueva columna, junto a la de las muestras aportadas (Llobera, *ibídem.*).

Más allá de eso, Llobera considera que *el discurso aportado al aula idealmente tendría que ser el resultado de investigaciones lingüísticas fiables que describan de la manera más fidedigna posible la actuación real de los hablantes fuera del contexto de aula y de las modificaciones didácticas mínimas para que se adaptase al uso pedagógico adecuado* (p. 7), con el fin de evitar la presencia de diálogos fabricados, en cuya elaboración no se han tenido en cuenta datos acerca del modo en que el discurso se da en contextos ordinarios, diálogos en los que nadie transgrede las normas del discurso escrito, ni se repite o reformula lo dicho, ni se encabalgan turnos de habla, ni se usan marcadores para indicar dudas o restricciones; diálogos, en fin, en los que *se confunde la sencillez con la banalidad y (en los que) muy a menudo se dan muestras que, aun siendo gramaticales, no se dan nunca en el discurso oral* (p. 4).

Esta autenticidad⁷ que se viene reclamando por parte de metodólogos (y no sólo de ellos: también de profesores y alumnos) afecta no sólo a los rasgos propios de la lengua oral: el discurso aportado al aula incorporará también elementos de tipo sociocultural que forman parte indisoluble de los usos lingüísticos y del significado que los hablantes construyen a través del uso de la lengua.

III.- ¿Qué hacen los alumnos?

En principio, habría que entrar en el aula para poder ver qué es lo que hacen los alumnos. Pero eso nos apartaría de nuestro objetivo. Es sabido que un

⁷ El concepto de autenticidad es uno de los que más a menudo se han usado en relación con el análisis de materiales didácticos. Entendido en un primer momento como la presentación de documentos textuales no manipulados, actualmente se concibe como una función de la relación que tales documentos establecen con el discurso del aula, más que con su origen fuera del aula y su modo de llegar a ésta: la descontextualización que un documento auténtico sufre por el mero hecho de ser trasladado al aula puede alcanzar tal grado que llegue a privarlo de uno de los atributos de la autenticidad cual es el contexto de uso apropiado. Por eso, como señala Llobera, *no se puede adoptar una postura extrema sobre la exactitud de las muestras aportadas al aula: existe un cierto consenso para que las muestras de lengua oral correspondan a una visión algo idealizada del lenguaje cotidiano* (Llobera, *op. cit.*, p. 6).

buen grupo de aprendizaje adaptará a su estilo cualquier material que caiga en sus manos. El estudio de lo que hace el grupo de aprendizaje -profesor y alumnos- constituye una buena parte de las investigaciones que han estimulado el desarrollo de ASL.

Pero también es cierto que en muchas ocasiones el curso de la clase sigue los cauces marcados por el libro. Son estos cauces lo que nos interesa conocer. ¿Qué actividades se sugieren en el libro de texto a los alumnos? ¿Cómo están organizadas y relacionadas entre sí? ¿Qué conexión se establece entre esas actividades y el aprendizaje de una lengua? ¿Cómo responden esas actividades a los procesos que tienen lugar en la mente de los discentes?

De estos procesos es algo lo que se sabe, y tal vez mucho lo que se desconoce. Pero se sabe ya lo suficiente como para que sea recogido en los manuales, al menos para no contradecirlos. Por otra parte, existen procesos -o, mejor dicho, procedimientos- generales de aprendizaje -no sólo de lengua, ni de lenguas extranjeras- generalmente reconocidos: ¿cómo se ven reflejados en los manuales?

Es en este tercer punto en donde se concentra el estudio de los libros de texto que he realizado en el presente trabajo. La hipótesis es que existe una base suficiente, derivada de las aportaciones realizadas por los estudios sobre lo que es hablar una lengua y sobre lo que es aprender una segunda lengua, para extraer una serie de rasgos que contribuyen a que las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos sean más efectivas y conduzcan a mejores resultados. Y que esos rasgos, propios de unas actividades de aprendizaje mejores y más efectivas, tienen su correlato en los rasgos de los materiales que sirven de apoyo a la realización de las actividades de aprendizaje⁸. Como he señalado unas líneas más arriba, el análisis de las muestras de lengua aportadas por los manuales es pertinente, en el ámbito de este estudio, en la medida en que esas muestras se relacionen con las actividades que realizan los alumnos.

⁸ Sobre la diferencia entre actividades de aprendizaje como acontecimientos que han llegado a producirse gracias a la acción de los alumnos y actividades como propuestas de los materiales volveré con más detalle en la introducción al capítulo IV.

Lista de manuales que conforman el corpus

Los manuales estudiados, de acuerdo con los criterios de selección que acabo de exponer, son los siguientes, ordenados alfabéticamente:

Antena (3 niveles). Madrid: SGEL, 1986⁹. (Equipo Avance).

E/LE Curso de español para extranjeros. (2 niveles). Madrid: SM, 1992. (Nivel 1: V. Borobio; nivel 2: B. Artuñedo y C. Donson).

Entre Nosotros (3 niveles). Madrid: SGEL, 1982. (A. Sánchez et al.)

Español 2000. (3 niveles). Madrid: SGEL, 1981. (N. García Fernández y J. Sánchez Lobato).

Esto Funciona Madrid: EDELSA, 1986. (Equipo Pragma).

Fórmula (3 niveles). Madrid: Santillana., 1990. (A. Ramos Pérez).

Intercambio. (2 niveles). Madrid: Difusión, 1989. (L. Miquel y N. Sans).

Método de Español para Extranjeros. Nivel Intermedio. Madrid: Edinumen, 1993. (S. Millares y A. Centellas).

Órbita. (2 niveles). Madrid: SGEL, 1991. (R. Fente y E.W. Alonso).

Para Empezar. Madrid: EDELSA, 1983. (Equipo Pragma).

Progresos. Curso intermedio de español. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1986. (J. Borrego Nieto, J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos).

Rápido. Curso intensivo de Español. Barcelona: Difusión, 1994. (L. Miquel y Sans).

Ven. (3 niveles). Madrid: EDELSA , 1990. (F. Castro, F. Marín, R. Morales y S: Rosa).

⁹ Este tipo de publicaciones suele aparecer publicado escalonadamente: en cuanto uno de los componentes del manual está impreso, sale al mercado, y el resto le sigue a medida que concluye su proceso editorial. En la presente lista indico únicamente el año de publicación del primer nivel. Entre paréntesis, y a continuación del título, he indicado el número de niveles que incluye cada manual. La ausencia de este dato indica que el manual en cuestión tiene sólo un nivel.

Viaje al Español. (Versión internacional)¹⁰. (3 niveles). Madrid: Santillana /Universidad de Salamanca/Radiotelevisión Española, 1991. (J. Borrego Nieto, J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos).

3.- Metodología de trabajo

El método aplicado en la realización de este trabajo puede calificarse como exploratorio-cualitativo-interpretativo, que es una de las seis posibles formas mixtas de paradigmas de investigación que describe Grotjahn¹¹. Se caracteriza por tener un diseño o concepción no experimental, trabajar con datos cuantitativos y hacer un análisis interpretativo de los mismos. He seguido los pasos que a continuación enumero y comento:

3.1.- Revisión bibliográfica

Con el fin de establecer el estado actual de la cuestión en torno a las bases científicas del tema, he revisado las principales publicaciones sobre el mismo. He subdividido esta revisión en tres apartados, que se corresponden con los tres primeros capítulos:

- las relaciones entre teorías científicas y práctica didáctica,
- la investigación sobre adquisición de segundas lenguas,
- la lingüística.

De la revisión extraigo las conclusiones pertinentes para la concepción de la didáctica y de sus distintas actividades.

3.2.- Elaboración de los instrumentos de análisis y comprobación de su funcionalidad:

¹⁰ Viaje al Español es un curso multimedia, cuyo componente central es un programa de televisión; incluye también materiales impresos para los usuarios, y publicados en distintas lenguas. El título recogido en nuestro estudio se presenta como la “adaptación para uso en clase de los libros del autodidacto”, y se comercializa como un manual convencional, acompañado de material complementario entre el que figuran 2 vídeos.

¹¹ R. Grotjahn: *On the methodological basis of introspective methods*, en C. Faerch y G. Kasper (eds.): *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 1987.

El resultado del recorrido bibliográfico realizado en la fase que acabo de describir cristaliza en una serie de datos relativos a los procesos de aprendizaje y la posibilidad de ejercer una incidencia positiva en su desarrollo mediante una adecuada concepción de actividades de aula. Mi trabajo en esta fase ha consistido en organizar ese complejo entramado de datos en una serie de rasgos o características que puedan servir para describir los materiales de enseñanza por relación a las características o rasgos de las actividades que se pretende posibilitar. De esa forma, he elaborado tres tablas de análisis, una para cada uno de estos niveles de intervención didáctica (que defino oportunamente en su lugar): la lección, la tarea y el ejercicio.

En la organización de estas tablas he definido una serie de unidades, a las que llamo categorías, y que se caracterizan por representar cada una de ellas uno de los múltiples aspectos que configuran la actividad didáctica; a su vez, ese aspecto es susceptible de concretarse en una diversidad de posibilidades alternativas. Al aspecto analizado le llamo categoría, y a cada una de las formas que puede adoptar le llamo variable.

Elaboradas las tablas desde la perspectiva estrictamente teórica, he hecho una primera comprobación de su funcionalidad aplicándolas a varias unidades, elegidas al azar, de entre diversos manuales de L2 (tanto de español como de otras lenguas), seleccionados con intención de tener una muestra suficientemente heterogénea que refrende la validez de las tablas para todo tipo de manuales. Como resultado de esta experimentación he introducido modificaciones y matices a la primera versión de las tablas, y las he adoptado como definitivas para su aplicación al corpus de manuales.

3.3.- Aplicación de los instrumentos y estudio estadístico

El último paso ha consistido en la aplicación de las tablas a los manuales. Para ello he debido tomar dos decisiones previas:

- Selección de muestras. Con el fin de obtener una muestra representativa, y a la vez un número de registros abarcable he decidido tomar dos 2 lecciones por libro. Selección al azar: el número de lecciones de cada libro es dividido en tres tercios, y selecciono la primera unidad del segundo y el tercer tercio. Unidades intermedias (la primera suele ser atípica, aunque podría ser un buen estudio el análisis contrastado precisamente del modo como se aborda en la primera lección el aprendizaje de la L2)
- Forma de aplicación de las tablas: se me presentaba una doble posibilidad: efectuar una aplicación por medio de dos o tres analistas, que contrastaran sus

resultados y garantizaran un máximo de objetividad en la asignación de variables de cada categoría (objetividad que, en caso contrario, queda limitada a la definición de los criterios de análisis), o bien limitarme a una aplicación efectuada únicamente por mí, y no contrastada con la que pudieran realizar un segundo o tercer analista. La voluntad de objetividad inherente a la primera de las dos opciones excedía, a mi entender, el ámbito de objetivos de esta tesis, que se alcanzan suficientemente con la segunda opción; ésta es más ágil y viable en el contexto de un trabajo de tesis doctoral; tal vez en el contexto de una investigación promovida por instituciones públicas (y apoyada por la necesaria financiación) sea interesante abordar en un futuro un análisis que utilice estas tablas y complete los resultados tentativos de esta tesis contrastada con otros analistas.

Aplicadas las tablas y obtenidos los datos, éstos han sido sometidos a un estudio estadístico. Para ello han sido introducidos en un programa informático (SPSS), que ha facilitado su tratamiento; se diseñó un programa que permitiera obtener las siguientes relaciones:

- Número total de registros, y porcentaje de cada una de las variables en relación al mismo por títulos (libro/nivel y manual completo).
- Número parcial de registros por títulos (libro/nivel y manual completo), y porcentaje de cada una de las variables en relación al mismo.
- Número parcial de registros por grupos de libros, establecidos conforme a los tres niveles convencionales en que se suelen articular los manuales (1ª, 2º y 3er nivel, o bien elemental, intermedio y superior).

La primera tabla se ha sometido a dos recuentos estadísticos diferentes, pero relacionados y complementarios: por un lado, el recuento de cada una de las categorías por separado (categorías aisladas), y por otro, el de diversas combinaciones de categorías, que he definido y establecido de acuerdo con unos criterios que explico en su lugar.

4.- Contenido de los diversos capítulos del estudio.

En el capítulo I hago una revisión sumaria del estado de la cuestión, refiriéndome a la bibliografía existente sobre distintos aspectos del mismo: sobre análisis de materiales didácticos, sobre adquisición de segundas lenguas y didáctica, sobre lingüística y didáctica, y sobre tareas comunicativas para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el capítulo II reviso los distintos puntos de vista que se han aportado acerca de la relación entre investigación teórica y enseñanza. En primer lugar, sitúo la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco más amplio de las relaciones generales entre las ciencias teóricas y la didáctica, y luego repaso la relación histórica entre lingüística, psicología y didáctica. Recojo las propuestas de la lingüística aplicada, especialmente en las contribuciones de P.S. Corder y de H.G. Widdowson, y finalizo extrayendo unas conclusiones relevantes para mi estudio.

Los capítulos III y IV suponen la revisión a fondo del estado de la cuestión que he avanzado en el capítulo I. En el III llevo a cabo una revisión de las teorías de adquisición de segundas lenguas, en su evolución histórica: su nacimiento a raíz de los estudios contrastivos y de análisis de errores, y el cambio de perspectiva que representan cuatro aportaciones-clave: Newmark (1966), Corder (1967), Nemser (1971) y Selinker (1971), en torno a los conceptos de error y de interlengua; su desarrollo en unas teorías primero descriptivas y luego explicativas, y la evolución hacia una especialización cada vez mayor, desde una teoría general del aprendizaje de la lengua, a un progresivo interés por los procesos y fenómenos particulares del aprendizaje de segundas lenguas en contextos escolares. Me detengo en las aportaciones de la psicología general del aprendizaje, especialmente de la psicología cognitiva, y en sus puntos de contacto con una teoría general del aprendizaje basada en la lengua, como la que propone Halliday. Reviso el papel que puede desempeñar la enseñanza en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, y las explicaciones que se han aportado para una teoría del aprendizaje instruido, como un proceso diferenciado del aprendizaje naturalista; dentro de este apartado me detengo en el estudio de los factores del aprendiente, y en las propuestas de integrar lo que se conoce sobre los mismos en la planificación y ejecución de la intervención didáctica: el desarrollo de las estrategias y la autonomía del aprendiente. Finalmente, recojo aquellos resultados de la investigación en este campo que gozan de una aceptación general, y expongo las consecuencias que de ellos se derivan para la didáctica.

En el capítulo IV exploro la relación -histórica y actual- entre las teorías lingüísticas y la reflexión didáctica. Dedico un apartado introductorio a las principales aportaciones acerca de la lengua en uso y del concepto de capacidad de uso en los hablantes, y la contraposición dialéctica entre este concepto y el de competencia comunicativa, por un lado, y entre ellos dos y el de conocimiento de reglas del sistema, por otro. Realizo luego una breve síntesis de las relaciones entre lingüística y enseñanza de lenguas en el siglo XX, para pasar a continuación a revisar la evolución de la propia lingüística, a raíz del

desarrollo de la sociolingüística y de la creciente interdisciplinairidad que conduce a lo que algunos proponen como un nuevo paradigma: el análisis del discurso. Recojo la existencia de diversos modelos lingüísticos y analizo sus repercusiones para la didáctica en términos de aplicaciones e implicaciones: gramática generativa, lingüística textual, análisis del discurso; en concordancia con los planteamientos acerca del papel de la lingüística aplicada (capt. II), realizo, razono y justifico una opción por el modelo del análisis del discurso, como el de mayor utilidad y capacidad explicativa de los fenómenos de uso y aprendizaje de la lengua. Reviso sus principales aportaciones, y extraigo una serie de conclusiones relevantes para la didáctica; finalmente, repaso las propuestas de orden didáctico que los especialistas en lingüística educativa realizan a partir de los datos del análisis del discurso.

En el capítulo V se formula la pregunta principal de investigación y las hipótesis del estudio.

En el capítulo VI realizo la explicación y justificación de los criterios aplicados para la selección y fijación del corpus del estudio.

En el capítulo VII presento y describo los instrumentos que he elaborado para el análisis. Defino una serie de conceptos operativos que me permiten efectuar el análisis y los organizo en tres tablas, referidas a distintos niveles de organización del material didáctico.

En el capítulo VIII ofrezco y comento los resultados de los análisis .

En el IX discuto los resultados y extraigo las conclusiones.

En el X expongo las consecuencias que se derivan para la didáctica, en forma de necesidades y criterios para la elaboración de manuales.

El estudio incluye dos apéndices. El primero contiene los cuadros de datos obtenidos en el estudio estadístico, acompañados de unas explicaciones introductorias para su adecuada interpretación. En el segundo se ejemplifica la aplicación de los instrumentos de análisis a dos unidades de manuales de enseñanza de L2.

CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN

La reflexión sobre el papel y las características de los materiales para la enseñanza de lenguas dispone de abundante bibliografía, predominantemente en el terreno de la didáctica del inglés como lengua extranjera, con notables aportaciones para la didáctica del francés y la del alemán: Alexander (1981, en Alatis et al.), Allwright (1981), Besse (1985), Breen y Candlin (1987, en Sheldon) British Council (1980) Candlin (1981), Clarke (1989a, 1989b), Cunningsworth (1979, 1984, 1987), Goethe-Institut (1991), Grewer et al. (1981), Kast y Neuner (1994), Low (1989, en Johnson), Neuner (1994a, 1994b) Neuner et al. (1983), Sheldon (1987, 1988).

En español, las obras más detalladas son las de Equipo Berlín (1989) y la de Martínez Bonafé (1992); esta última se refiere a los materiales curriculares dentro de la reforma de la enseñanza del Ministerio de Educación y Ciencia, y excede ampliamente el marco de los manuales de lengua extranjera; sin embargo, por las características propias del diseño curricular que se deriva de los planes de la reforma, tiene muchos puntos de contacto con mi interés en los materiales: orientación a los usuarios, participación de éstos en la toma de decisiones, superación de los programas de contenidos mediante los de procedimientos y de actitudes, etc.

Casi toda la bibliografía que he encontrado se agrupa en dos grandes bloques: la que establece tipologías de actividades y de ejercicios, y la que define zonas y aspectos de interés en los manuales, con el fin de ayudar a los profesores a realizar una selección adecuada a sus intereses.

Entre los trabajos del primer bloque destacan todos los estudios relacionados con la enseñanza comunicativa, y especialmente la enseñanza mediante tareas. Si en un primer momento la atención se centraba fundamentalmente en los contenidos necesarios para la comunicación que incluían las actividades de aula (Alexander 1981, Candlin 1981, Neuner et al. 1983, Equipo Berlín 1989), pronto se pasó a considerar los procesos y a establecer tipologías que los tomaran en consideración: Candlin 1990 y Scarino et al. (1988) serían las dos propuestas más minuciosas y mejor desarrolladas de una tipología de estas características. Todos estos trabajos -y, especialmente, los dos últimos- constituyen un punto de referencia fundamental en el estudio que ahora estoy presentando, puesto que representan el abanico de actividades que deben contemplar los autores de manuales en su concepción de los

materiales de enseñanza. Serán objeto de revisión y estudio en secciones ulteriores de esta tesis..

Entre los trabajos del segundo bloque, destacan Cunningsworth (1979, 1984, 1987), Goethe Institut (1991), Kast y Neuner (1994), Martínez Bonafé (1992) y Sheldon (1987, 1988). Suelen adoptar una perspectiva de “guía del consumidor” (como Breen y Candlin 1987 dicen expresamente en el subtítulo), crítica y evaluadora, que incluye muchos aspectos que nosotros no consideramos. Junto a puntos de nuestro interés contienen otros que no nos afectan en absoluto. Entre los primeros, por ejemplo, Sheldon 1987 menciona la selección y gradación de material de aprendizaje, la autenticidad de las muestras de lengua y de las actividades de comunicación, la flexibilidad y adaptabilidad; Gothe-Institut menciona la claridad en las instrucciones de trabajo, la contextualización de la práctica por referencia a una situación de habla, o el equilibrio en el tratamiento de las distintas destrezas. Entre los segundos se habla de la disponibilidad en el mercado, de la funcionalidad y colorido de los gráficos, de las características físicas del manual, del número de componentes que lo integran.

Hay un tercer grupo de trabajos que exploran aspectos más particulares de los materiales: Allwright 1981 plantea posibles alternativas a unos materiales cerrados, que han tomado de antemano todas las decisiones propias del desarrollo curricular. Littlejohn y Windeatt (1989) tratan de los mensajes ocultos -la transmisión de valores y actitudes de forma implícita en los materiales de enseñanza. Hutchinson y Torres (1994) analizan su papel como elemento de apoyo en todo proceso de renovación pedagógica (en una postura diametralmente opuesta a la de M. Bonafé 1992).

Kast y Neuner (Eds.) (1994) recogen muchas de las aportaciones de Goethe Institut (1991), y su obra representa el trabajo más extenso, profundo y global de todos los que he encontrado: No sólo supone una aplicación al análisis, evaluación y elaboración de manuales de los criterios de la metodología de la enseñanza que sus autores sostienen -por tanto, una orientación del estudio de las actividades como "plan de trabajo", y más concretamente, en forma de manual- sino que abordan este estudio considerando los múltiples aspectos que componen los contenidos de un manual: desde la comprensión de lo que es la lengua y lo que es el aprendizaje, pasando por los contenidos no lingüísticos -explícitos o implícitos (imagen del país, cultura y sociedad de L2 y de las L1, implícita en la selección de temas y de textos, aspectos interculturales...), hasta el tratamiento específico que reciben las cuatro destrezas, la gramática, el vocabulario, la pronunciación y entonación, finalizando con el tratamiento de la imagen y el papel y función de las ilustraciones, e incluyendo aportaciones realizadas desde la

perspectiva de los autores, así como una evaluación global de los manuales publicados en la RFA en los últimos años.

Hay que señalar que estos autores adoptan un punto de vista metodológico muy concreto, como es el de la enseñanza centradas en temas y textos de interés para los alumnos, a partir del cual surgen todos sus análisis y evaluaciones. Ello no es óbice para que su estudio me haya servido de fuente de información y sugerencia en la elaboración de la propuesta que hago en este trabajo.

Mi intento se aparta consciente y deliberadamente de la elaboración de una tipología de actividades o ejercicios, y he optado por seguir otro camino: identificar los distintos rasgos que pueden entrar, en combinación unos con otros, en la constitución de las actividades de aprendizaje, de tal manera que podamos disponer de un instrumento de análisis neutro y objetivo, con el cual describir todo tipo de propuesta didáctica, tanto si es susceptible de integrarse en una de las múltiples tipologías o, por el contrario, no se adapta a ninguna.

Como he señalado en la introducción a este trabajo, los criterios para el análisis de los materiales didácticos y de las actividades de aprendizaje nacen de una serie de conceptos establecidos en varias disciplinas, entre las que destacan la investigación sobre adquisición de segundas lenguas y el estudio de los fenómenos de la lengua en uso. Para la revisión de estos conceptos existen diversos tipos de publicaciones, que agrupo en los siguientes apartados:

a) Síntesis para enseñantes

Es éste un primer grupo, muy orientado a la formación de profesores, pero que destaca por su componente teórico; es decir, se trata de obras que ponen al alcance de sus destinatarios el estado actual de la cuestión en el campo de la metodología de la enseñanza, con referencias bibliográficas exhaustivas. Alcaraz et al. (1993) y Bello et al. (1990) tienen una orientación más global, y un índice más extenso; Besse y Porquier (1984) se centran en el tratamiento de la gramática; Brown (1989) y Douglas-Brown (1987) tratan más la perspectiva psicolingüística; Llobera et al. (1995) ofrecen un estudio de la competencia comunicativa; Oxford (1989) presenta el tema de las estrategias de su aprendizaje, visto desde el ángulo de su aplicación al aula; Legutke y Thomas analizan el aula como espacio vivencial y de comunicación, y los diversos modos de aproximarse a él; finalmente, el libro de Richards y Rodgers (1986) constituye la revisión más clásica de la historia de los métodos.

Un pequeño grupo de obras dentro de este apartado está formado por las publicaciones que han difundido la orientación comunicativa de la metodología: Brumfit (1984), Brumfit y Johnson (1979), Candlin (1981) Littlewood (1981) y Nunan (1991).

Stern (1983) presenta el estudio más profundo de la metodología de enseñanza de lenguas. Trata por extenso todos los temas relacionados con la misma, incluidos los que agrupo en los apartados que siguen a éste.

b) Introducciones generales:

En relación con las aportaciones de la lingüística (aparte de Stern 1983, como acabo de señalar) me han servido de orientación para la ulterior consulta bibliográfica: Bernárdez (1982 y 1987), COM (1991), Lozano et al. (1989) y Van Dijk (1980) en relación con la lingüística textual; Escandell (1993), y Reyes (1990), en relación con la pragmática; López Morales ((1989) y Turell (1984) para la sociolingüística; Stubbs (1983) y Tannen (1993) para el análisis del discurso; M McCarthy (1991), para la relación entre análisis del discurso y enseñanza de lenguas (1980); Widdowson (1979 y 1984) y Cuenca (1992), para la relación entre lingüística y enseñanza de lenguas.

En relación con la investigación sobre ASL: Chaudron (1988) es una revisión crítica de las investigaciones más recientes sobre el aprendizaje en el aula y de sus implicaciones para la enseñanza. Larsen-Freeman y Long (1991)¹² ofrecen una introducción general a los estudios de adquisición, tanto dentro como fuera del aula, y presentan el desarrollo histórico de la disciplina, con un análisis crítico de las diversas escuelas y aportaciones; Larsen-Freeman (1991) es otra buena síntesis -más breve, pues se trata de un artículo- de la historia de la ASL. Licerias (1991) compila -traducidos al español- los artículos que han marcado hitos en la evolución de la ASL; Coll (1987) me ha facilitado un acercamiento a los planteamientos de la psicología del aprendizaje y su relación con el curriculum en general, y O'Malley y Uhl-Chamot (1990) sobre la relación entre psicología cognitiva y aprendizaje de lenguas en particular. Rutherford y Sharwood-Smith (1988) tratan del aprendizaje de la gramática y sus posibles formas de tratamiento didáctico. Finalmente, Klein (1986) es una buena ayuda para la comprensión de los temas fundamentales de la ASL y su relación con la enseñanza, y Ellis (1985, 1990, 1991) supone la aportación, a mi

¹² El libro está consultado y referenciado en su versión original inglesa. En el momento de presentar esta tesis ya ha aparecido su traducción al español, en editorial Gredos; no obstante, las citas textuales de este libro (al igual que las del resto de libros publicados en otra lengua) son traducciones mías, excepto cuando he consultado una versión publicada en español.

modo de ver, más extensa y más centrada en el aprendizaje del aula de todas las realizadas.

Para la discusión de la relación entre la investigación y su relevancia para la práctica docente he encontrado en las aportaciones de Corder (1973) y de Widdowson (1984) la orientación inicial y las ideas más fecundas.

c) Artículos clave: Junto a estas obras, de mayor o menor extensión, se ha tenido en cuenta para la elaboración de este trabajo una serie de artículos que, a mi entender, representan aportaciones-clave, muchas de ellas recogidas y ampliamente citadas en el resto de la bibliografía. Son los siguientes:

Allwright (1981), acerca de la función de los materiales didácticos en el marco de los nuevos planteamientos de esta disciplina; Allwright (1984b) sobre el estudio de la interacción en el aula; Canale y Swain (1980) y Hymes (1971), sobre el concepto de competencia comunicativa; Grice (1975), sobre el análisis conversacional; Corder (1967), Nemser (1971), Newmark (1966) y Selinker (1972), sobre los conceptos de error y de interlengua; en relación con la posibilidad o imposibilidad de contribuir al desarrollo de la interlengua mediante la enseñanza explícita de la gramática me parecen cruciales el estudio de Pienemann (1984) acerca de la hipótesis de la “teachability”, el de Schmidt (1990) acerca del papel de la consciencia en el aprendizaje de la gramática y el de Sharwood Smith (1981) acerca de los mecanismos de la sensibilización a la lengua (“consciousness raising”); finalmente, la relación entre psicología cognitiva y aprendizaje de la lengua cuenta con Flower (1987), acerca de la teoría cognitiva y los procesos de comprensión en el uso de la lengua, McLaughlin (1990) acerca de los procesos de reestructuración de conocimientos y de Halliday (1993) y Wells (1994), acerca del desarrollo lingüístico como base de todo desarrollo cognitivo humano.

Finalmente, debo señalar las distintas aportaciones bibliográficas de reciente aparición, en relación con el aprendizaje mediante tareas, y que están ejerciendo una influencia enorme sobre la práctica didáctica y su evolución en los últimos años. No puede considerarse un campo desvinculado del resto de estudios que he mencionado hasta aquí, sino más bien relacionado con todos ellos, y con múltiples puntos de contacto tanto en lo que es la teoría del aprendizaje de L2 como en el análisis de la lengua y de sus usos. Entre los estudios acerca de la relación entre tareas y adquisición de segundas lenguas cabe señalar Brown (1991), Crookes y Gass (1993a), Foley (1991), Fotos (1993), Longy Porter (1985), Pica (1994), Prabhu (1987) y Skehan (1993a y 1993b); las tareas vistas desde la teoría sobre el currículo y sobre la concepción de sílabos

cuentan con las aportaciones de Breen (1984), Candlin (1990), Candlin y Murphy (1987), Long y Crookes (1992), Nunan (1988); las tareas en su vertiente de metodología de trabajo en el aula de L2 enseñanza han sido tratadas por Crookes y Gass (1993b), Di Pietro (1987), Estaire (1990), Estaire y Zanón (1990), Fotos y Ellis (1991), Martín Peris (1992a, 1992b), Ministerio de Educación y Ciencia (1989), Nunan (1989), Ribé y Vidal (1994), Zanón (1990) y Zanón y Hernández (1990), entre otros.

CAPÍTULO II: RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN TEÓRICA PARA LA PRÁCTICA DIDÁCTICA

1.- Marco general

El tema de este estudio se inscribe en el marco de la didáctica en general y de la didáctica de las lenguas en particular. La didáctica constituye una disciplina diferenciada de las diversas ciencias experimentales o teóricas, que se ocupan de la descripción y explicación de los diversos fenómenos cuyo conocimiento aquella aspira a transmitir. En general puede decirse que la didáctica de cualquier disciplina se ve en la situación de tomar prestados una serie de datos de las ciencias teóricas, fundamentalmente de dos: por un lado, de aquella o aquellas ciencias que se ocupan del mismo objeto de conocimiento que la didáctica pretende transmitir; por otro lado, de las diversas teorías psicológicas que den cuenta de los mecanismos por los que se produce el aprendizaje.

Disciplinas científicas y disciplinas didácticas constituyen por tanto dos tipos de actividad que comparten determinados campos de interés común, pero cada uno de los cuales se ha fijado sus propios objetivos y tiene sus propios intereses. Stern (1983:147) lo expone con estas palabras:

En ciertos aspectos la perspectiva de la lingüística y la de la didáctica son diferentes. Una de las grandes aspiraciones de la lingüística es el desarrollo de una teoría de la lengua. Otra, la creación de herramientas conceptuales para la descripción de las lenguas naturales en general. La didáctica de la lengua tiene un objetivo práctico, cual es el aprendizaje efectivo de la lengua, y se propone enseñar lenguas concretas. Por tanto hay una diferencia de propósito y de intención entre el papel del lingüista y el de profesor de lengua, y debemos tener presente que las necesidades prácticas de la enseñanza de lenguas, en cuanto actividad aplicada, y los intereses teóricos de la lingüística en cuanto ciencia no siempre serán coincidentes. (Subrayado añadido).

Richards y Rodgers (1986:16-20) afirman que toda metodología de la enseñanza de lenguas se sustenta en dos columnas: la concepción de lo que sea

aprender una lengua y la concepción de lo que sea aprender a hablar una lengua. Amplían y desarrollan el esquema elaborado por E. Anthony en 1963 para la descripción de una metodología de enseñanza, tal como queda reflejado en el cuadro nº 1. En él se observan tres niveles de conceptualización y organización de una metodología: el enfoque, la concepción y los procedimientos. El nivel del enfoque encierra las dos columnas a que me he referido.

Esta relación entre ciencias teóricas y pedagogía siempre ha sido objeto de atención en el debate acerca de la enseñanza de lenguas. Ya en el siglo pasado, H. Sweet, uno de los miembros del Movimiento de Reforma, defendía que unos buenos principios metodológicos deberían descansar sobre un análisis científico de la lengua y un estudio de la psicología.

A propósito de las convergencias y divergencias de contenidos, fines e intereses entre disciplinas científicas y disciplinas pedagógicas, Y. Chevalard introduce en 1985 el concepto de "transposición didáctica", que en su trabajo se aplica exclusivamente a la didáctica de las matemáticas; distingue Chevalard tres niveles en el proceso de realización de la transposición: a) el concepto teórico que va a ser objeto de transposición y que pertenece al ámbito de la ciencia teórica; b) el objeto que se va a enseñar, resultado de una primera transferencia a partir del anterior, y que pertenece ya al ámbito de la didáctica; y c) el objeto de enseñanza, que es el texto pedagógico resultante de una transferencia efectuada sobre el objeto del nivel anterior. Chevalard encuentra determinados riesgos en este procedimiento de transposición didáctica, los más graves de los cuales tienen que ver con la pureza del concepto que es objeto de la transposición: en primer lugar, entiende que segregar este concepto de su marco teórico es destruirlo, dogmatizarlo, cosificarlo; en segundo lugar, el recorrido desde la teoría a la didáctica puede comportar la degeneración del saber; en consecuencia, este autor hace un llamamiento a la "vigilancia epistemológica de los didactas".

En la didáctica de la lengua hemos presenciado intentos de transposición didáctica de conceptos lingüísticos, tales como los de fonema, de actos de habla, o de estructura profunda y superficial. Bronckart (1994, conferencia), se interroga por la posibilidad y la conveniencia de aplicar fructíferamente este concepto a la didáctica de la L2. Se da una respuesta parcialmente negativa, basada en las siguientes razones:

- La heterogeneidad de modelos lingüísticos y la inconclusión de los saberes lingüísticos.
- La diferencia de fuentes entre la didáctica de L2 y los saberes científicos lingüísticos.

- La especificidad del objetivo de la didáctica de L2 como relativa a capacidades (saber hacer) más que a conocimientos (saber).

METODOLOGÍA

1.- Enfoque

1.1.- Teoría sobre el lenguaje:

- 1.1.1.- Descripción de la competencia en el uso de una lengua.
- 1.1.2.- Descripción de las unidades básicas de la estructura lingüística.

1.2.- Teoría sobre el aprendizaje de la lengua:

- 1.2.1.- Descripción de los procesos psicolingüísticos y cognitivos que tienen que ver con el aprendizaje de una lengua.
- 1.2.2.- Descripción de las condiciones que posibilitan el éxito de esos procesos.

2.- Concepción

2.1.- Objetivos generales y particulares de la metodología.

2.2. - Modelo de programación:

- 2.2.1.- Criterios para la selección y organización de contenidos lingüísticos y/o temáticos.

2.3.- Tipología de actividades de enseñanza y aprendizaje:

- 2.3.1.- Tipos de tareas y de actividades que desarrollar en el aula y con los materiales.

2.4.- El papel del alumno:

- 2.4.1.- Tipos de tareas de aprendizaje propuestas a los alumnos.
- 2.4.2.- Grado de control que los alumnos tienen sobre los contenidos de aprendizaje.
- 2.4.3.- Modelos de agrupación de alumnos que se proponen de forma implícita o explícita.
- 2.4.4.- Grado en que unos alumnos influyen en el aprendizaje de otros.
- 2.4.5.- Concepción del papel del alumno: alguien que procesa información, que actúa, que toma la iniciativa, que resuelve problemas, etc.,

2.5.- El papel del profesor:

- 2.5.1.- Clases de funciones que desempeña el profesor.
- 2.5.2.- Grado de influencia que el profesor ejerce sobre el aprendizaje.
- 2.5.3.- Grado en que el profesor determina los contenidos de aprendizaje.
- 2.5.4.- Tipos de interacción entre profesor y alumnos,

2.6.- El papel de los materiales didácticos:

- 2.6.1.- Función primordial de los materiales.
- 2.6.2.- Forma que adoptan los materiales (p. ej.: libro de texto, material audiovisual...)
- 2.6.3.- Relación de los materiales con otras clases de caudal.
- 2.6.4.- Rasgos peculiares que los materiales atribuyen de forma implícita a profesores y alumnos.

3.- Procedimientos

3.1.- Técnicas que se usan, prácticas que se realizan y comportamientos observables cuando se aplica la metodología:

- 3.1.1.- Recursos a disposición y uso del profesor, en cuanto a tiempo, locales y equipamiento.
- 3.1.2.- Modelos de interacción observados durante las lecciones.
- 3.1.3.- Tácticas y estrategias aplicadas por profesores y alumnos cuando se usa la metodología.

Richards y Rodgers (1986:28)

CUADRO N.º 1

- La legitimación de la acción didáctica, enraizada siempre en la respectiva tradición educativa histórica.

Por otro lado, propone una relación entre saberes científicos y actuación didáctica más rica que la que proporciona la mera transposición: en lugar de mantenerse en una dirección descendente de la ciencia a la didáctica, se trataría de impulsar una dirección ascendente de la didáctica a la ciencia, que complemente la anterior y permita la circulación de ideas en los dos sentidos.

El cuadro nº 2 presenta en esquema la relación entre estos planos, y los enmarca en el sistema educativo. El proceso de relación ascendente entre pedagogía y ciencias teóricas, debe cumplir, según Bronckart, las siguientes condiciones:

a) Partir de un análisis histórico-sociológico profundo de la situación en que se ha de llevar a cabo la actividad didáctica.

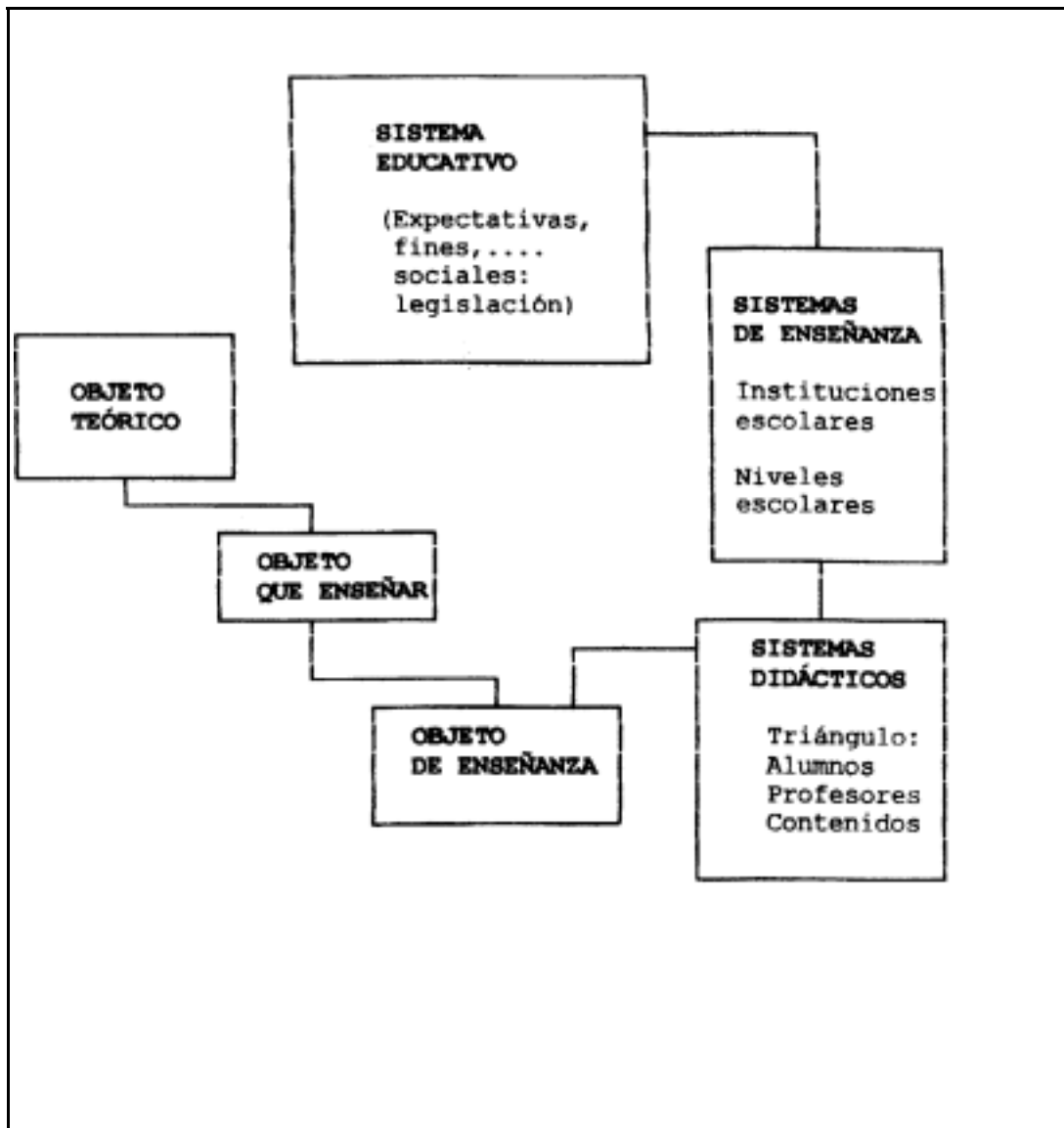
b) Clarificar la naturaleza de los objetivos de la enseñanza.

c) Resuelta en sentido afirmativo la pregunta por un posible préstamo de un objeto teórico, velar por el proceso de transposición, pero no tanto para preservar la pureza teórica del concepto, cuanto para asegurar la efectividad de su aplicación, y la adecuación a las condiciones de aprendizaje.

H. G. Widdowson aborda también este tema en un artículo (Widdowson 1987) en el que se propone ampliar el marco teórico de la enseñanza comunicativa de lenguas y, en particular, revisar los estudios más recientes sobre la pragmática y el análisis del discurso para poder establecer su relevancia para la práctica pedagógica concreta. Define de este modo la relevancia de los estudios teóricos para la práctica didáctica:

Los ámbitos diversos de la investigación y de la práctica concreta suelen servirse de criterios diferentes cuando se trata de evaluar la relevancia. No hay razón para suponer que lo que sucede en un determinado ámbito ha de ser necesariamente pertinente y afectar a lo que sucede en otro. Lo que llamo relevancia o pertinencia depende de los intereses de cada uno. Y, en este sentido, los intereses de la pedagogía afectan a los profesores y dependen de ellos. Son ellos, sin lugar a dudas, quienes han de establecer la pertinencia de los estudios a que me refería, y es a ellos a quienes la investigación debe convencer de que les afecta lo que ella afirma. Dicho de otro modo, ellos han

de actuar como mediadores entre la teoría y la práctica, entre el mundo de la investigación académica y la pedagogía concreta.
(Widdowson 1987:27).



Bronckart (1994)

CUADRO N° 2

Aboga por lo que él llama "pragmática de la pedagogía" y que define como "la creación de una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las

ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de la investigación y su aplicación práctica con unos objetivos específicos" (Ibídem). En la pragmática de la pedagogía juega un papel primordial la mediación, en la que se distinguen dos procesos interdependientes: la apreciación y la interpretación. En palabras de Widdowson:

La apreciación se centra en la teoría y consiste en la interpretación de las ideas, realizada con ayuda de sus propios términos de referencia y en el contexto de la propia génesis teórica, y en la evaluación de la pertinencia o validez teórica de estas ideas en relación con el campo de la investigación del cual aquella es el contexto de aplicación. La evaluación consiste, pues, en la especificación de lo que podríamos denominar el valor de transferencia de las ideas. El segundo proceso pragmático es el que denominamos aplicación. Ésta enlaza con la práctica y puede concebirse, a su vez, como una operación de dos fases: en primer lugar, las ideas se someten a la operación en el terreno práctico, y en un segundo proceso - la evaluación- se valoran las consecuencias de la operación; en este caso la evaluación sirve para establecer el efecto práctico de las ideas sometidas a la operación. (Ibídem, 28)

Según Widdowson, la apreciación es responsabilidad de la lingüística aplicada, y la aplicación lo es de la didáctica de lenguas. Se trata sin embargo, del ejercicio de dos operaciones entre las cuales debe existir una relación mutua, en la cual la lingüística aplicada tiene una función subordinada y de apoyo; para él, la apreciación que realicen los especialistas en lingüística aplicada no trascenderá la teoría ni demostrará poseer validez alguna hasta que sea incorporada al proceso de mediación que han de protagonizar y controlar los profesores. Puede suceder que la aplicación desemboque en una nueva apreciación, o reapreciación, al igual que sucede en otros ámbitos de la investigación, en los que la experiencia empírica también puede provocar una reformulación o un rechazo de las hipótesis iniciales. Para Widdowson, se trata de un problema al que la enseñanza de lenguas es especialmente sensible, y que nunca encontrará una solución definitiva, ya que siempre será difícil saber si un defecto evidenciado por el proceso de mediación procede de la falta de validez del principio teórico o de las técnicas concretas empleadas para hacerlo operativo. Es esta imposibilidad de alcanzar conclusiones definitivas lo que convierte a la mediación pedagógica en un proceso constante de investigación y experimentación.

Para que los procesos de apreciación y de aplicación produzcan resultados beneficiosos, es condición indispensable velar por la integración de lo nuevo en lo ya conocido: toda interpretación comporta una cierta acomodación. Entre lo nuevo y lo antiguo se establece una interacción en la que se dan dos procesos opuestos, que Widdowson, en términos piagetianos, denomina asimilación y acomodación: los hábitos comunes de pensamiento tienden a asimilar las ideas nuevas, pero las ideas nuevas también producen cierta alteración de los hábitos comunes de pensamiento. Es esta tensión existente entre ambos procesos la que, al crear las condiciones dialécticas necesarias, hace posible un cambio gradual. Si prevalece uno sobre el otro, se corre el riesgo bien de que el sentido original sufra una desviación o una desvirtuación, bien de que sus posibilidades se vean infrutilizadas. Es lo que Widdowson considera que se ha producido en los últimos años en el terreno de la didáctica de las lenguas, en la que afirma que normalmente ha prevalecido la asimilación sobre la acomodación. En el mismo sentido insiste más adelante:

Como ya he indicado, el mecanismo de la apreciación comporta necesariamente una referencia a las ideas preestablecidas y un equilibrio entre las fuerzas opuestas de la asimilación y la acomodación. De ello se desprende que cualquier propuesta de cambio ha de partir de las estructuras de pensamiento habituales, lo que hace que sean factibles las técnicas operacionales que ponen en práctica nuevas ideas, entendidas como una ampliación de las prácticas ya existentes. (Ibídem, 34).

Tanto en el campo de la lingüística como en el de la psicología encontramos diversas posturas próximas a las de Bronckart y Widdowson. En las restantes páginas de esta sección repasaré las principales aportaciones.

2.- Las teorías de ASL y la didáctica de lenguas.

Los estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas (en adelante, ASL)¹³ constituyen una disciplina de origen muy reciente:

¹³ Aunque prácticamente todos los autores distinguen entre el concepto de "lengua extranjera" y el de "lengua segunda", y los utilizan para referirse a los distintos contextos de situación en que tiene lugar el aprendizaje de una lengua distinta de la materna (véase, a este respecto, más adelante), la teoría general que estudia los procesos de aprendizaje en ambos contextos se ha

- A principios de los años setenta empieza a dejarse sentir la necesidad de investigar directamente el aprendizaje de lenguas extranjeras, como consecuencia de la insatisfacción que producía la falta de resultados en el debate sobre la enseñanza de la lengua que había tenido lugar en la década precedente. Dos figuras relevantes de la didáctica del inglés como lengua extranjera hacían sendas llamadas en ese sentido en 1972: "Los profesores necesitamos saber tanto cuanto sea posible sobre el modo en que los alumnos aprenden (...) la lengua" (Rivers, citada por Stern 1983, p. 329); y el propio Stern: "(Los profesores) deberían presionar para que se realicen investigaciones -cuya necesidad tan agudamente se siente- directamente sobre la psicología del aprendizaje de lenguas segundas". (Ibídem).

- En 1973 M. Swain inició una serie de números de la revista *Working Papers on Bilingualism*, en el OISE Modern Language Center de Toronto, que proporcionó un foro de debate entre los investigadores de ASL.

- En 1975 se celebró una reunión de especialistas en lingüística aplicada en la Universidad de Michigan; las actas, que se publicaron en 1976 en un número especial de la revista *Language Learning*, reflejan el interés de los asistentes en temas tales como la naturaleza del proceso del aprendizaje de las lenguas, el concepto de interlengua, la relación entre aprendizaje de primeras y segundas lenguas, etc.

- En 1975 se funda la revista *TESOL Quarterly*, que junto con las actas de las convenciones anuales de la asociación TESOL, representa un foro similar.

- En torno a 1980 se crean cuatro nuevas revistas, que reflejan el interés creciente de esta disciplina: *Applied Linguistics*, *Applied Psycholinguistics*, *The Journal of Multilingualism and Multicultural Development* y *Studies in Second Language Acquisition*.

- Otras revistas, ya existentes, entre ellas *Language Learning*, dedican cada vez más atención a este campo.

Estos estudios, como se verá a lo largo de las páginas que siguen, tuvieron y tienen una estrecha relación con la actividad de la enseñanza de lenguas. No sólo nacieron a raíz de las carencias y necesidades sentidas por los profesores

denominado *Second Language Acquisition*, tomando la parte por el todo; no es la única reducción presente en el enunciado, ya que este se aplica no solo a los estudios sobre "adquisición" sino también a los de "aprendizaje" (para esta distinción, véase también más adelante).

de lenguas, sino que, pese a haberse constituido en disciplina autónoma y haberse desarrollado de forma ciertamente espectacular, mantienen esa conexión con la actividad didáctica, bajo diversas formas y en diversos grados. R. Ellis lo pone de manifiesto con estas palabras:

Los últimos treinta años han presenciado un gran cambio en la forma en que nos planteamos la enseñanza de lenguas extranjeras. El punto de partida, que antes era éste: ¿En qué consiste la lengua meta y cómo la enseñamos?, ha dejado paso a este otro: ¿Cómo adquieren los aprendientes una segunda lengua y qué debemos hacer para facilitar ese aprendizaje? Como señala Corder: 'Una enseñanza eficiente tiene que trabajar a partir de los procesos naturales, y no en contra de ellos, facilitar el aprendizaje, más que impedirlo. Los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al aprendiente, y no al contrario'. (R. Ellis, 1992:37).

Tal como señalan Richards J.C. y T.S. Rodgers (1986: 16-20), la concepción de lo que sea aprender una lengua es una de las dos columnas teóricas en que se sustenta toda metodología de enseñanza de lenguas. La otra la constituye la concepción que se tenga de lo que es hablar una lengua. En el capítulo III revisaré las teorías de ASL; en el IV, las lingüísticas; antes de pasar a estos capítulos, voy a detenerme en la relación entre la psicología y la lingüística.

Las relaciones entre lingüística y psicología.

Stern (1983: 289 y ss.) revisa la historia de estas relaciones y resalta el hecho de que, desde el mismo nacimiento de la psicología, el lenguaje humano ha formado parte de una u otra forma de los estudios de esta disciplina. Esta circunstancia puede encontrar su razón de ser en el hecho de que el lenguaje articulado constituye uno de los rasgos más peculiares de la especie humana, al tiempo que las manifestaciones lingüísticas del individuo van asociadas tanto a su desarrollo mental como a sus estados emocionales; así pues, en torno al cambio de siglo ambas disciplinas -psicología y lingüística- se fueron cruzando en puntos diversos de su camino: desde los primeros estudios de psicología que recurrían a las manifestaciones lingüísticas (en los trabajos, por ejemplo, sobre retención de vocabulario para medir la memoria), hasta los estudios de Freud y, posteriormente, de Jung sobre los lapsus y sobre las alteraciones del habla para el diagnóstico de problemas emotivos. Esos encuentros fueron haciéndose cada vez más estrechos, y Stern establece los siguientes estadios o fases:

- a) La psicología conductista, debido a su rechazo de conceptos tales como "pensamiento" o "procesos mentales" como objeto de su estudio, atribuyó especial relevancia a la "conducta verbal" (expresión que acabará convirtiéndose en emblema del mayor punto de discrepancia entre dos escuelas psicológicas: la conductista y la mentalista).
- b) Piaget estableció la conexión entre el desarrollo del lenguaje infantil y el de la capacidad mental.
- c) Casi cincuenta años más tarde, Chomsky defendía un punto de vista próximo, extendido ahora hasta la mente y el lenguaje ya formados y desarrollados: los procesos lingüísticos serían un reflejo del modo en que está organizada la mente humana.

A principios de los años cincuenta, Osgood y Sebeok utilizan el término "psicolingüística" para referirse a un nuevo campo interdisciplinario que acababa de nacer como fruto de encuentros de trabajo entre especialistas de los EE.UU. de ambas disciplinas, deseosos de tomar más en consideración, para sus respectivos propósitos, los puntos de vista del otro campo. Lo definen así:

Esta disciplina más bien nueva, conocida como psicolingüística (...) se ocupa, en un sentido amplio, de las relaciones que se dan entre los mensajes y las características de las personas que los seleccionan y los interpretan; en sentido estricto, la psicolingüística estudia los procesos por medio de los cuales las intenciones de los hablantes se transforman en señales de un código culturalmente aceptado, y aquellos otros por medio de los cuales esas señales se transforman en interpretaciones realizadas por los oyentes. (Cita recogida en Stern 1983:296).

Dentro de la psicolingüística establecían la distinción entre sincronía y diacronía, y en esta última tenía su lugar "la comparación entre dos o más estadios del desarrollo del lenguaje" (Stern, *ibíd.*) en el individuo o en la sociedad: el estudio abarca tanto el aprendizaje de la primera lengua como el de segundas lenguas y el de las situaciones de bilingüismo.

Obligada es la mención a la publicación de "Verbal Behavior" por Skinner en 1957, y de la réplica de Chomsky en un artículo publicado en la revista *Language* en 1959. El más prominente de los psicólogos conductistas equiparaba la actividad lingüística del ser humano al comportamiento de otras

especies animales, explicando ambas en términos de estímulo-respuesta, y descartaba cualquier concepto mentalista, especialmente el de "significado". Chomsky, refutando las tesis de Skinner, atacaba de frente los planteamientos conductistas. La influencia de la lingüística chomskiana ha sido enorme en el campo de los estudios gramaticales y, más allá de ellos, en el esfuerzo por construir una teoría lingüística general -esfuerzo en el que Chomsky ha ejercido un indiscutible liderazgo- que incluye no sólo la explicación de los fenómenos lingüísticos, sino también la de los fenómenos de aprendizaje y uso de la lengua.

Pero como efecto secundario de esa influencia tan enorme se ha producido, en los círculos más estrechamente relacionados con la lingüística teórica, el eclipse de otras aportaciones interesantes y valiosas, que parten de supuestos distintos acerca de lo que representa la lengua. A ello me referiré con más detalle en adelante. Aquí me interesa resaltar el hecho de que algunas de esas aportaciones también han prestado atención al origen del lenguaje humano y a los procesos de su aprendizaje. Se trata de aportaciones de inspiración muy alejada de la concepción chomskiana, (para la cual el aprendizaje de la lengua no sólo es un fenómeno específicamente humano, sino un fenómeno de aprendizaje distinto del resto de proceso de aprendizaje de los seres humanos) y al propio tiempo muy próximas -hasta casi ser coincidentes- a los de algunos psicólogos que se han interesado por el mismo tema.

El más representativo de estos lingüistas es M.A.K. Halliday, cuya teoría del aprendizaje de la lengua está estrechamente emparentada con la concepción del psicólogo L.S. Vygotsky y su teoría del aprendizaje mediante la interacción y la zona de desarrollo próximo. Debido al importante alcance que tienen estas propuestas y a los paralelismos que se dan entre ellas¹⁴, les dedicaré un apartado especial en el capítulo III. Christie (1994:106) también aborda la relación entre "unas teorías psicológicas del aprendizaje que conciben al aprendiente como un ser social, que no sólo actúa en el mundo sino también sobre él, por cuanto negocia el significado con los demás y lo construye conjuntamente con ellos", y una teorías lingüísticas "que entienden la lengua no como un conjunto de reglas, sino como potencial significativo, en la tradición firthiana que desarrolla Halliday". En este terreno de la construcción social de la realidad vienen a encontrarse con otros psicólogos como Brunner y Trevarthen, otros lingüistas, como Sebeok, y con investigadores de otras disciplinas, como los sociólogos Berger y Luckman.

Se trata de teorías del aprendizaje que contrastan tanto con las teorías del "crecimiento" y "progresivistas" (que conciben a los aprendientes como seres que desarrollan sus propios conocimientos cada uno a su estilo individual,

¹⁴ Wells (1995) estudia estos paralelismos.

único y particular, en una especie de floración desde el interior), como con el modelo chomskiano, que ve el aprendizaje de la lengua como un fenómeno único y diferente de todo otro aprendizaje.

Pero, antes de profundizar en las relaciones entre aprendizaje general y aprendizaje de la lengua, y más específicamente, de una L2, tal vez sea conveniente discutir una cuestión previa: ¿En qué medida son aplicables a la enseñanza los resultados de la investigación sobre el aprendizaje de la lengua? Y más en concreto: ¿Pueden reflejarse esas conexiones, en el caso de que existan, en la forma de elaborar manuales de enseñanza?

La conveniencia de recurrir a los hallazgos de la ASL para aplicarlos a la enseñanza de lenguas no ha sido admitida siempre por todos. Como señala R. Ellis:

Ha habido una marcada reticencia a aplicar los resultados de la investigación de SLD¹⁵ a la enseñanza de lenguas. Tarone et al. (1976) aducen que de la investigación no se pueden extraer directrices fiables, y aportan siete razones para ello: la investigación de SLD tiene un alcance lingüístico limitado; el estudio de los procesos cognitivos y de las estrategias de aprendizaje está en sus inicios; la importancia de las variables individuales tales como personalidad y motivación no ha sido evaluada; la metodología tanto de recogida de datos de L2 como su análisis está aún en desarrollo y son pocos los estudios que han sido replicados; además, la práctica docente y la investigadora son muy diferentes, ya que mientras que los profesores operan de acuerdo con la inmediatez de las necesidades de la clase de lenguas, los investigadores siguen una aproximación más lenta, paso a paso. (Ellis, 1984: 189).

Chomsky ha sido mil veces citado en su postura a este respecto:

Soy más bien escéptico sobre la importancia que puedan tener, para la enseñanza de lenguas, las ideas y los conceptos que han desarrollado la lingüística y la psicología.¹⁶

¹⁵ SLD: *Second Language Development*. R. Ellis utiliza esta denominación en algunas de sus publicaciones, eludiendo así tener que aceptar la dicotomía entre adquisición y aprendizaje.

¹⁶ Citado en Alien, J. P. B. y P. van Buren (comps.): *Chomsky Selected Readings*, Oxford, Oxford University Press (1971), p. 152.

Casi 20 años después, Bernard Spolsky (1990:610) señala que "para entender en qué consiste enseñar una lengua deben tenerse en cuenta muchas otras cosas, además de una teoría del aprendizaje de segundas lenguas", y cita un artículo suyo de 1968 en el que proponía un modelo amplio de enseñanza que reservaba un lugar para la teoría del aprendizaje. Llama la atención sobre los peligros que se pueden derivar de una aplicación inmediata de los resultados de la investigación sobre ASL, recordando los efectos perjudiciales que produjo la aplicación inmediata de los hallazgos de la lingüística. Para él, ese peligro es algo más que una posibilidad, y nace de la "obsesión secular" por encontrar el método perfecto, obsesión que "no sólo abona el terreno para los inventores de nuevas panaceas, tales como la Respuesta Física Total, el "Community Language Learning" y la Sugestopedia (...), sino que ha estimulado intentos prematuros e inapropiados de convertir propuestas teóricas tales como el Modelo del Monitor, o bien las taxonomías propuestas de funciones pragmáticas como el sílabo nocional-funcional, en métodos independientes y absolutos" (Spolsky, ibídem).

No es difícil compartir esta postura de Spolsky, sobre todo si se tiene en cuenta su interés por librar a la investigación sobre ASL de la "carga adicional" de suministrar la base para un método de enseñanza. Sin embargo, hay que tener en cuenta que una cosa es llevar a cabo los estudios con todo el rigor necesario y sin determinar de antemano cuál vaya a ser la aplicación de sus resultados, y otra distinta es no aprovechar los resultados aportados cuando éstos son fiables y comúnmente aceptados. En cierto modo, sus propias palabras nos permiten recurrir a esos resultados:

Entender las condiciones en que se produce el aprendizaje no equivale a saber directamente cómo se pueden reproducir esas condiciones; en realidad, lo que hace una teoría general (de aprendizaje) tal como yo la entiendo es más bien mostrarnos los complejos toma y daca que convierten a cualquier aproximación a la enseñanza en una provisión, que dista mucho de ser perfecta, de las condiciones de aprendizaje (es decir que las diferencias individuales dejan claro que ningún método dará respuesta a las necesidades de todos los grupos). (Spolsky, ibídem.)

El punto de vista que defiende Spolsky tiene más que ver con la pérdida de credibilidad del concepto de método único, sobre el que volveré más adelante, que con la posible aplicación de los resultados que nos proporciona la teoría.

Otra de las causas de la reticencia a servirse de los resultados de la investigación en ASL es el reducido alcance de los fenómenos que ha estudiado (como señalaban Tarone et al. en la cita recogida por Ellis unas líneas más arriba). En la revisión que hace del estado actual de las teorías del aprendizaje de segundas lenguas, Ellis (1985) resalta que la mayor parte de los trabajos realizados hasta la fecha se limitaba al estudio de un pequeño número de fenómenos fonológicos y gramaticales, como consecuencia de la influencia que sobre ella ejercían los intereses y los métodos de la investigación sobre adquisición de primeras lenguas, y echaba de menos la atención a factores tales como la aptitud y la actitud. En este sentido, unos años más tarde Hatch, Shirai y Fantuzzi (1990:697-716) pueden observar como se ha ampliado considerablemente el campo de estudio hacia fenómenos propios del desarrollo de la competencia del discurso, así como del desarrollo de las destrezas orales y escritas¹⁷.

Dressler y Dziubalska-Kolaczik (1994) contribuyen a sustentar la relación entre investigación sobre ASL y práctica docente; encuentran en los estudios de ASL realizados hasta la fecha una insuficiente base teórica, y proponen como alternativa un enfoque teórico de tipo funcional para el estudio del desarrollo de la interlengua de los aprendientes. Tratan diversos problemas de análisis funcional de la lengua que se corresponden con problemas recurrentes en los análisis de la ASL, en especial los de la relación forma-función, el conflicto de objetivos, la colisión de estrategias, y las disfunciones. Contemplan la interlengua desde la perspectiva de la lingüística textual, y en su análisis incluyen fenómenos no sólo de la morfología y la sintaxis sino también de la fonología. En su estudio establecen una relación directa entre sus hallazgos y la práctica docente, citando algunos de los fenómenos observados en la investigación de ASL, tales como las estratagemas (en inglés, “gambits”) o las reparaciones en algunos aprendientes, y que pueden ser incorporados a la intervención didáctica de una forma útil y eficaz:

Por tanto, la ausencia [en las actividades de aprendizaje instruido] del recurso a estratagemas por parte de los aprendientes, y de su estímulo por parte de los profesores, representan una disfunción, al igual que lo es la renuncia a efectuar reparaciones en la producción oral. (Dressler y Dziubalska-Kolaczik, 1994:214)

¹⁷ Critican el estado actual de la ASL, a la que describen como “investigación modular”, es decir, una investigación que se lleva a cabo como si los distintos módulos (fonología, sintaxis, semántica, estructuras conversacionales...) fueran autónomos, cuando en realidad están imbricados. Propugnan la integración de los módulos en la investigación de ASL, así como la elaboración de una teoría de más amplio alcance, que permita integrar las teorías sobre el aprendizaje con las teorías sobre la enseñanza.

Larsen-Freeman y Long, en la introducción a su libro sobre la investigación en ASL (1991:4), hacen la siguiente valoración del papel que los resultados de la misma desempeñan en la actividad docente:

Los beneficiarios más directos de una comprensión creciente de la ASL son los profesionales de enseñanza de segunda lenguas y, por medio de ellos, los alumnos mismos. Ciertamente, muchos de los investigadores han sido o siguen siendo profesores de lenguas que se han sentido atraídos por la investigación de ASL como una fuente de conocimientos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje (...). Pensamos que las decisiones que los profesores de lenguas puedan tomar en relación con el proceso de aprendizaje deberían basarse, en una gran medida, en el conocimiento de la materia que están enseñando (es decir, la lengua y cultura meta) y en el conocimiento del grupo de alumnos, irreplicable en cada caso, con el que están trabajando, así como del proceso de aprendizaje de la lengua (...). Las expectativas de los profesores en relación con lo que la investigación de ASL pueda decirnos en este momento deben ser, sin embargo, modestas. Como nos recuerda Lightbown (1985), por el momento la investigación de ASL nos revela hasta cierto punto lo que hacen los aprendientes y lo que conocen, pero aún no ha alcanzado el punto en el que nos pueda decir con seguridad cómo han llegado a hacer y conocer esas cosas, y seguimos estando lejos de poder decir qué prácticas de enseñanza habría que seguir en consecuencia. Por otro lado, si nuestra investigación conduce a una mayor conciencia por parte de los profesores acerca del proceso de adquisición y a una mayor sensibilidad hacia los aprendientes, nos parece que el esfuerzo habrá merecido la pena .

Vemos, pues, que junto a la recomendación de una cierta cautela en relación con una aplicación precipitada y prematura, estos dos autores abogan por una consideración de los resultados de la investigación sobre la adquisición. Rod Ellis, a continuación de la exposición de las posturas contrarias que he citado unas líneas más arriba, ofrece su punto de vista, también favorable a esa aplicación:

Hay buenas razones, sin embargo, para que no siga existiendo una barrera entre investigación y enseñanza. La práctica pedagógica no puede esperar a que los investigadores en SLD se muestren satisfechos con una teoría que pueda resistir cualquier prueba empírica, del mismo modo que no pueden esperar a que los lingüistas hayan elaborado una gramática que responda plenamente a los criterios de adecuación descriptiva y explicativa. No es razonable defender un aplazamiento de la aplicación cuando los conocimientos que la investigación de SLD es capaz de suministrar, aunque incompletos, son conocimientos de los que carecen los profesores. Siempre que sus aplicaciones sean razonables (es decir, flexibles y no totalmente revolucionarias), están justificadas. Esto ha sido progresivamente asumido en los últimos años. Actualmente muchos investigadores en SLD se pronuncian con respecto a lo que, en su opinión, debería suceder en la clase de lengua. Burt y Dulay (1981), por ejemplo, tienen suficiente confianza en su visión de la SLD como para proponer un número de aplicaciones positivas: hacen hincapié en la necesidad de subordinar la forma lingüística al contenido, enseñando la L2 mediante asignaturas tales como ciencias o artesanía y manualidades. Otra razón para no aplazar las posibles aplicaciones reside en el hecho de que gran parte de lo que los investigadores de SLD pueden recomendar apunta en la misma dirección en la que, por otras razones, camina la enseñanza, a saber, una orientación que puede llamarse aproximadamente 'comunicativa'. (Ellis 1984: 189).

Selinker -uno de los pioneros en el estudio de la ASL- comenta la importancia que puede tener el conocimiento por parte de los profesores de conceptos de ASL, con vistas a su adecuado tratamiento:

El profesor en ejercicio comprobará que (...) en relación con la fosilización, estamos aún en el estadio primitivo de la formulación de las preguntas pertinentes. Estoy convencido de que el buen criterio de los profesores les ayudará a discernir qué aspectos de las perspectivas de este problema podrían ser más interesantes y con qué objetivos. (...) Debemos explorar estrategias para superar la fosilización. (...) El conocimiento de este tipo de fenómenos puede ayudar a los profesores a preparar materiales y lecciones adecuadas (Selinker, 1993:30)

En definitiva, la clave podemos encontrarla en unas palabras de Corder, citadas en prácticamente todas las obras y gran parte de los artículos sobre ASL:

Una enseñanza eficiente de la lengua debe trabajar en conjunción con los procesos naturales, y no en su contra, debe facilitar y coadyuvar al aprendizaje en vez de obstruirlo. Los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al aprendiente, y no al contrario .¹⁸

De hecho, entre todos los autores que defienden esta postura, R. Ellis es el más prominente a la hora de poner en práctica sus puntos de vista. El capítulo 8 de uno de sus libros sobre aprendizaje de lenguas (Ellis 1984, pp. 189-217), está dedicado a este tema (lo titula 'Applications for Teaching a Second Language') y, más tarde, publica otro, todo él dedicado al tema: 'Second Language Acquisition and Language Pedagogy' (Ellis, 1992). En el capítulo III de esta tesis tendré ocasión de recoger algunas de sus sugerencias y propuestas.

Pero la relación entre enseñanza y aprendizaje no es unidireccional. A medida que se ha ido profundizando en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, y se ha ido ensanchando la perspectiva, se han ido viendo con más claridad las distintas situaciones y entornos de aprendizaje, y ha ido creciendo el interés por los factores particulares de cada una de las situaciones y entornos. Así, se ha desembocado en el estudio del aprendizaje realizado en el aula y mediante la intervención didáctica directa como un contexto de aprendizaje que tiene sus propias características, muchas de ellas comunes a las situaciones de aprendizaje natural, y otras distintas. Frente a la cantidad de obras escritas sobre el aprendizaje en términos generales e indiferenciados por lo que hace al entorno, o bien dedicados especialmente al aprendizaje naturalista, han empezado a abundar los estudios sobre el aprendizaje en el aula; véanse a este respecto el ya citado Ellis 1992, así como Ellis 1990, Chaudron 1988, Stern 1983, Richards 1985, Rutherford y Sharwood-Smith 1988 y Freed 1991. Las palabras escritas por Ellis en las primeras páginas de una de sus obras son suficientemente reveladoras a este respecto:

Es necesario alcanzar la mayor comprensión posible de los procesos mediante los cuales los aprendientes internalizan el conocimiento de una L2. Tal comprensión contribuirá a la investigación sobre la adquisición de L2 y al propio tiempo servirá de base para hacer recomendaciones didácticas (...) Es

¹⁸ P. Corder (1981: 7). Véanse también, entre otros, Larsen-Freeman y Long (1991:3) y R. Ellis (1992:37).

necesario formular explícitamente una teoría de aprendizaje en el aula de tal forma que puedan someterse a análisis crítico las afirmaciones que se hagan acerca del modo como aprenden los aprendientes y del modo como deberían enseñar los profesores. (Ellis, 1990: 1).

Las teorías derivadas de los diferentes enfoques [sobre la formulación de una teoría del aprendizaje de segundas lenguas] no siempre han sido coherentes, o suficientemente explícitas. Ello se debe a que la relación enseñanza/aprendizaje ha sido contemplada fundamentalmente desde la perspectiva sobre la forma en que debe llevarse a cabo la enseñanza, más que sobre la forma en que el aprendizaje tiene lugar. Uno de los fines de este libro es poner remedio a esto adoptando una perspectiva del aprendizaje. (Ellis, 1990: 6).

Ello ha llevado a reclamar una mayor atención a los factores didácticos como variables importantes en el proceso de adquisición, estableciendo la bidireccionalidad a la que aludí. Sirvan estas citas como aval de lo que afirmo:

Como consecuencia de la generalizada falta de interés que la investigación sobre aprendizaje de lenguas segundas mostraba por la enseñanza, la didáctica de lenguas en los años setenta, salvo algunas excepciones, siguió evolucionando y cambiando sin investigación. Este hecho motivó que algunos observadores (...). reclamaran que se realizaran investigaciones específicas sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos de aula, que respondieran a los numerosos estudios sobre aprendizaje libre realizados en los setenta. (Stern 1983: 413).

En líneas generales, la investigación gira en torno a un foco 'interno' centrado en el aprendiente, insistiendo en el papel del la innatismo y de los órdenes universales, en detrimento del mundo 'externo' en el que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje. Los estudios de la comunicación, aunque libres de una fuerte influencia de los planteamientos innatistas, siguen centrando el foco de atención en el aprendiente más que en la interacción total (es decir, el discurso en desarrollo producido por aprendientes y otros hablantes o lectores). Resulta sorprendente la poca importancia que se le atribuye a la enseñanza. (Hatch, Shirai y Fantuzzi, 1990).

La mayor parte de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento han estudiado la adquisición natural o no tutorizada, debido a que los investigadores han actuado dando por supuesto que la instrucción era una variable que podía tomarse en consideración después de que se hubiera alcanzado una cierta comprensión del proceso natural (...). No creo que quepa proceder así, como tampoco pienso que puedan incluirse los factores del aprendiente después de haber descifrado el proceso de aprendizaje. De modo que los investigadores no deberían limitar sus objetivos a la especificación de lo que son las condiciones mínimas necesarias para que se produzca ASL no tutorizada, sino que más bien deberían trabajar en un esfuerzo de colaboración con los profesores para ayudar a definir qué es lo que proporciona la máxima eficacia en la adquisición tutorizada (Larsen-Freeman, 1991: 335, subrayado añadido).

No deja de resultar paradójico este aparente distanciamiento entre las teorías del aprendizaje y las de la enseñanza. Antes de la llegada del audiolingualismo no se había formulado por extenso una justificación de las técnicas didácticas propuestas, que estuviera basada en una determinada concepción del aprendizaje de la lengua extranjera¹⁹. El audiolingualismo, como ya hemos visto, hace una extrapolación de la teoría general del aprendizaje por parte de los organismos vivos al aprendizaje del lenguaje por parte del ser humano; no es, por tanto, una teoría de ASL, sino una teoría general del aprendizaje, aplicada a un tipo muy particular de aprendizaje. Pero la crisis de este método, que trae consigo la crisis del concepto método en general, y la crisis de la teoría de aprendizaje subyacente al mismo, dan como fruto el nacimiento de la ASL. Parece no sólo oportuno, sino necesario de todo punto, si es que se confía en la virtualidad de la acción didáctica, buscar luz en los resultados de la investigación que ha nacido como consecuencia de la desconfianza en lo que se venía haciendo y de la incertidumbre sobre cuál sea la mejor forma de actuar.

Podemos concluir, como síntesis de las diversas posturas existentes sobre el tema que nos ocupa, que las relaciones mutuas entre investigación sobre aprendizaje de lenguas y sobre procedimientos didácticos serán recíprocamente

¹⁹ Passy (1890) invocaba la necesidad de desarrollar hábitos, para lo cual consideraba indispensable la repetición; él y sus contemporáneos no llegaron a realizar investigaciones al respecto, pero tenían una visión de los procesos de aprendizaje.

beneficiosas, en la medida en que, por un lado, contribuyan a arrojar luz sobre los respectivos campos de interés, y que, por otro lado, se tenga el cuidado de no sacar conclusiones precipitadas. El comportamiento de profesores y alumnos en el aula puede encontrar pautas interesantes en lo que actualmente se conoce acerca de las condiciones que mejor favorecen el aprendizaje de una segunda lengua; diversos factores que conforman el tipo de comportamiento de unos y otros han sido objeto de estudio y atención; entre ellos figuran el tipo de discurso que generan los participantes en el grupo de aprendizaje, las actividades que se realizan en el aula, la elección y selección de los temas que constituyen el centro de atención de esas actividades, el papel de los elementos formales de la lengua, y el de la interacción -y los diversos tipos de la misma- entre los participantes, etc. En secciones posteriores veremos con más detalle lo que se ha dicho sobre estos diversos aspectos, y las consecuencias que se pueden extraer para el desarrollo de una actividad didáctica más eficaz .

Las consideraciones que cabe hacerse, en relación con la segunda de las preguntas que nos formulábamos (¿Qué decir en cuanto a las repercusiones para la elaboración de materiales?) son las siguientes:

Junto a la práctica docente de los profesores en el aula, existe un segundo campo de posibles aplicaciones de los resultados de la investigación, precisamente el que constituye el objeto de este trabajo: los materiales didácticos. A diferencia del campo de la actuación real de los participantes en el proceso de aprendizaje, en éste de los materiales no encontramos un debate tan explícito, ni tampoco muchas alusiones a la posible utilidad de los hallazgos de la ASL.

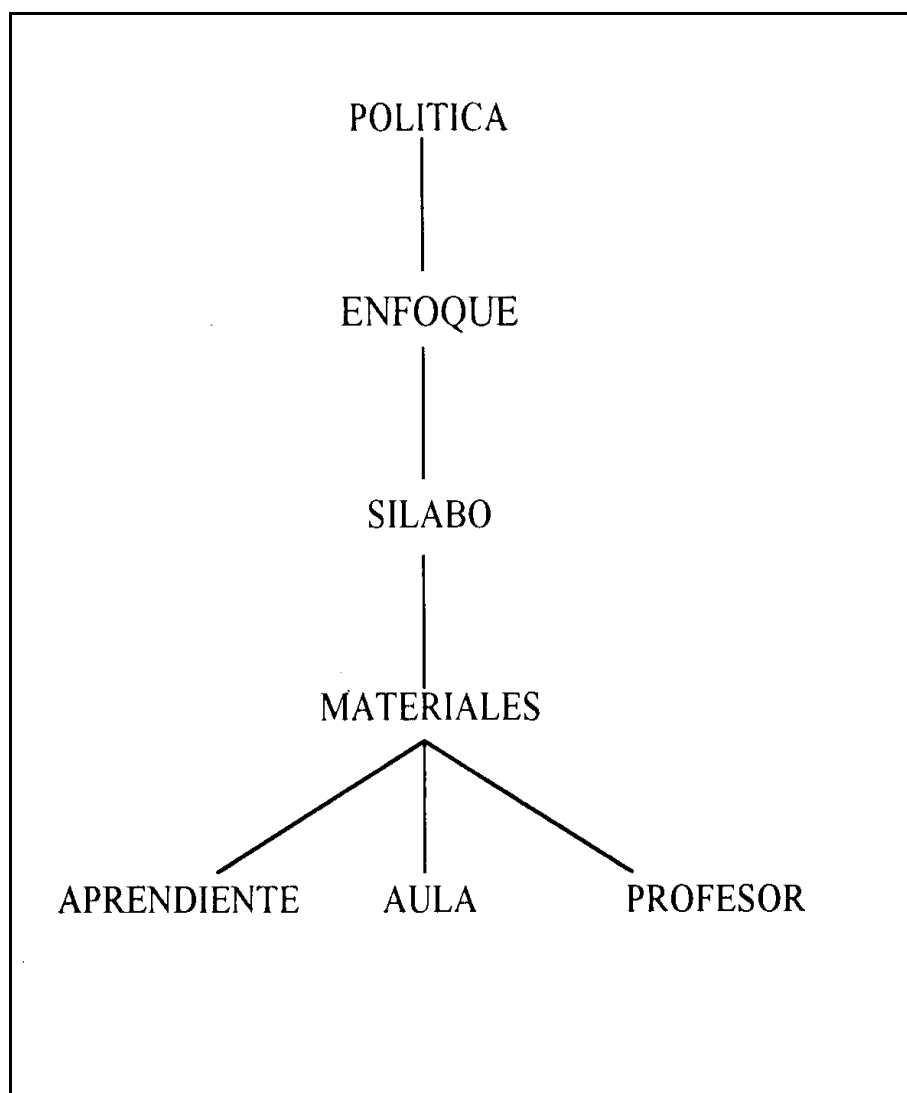
En los enfoques previos al advenimiento de la ASL como disciplina, y dada la idiosincrasia de las propuestas didácticas que se realizaban, existía un hilo conductor que iba desde los planteamientos teóricos hasta los materiales de enseñanza. Éstos se elaboraban siguiendo unos criterios bastante rígidos en la mayor parte de los casos, hasta el extremo de que la selección y secuenciación de actividades en el aula venía establecida en los propios materiales. Con el cambio de perspectiva producido merced a los resultados de las distintas etapas de la ASL, la existencia de ese hilo conductor no es tan obvia. Incluso parece a veces que se cuestiona la conveniencia o la necesidad de la existencia de un manual. No en vano la palabra "método", tan en crisis actualmente, había venido a designar a un mismo tiempo el método didáctico que se seguía y el libro en el que ese método hallaba su concreción.

Dos son los esquemas que he encontrado para representar la acción didáctica. El primero es el ya clásico de Richards y Rodgers, reproducido en la página 28 de esta tesis. El otro es el éste de Ellis que presento aquí. (Cuadro nº 3).

En ambos, los materiales tienen en común el estar en estrecha relación de dependencia del sílabo, que a su vez lo está del enfoque. El enfoque tiene como parte consustancial una teoría del aprendizaje de la lengua. En el modelo de Ellis vemos como el enfoque determina directamente los roles o funciones de profesores y alumnos que, con los materiales, concurren en el aula. Parece evidente, pues, que los materiales deberán respetar los postulados de la teoría de aprendizaje de la lengua, para cumplir con su cometido de favorecer el aprendizaje y no obstruirlo, y, para repetir las palabras ya citadas de Corder, “adaptarse al aprendiente, y no al contrario”.

Precisamente ése es uno de los puntos en los que radica la dificultad. ¿Es viable la elaboración de materiales que se adapten al aprendiente? Nuestra hipótesis es que sí. Pero para validarla será necesario estudiar con más detalle bajo qué formas puede tener lugar esa adaptación, cuáles son los rasgos y las características del aprendiente a los que debe apuntar la adaptación, de qué forma esa adaptación es coadyuvante y efectiva, y de qué forma se evitará un efecto contraproducente de desorientación y dispersión. A ello dedicaré algunas de las páginas siguientes.

El otro punto de dificultad es más profundo: ¿Qué sucede si la teoría de aprendizaje nos dice que la intervención didáctica no tiene ningún efecto? ¿O bien, que la intervención didáctica debe limitarse a ajustar el caudal lingüístico a un nivel inmediatamente superior a aquel que el alumno es capaz de entender? Estas, y otras, son hipótesis que aún sostienen algunos de los investigadores.



(Ellis, 1984)

CUADRO N° 3

En tal caso lo que pierde parte de su sentido -si no todo- es, no ya la viabilidad de la elaboración de unos materiales adaptables, sino la misma conveniencia de su existencia.

Vemos, por tanto, que la respuesta a la pregunta por las posibles aplicaciones de los resultados de la investigación sobre ASL a la elaboración de materiales didácticos -y más concretamente, de libros de texto- deberemos

deducirla del carácter de estos mismos resultados. El capítulo siguiente está dedicado a una revisión de los mismos.

3.- La mediación de la lingüística aplicada.

Por más que entre lingüística teórica y la didáctica de las lenguas existan numerosos puntos de intersección, y dando por bueno el supuesto de que la segunda no puede hacer caso omiso de lo que la primera pueda aportar, lo cierto es que constituyen dos campos independientes, cada uno de ellos con sus propios objetivos y con sus propios intereses. El papel de la lingüística aplicada y su relación con la lingüística teórica ha sido abordado por diversos autores. Veamos las aportaciones de tres de ellos:

a) S. P. Corder.

En 1973 Corder publica *Introducing Applied Linguistics*, libro dedicado por entero a este asunto. En él hace una propuesta de aplicación no inmediata de los hallazgos de la teoría lingüística, que resumiré en las líneas que siguen.

Empieza por afirmar la diferencia de objetivos (y, por tanto, de criterios para juzgar la validez) de una teoría lingüística y de un modelo de enseñanza de lengua:

*Los criterios para juzgar la validez de una descripción lingüística son internos de la lingüística. (...) Es necesario establecer una distinción entre validez con respecto a objetivos teóricos y validez para fines prácticos o aplicados. A esta última "validez" la llamaré utilidad (**utility**).²⁰ Entonces, la prueba de la utilidad de una descripción está en ver si promueve un aprendizaje más eficiente de la lengua (...) El objetivo o meta de la enseñanza de una lengua consiste en desarrollar en el estudiante el conocimiento y las habilidades que le permitan desempeñar ciertos roles en otra comunidad lingüística, convertirlo en actor (**performer**) en la lengua meta, darle una competencia comunicativa. ¿Existe alguna correspondencia entre esta meta y algunos de los objetivos de la lingüística? El más cercano de ellos es el que se preocupa por describir la ejecución de la lengua. ¿Contamos con alguna descripción lingüística de la ejecución de la lengua? La respuesta*

²⁰ El paréntesis con el equivalente original inglés está en la versión española de esta obra, que es la que he manejado, y que recurre en numerosos casos a este procedimiento.

es no: ninguna de las descripciones de los lingüistas nos ha proporcionado todavía una explicación sistemática de la ejecución. Podemos juzgar entonces que las descripciones lingüísticas son, por definición, insuficientes para proporcionar lo que necesita el lingüista aplicado. En esas circunstancias, parece insoslayable que el lingüista aplicado tenga que estar preparado para hacer uso de cualquier descripción que considere de utilidad, a partir únicamente de sus conocimientos y de su experiencia como maestro de lenguas. El maestro tendrá que evaluar las descripciones en términos de su utilidad práctica, más que de su validez lingüística (Corder 1973: 195, subrayado añadido).

En consecuencia, Corder considera que el especialista en lingüística aplicada debe ser ecléctico en su elección de la descripción lingüística que desea utilizar. A la objeción de que, disponiendo de unas descripciones que son mejores que otras, deberíamos aspirar a encontrar la mejor, y luego servirnos de ella, responde Corder que la interpretación de los términos "mejor" o "más adecuada" es subjetiva, y relativa a la existencia de alguna meta u objetivo; el peligro reside en omitir la clarificación del propósito para el cual resulta "mejor" y "más adecuada" una descripción, y asumir que los objetivos de la teoría lingüística y los de la lingüística aplicada son los mismos.

En esa actitud ecléctica, el lingüista aplicado no sólo tendrá en cuenta las distintas descripciones lingüísticas, sino que incorporará los datos de otras disciplinas que no son estrictamente lingüísticas, aunque tienen que ver también con la lengua; se trata de tener presente una triple perspectiva en el análisis de la lengua y en la planificación de su enseñanza: el punto de vista psicolingüístico (la lengua como un conjunto de habilidades, una cuestión de conducta individual); el sociológico (la lengua como institución social, la aceptabilidad o inaceptabilidad social de determinados comportamientos lingüísticos, la adecuación o inadecuación de los mismos); y el punto de vista "lingüístico" (la estructura de las frases y el establecimiento de niveles de análisis en esas estructuras: fonética, léxico y gramática).

Según Corder, lo que distingue a la lingüística teórica de otros puntos de vista sobre la lengua son sus objetivos: el aspecto de la lengua que trata de describir y explicar; selecciona sus datos a tenor de los objetivos que se ha fijado. La diferencia entre el estudio lingüístico de la lengua realizado desde la lingüística y el realizado desde la psicología o la sociología consiste en que aquélla se limita al estudio de los enunciados verbales de los seres humanos, sin preocuparse por los motivos del hablante, ni por las diferencias entre hablantes y oyentes.

Corder limita su visión de la lingüística a la lingüística teórica anterior a la sociolingüística, cuando afirma que “no se preocupa del hecho de que no hay dos hablantes cuya conducta verbal sea idéntica; de que la sociedad de la que se toman los datos no puede considerarse como homogénea (...). El lingüista no se ocupa (...) del contexto situacional en que se producen sus datos (...)” (Ibídem, 83). Aun así, su dictamen final parece aplicable también a la sociolingüística:

No obstante que²¹ la lingüística nos ofrece medios para describir lo que enseñamos, no nos proporciona los medios para determinar qué enseñar. (Ibídem: 83)

Ello no obstante, atribuye una especial función a la perspectiva lingüística, postura que, como veremos más adelante, no es compartida por otros especialistas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Esta asignación tan especial procede del hecho de que otras ciencias no han sido suficientemente desarrolladas. Define en estos términos lo que él denomina la contribución "lingüística-lingüística", para distinguirla de las otras disciplinas relacionadas con estudios de la lengua:

Enseñamos aquella parte que sabemos cómo describir. En la medida en que no se prive al estudiante de los datos que le hacen posible hacerlo, aprenderá por su cuenta aquella parte que no podemos describir. Por lo tanto, la contribución de la teoría lingüística a la enseñanza de las lenguas se sienta en esa vaga área de lo que enseñamos. Pero esta contribución no es directa y muchos lingüistas teóricos han declarado de manera muy explícita, que no ven ninguna forma en que sus descubrimientos puedan ser de utilidad para resolver el problema de la enseñanza de lenguas. (Ibídem, 139, subrayado añadido).

Vemos, pues, que para Corder la relación entre la teoría lingüística y los materiales reales que usamos para enseñar en el aula es indirecta. La teoría lingüística sola no puede proporcionar los criterios para seleccionar y presentar el contenido de un programa de enseñanza. Hay una serie de etapas o pasos, que Corder concreta en tres órdenes de aplicación. Los resultados de salida (en inglés, “output”) de cada uno de los órdenes constituyen los datos de entrada (“input”) del siguiente.

²¹ Sic en la edición en español que he manejado.

Primer orden de aplicación: La descripción lingüística. Responde a la pregunta acerca de la naturaleza de la lengua que se va a enseñar. Una teoría estructural y sociolingüística, aplicada a datos de las lenguas y dialectos pertinentes, producen unas descripciones de esa lengua y esos dialectos. Se trata de un proceso que es común a todas las aplicaciones de la teoría lingüística (y no sólo a la enseñanza: terapia del habla, ingeniería en comunicación, traducción...). Se basa en la teoría lingüística y sociolingüística.

Segundo orden de aplicación: La selección de contenidos del programa de estudios. Responde a la pregunta acerca del contenido de lo que se va a enseñar. Se trata de unos procedimientos y técnicas comparativos, aplicados a las descripciones de las lenguas y dialectos pertinentes, y que producen una selección de material que se incorporará al programa de estudios. Al igual que el proceso del primer orden de aplicación, este proceso se basa en la teoría lingüística y sociolingüística, pero a diferencia de aquél, no es común a todas las aplicaciones sino particular para cada una de ellas.

Tercer orden de aplicación: La secuenciación de contenidos del programa de estudios. Responde a la pregunta acerca de la organización y presentación de los contenidos del programa. Unas técnicas de estructuración y otras de presentación, aplicadas al material que se incorporará al programa de estudios, producen unos materiales de enseñanza que consisten en un programa de estudios estructurado y unos *ítems* de enseñanza. Al igual que el segundo orden, consiste en procesos totalmente específicos de cada actividad práctica, pero a diferencia de él y del primero se basa no solo en teorías lingüísticas y sociolingüísticas, sino que incorpora las psicolingüísticas.

Stem reconoce que, si toma como punto de partida de su modelo la lingüística, es porque esta disciplina está más desarrollada que las otras (sociolingüística y psicolingüística) que luego intervienen en sus sucesivos órdenes de aplicación; admite que, en principio, sería posible presentar un modelo de lingüística aplicada, que eligiera cualquiera de aquellas disciplinas como su punto de partida.²²

En la práctica, dado que ambas [sociolingüística y psicolingüística] son en la actualidad aspectos menos desarrollados que los estudios lingüísticos, sería muy difícil diseñar un modelo de esa índole, que pudiera ponerse en

²² Como luego veremos, con posterioridad a estos planteamientos de Corder se han llevado a cabo intentos de partir de las otras dos disciplinas para articular programas de enseñanza: son los sílabos de procesos, de procedimientos y de tareas (Prabhu 1983, Breen 1984, Candlin 1987, Long & Crookes 1992).

funcionamiento. Sin embargo, no habría nada teóricamente objetable para proceder de esa manera. Lo que aprendemos cuando aprendemos una segunda lengua está tan adecuadamente descrito en términos de habilidades lingüísticas o de conducta social, como en términos de categorías y procesos lingüísticos. Lo que es seguro es que, cualquiera que sea el punto de partida seleccionado, la relación entre la teoría y la práctica es indirecta (Stern 1983:153).

b) Besse y Porquier

Otros autores que han dedicado su atención a la enseñanza de lenguas, como Besse y Porquier, cuestionan también la aplicabilidad de las descripciones gramaticales modernas. Citan a Roulet:

Esta rápida ojeada a los intentos de aplicación de estos veinte últimos años muestra claramente que, si la gramática tradicional es insuficiente, las teorías gramaticales modernas y las descripciones que se derivan de ellas se encuentran lejos de suministrar soluciones prefabricadas a los problemas de los pedagogos. (Besse y Porquier 1991:69).

Y añaden por su cuenta:

La lingüística aplicada concebida como la aplicación de teorías y descripciones lingüísticas a la enseñanza/aprendizaje de lenguas choca, especialmente en el ámbito gramatical, con la comprobación de que las descripciones o simulaciones obtenidas a partir de un modelo metalingüístico no coinciden más que de forma muy imperfecta con la gramática extranjera que los estudiantes deben interiorizar y que, por tanto, la adquisición de aquéllas no es necesariamente garantía de la de ésta (Ibídem).

Besse y Porquier relativizan también el valor de los modelos metalingüísticos, en razón de unas limitaciones inherentes a las aplicaciones del saber gramatical a la didáctica de las lenguas; estas limitaciones -que no cuestionan el propio saber ni esos modelos metalingüísticos- nacen de las siguientes consideraciones:

- 1.- Los gramáticos, al partir de puntos de vista metalingüísticos distintos sobre la lengua, describen o simulan de forma diversa la misma zona de una determinada gramática interiorizada.
- 2.- Las reglas establecidas por los gramáticos proceden de una realidad distinta de los procesos psicológicos que determinan la gramática interiorizada de los sujetos hablantes.
- 3.- No existe un criterio decisivo para asegurarse de la validez de un modelo y su descripción sobre los demás: todo dependerá de la jerarquía que se establezca en la amalgama de criterios disponibles; tal jerarquía

depende en muchas ocasiones de la inserción socio-profesional de quien la establece, más que de la solidez o rigor de los propios criterios. El "mejor modelo" para los propósitos de un lingüista teórico puede no ser el mejor para los de un gramático, ni para el profesor de una lengua extranjera, ni para el alumno que la aprende.

c) H. G. Widdowson

A diferencia de Corder, que otorga un papel fundamental a la lingüística, Widdowson parte de la posibilidad, e incluso la probabilidad, de que la lingüística, tal como se entiende habitualmente, *pueda no ser* la fuente más apropiada para un modelo práctico de enseñanza de lenguas. Para hacer esta afirmación se apoya en el hecho de que el analista de la lengua (el lingüista teórico) y el usuario (el hablante, el profesor de L2, el aprendiente) representan dos modelos distintos de aproximación al hecho lingüístico; se pregunta si el modelo relevante para la enseñanza es el del analista o bien del usuario. Esta pregunta encierra un posible conflicto entre lo que es útil en la aplicación y lo que es válido en la teoría. En las primeras páginas de uno de sus libros, en el que trata por extenso temas de lingüística y de didáctica, expone con claridad su postura:

El término lingüística aplicada sugiere que ésta debe ocuparse del uso que pueda darse a los hallazgos de la lingüística teórica con el fin de resolver problemas de diverso tipo que puedan surgir en un ámbito diferente. La estrecha asociación de la lingüística aplicada con la enseñanza de la lengua (...) se basa en la creencia de que tales hallazgos necesariamente han de tener importancia para la enseñanza de las lenguas. (...) Cuestionar esta creencia puede parecer perverso, y sin embargo es lo que me propongo hacer. (...). Deseo señalar que el cometido principal de la lingüística aplicada debe consistir en el establecimiento de conceptos o modelos lingüísticos apropiados al ámbito pedagógico sin prejuzgar el tema suponiendo que un modelo lingüístico relevante inevitablemente tiene que derivarse de una modelo formal de descripción lingüística en sentido técnico. (Widdowson 1984:7).

La tesis que Widdowson cuestiona no es producto de su imaginación. Acreditados lingüistas, además de Corder, la sostienen, mientras que otros la contradicen:

Esta es la principal contribución que las ciencias lingüísticas pueden realizar a la enseñanza de lenguas: suministrar buenas descripciones. ... La mejor lingüística para la enseñanza consiste en el corpus de métodos descriptivos precisos basados en investigación reciente sobre la forma y contenido de la lengua. No existe conflicto alguno entre aplicación y teoría; los métodos más útiles para la aplicación se encuentran entre aquellos que son más válidos y potentes en la teoría (Halliday et al., citado en Widdowson 1984:7)

Es posible -incluso probable- que haya principios de la psicología y de la lingüística, y de la investigación en estas disciplinas, que proporcionen informaciones útiles para el profesor de lenguas. Pero esto hay que demostrarlo, no puede darse por sentado. Es el propio profesor de lenguas quien debe validar o refutar toda propuesta específica. Hay muy pocas cosas en la psicología o la lingüística que pueda aceptar ciegamente (Chomsky, citado por Widdowson, p.8).

Widdowson pone de relieve, en primer lugar, la relatividad de todas las teorías, incluidas las lingüísticas. Con un cierto tono de sarcasmo se refiere al más conocido de los debates, el que contraponen la visión conductista de Skinner a la mentalista de Chomsky; lo hace en estos términos:

Creo que deberíamos reconocer que no existe un modelo lingüístico que tenga el monopolio de la verdad, que encierre toda la realidad. Todas las descripciones, por más objetivas que se pretendan, no son en realidad sino proyecciones de actitudes personales o sociales. Skinner está dispuesto a ver la lengua en términos de conducta operativa y en consecuencia tiende a igualar seres humanos y palomas. Chomsky está dispuesto a ver la lengua en términos de sistemas matemáticos y por eso tiende a igualar seres humanos con autómatas. La preferencia por una u otra opción dependerá de factores tales como la utilidad, los juicios previos y la sintonía con el clima intelectual y cultural predominante. Los teóricos están sometidos a las fuerzas de la moda al igual que el resto de las personas: no disponen de una posición ventajosa desde donde pudieran observar la realidad en un privilegiado distanciamiento. Todo esto es evidente. Y sin embargo, en nuestro deseo de seguridad constantemente caemos

en el mismo error de suponer que se puede alcanzar la verdad absoluta y esperamos una revelación. (Widdowson 1979:240)

Deduce de ello que no tiene mucho sentido hablar de una 'buena' descripción como si existieran unos criterios de evaluación universales. Por tanto, lo que propone es la búsqueda de condiciones de adecuación inherentes a un modelo pedagógico de descripción lingüística. Más adelante nos referiremos a ellas.

Pasa, a continuación, a contraponer la perspectiva del analista (el lingüista teórico) y la del usuario (el hablante) de la lengua:

- El analista representa la lengua en términos de un sistema abstracto, donde no se admiten las nociones vagas, la imprecisión ni la ambigüedad.
- El usuario desarrolla un comportamiento comunicativo, que "para ser efectivo en cuanto interacción comunicativa, *tiene que ser vago, impreciso y ambiguo*" (Widdowson 1984:9).

En la oposición claridad/ambigüedad centra Widdowson el contraste de los dos modelos representados por el analista y el usuario:

La descripción lingüística es explícita a expensas de una reducción de su ámbito de estudio: a modo de ejemplo, la lingüística generativa en su versión estándar reduce la lengua a un sistema axiomático bien definido, sin tomar en consideración la variación o el cambio lingüístico, ni la forma en que la lengua se aplica a los usos comunicativos. Las reglas son explícitas, pero requieren una interpretación que las ponga en relación con los hechos reales del comportamiento lingüístico. En cuanto se amplía el campo, como hacen las posteriores versiones de la gramática generativa al intentar incorporar aspectos del uso en la descripción gramatical, ésta deja de poseer la explicitud y exactitud de la versión estándar. Por otra parte, toda investigación sistemática se basa en una idealización de los datos, y toda idealización está en relación con el interés principal de investigador. El interés del investigador en lingüística teórica no alcanza a la forma en que la lengua se manifiesta de hecho en su producción, que está caracterizada por vacilaciones, autocorrecciones, repeticiones...; tampoco a la forma en que la lengua se realiza en la actividad comunicativa real, que está condicionada no sólo por el conocimiento de la estructura lingüística (objeto del análisis de la lingüística teórica) sino también por el conocimiento de lo que constituye un comportamiento social apropiado a distintas situaciones (objeto del análisis de sociolingüistas y de psicolingüistas).

En otro pasaje cita a Hockett, en relación con este aspecto:

Dado que las lenguas son poco claras, la lingüística matemática en forma de gramática algebraica está equivocada. (Citado en Widdowson 1979:240).

Hockett reconoce que, aunque equivocada, esta gramática puede lograr una 'aproximación práctica útil'. Pero mantiene sus reservas:

Esto puede ser así si lo que a uno le interesa es, pongamos por caso, la programación de ordenadores para manipular con provecho datos lingüísticos. Pero una aproximación siempre es posible en la medida en que se dejan de lado algunas cosas, y yo creo que las cosas dejadas de lado con el fin de lograr una aproximación de esta clase son precisamente las propiedades más importantes del lenguaje humano, por cuanto son la fuente de su apertura. (Ibídem, 241).

Lo que Widdowson reivindica es un papel para la lingüística aplicada, que elabore los modelos de descripción que puedan servir de base a la didáctica. Frente a la postura habitual en los profesores de lengua, que suelen dar por supuesto que su materia debe ser definida por referencia a modelos de descripción lingüística elaborados por lingüistas, sugiere que la búsqueda del modelo que deba servir a este propósito es el cometido de la lingüística aplicada, en cuanto rama teórica de la didáctica de la lengua. Para él, la responsabilidad de la lingüística aplicada consiste en la consideración de los criterios necesarios para 'un enfoque lingüístico relevante para la educación', en la búsqueda de un modelo que recurra y apele a la experiencia del aprendiente en cuanto usuario de la lengua.

En relación con esta apelación a la experiencia del aprendiente como usuario de la lengua, se detiene en el concepto de ambigüedad en la comunicación (como contrapuesto al de máxima precisión y claridad inherente a la perspectiva del analista de la lengua). No es el conocido concepto (estudiado a fondo en la lingüística generativo-transformacional) de ambigüedad en la estructura superficial, puesto que se trata de una ambigüedad que no es susceptible de ser eliminada mediante el recurso a la estructura profunda: sólo mediante la aplicación de los mecanismos y procedimientos de los que dispone el usuario en la actualización del discurso es posible superar la ambigüedad de la comunicación:

La ambigüedad en la frase no se corresponde con la ambigüedad en el uso. La ambigüedad de la frase es una función del análisis. Nace de una exigencia de precisión que va más allá de las necesidades del usuario. Éste, confrontado con cualquiera de los mencionados ejemplos [de ambigüedad] de lengua en el contexto de un discurso, recurrirá a procedimientos para darle sentido (descritos en Grice 1975 bajo el título general de 'principio de cooperación'). (Widdowson 1984:15)

Lo que pretende mostrar Widdowson es que la descripción de la lengua realizada por el teórico experto en lingüística y la experiencia de la lengua que tiene su usuario se encuentran en perspectivas necesariamente muy distintas. El analista, por naturaleza, ha de ser exacto. La comunicación, sin embargo, no puede serlo. Para que un análisis sea válido ha de ser preciso; para que la comunicación sea efectiva ha de ser imprecisa. Más que distintas, son de hecho incompatibles, pues la precisión en el análisis se consigue solo cuando el observador adopta una posición distante, se disocia de la participación. Por eso en otro lugar afirmará:

Este es un punto crucial. En la comunicación no nos las habemos con lo que significa una expresión, sino con lo que el emisor de la expresión quiere decir al usarla, y el receptor únicamente negociará este significado en la medida en que lo necesite (...) La comunicación es siempre relativa a un propósito. Nunca es precisa, sino siempre aproximada (Ibidem: 57).

Por ello, cualquier intento de lograr precisión más allá de las exigencias comunicativas tenderá de hecho a perturbar la interacción.

En la consecución de ese objetivo que Widdowson propone para la lingüística aplicada, ésta debe partir indefectiblemente de la incorporación del concepto de la lengua propio del usuario, más que la visión 'distante' del analista, debe orientarse al participante más que al observador. En otro momento, Widdowson relaciona este planteamiento con otro más general en el ámbito de las ciencias sociales: los enfoques de descripción de la conducta humana orientados al observador, contrapuestos a aquellos que están orientados al participante. En el dominio de la didáctica de la lengua, éstos últimos se corresponderían con la enseñanza centrada en el alumno, y los primeros con la enseñanza centrada en el profesor. Una lingüística aplicada -como rama teórica de la didáctica de la lengua, por la que aboga Widdowson- que tomara en consideración el usuario sería orientada al participante y proporcionaría la base para una enseñanza centrada en el alumno.

En el desarrollo de ese cometido, el especialista en lingüística aplicada deberá interpretar los resultados de la investigación de lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas para incorporarlos a la didáctica de la lengua. Porque también el profesor de idiomas tiene sus propios principios de aproximación al fenómeno de la lengua, una forma de representación de la lengua que responde a sus propias preocupaciones particulares. Esta interpretación comprende dos procesos: uno de selección de conceptos e ideas, de entre todo el abanico de estudios teóricos y descriptivos, y otro de adaptación. (Ambos, poco gratos al lingüista teórico, porque entran en contradicción con sus nociones de consistencia y rigor). Esta mediación actúa en los dos planos en los que cabe considerar la lengua: en su sistema y en su uso. Widdowson ofrece sendos ejemplos:

En el plano del sistema, la distinción de la gramática generativa entre estructura profunda y estructura superficial nos permite pensar en dos tipos de ejercicios de transformación de frases: aquellas transformaciones en las que el significado (proposicional) cambia, y aquellas en que no cambia (de activa a pasiva, por ejemplo). Pero estas transformaciones deben desbordar el nivel de la frase e insertarse en el del texto. Establecido el significado común de diferentes estructuras superficiales, hay que pasar a mostrar su diferente valor comunicativo, entrando en el ámbito del texto. Esto conduce a un principio fundamental: el paso de la frase al texto comporta una consideración del modo en que la estructura sintáctica refleja la distribución de información en una proposición. La atención del alumno debe guiarse hacia las diferencias en las estructuras superficiales, y a la importancia que estas diferencias tienen para la organización de la información.

En el plano del uso, se centra en unidades aisladas (actos de habla) para pasar luego a unidades superiores que las engloban (discurso). Hace un análisis de una serie de actos de habla emparentados entre sí (directivos: orden, instrucción, consejo, advertencia...) y define las condiciones (según el modelo de Labov) que deben darse para que hablante y oyente coincidan en la interpretación de estos actos de habla. Considera que un análisis teórico como este es susceptible de aplicación en el aula, ya que los actos no son específicos de un idioma: la enseñanza se apoyaría en el conocimiento previo que el alumno tiene de lo que es la comunicación en su propia lengua, y a partir de ahí analizaría el valor comunicativo de los actos de habla en la L2. El aprendiente-receptor, a la hora de establecer la coherencia del discurso, puede no disponer de vínculos explícitos como los de cohesión que existen en el texto. Tiene que recurrir a la interpretación del valor comunicativo de las proposiciones que ha entendido; su capacidad para realizar tal interpretación se basa en su capacidad para reconocer que las proposiciones satisfacen las condiciones que definen distintos actos comunicativos.

En definitiva, el aprendiente tiene que habérselas con el uso real de la lengua, y ver en ese uso cómo la lengua que está aprendiendo transmite contenido proposicional y funciona como actividad comunicativa. (Widdowson 1979:233)

4.- Conclusión.

Como conclusión de lo revisado en este capítulo podemos enumerar los siguientes puntos, que destacan como pertinentes para nuestro trabajo:

- 1.- Legitimidad de unos criterios propios de la acción didáctica, nacidos de su propia especificidad, en lo relativo a objetivos y condiciones de actuación.
- 2.- Incardinación de toda acción didáctica en un contexto social, caracterizado entre otras cosas por una determinada tradición histórico-cultural, unas determinadas expectativas (en cuanto a procedimientos, sistemas de valores y roles de los participantes) por parte de los distintos grupos sociales implicados (en su ejecución o en la toma de decisiones acerca de la misma), y unas condiciones objetivas y materiales de desarrollo.
- 3.- Necesidad de la existencia de canales abiertos para la comunicación entre investigaciones teóricas y actuación didáctica, y de la circulación de esa comunicación en las dos direcciones.
- 4.- Como consecuencia del punto 3, nacimiento de un campo específico de reflexión interdisciplinar, en el que han desempeñado un papel relevante la lingüística aplicada y la lingüística educativa.
- 5.- Responsabilidad primera de los protagonistas (profesores y alumnos) en la toma de decisiones relacionadas con el ejercicio de la acción didáctico-discente.

CAPÍTULO III: LAS TEORÍAS DE ASL

1.- Precisiones terminológicas

En el campo de la ASL se vienen utilizando algunos términos sin que los diversos autores se hayan puesto de acuerdo en cuanto al alcance del significado que les asignan.

Antes de seguir adelante con este trabajo me parece pertinente realizar unas precisiones terminológicas, para fijar el sentido con que dichos términos se utilizarán en él. Estas primeras precisiones son únicamente de orden terminológico, y la aparición en ellas de algunos conceptos básicos en las teorías de ASL no es óbice para que en páginas posteriores reciban éstos un tratamiento más detallado.

A) Aprendizaje/Adquisición

La primera definición del concepto de "adquisición" la dio Cazden en 1968, en un estudio sobre el desarrollo lingüístico de L1. Posteriormente, en 1974 Hakuta la adapta a un estudio que realiza sobre el desarrollo de morfemas gramaticales por parte de una niña japonesa que aprendía inglés como L2. Sin embargo, son los trabajos de Stephen Krashen los que más han contribuido a difundir este término y su correlativo, aprendizaje.

La existencia de dos procesos o formas diferentes de llegar a adquirir el dominio de una lengua, implícita en esta distinción conceptual propuesta por Krashen, es aceptada por algunos autores y rechazada por otros; hay quien la evita, recurriendo a términos más generales (*Long Instructed Language Development*, 1985, subrayado añadido). Otros la rebaten abiertamente:

No deberíamos aislar el aprendizaje de la lengua (sobre todo al usar la muy inapropiada metáfora de "adquisición de la lengua") de todos los otros aspectos del aprendizaje. (Halliday, 1993:113, subrayado añadido.)

Tal como expongo en otro apartado de este trabajo, la postura de Halliday es muy próxima a la teoría del aprendizaje de Vygotsky. Otros autores, siguiendo

también la orientación vigotskiana, parecen otorgarle un cierto valor a la distinción entre adquisición y aprendizaje:

Estas definiciones (adquisición y aprendizaje) descansan en la distinción entre procesos "intrapsíquicos" para la adquisición y procesos "interpsíquicos", es decir, interactivos y ligados a la comunicación. Esto permite afirmar que el aprendizaje constituye la condición necesaria para la adquisición, tanto si se trata de la lengua materna como de una lengua extranjera. (...) Pero ¿existe un hiato entre una y otra? ¿Se trata de fenómenos heterogéneos? La respuesta es negativa, si admitimos con Vygotsky que "toda función psíquica superior aparece dos veces en el desarrollo infantil: en primer lugar como actividad colectiva, social y por tanto como función interpsíquica; en segundo lugar como actividad individual, como propiedad interna del pensamiento infantil, como función intrapsíquica". Aprendizaje y adquisición serían así, más que dos fases consecutivas, dos formas de enfocar un único fenómeno global. (P. Bange, 1995).

En otra parte de este trabajo recojo con más detalle las hipótesis de Krashen y el sentido que él atribuye a estos dos términos. Su utilización en un trabajo de investigación, o de divulgación, puede resultar ambigua, si el autor no manifiesta su postura al respecto: los lectores podrían deducir que dicha utilización implica un punto de vista coincidente con el de Krashen. Por eso es frecuente encontrar una clarificación a este respecto en las primeras páginas de algunos libros; véase, por ejemplo, lo que dicen Larsen-Freeman y Long (1991:6):

Preferimos seguir a la mayor parte de los investigadores y usar el término adquisición como el de rango superior, que abarca todas las situaciones. Retenemos, sin embargo, el término tradicional de "aprendientes" para referirnos a los que se encuentran en el proceso de adquirir una segunda lengua.

Klein tampoco sigue la distinción de Krashen y prefiere usar el término 'adquisición', y reservar el de 'aprendizaje' como una variante puramente estilística "dado que no existe evidencia clara de que los procesos sean básicamente diferentes, y dado que resulta poco útil no disponer de un concepto de rango superior." (Klein, 1986:20).

El uso que he decidido hacer en este trabajo viene a coincidir con el de Larsen-Freeman y Long. Ahora bien, en él se utiliza además otro término en alternancia con el de aprendiente: alumno. Habida cuenta de la perspectiva que

adopta la tesis -referencia a la actividad didáctica, en forma de manuales de enseñanza/aprendizaje-, podría haber optado por la utilización exclusiva de este último; me ha parecido, sin embargo, que no era superfluo introducir un uso matizado de los términos "alumno" y "aprendiente": el primero, cuando en la referencia a los protagonistas del aprendizaje pesan más las relaciones de orden interpersonal e institucional (relación profesor-alumnos, clases de alumnos adultos, etc.); el segundo, cuando pesan más las relaciones de orden discente (relaciones aprendiente - L1 ó L2, los factores del aprendiente, etc.).

B) Aprendizaje formal/informal - naturalista / instruido.

Los términos "formal" e "informal" aparecen con frecuencia en trabajos de sociolingüística para referirse a dos distintos registros de la lengua. En este contexto, todos los autores hacen un uso homogéneo de ambos términos, y no se produce ningún tipo de confusión o ambigüedad.

También aparece el término "formal", en trabajos de lingüística general y en trabajos de didáctica de las lenguas, como relativo a la "forma" lingüística, por oposición al significado, o a los usos. En este contexto también se da un uso generalizado y unívoco.

Pero, además, aparecen también con mucha profusión en trabajos de ASL, con un uso no tan homogéneo por parte de diversos autores.

Así, por ejemplo, Stem (1983:391) usa "aprendizaje o enseñanza formal" como equivalente a institucional, organizado, e "informal" como equivalente a "naturalista", "libre" "no dirigido". Klein (1986:16 ss.) habla de aprendizaje espontáneo, para referirse a la adquisición de una segunda lengua mediante la comunicación del día a día, de forma natural y desprovista de una dirección sistemática, y de aprendizaje guiado, al que debería considerarse "como una derivación, más bien como una domesticación de un proceso natural" (pág 19). En última instancia, según él, la distinción entre lengua extranjera y segunda lengua vendría a coincidir con la de adquisición guiada y espontánea. Otros autores utilizan los términos "instruido" o "tutorizado" en lugar de "formal".

Ellis por su parte, siguiendo a Krashen y Seliger y a d'Anglejan, usa "aprendizaje/enseñanza formal" para referirse a algún tipo de actividad "estudiosa" por parte del aprendiente, como por ejemplo, el intento de aprender algo acerca del lenguaje obteniendo información sobre reglas explícitas de gramática; mientras que el aprendizaje informal se caracteriza por ser un proceso de descubrimiento que tiene lugar de forma espontánea y automática merced a la observación y la

participación directa en la comunicación, siempre que ésta se dé en unas determinadas condiciones. A este respecto señala:

Sería un error equiparar el aprendizaje formal y el del aula por un lado, y el naturalista y el informal por otro (...). Sin embargo, probablemente es cierto que la situación de clase ofrece más ocasiones para el aprendizaje formal, y las situaciones naturalistas más para el informal. La diferencia de orden psicolingüístico entre aprendizaje de aula y naturalista puede no ser absoluta, pero sí es importante. (Ellis, 1990:2).

Trévisé, por su parte, habla de medio “guiado” frente a medio “no guiado” o “institucional”, aunque considera que se trata de una falsa dicotomía. En efecto en el medio institucional, ni la actividad discente se restringe a lo que propone o regula el docente, ni la motivación tiene por qué ser inferior a la del medio natural; por otra parte, en el medio natural la relación social a la norma puede ser tan fuerte como en la escuela. Para Trévisé, esta distinción puede superarse estableciendo un continuum cuyos extremos rara vez se actualizan: por un lado tendríamos una adquisición no guiada en absoluto, realizada en el medio meta, sin ningún tipo de enseñanza ni de ayuda por parte de los nativos, y desarrollado por las necesidades comunicativas inmediatas y urgentes; en el otro extremo, tendríamos el aprendizaje en un medio exclusivamente guiado, sin ningún tipo de contacto “natural” con la L2. (Trévisé 1993:40).

En este trabajo utilizo los términos “formal” e “informal” del siguiente modo:

- Si aparecen en el contexto de un tema o una discusión sociolingüísticos, se les dará su valor habitual en tal contexto.
- Si aparecen en el contexto del aprendizaje o de la enseñanza, "formal" hace referencia al aprendizaje de elementos formales de la lengua; "informal", al aprendizaje de elementos funcionales de la lengua.

Para referirme al aprendizaje organizado, tutorizado, utilizo los términos "instruido" e "institucional"; también hay que interpretar en este sentido el término "intervención didáctica". Designo con los términos "naturalista" o "libre" el aprendizaje no organizado o tutorizado.

C) Segundas lenguas / Lenguas extranjeras:

Otra zona de colisión en la interpretación de los mismos términos es el de la referencia a las lenguas que son objeto de aprendizaje. Se habla de primeras y segundas lenguas, de lenguas nativas y extranjeras, etc. La elección de uno u otro de estos términos, y la interpretación que se le da, vienen condicionadas por la perspectiva desde la que se analiza la situación.

Desde una perspectiva más sociolingüística, se tienen en cuenta los elementos del entorno de aprendizaje. En ese sentido Chaudron (1988) denomina segunda lengua a aquella para cuyo aprendizaje el aprendiente tiene acceso a la comunidad que la habla, y con el término de extranjera se refiere a aquella en la que no se da esta circunstancia. Ellis, sin embargo, no considera muy útil esta distinción, ya que generalmente hay elementos de la una que interfieren en la otra: los aprendientes de lo que Chaudron llama lengua extranjera tienen algún acceso a ella fuera del aula, aunque sólo sea por los medios de comunicación (radio, cine, prensa, televisión); por otra parte, cita a Swain para mostrar que los aprendientes de una segunda lengua pueden recluírse en grupos cerrados y vivir casi sin contacto con comunidades para las cuales la LO²³ es una lengua de comunicación más amplia. Propone entonces la distinción entre aprendizaje "puro" (en el que el aprendiente depende completamente de la enseñanza, e "impuro" (en el que la enseñanza está complementada por exposición a la LO en diverso grado).

Hammerly (1994) ve connotaciones de carácter político en el término "lenguas extranjeras", y para evitarlas propone el de lenguas en un contexto lejano o lengua en un contexto local.

Desde una perspectiva más cronológica se designa primera lengua, lengua materna, lengua nativa, o L1 a la adquisición del lenguaje por parte del niño, y lengua segunda al aprendizaje de cualquier lengua con posterioridad. Es pertinente, en este contexto, la distinción entre *adquisición monolingüe* de L1, y *adquisición bilingüe* de L1; fenómeno, este último, no tan infrecuente como pueda tenderse a pensar. No solo ha sido identificado, sino que también ha sido estudiado y se han descrito algunas de sus características²⁴.

Para el propósito de nuestro trabajo resultará pertinente la discusión sobre la medida en que los mecanismos del primer aprendizaje (el de la lengua materna) y el de otras lenguas con posterioridad sea idénticos o diferentes; asimismo, será de interés tener presentes los factores del entorno -lingüístico y, más

²³ LO: Lengua objeto, o lengua meta. Utilizo las siglas LO para evitar la confusión entre lengua meta y lengua materna a la que las siglas LM podrían inducir; sin embargo, cuando recuro a las formas léxicas completas prefiero el uso de lengua meta, por ser esta última palabra la traducción más frecuente al español del término inglés *target* en compuestos tales como "grupo meta", "público meta".

²⁴ Véase Klein (1986) pp. 11 y ss. Véase asimismo Larsen-Freeman y Long (1991) 6-7

ampliamente, social- que afecten a estos aprendizajes ulteriores. A la discusión de ambos aspectos se dedican otras secciones de la tesis. En cuanto a la terminología, se utilizan indistintamente las expresiones "lengua extranjera", "segunda lengua" y "lengua meta" (y las siglas L2, LL.EE., LO), salvo indicación en sentido contrario.

2.- El nacimiento de la ASL. Un cambio de perspectiva: de la enseñanza al aprendizaje.

En 1966, Banathy, Trager y Waddle afirmaban lo siguiente en relación con lo que representa aprender una lengua extranjera:

El cambio que debe producirse en el comportamiento lingüístico de quien aprende una lengua extranjera es equiparable a las diferencias existentes entre la estructura de la lengua y la cultura nativas del alumno y la de la lengua y cultura de la lengua meta. La tarea del lingüista, del antropólogo cultural y del sociólogo consiste en identificar estas diferencias; la de quien escribe un programa de enseñanza de lenguas extranjeras, en desarrollar materiales que se basen en la descripción de tales diferencias; la del profesor de lenguas extranjeras, en estar al tanto de estas diferencias y preparado para enseñarlas; el deber del alumno es aprenderlas. (En: M. Licerias, comp. 1991:43) .

Wardhaugh recoge esta cita, en la cual se refleja fielmente la concepción de la enseñanza de lenguas y del auxilio que se esperaba obtener de las ciencias teóricas, previa a los estudios de ASL: por un lado, descripción de los sistemas lingüísticos y de los referentes culturales de las lenguas primera y extranjera, con especial hincapié en las diferencias; por otro, referencia exclusiva al "comportamiento lingüístico" al que se tiende, como meta de la enseñanza/aprendizaje, y ausencia de mención alguna a los procesos internos responsables de ese comportamiento y del progreso hacia el mismo; podríamos decir que cada uno de los puntos que enumeran estos autores ha sido sometido a revisión crítica, pero que es especialmente el último, el del papel reservado al alumno, el que ha experimentado una mayor transformación, hasta el extremo de exigir una nueva denominación más acorde con su función: de la consideración de alumno pasa a adquirir la de aprendiz.

La ASL nace como una respuesta a la insatisfacción general existente en cuanto a los resultados de los métodos audiolinguales y de orientación estructuralista, que se generalizaron en Europa y los EE.UU. a finales de los años cincuenta y durante los sesenta del presente siglo; estos métodos habían

depositado una enorme confianza en la aportación que pudieran hacer los lingüistas, a quienes se había hecho el encargo de articular unos programas de aprendizaje que reflejaran fielmente la descripción de las estructuras de la lengua. El trabajo realizado fue ímprobo, y aparentemente perfecto; pero sin embargo el método no había funcionado como se esperaba, y se quería saber por qué: por qué los alumnos seguían cometiendo errores no previstos, por qué las frases aprendidas, memorizadas y automatizadas no fluían de forma automática y natural en el momento esperado. El nacimiento de la disciplina está, por tanto, íntimamente ligado al interés pedagógico; con el desarrollo de los estudios toma vida propia y se erige en disciplina autónoma, como una rama más de la lingüística aplicada; como hemos visto en el apartado anterior, podemos encontrar frecuentes declaraciones de autonomía científica y desconexión de la didáctica, junto al interés que, más recientemente, algunos de los investigadores han vuelto a manifestar por las repercusiones pedagógicas de sus estudios, y más aún, de las repercusiones de la intervención didáctica para sus investigaciones.

La ASL ha venido a arrojar luz sobre las bases teóricas en que se sustentan los distintos métodos de enseñanza²⁵. Hasta el advenimiento del audiolingualismo, los diversos métodos propuestos para el aprendizaje de lenguas reposan en teorías lingüísticas: la forma en que se aprende una lengua se deriva directamente de la comprensión que se tiene sobre lo que es la capacidad de hablarla. Esta postura sigue vigente hasta nuestros propios días, y tiene su máximo exponente en las teorías de N. Chomsky y su escuela, bien que la comprensión que esta escuela tiene de lo que es hablar una lengua incorpora un componente muy importante de

²⁵ Una de las consecuencias más radicales de sus hallazgos es la renuncia a la búsqueda de un "método" fiable, único y válido en todas las circunstancias y situaciones: no podemos apoyarnos -porque no existe- en un conjunto de procedimientos cuya aplicación correcta y eficiente nos conduciría al éxito del aprendizaje de idiomas. Aún en 1969, Wardhaugh expresaba la esperanza en el advenimiento de un nuevo método: "Tal vez se desarrollará un nuevo método que goce de la misma aceptación general de que disfrutó el Método Audiolingual, pero de momento no existe consenso sobre cómo debería ser ese nuevo método" (citado en Stern 1983, p. 109). De las propuestas didácticas actuales, sólo los llamados "métodos humanistas" (el "Silent Way" de Gattegno, el "Community Language Learning" de Curran, inspirado en Rogers, y la "Sugestopedia" de Lozanov) responden a los requisitos del concepto de método; pero la reacción general al estado de cosas existente a finales de los años sesenta consistió en abandonar el concepto de método como tema central en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las directrices que emergieron con más fuerza fue la que, promovida por un grupo de especialistas en lingüística aplicada -a cuya cabeza Stern coloca a los británicos Allen, Candlin, Corder, Widdowson y Wilkins (Stern 1983)- dirigió su mirada hacia los objetivos de la enseñanza, el contenido lingüístico y el diseño curricular. Esta corriente cristalizó, entre otras realizaciones, en la publicación de los distintos Niveles Umbral por parte del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa; vale la pena insistir en el hecho de que sus propuestas no se presentaban como un nuevo método. Pese al uso indiscriminado que se hace frecuentemente del término método, e incluso de la designación "método comunicativo", no ha existido un tal método. Sí se ha generado, más allá de las propuestas de este grupo de lingüistas que mencionamos, una orientación comunicativa, caracterizada por unos nuevos criterios en torno a las actividades de aprendizaje, pero desprovista de las prescripciones técnicas propias de un método.

base psicológica, y la propia descripción de la lengua sobrepasa con mucho las descripciones precedentes, al incluir las reglas generadas por el hablante y los procesos mentales de generación y derivación. Tanto la escuela chomskyana como los audiolingualistas tienen, empero, bastantes rasgos en común:

- En ambas escuelas la comprensión del lenguaje se mantiene en el plano del código, del sistema de reglas, y no incorpora la lengua en uso, el lenguaje como actuación, como medio de regular las relaciones sociales.
- Los procesos de aprendizaje de la primera lengua y de las lenguas extranjeras se consideran básicamente idénticos; las diferencias entre ellos son consideradas irrelevantes, pese a que el éxito en los resultados obtenidos es patentemente diferente en ambos grupos de aprendientes.
- Las descripciones y explicaciones se limitan al aprendizaje de las estructuras o las reglas, al dominio del sistema, y no a la capacidad de servirse de ese sistema de forma adecuada y eficaz. Se hace más hincapié en la corrección formal que en la adecuación sociolingüística o en la eficacia comunicativa.

R. Lado y N. Brooks -dos de las figuras más representativas del audiolingualismo- publican sendos libros (Lado, 1964 y Brooks, 1960) en los que la teoría de aprendizaje de la lengua está en estrecha dependencia de una teoría general del aprendizaje humano: el conductismo. Los puntos básicos de este enfoque pueden resumirse del siguiente modo

- En lo que respecta al lenguaje y a la lingüística, se considera que el lenguaje consiste en un conjunto de hábitos que se manifiestan en un comportamiento observable y que el estudio de este fenómeno debe limitarse a sus formas, sin referirlas a categorías semánticas: la lingüística consistía básicamente en el estudio de las estructuras. En lo que respecta a la capacidad de los seres humanos para servirse de esas estructuras, no se toma en consideración la hipótesis de una capacidad mental, puesto que se trataría de algo no observable. A diferencia de ésta, el comportamiento observable es susceptible de ser estudiado y descrito científicamente.
- El uso normal que los hablantes hacen de su lengua no consiste en la aplicación de unas reglas que previamente habrían sido aprehendidas e interiorizadas, sino en el mimetismo y la analogía; en su habla habitual no tendrían tiempo de recurrir a esas reglas y luego aplicarlas para formar las oraciones que van produciendo. Es cierto que los gramáticos enuncian reglas, pero éstas no son más que meras descripciones de hábitos de los hablantes.

- Los seres humanos desarrollan básicamente los mismos procesos de aprendizaje que las otras especies: condicionamiento por medio de mecanismos de estímulo-respuesta. El niño no aprende un sistema de reglas abstracto: imita las palabras y frases que va oyendo, y forma otras nuevas por analogía. Del mismo modo actúa el que aprende una lengua extranjera; se ve obligado a memorizar en menor tiempo que el niño una cantidad básica de oraciones, y mediante los ejercicios de *pattern drill* se le facilita el establecimiento de analogías.
- El error no debe hacer acto de presencia en la clase: hay que prevenirlo y evitarlo, para que no interfiera en la formación de hábitos.²⁶

Lado (1957) representa el primer exponente de lo que ha dado en conocerse como "Análisis Contrastivo", y constituye la primera de las tres etapas en que se ha clasificado el estudio de los errores²⁷:

- AC: Análisis contrastivo (1945-67): una comparación sistemática de dos lenguas (L1 y L2) predice las áreas de dificultad en el aprendizaje de la L2, y suministra información útil para promover el aprendizaje.
- AE: Análisis de errores (finales de los años 60). Constituye un puente entre AC e IL. Se inspira en la sintaxis generativa de Chomsky.
- IL: Interlengua (Selinker, 1972). Designa un conjunto de estructuras psicológicas latentes en la mente del estudiante, que se activa cuando se aprende una L2.

La obra de Lado presenta tres características:

- a) Se inspira en Weinreich, que en 1953 había estudiado los sistemas de los hablantes bilingües. Weinreich consideraba que cada uno de los sistemas bilingües, independientemente del nivel de bilingüismo, era lenguaje; no así Lado en relación con la L2 de los no nativos.

²⁶ A este respecto es interesante la observación de Diller, en la revisión que hace de las posturas conductistas: Según éstas, *el hablante nativo no comete errores (...). Lo que debe hacer el profesor de lenguas extranjeras es indicar a sus alumnos que 'copien lo que dice el hablante nativo', tanto si concuerda con lo que hay en el libro de texto como si no. En inglés, por ejemplo, los adverbios de lugar preceden a los de tiempo: 'Iré allá mañana'. Si, por error, alguien dice: 'Iré mañana allá', el lingüista descriptivista no admitirá que se trata de una frase agramatical, si el hablante era nativo. En el mejor de los casos dirá que se trata de alguien que tiene un dialecto inusual, pero de ningún modo este nativo habrá cometido un error.* (Diller 1978: 18).

²⁷ Véase Santos Gargallo (1993:16-17)

b) No trata el sistema lingüístico del no nativo en cuanto tal sistema, sino que intenta únicamente delimitar aquellas áreas de la L2 que pueden ser problemáticas para el aprendiente.

c) Atribuye a la descripción de esas áreas valor predictivo, y, por lo tanto, preventivo.

Wardhaugh (1970) cuestiona el valor predictivo, pero acepta el valor didáctico del análisis de errores. Según él, hay dos versiones: la "fuerte" (o radical), que aspira a tener valor predictivo, y que no puede cumplir su cometido ya que la lingüística no está en condiciones de hacer las correspondientes descripciones de las lenguas en el grado de plenitud y detalle necesarios; y la "débil" o realista, que puede explicar aquellos errores que los aprendientes cometen de hecho, y mediante esta explicación ayudar a corregirlos²⁸. Lógicamente, Wardhaugh toma partido por esta versión; sin embargo, al final de su artículo muestra una intuición bastante acertada al desarrollo de los acontecimientos: "No obstante, la hipótesis tendrá probablemente menos influencia en la enseñanza de lenguas segundas y en los programas en la próxima década que la que aparentemente ha tenido en la pasada" (p. 49 de la versión española).²⁹

Es, precisamente, la persistente presencia del error en la producción de los aprendientes la que ocasionará los primeros estudios que desembocarán en un nuevo paradigma. Cuatro son los autores que, mediante la publicación de sendos artículos sobre el tema, ponen las bases para el desarrollo de la ASL a partir de la preeminencia de los factores internos, por este orden cronológico: Newmark (1966), Corder (1967), Nemser (1971) y Selinker (1972).

A) Newmark (1966): Cómo no interferir en el aprendizaje

²⁸ Es interesante notar que algunas de las obras más conspicuas basadas en esta versión "débil" del análisis de errores se realizaron en los EEUU para el aprendizaje del español por parte de hablantes de inglés: Stockwell y Bowen (1965) para la fonología, y Stockwell, Bowen y Martin para la gramática. Años más tarde se ha publicado otra revisión del análisis de los errores de los aprendientes -en este caso alemanes- de español, desde una perspectiva más actualizada y proponiendo una nueva clasificación de errores: Vázquez 1991.

²⁹ Ello no obstante, se han seguido haciendo estudios de AC en su versión fuerte: Schachter (1974) y Eckman (1977). Según Schachter, los aprendientes construyen hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo basándose en el conocimiento que tienen de su lengua nativa; este autor reivindica los planteamientos iniciales del análisis contrastivo mediante la búsqueda de universales que permitan explicar las predicciones. Eckman propone la "Hipótesis del Marcado Diferencial" (HMD). Según el propio Eckman (1984, 4), las áreas de dificultad que un estudiante de una segunda lengua tendrá, pueden predecirse mediante la comparación sistemática de la lengua meta, la lengua meta y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal.

Newmark es el primero en plantear abiertamente una nueva concepción del error, aunque el objeto central de su artículo es otro más general: la crítica a la enseñanza de la lengua que se llevaba a cabo mediante un procedimiento lineal acumulativo, y la conclusión de que el estudio de la gramática en cuanto tal no es ni necesario ni suficiente para aprender una nueva lengua. Frente a la concepción lineal y aditiva de un proceso de aprendizaje centrado en la decisión sobre qué estructuras e ítems hay que programar y enseñar, y en consonancia con la línea de Chomsky y la que luego defenderá Selinker, considera imposible aprender todas las unidades y reglas: faltaría tiempo material. Por eso plantea la posibilidad de enseñar la L2 del mismo modo que ésta se aprende en contextos naturales (y tal como lo hacen los niños): a base de trozos (*chunks*) que se aprenden de una vez y que contienen "complejos fragmento lingüísticos"; mediante ciertos procesos de estímulos, tal vez se establece una comparación entre las partes que conforman esos trozos, y quedan disponibles para su uso en otros trozos.

Su propuesta didáctica consiste en la recreación de contextos naturales en el aula, para reproducir el aprendizaje natural: "la lengua se adquiere a base de aprender actos completos cada vez, y no ensamblando sucesivamente las destrezas que constituyen la lengua" (Newmark, 163).

Al exponer la base psicológica en que sustenta este tipo de aprendizaje, hace una referencia inicial a los estudios de interferencia L1-L2 y a sus derivaciones pedagógicas. Pero presenta una nueva concepción del papel del error: la aparición de éste se atribuye no a la interferencia, sino al esfuerzo del alumno por cubrir aspectos de la lengua que aún ignora. Y ello conlleva la aceptación del mismo:

Si reducimos nuestro grado de exigencia en las producciones del aprendiente y no les pedimos una alta calidad inmediata, comprobaremos que su conducta va siendo adecuadamente conformada por las mismas fuerzas 'ad hoc' que llevan al niño (...) a convertirse en un diestro hablante nativo, capaz de representar una amplia gama de roles sociales utilizando en cada caso el lenguaje apropiado. (Newmark 1966:164).

B) Corder (1967): La importancia de los errores

En el título de su artículo, que se ha convertido en todo un emblema de la nueva situación, se incluye la palabra "importancia", referida a la que se atribuye a los errores que los aprendientes de una lengua cometen al utilizarla antes de conseguir su pleno dominio. Esta importancia es triple: para el alumno, puesto

que los errores representan el mecanismo que él utiliza para aprender, y le sirven como procedimiento para probar sus hipótesis; para el profesor, porque le indican cuánto ha progresado un alumno hacia su meta, y cuánto le queda; y para el investigador, porque le proporcionan evidencia sobre la forma en que se aprende una lengua.

Esta importancia le viene dada al error por su propia naturaleza: no como resultado de un fenómeno de interferencia, sino como resultado de una "competencia transitoria" que ha adquirido el aprendiente, y que le permite aplicar de forma correcta unas reglas incompletas. Su conocida distinción entre error y falta, basada en el carácter sistemático de aquél frente al asistemático de ésta, resulta crucial en la teoría de Corder. Al propio tiempo, la nueva concepción del error conduce necesariamente a una nueva valoración de las formulaciones correctas (o "no-desviadas", como las llama Corder): si éstas no vienen precedidas de errores, no podemos saber en qué medida son una la manifestación de reglas aprendidas, y en qué medida no son otra cosa que copias miméticas, manifestaciones de un "comportamiento cuasi-lingüístico".

Se refiere a la teoría de Mager, que en 1961 postula la existencia de un programa interno en la mente del aprendiente (*built-in-syllabus*), que se manifestaría en los errores sistemáticos; éste sería el responsable del *intake*, o apropiación de datos lingüísticos, y su conocimiento sería de gran utilidad, en opinión de Corder, para la elaboración de programas de L2.

Con estos puntos de vista, Corder despoja de todo valor al análisis de errores contrastivo, por cuanto revela el carácter erróneo de la concepción del error en que se basaba. Por otra parte, su visión psicológica está fuertemente influenciada por las tesis nativistas de Chomsky y es frontalmente contraria a los postulados conductistas: el lenguaje se considera como una actividad creativa, y tanto el aprendiente de L1 como el de L2 cotejan sus hipótesis sobre las reglas de la gramática.

Sobre las relaciones entre la adquisición de L1 y la de L2, Corder opina que existen diferencias obvias, pero que éstas son difíciles de explicar, así como de hacerlas extensivas a los procesos de adquisición.

C) Nemser (1971): Los sistemas aproximados.

Con el término de "sistemas aproximados" se refiere Nemser a las lenguas no nativas y, en particular, a las lenguas segundas o extranjeras: hablas de inmigrantes, sistemas de utilidad -taxistas, camareros, empleados de hotel que

tienen que comunicarse frecuentemente con extranjeros-, lenguas denominadas sabires³⁰ (en inglés, *pidgin*) del alumno. Todas ellas coinciden en el hecho de tener estructuras gramaticales y sonidos propios que no existen en la lengua materna ni en la lengua meta que les sirve de base, por lo que Nemser considera que deben estudiarse en sí mismos. Para Nemser, el análisis contrastivo (en cualquiera de sus dos versiones: fuerte o débil) sólo tiene sentido si se ocupa del sistema aproximado como tal. Fundamenta esta apreciación en el hecho de que el paso de una etapa de aprendizaje a la subsiguiente viene determinado no sólo por el conocimiento que se tiene de la lengua materna, sino también por el de la lengua meta que haya sido adquirido previamente.

En este planteamiento tiene muy presente la finalidad pedagógica: "El estudio de los datos de la La³¹, por consiguiente, tendría como primer resultado el proporcionar una información nueva y concreta acerca del comportamiento del alumno, información que le sería de gran utilidad al profesor en la planificación de la estrategia pedagógica a seguir" (pág 57). Sin embargo, no dice en qué sentido deberían ir estas estrategias pedagógicas.

Pero su interés no es exclusivamente pedagógico: Tal investigación es también un requisito previo para confirmar la validez de las versiones fuerte y débil del método contrastivo. Por otra parte, es de interés para la teoría lingüística general, en la misma medida en que lo son el estudio del lenguaje infantil o el de los que se ven afectados por ciertos tipos de trastornos del habla.

D) Selinker (1972): La interlengua

El artículo de Selinker es el cuarto de la serie y cierra el ciclo, que podríamos llamar inaugural de la nueva etapa, proponiendo ya una serie de principios teóricos para el desarrollo de una teoría de aprendizaje de L2 con base psicolingüística.

Parte de la consideración de los errores³² de los alumnos como el área en la que pueden realizarse progresos en el estudio de las estructuras psicolingüísticas y de los procesos internos del organismo que subyacen a los "intentos de *actuación significativa*" en una L2 por parte del aprendiente.

³⁰ Según la terminología de la Enciclopedia del Lenguaje de D. Crystal, traducida por el profesor J. C. Moreno Cabrera y publicada por Taurus en 1994.

³¹ Nemser utiliza las siglas "La" para designar el sistema aproximado

³² Resulta sorprendente la voluntad de estos autores de manifestar por todos los medios su nueva comprensión del error, incluso recurriendo a nuevas denominaciones del fenómeno: si Corder habla de los errores como "formas no desviadas", Nemser los describe como "la reaparición regular en la lengua segunda de fenómenos lingüísticos que ya dábamos por desaparecidos de la actuación del alumno"(Nemser: 81).

Con la creación del concepto de "interlengua" (IL) -paralelo al de "competencia transitoria" de Corder- dota de entidad propia a las fases sucesivas de competencia del aprendiente. La independencia de ese sistema se manifiesta en el hecho de que sus producciones son susceptibles de ser analizadas y explicadas sin necesidad de recurrir a las reglas de la L1 ni de la L2, sino a unas reglas que conforman la propia IL.

Describe cinco procesos básicos, responsables del proceso de fosilización (los "errores") de los aprendientes. Sólo el primero de ellos consiste en la errónea aplicación de reglas de la L1 a la L2: la transferencia lingüística; los otros cuatro son: la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización de reglas de la LO.

Postula la existencia de una estructura psicológica latente en la mente de quienes aprenden una L2 y que, a diferencia de la que se activa en el aprendizaje de la L1, no tiene un programa genético ni se realiza en una lengua concreta, sino en el sistema independiente que es la interlengua. Entre los rasgos de esta estructura psicológica figura el mecanismo de la "fosilización", que subyace al material lingüístico superficial de la L1 que los hablantes tienden a mantener en sus producciones de IL, independientemente de su edad o de las características de la instrucción que hayan recibido en la LO.

En un reciente trabajo (Selinker 1993), actualiza la discusión sobre la interlengua y revisa algunos de los conceptos relacionados con esta hipótesis, (calificación ésta, de hipótesis, en la que insiste el propio Selinker).

- Establece la distinción entre IL productiva e IL receptiva, distinción que resulta relevante en cuanto al grado de competencia que alcanzan los aprendientes no nativos: dice Selinker que éstos, en cuanto a la producción, no aprenden una L2, sino que desarrollan distintas IIs; en cuanto a la recepción, sin embargo, sí aprenden a entender una L2 como nativos (p. 24).

- Se refiere a la transferencia lingüística, a la que describe como un fenómeno particular de lo que se ha llamado CLI (*Crosslinguistic influence*), y la "transferencia interna de una IL" representa un tipo de CLI de especial interés.

- Revisa también el concepto de fosilización, en relación con el cual afirma que ha sido mejor aceptado que estudiado (p. 29), y plantea una serie de cuestiones para la futura investigación.

- Finalmente se refiere a los “ámbitos discursivos” (*discourse domains*) -y a su relación con la transferencia interna de IL- en estos términos (que resultan de especial interés para la didáctica):

Lo que postulamos es que los aprendientes construyen sus ILs dentro de determinados ámbitos discursivos, de forma que poseen una cantidad de ámbitos distintos, y en cada uno de ellos una IL ligeramente diferente (...). Cuando una forma entra en una IL, no llega a todos sus ámbitos, (...) el aprendiente no puede usar esta forma de manera precisa y correcta en todos los contextos. (...) Los profesores deberían tomar nota de la presencia de aquellos ámbitos en los cuales un determinado aprendiente puede sentir el deseo o la necesidad de comunicarse. Así podrían ajustar su enseñanza a esos contextos, dado que a lo que parece los cambios que afecten a todo el sistema de la IL son más difíciles de provocar que aquellos que afectan a un ámbito específico de la IL .(Selinker 1993:31-32.)

Síntesis del nuevo estado de cosas.

Como resultado de las aportaciones de los autores revisados en las líneas precedentes nos encontramos con un estado de la cuestión caracterizado por estos rasgos:

- I: Una nueva comprensión del error.
- II: Un vuelco del conductismo al mentalismo.
- III: El establecimiento de la autonomía de las interlenguas.

I.- La nueva comprensión del error:

Los errores que produce el aprendiente -o, para decirlo con la nueva terminología: sus producciones desviadas en relación con las reglas de la LO- dejan de ser considerados como un efecto exclusivo de la interferencia de la L1 y como la causa de la formación de malos hábitos; dejan de ser considerados, por tanto, como dañinos para el aprendizaje y, consecuentemente, como fenómenos cuya aparición debiera ser prevenida y evitada a toda costa. Desde la nueva perspectiva se les valora como un fenómeno concomitante del aprendizaje³³, que surge como resultado de la intervención de diversos factores (no sólo la interferencia de la L1 -ni interferencia sólo negativa: puede ser, y es muchas veces, positiva-, sino también los efectos de la instrucción y de la propia actividad generadora de reglas del aprendiente); permiten llevar a cabo la verificación y enmienda de hipótesis, y, por tanto, más allá de ser un indicio del desarrollo del aprendizaje, constituyen un elemento potenciador del mismo.

II: Vuelco del conductismo al mentalismo: proceso de construcción creativa.

Como consecuencia de todo lo anterior, se produce el abandono de las tesis conductistas y la aceptación definitiva de las tesis mentalistas de N. Chomsky en cuanto a la capacidad innata del ser humano para el aprendizaje de la lengua. Ello conduce al reconocimiento del papel que el aprendiente -su mente y su inteligencia, así como su dotación natural para el lenguaje- puede desempeñar en la adquisición de una L2, y a una consideración especial de estos factores personales frente al de los factores ambientales.

³³ De hecho, se cuestiona el concepto de error en cuanto tal: las producciones lingüísticas de cada momento serían aplicaciones correctas de las reglas de la interlengua de ese momento.

En ese sentido recibió un renovado impulso el interés científico por seguir explorando las tesis chomskyanas acerca de la GU (gramática universal), y ver en qué medida esa GU sería responsable sólo del aprendizaje de L1, o también actúa en el de L2. A este respecto señala M. Licerias que existen tres interpretaciones diferentes del papel de la GU en la adquisición de la L2: acceso directo a la GU, acceso indirecto e inexistencia de acceso. Para la primera de las alternativas -el acceso directo- no existen claros defensores en la L2 de adultos, mientras que la segunda -el acceso indirecto- es la más avalada por la investigación; resalta Licerias que se trata de una hipótesis que "no debe confundirse con un modelo de adquisición de L2 basado en la *transferencia*", pero que sí "reconoce que la L1, como capacidad cognitiva que es, juega un papel fundamental en la adquisición de la L2." (M. Licerias 1991:25).

Desde esta perspectiva, y de modo especial en relación con el propósito de nuestro trabajo, reviste una marcada importancia el estudio del desarrollo de la interlengua, así como de los factores que intervienen en el paso de unos estadios a otros y en la fosilización.

III: Establecimiento de la autonomía de la IL y su repercusión en la comprensión del fenómeno de la ASL.

La atribución de estatuto de lengua a los estadios sucesivos de competencia que tienen los aprendientes de L2 cristaliza en tres paradigmas distintos, como expone Tarone (traducida en Licerias 1991, 263-293):

a) Paradigma lingüístico: La competencia homogénea (Adjémian). La interlengua, que tiene el mismo estatuto que las demás lenguas naturales, debe reflejar los principios mentales comunes a las competencias de todos los sistemas lingüísticos, es decir, los universales lingüísticos. Se trata de una aplicación directa de la teoría lingüística de Chomsky a la interlengua. Mantiene el objetivo de construir un modelo del conocimiento lingüístico del hablante-oyente ideal, propósito para el cual hay que basarse en los datos producidos por las intuiciones gramaticales del alumno.

b) Paradigma sociolingüístico: La capacidad continua (Tarone). Sustituye el concepto de "competencia" por el de "capacidad". La capacidad no solo se refiere al conocimiento lingüístico que se refleja en las intuiciones gramaticales, sino que incluye también el conocimiento lingüístico que subyace a la totalidad del comportamiento lingüístico. Esta capacidad es única y está constituida por un continuum de estilos (en el sentido que Labov los ha definido para su teoría sociolingüística), desde el "vernacular" hasta el cuidado, similar al de la lengua meta. Los datos que se recogen en este paradigma para el análisis de la interlengua

consisten en una variedad de ellos (conversaciones en diversas situaciones, ejercicios gramaticales, etc.), que dé cuenta de la variabilidad de la interlengua a lo largo del continuum. Es el modelo que adopta Ellis, y que desarrolla en confrontación con el de Krashen.

c) Paradigma psicolingüístico: Conocimiento dual (Krashen). Este paradigma considera que existen dos subsistemas en el conocimiento lingüístico: uno es responsable del conocimiento implícito que posibilita el uso espontáneo; otro lo es del conocimiento explícito o metalingüístico, que posibilita la monitorización o control consciente del error. Los datos que se recogen para el análisis son también de dos tipos, según el tipo de conocimiento al que se refieran: para el conocimiento implícito, los datos consisten en locuciones producidas por el aprendiente cuando no centra su atención en la forma; para el metalingüístico, en los juicios de gramaticalidad del propio aprendiente acerca de sus locuciones anteriores. Esta distinción le lleva, en el terreno de la teoría del aprendizaje, a su famosa dicotomía entre adquisición y aprendizaje, cuestionada por diversos autores.

Como vemos, este nuevo estado de cosas genera una serie considerable de preguntas, de temas y de hipótesis en torno al fenómeno del aprendizaje de una lengua extranjera. Se trata, como he señalado anteriormente, del nacimiento y la posterior evolución de una nueva disciplina, conocida generalmente como ASL.

El camino recorrido por esta disciplina está caracterizado por una progresiva especialización en los diversos tipos de aprendizaje que se pueden dar:

- Aprendizaje de L2 frente a aprendizaje de L1
- Aprendizaje por parte de adultos o por parte de niños
- Aprendizaje natural o instruido.

La descripción y la explicación de los cambios que se producen en la interlengua de los aprendientes se enriquecen y se matizan a medida que se van explorando las peculiaridades de las distintas situaciones de aprendizaje. Ello no está en contra de la aspiración a encontrar una teoría general de ASL que dé cuenta de todos los tipos y situaciones, pero sí ayuda a conocer la importancia de los distintos factores que desempeñan un papel importante y diferenciado en cada caso. Dedico el resto del capítulo a una revisión de la evolución de los estudios de ASL, desde una visión indiferenciada de la adquisición hasta el desarrollo de una teoría específica del aprendizaje en el aula. Finalmente, revisaré los estudios dedicados al aprendizaje instruido, y a los diversos factores que inciden en el mismo. Con ello estaremos en condiciones de extraer las consecuencias que se derivan de todos estos estudios para la elaboración de manuales de enseñanza.

3.- La descripción del proceso.

Con las siguientes palabras de introducción a un artículo en el que revisa el estado actual de la investigación sobre ASL, D. Larsen-Freeman sintetiza lo que ha sido el desarrollo de dicha investigación:

Desde su aparición hace unos 20 años, el campo de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se ha centrado en dos áreas: la naturaleza del proceso de adquisición de una lengua y los factores que afectan a los que la aprenden. Al principio era una investigación descriptiva. Más recientemente, los investigadores han intentado explicar cómo se produce la adquisición y cómo los factores del aprendiente llevan a obtener resultados diferentes. El foco de atención se ha ido ampliando y reduciendo alternativamente, en tanto en cuanto los investigadores, por un lado, iban dándose cuenta de la complejidad de los temas y, por otro, percibían la necesidad de profundizar más en los análisis. Este artículo señala que la siguiente fase de la investigación se caracterizará por la unión de estas dos áreas de atención: el aprendizaje y el aprendiente. Al propio tiempo recomienda prestar más atención a la adquisición tutorizada. (Larsen-Freeman, 1991:315).

En las páginas que siguen me apoyo en el mencionado artículo, así como en las obras de Larsen-Freeman y Long(1991) y de Ellis (1990).

Señala Larsen-Freeman que, en la investigación de los procesos de aprendizaje, se sucedieron tres tipos de análisis: el análisis de errores, el de la actuación completa de los aprendientes y el análisis del discurso; son tres momentos sucesivos entre los cuales no se produce una exclusión mutua o un cambio de orientación, sino más bien una integración de cada uno en el siguiente, en una progresiva ampliación de la perspectiva:

En primer lugar, y como he recogido en el apartado precedente, se produce el nacimiento de la disciplina con el análisis de errores. Pero pronto se vio que, junto a ellos, era preciso estudiar la actuación completa de los aprendientes, es decir, era necesario incluir en el estudio tanto los errores producidos como los enunciados bien formados. En efecto, el análisis de errores no daba cuenta ni del éxito en el aprendizaje, ni de todas las fuentes de dificultad con que éste se encuentra. De este modo se produjeron los primeros estudios de morfemas: Dulay y Burt (1974), Dulay, Burt y Krashen (1982). Mediante una recogida de datos longitudinal se llegó a la conclusión de que todos los

aprendientes pasan por unas mismas etapas de desarrollo en su adquisición de determinadas estructuras y se postulaba la hipótesis de un proceso de construcción creativa de la L2 mediante el desarrollo de una complejidad gradual³⁴. De esta forma, se daba cumplida satisfacción al requerimiento de que la IL de los aprendientes fuera objeto de examen; en este sentido, Wong Fillmore (1976) tomaba como datos para su estudio no sólo los enunciados regidos por reglas sino también aquellos otros que estaban "regidos por fórmulas mecánicas", y hallaba que éstos, una vez analizados por el aprendiente, derivan en aquéllos.

Un tercer escalón se alcanzó con el análisis del discurso, iniciado como consecuencia de la insuficiencia detectada en el análisis de la actuación, y del

³⁴ Tanto en su primera versión, como en las ulteriores, esta hipótesis ha sido sometida a fuertes críticas. En cuanto a los planteamientos de Krashen, véase más adelante. En cuanto a la primera versión, ésta es la crítica de M. Liceras (1991:14):

- *Ignora el hecho de que existe una L1 y mantiene que se puede explicar el orden de adquisición de morfemas por niños a partir de principios universales y los datos de la L2.*
- *No se distingue entre adquisición de L2 por niños y por adultos.*
- *No se tiene en cuenta que el orden dado puede estar condicionado por las características del aducto (término que usa Liceras para *input*, y que en esta tesis se designa como caudal).*
- *No se puede defender (tras el cuestionamiento de la primera versión de la gramática generativo-transformacional) que el orden de adquisición es un reflejo indirecto de la estructura de la mente del que aprende una lengua; no es el orden, sino los mecanismos y las categorías.*
- *No se puede equiparar corrección de una producción con aprendizaje efectivo de los rasgos de esa producción.*

Chaudron (1988:117), por su parte, observa que no hay evidencia de *una relación causal entre la mera producción de enunciados correctos en la lengua meta y el aprendizaje. La producción de los alumnos parece depender de diversos factores situacionales, tales como la estructura del grupo y la tarea (...) Las investigaciones que hemos revisado muestran cómo determinadas estructuras de grupo y determinadas tareas comunicativas influyen en determinados comportamientos interactivos, pero todavía no se ha establecido una categorización de estructuras y de tareas que pudieran afectar en mayor grado a la interacción. Más aún, todavía están por estudiar sus efectos sobre la adquisición por parte de los aprendientes.*

Para finalizar con las opiniones sobre esta hipótesis, citemos a Stern: *El concepto de interlengua de Selinker (1972) u otros conceptos semejantes que reconocían la naturaleza sistemática de la lengua del aprendiente, entiende que éste desarrolla su propio sistema en la segunda lengua, en cierta medida, a partir de la base de su primera lengua. Lo que quedaba por discutir es si se trata predominantemente de una reconstrucción de la lengua segunda sobre la base de la primera, que es lo que propone la hipótesis reconstructiva, o bien si la interlengua es "creada" por el aprendiente al margen de la influencia de la primera lengua, como propone la hipótesis de la construcción creativa (...). Cuando Corder propone un continuum de interlengua 'intermedio entre la hipótesis reconstructiva y la recreativa' (1978:90), esta visión del proceso de aprendizaje de la lengua equivale a una solución pedagógica intermedia entre una estrategia de enseñanza intralingual (por ejemplo el método directo) y una interlingual (por ejemplo, traducción). Ni en la investigación sobre aprendizaje de segundas lenguas, ni en la pedagogía de lenguas extranjeras se ha resuelto aún esta cuestión, que requiere ulteriores exploraciones. (Stern:403).*

interés por estudiar el caudal lingüístico (*input*) que se le suministraba al estudiante. Larsen-Freeman (1980) inicia esta línea. Hatch (1980) asigna un papel fundamental a la interacción con otros hablantes, por encima del dominio gradual de unidades léxicas y de estructuras sintácticas. Otros aspectos estudiados son éstos: la adquisición de actos de habla (Blum-Kulka y Ohlstein, 1984), de estrategias comunicativas (Faerch y Kasper, 1983) y el análisis del discurso del aula (Allwright, 1988; Chaudron, 1988; van Lier, 1988).

A finales de los años 70 y primeros 80 se empiezan a publicar estudios que profundizan en las áreas de interés de la década precedente. Así aparecen nuevos campos: la transferencia de la L1, el caudal suministrado a los aprendientes y la variación de la IL.

Por lo que hace a la transferencia lingüística, Wode (1978) resalta que, a veces son las semejanzas, más que las diferencias entre L1 y L2, las que causan confusión en el aprendiente. Taylor (1975) y Kellerman (1984) analizan el papel de la transferencia como una estrategia cognitiva. Eckman (1985) desarrolla el concepto de "marca" (*markedness*) y del papel que juega en la dificultad del aprendiente, que es mayor en los casos en que la L2 es más marcada.

Se comprueba que los efectos de la transferencia en la IL de los aprendientes son tanto positivos (el aprendiente se apoya en sus conocimientos previos) como negativos (comete errores). En otras palabras, la transferencia desempeña un papel mucho más amplio de lo que se pensaba, manifestándose en diversas formas: sobreproducción de una determinada forma de la LO; inhibición o aceleración del paso por una secuencia del desarrollo; limitación del tipo de hipótesis que hace el aprendiente; prolongación (con posible resultado de fosilización) del uso de una forma de desarrollo, similar a otra en L1; sustitución (uso de una forma de L1 en la L2); ultracorrección (sobreacción a una determinada influencia de L1).

En cuanto al caudal lingüístico, se observan los efectos derivados tanto de su cantidad como de su calidad. Por lo que se refiere a la primera, se observa que, a mayor exposición del aprendiente al caudal, mayor dominio de la lengua por su parte; en relación con la segunda, se detecta una relación entre ella y determinados aspectos de la producción del aprendiente (relación entre *input* y *output*).

Son especialmente relevantes los hallazgos relativos a la calidad. Por un lado, los estudios de Gass (1977), Hatch (1983) y de Gass y Varonis (1985) acuñaron los términos *Foreigner talk* y *Teacher talk*, para referirse a las adaptaciones de los hablantes nativos (NS: *Native speakers*) a los no nativos (NNS: *Non native speakers*), y estudiar en qué medida se realizaban

modificaciones en el caudal dirigido a los NNS por los NS, y en qué medida afectaban al desarrollo de la lengua de los NNS. Long (1980) distingue entre las modificaciones estrictamente lingüísticas y aquellas otras que afectan a la estructura interaccional, y atribuye un papel tanto o más importante a las segundas, por los efectos que la negociación de sentido entre los aprendientes y sus interlocutores producen en el caudal de éstos.

Krashen (1982) fue quien mayor difusión alcanzó con su teoría del "caudal (inglés *input*) comprensible". En síntesis, dice que basta con exponer al aprendiente a un caudal lingüístico que se encuentre un poco más allá del que aquél es capaz de procesar, para que se active la adquisición, inconsciente y espontánea. Como tendremos ocasión de observar, sus hipótesis han sido muy debatidas; baste señalar aquí el estudio de Swain (1985), que demostró que, si bien el caudal lingüístico comprensible es necesario para el procesamiento semántico de la lengua, no es suficiente para pasar del procesamiento semántico al sintáctico; presenta el caso de los alumnos del programa canadiense de inmersión en francés que ella estudió, y en los que comprobó que recibían abundante caudal comprensible, pero que no habían adquirido aún una competencia gramatical plena del francés. Dado que eran capaces de entender el caudal sin analizar del todo su estructura sintáctica, Swain señaló que los aprendientes necesitaban también práctica en la producción comprensible, lo que les permitiría pasar del procesamiento semántico al sintáctico.

El estudio de la actuación de los aprendientes es el que ha proporcionado los datos más interesantes. Yendo más allá de los anteriores estudios de morfemas, se observó la adquisición de subsistemas gramaticales. Ellis cita los trabajos de Cazden et al. (1975), Wode (1976) y Meisel, Clahsen y Pienemann (1981), y hace de ellos esta valoración: "Constituyen la evidencia más fuerte hasta el presente en apoyo de una teoría nativista de la adquisición de L2 (...). Representan el mayor descubrimiento en el estudio del aprendizaje de L2. Por primera vez nos facilitaron evidencia de lo que sucede cuando los aprendientes se ponen a adquirir una L2." (Ellis 1990:48).

No obstante, presenta algunos problemas, como ponen de relieve Hatch (1983a) y Long y Sato (1984): no detectaba las sobregeneralizaciones que hacía el aprendiente, ni los errores en la atribución de una forma a unas funciones particulares. A este último problema se intenta dar respuesta con la hipótesis de la variabilidad.

El concepto de variabilidad está unido dialécticamente al de sistematicidad. Las interlenguas, al igual que todos los lenguajes naturales, son variables. Pero al principio de la investigación de ASL, toda la atención se

centraba en la sistematicidad. Y sin embargo, la variabilidad *sincrónica* (= manifestaciones en las que el aprendiente, que parecía haber dominado un determinado aspecto, vuelve a caer en el error) era demasiado evidente como para seguir siendo ignorada.

Cancino (1978) y Wagner-Gough (1975) descubren en la variabilidad de la producción de los alumnos una prueba de que éstos establecen relaciones inestables entre forma y función, y atribuyen a la variación un carácter arbitrario. Huebner (1979, 1983, 1985) mantiene, por el contrario, que la propia variabilidad es sistemática. Las producciones de los aprendientes son coherentes con su gramática interna, y nos proporcionan interesantes datos no ya sobre el momento de su adquisición (como hacían los estudios sobre el orden de los morfemas), sino sobre la forma en que dicha adquisición se produce; a los procesos responsables de la misma los denomina "Paradigma dinámico".

Larsen-Freeman enumera los libros que han sido dedicados a este aspecto en los años recientes con el intento de explicar la variabilidad manteniendo la noción de sistematicidad. Además de Huebner, cita a Tarone (1979), cuya hipótesis es la más aceptada: la IL del alumno es en todo momento un continuum de "estilos de habla", entendiéndose como tales los diversos grados de intensidad que puede alcanzar la atención que se presta a la forma; en un extremo se encuentra el estilo vernacular (concepto tomado de Labov, 1969), que presenta un mínimo de atención y un máximo de sistematicidad; en el otro extremo tenemos el mínimo de sistematicidad unido a un grado máximo de atención, de permeabilidad, de variabilidad y de abertura a la influencia de otras lenguas. Otras interpretaciones ofrecidas para explicar este fenómeno, y recogidas por Larsen-Freeman, son las siguientes: la automonitorización del aprendiente (Krashen, 1977), los factores sociolingüísticos (Beebe, 1980), los fenómenos de convergencia y divergencia con el habla del interlocutor (Beebe y Zungler, 1983), el contexto lingüístico situacional de uso (Ellis, 1985), los ámbitos del discurso (Selinker y Douglas, 1985), la cantidad de tiempo de preparación previa (Crookes, 1989), la combinación de diversos factores: estadio de la adquisición, medio ambiente lingüístico, redundancia comunicativo (Young, 1988), el uso autorregulado o heterorregulado del habla (Lantoff y Ahmed, 1989). Alguna de ellas ya ha sido mencionada anteriormente (los ámbitos discursivos de Selinker); otras aparecerán en la revisión que hago en las páginas siguientes de este capítulo.

4.- Las explicaciones del proceso (1): Teorías generales de ASL.

Larsen-Freeman y Long (1991) clasifican en tres grandes grupos las teorías de adquisición de una L2: las teorías innatistas, las medioambientalistas y las interaccionistas

4.1.- Teorías Innatistas

Características generales

Estas teorías explican la adquisición postulando una dotación biológica innata que hace posible el aprendizaje. Unas hablan de una dotación específica para la lengua: la GU, o gramática universal (Chomsky, Wode, Krashen); Chomsky (1965), por ejemplo, postula el conocimiento innato de universales básicos tales como las categorías sintácticas o los rasgos fonológicos distintivos, así como de universales formales (principios abstractos que gobiernan posibles reglas y parámetros de las lenguas humanas). Otras consideran innata la dotación de unas nociones cognitivas generales -a partir de las cuales se construyen los principios gramaticales-, y unos mecanismos que se usan para todo tipo de aprendizaje, incluido el de la lengua. Otras terceras (Dulay y Burt, Félix) consideran que esa dotación innata incluye tanto los principios lingüísticos como las nociones cognitivas.

El principal argumento para propugnar la existencia de una GU, descrito a menudo como el "problema lógico" de la adquisición de la lengua (Bley-Vroman 1988) es que los datos del caudal lingüístico no son suficientemente "ricos" para que aquella se produzca, y mucho menos para que eso suceda en un plazo de cinco años, que es el que le asignan al niño para el dominio de su lengua.

La consideración del caudal lingüístico como deficiente, pobre o "deteriorado" se basa por un lado en que el propio caudal se ve perturbado por las condiciones propias de la actuación, que le confieren rasgos de agramaticalidad; y, por otro lado, en la ausencia de "evidencia negativa", es decir, información a partir de la cual el aprendiente pueda deducir qué cosas no son posibles en una lengua dada. Tanto en el habla de los cuidadores con los niños pequeños que tienen a su cargo como en la de los hablantes nativos con los extranjeros se produce una reacción al significado de los enunciados de sus interlocutores, y no a su forma, lo que les lleva a corregir raras veces las formas incorrectas que éstos producen; en cuanto a la "corrección" explícita de los profesores, para Allwright (1975), Long (1977) y Chaudron (1986b, 1988) se trata de una retroalimentación irregular, ambigua cuando es percibida, realizada a destiempo e ineficaz a corto plazo. Puede

pensarse en un tipo de evidencia negativa encubierta o implícita en el caudal, pero ésta tampoco se da, puesto que todo lo que escuchan los aprendientes son enunciados gramaticales. En consecuencia, las gramáticas que desarrollan los aprendientes se dice que están "no determinadas por el input".

La GU que Chomsky postula en su última versión³⁵ va más allá de su planteamiento inicial (que se limitaba a la descripción objetiva de la competencia del hablante oyente ideal) para intentar explicar el modo como se alcanza esa competencia. Consiste en un conjunto de principios lingüísticos abstractos e innatos, que rigen las distintas posibilidades de las lenguas, ayudando de ese modo a resolver el problema de aprendizaje derivado de la "pobreza del estímulo". Además, para tratar algunos de los casos generales (en oposición a los idiosincráticos) en que unas lenguas difieren de otras, se considera que esos principios pueden experimentar determinadas variaciones, de acuerdo con lo que se denomina "parámetros". Los parámetros son específicos de una lengua dada, y cada uno de ellos rige o gobierna un conjunto de propiedades de esa lengua; consta de una fijación ("setting") inicial, que no está marcada, y las sucesivas fijaciones marcadas. De esta forma, la GU se estructura en una "gramática nuclear" y una "periférica". La "gramática nuclear" contiene las "fijaciones" no marcadas de los parámetros y principios generales, que se establecen a partir del caudal lingüístico positivo, y que representan las propiedades de algunas de las lenguas humanas en las áreas de la gramática a las que afectan; estas fijaciones de parámetros no marcados son susceptibles de modificaciones para reflejar la gramática de otras lenguas que aprende el hablante, como resultado de experimentar enunciados (mediante solo caudal lingüístico positivo) y que provocan el desarrollo de fijaciones más marcadas de un determinado parámetro. La "gramática periférica" contiene reglas más marcadas, que se aprenden mediante la experiencia, que son más específicas de cada lengua y que no están parametrizadas. Uno de los ejemplos más citados es el del principio de subyacencia, que pone ciertos límites al movimiento de constituyentes entre frases, de tal modo que no puede sobrepasarse más que uno de esos límites en cada ocasión. Se trata de un principio general común a todas las lenguas; el nodo limitado, por el contrario, es particular de cada lengua, y su parámetro se fijará mediante exposición a la lengua en cuestión.

Inspiradas en la idea de una GU se han llevado a cabo investigaciones en ASL como las de Rutherford (1986), Gass y Schachter (1989), White (1986) y Hilles (1986).

La Teoría del Monitor de Krashen

³⁵ N. Chomsky: Government and Binding.

Se trata de una de las teorías innatistas que más difusión han alcanzado en la década de los 80. Tuvo su origen en los estudios de morfemas llevados a cabo en los primeros 70 y los intentos de formular una teoría, no de adquisición de L2, sino de la actuación de los hablantes de L2; de ahí nació la primera de las hipótesis: la de que existían dos sistemas separados de conocimiento subyacentes a la actuación en L2: el conocimiento aprendido y el conocimiento adquirido. Según mencionan Larsen-Freeman y Long (1991:241), en una serie de libros y artículos aparecidos entre 1978 y 1985 Krashen llegó a formular hasta diez hipótesis; pero su teoría quedó finalmente fijada en estas cinco: la hipótesis de la diferencia entre adquisición y aprendizaje, la del orden natural, la del monitor, la del caudal lingüístico (*input*) y la del filtro afectivo. Brevemente sintetizadas, son las siguientes:

1.- Adquisición/Aprendizaje. La adquisición es un proceso inconsciente mediante el cual se desarrolla la competencia lingüística como consecuencia del uso de la lengua para una comunicación real. El aprendizaje es el proceso consciente en el cual se desarrolla, mediante el estudio, el conocimiento metalingüístico de una lengua. El conocimiento adquirido y el aprendido se almacenan por separado, y éste no puede convertirse en aquél.

2.- El orden natural. Las estructuras gramaticales se "adquieren" en un orden previsible, que es el mismo para adultos y para niños, así como para aprendientes con distintas L1. Este orden se hace patente cuando se produce actividad de comunicación, pero no cuando se realizan actividades lingüísticas tales como exámenes de gramática, donde el foco de atención está en la forma.

3. El monitor. El conocimiento "aprendido" puede utilizarse para corregir, antes o después de que se conviertan en producción ("output"), las locuciones generadas mediante el conocimiento "adquirido". Esta actividad de monitorización sólo puede llevarse a cabo cuando se dan estas tres condiciones: suficiente tiempo, atención puesta en la forma, y conocimiento de la regla. Por otra parte, su aplicación está restringida a reglas relativamente sencillas.

4. Caudal lingüístico. Esta hipótesis explica el modo como se produce la "adquisición". Cuando los aprendientes están expuestos a una aportación de caudal lingüístico que contiene rasgos gramaticales que se hallan un poco más allá de su capacidad de comprensión actual, el aprendiente "adquiere" esos rasgos. Krashen hace hincapié en que la "adquisición" es una consecuencia del caudal comprensible, y no de la producción. La parte de caudal que sobrepasa la capacidad de comprensión del aprendiente se hace comprensible con la ayuda que proporciona el contexto. También, señala Krashen, sólo se precisa una

sintonización general del caudal, y no de precisión; con esta expresión alude al hecho de que no es necesario intentar deliberadamente que los alumnos se vean expuestos a muestras de un rasgo gramatical determinado.

5.- El filtro afectivo. Se refiere a las variables actitudinales que influyen en la "adquisición". Se trata de un mecanismo que controla la velocidad y el nivel definitivo del éxito de la "adquisición".

Las críticas al modelo han sido numerosas. El primero en rebatirlo fue McLaughlin³⁶. En su artículo de 1978, tras aceptar la validez de la implicación pedagógica de la hipótesis de Krashen, añade:

Con todo, este modelo falla, creo, porque su base empírica es débil. Las pruebas que cita a menudo no lo son o pueden explicarse mejor en otros términos. Yo particularmente estoy en desacuerdo con la distinción entre adquisición y aprendizaje porque reposa en último término sobre si el proceso implicado es consciente o inconsciente. Además, Krashen no nos da ninguna prueba a favor de la principal hipótesis del modelo, -que lo que ha sido aprendido no está disponible para iniciar producciones, sino que sólo se puede utilizar para este propósito lo que se ha adquirido. (En la traducción de M. Liceras, 176).

Como puede deducirse de los contenidos de algunas de las hipótesis, la teoría de Krashen está formulada con los ojos puestos en la enseñanza, y se presenta como una teoría general que abarca de forma explícita tanto el aprendizaje naturalista como el instruido, el de los niños como el de los adultos. Ellis (1990:58 ss.) sintetiza del siguiente modo la relación entre la teoría de Krashen y la enseñanza:

³⁶ El modelo alternativo que propone McLaughlin se basa en la teoría general del comportamiento humano, que distingue entre procesos controlados y procesos automáticos, así como entre el almacenamiento de datos en la memoria a largo plazo y a corto plazo. Los procesos controlados regulan el flujo de la información entre lo almacenado en cada uno de los dos tipos de memoria. Aprender, en consecuencia, es transferir información al almacenamiento a largo plazo, es decir, que los procesos controlados subyacen al aprendizaje. Los otros procesos, los automáticos, regulan conexiones asociativas en el almacenamiento a largo plazo. En la L2 se producen primero procesos controlados que se convierten en automáticos a medida que se practican y se integran en la memoria a largo plazo. Los mecanismos de aprendizaje se explican a partir del desarrollo de "esquemas" (gramáticas o infraestructuras sintácticas) y de "operaciones de descubrimiento". Las operaciones están guiadas por dos tipos de principios: los operativo-generadores y los de actuación. Entre los primeros están la simplificación, la generalización, la imitación, la inhibición y los principios operativos de Slobin. Entre los segundos, el uso de reglas formales, de rectificaciones, la memorización automática y las estrategias sociales y cognitivas.

- 1.- El principal objetivo de la enseñanza de lengua es el de suministrar caudal comprensible para facilitar la "adquisición".
- 2.- La enseñanza debe ser considerada como una preparación para la "adquisición" en su sentido más amplio (que se produce por otros medios más allá de la clase).
- 3.- El profesor debe asegurarse de que los aprendientes no se sienten ansiosos o se ponen a la defensiva.
- 4.- La enseñanza de la gramática debe limitarse a formas simples, y su objetivo reside en capacitar al aprendiente para que aplique el monitor.
- 5.- Los errores no deben ser corregidos cuando el objetivo es la "adquisición" pero sí cuando es el "aprendizaje".

A continuación, resume las críticas al modelo:

El Modelo del Monitor ha sido crecientemente sometido a crítica (McLaughlin 1978b; Sharwood-Smith, 1981; Gregg, 1984; Barasch y James en prensa). Una de las principales críticas que se le han hecho es que las hipótesis no son falsables. En particular, no está claro de qué modo puede comprobarse empíricamente el postulado de Krashen de que el conocimiento "aprendido" no contribuye al desarrollo de conocimiento "adquirido". Asimismo, es difícil ver cómo puede comprobarse adecuadamente la hipótesis del input, habida cuenta de lo vaga que es la idea de Krashen de un 'input' que contiene estructuras un poco más allá de las que hay en la gramática actual del aprendiente' (...) A la hipótesis del monitor se le ha criticado que es demasiado restrictiva; los aprendientes son capaces de aprender y de servirse del conocimiento metalingüístico en mucho mayor medida de lo que Krashen les supone. Estas tres son las hipótesis principales de Krashen desde el punto de vista de sus propuestas pedagógicas: si el conocimiento 'aprendido' se puede convertir en 'adquirido'; si la producción es importante para el desarrollo (en contra de la insistencia de Krashen en que sólo importa la comprensión) y si la monitorización es un fenómeno extendido, las bases teóricas de las propuestas quedan anuladas (...) El Modelo del Monitor es inadecuado desde diversos puntos de vista y no se puede dar un respaldo incondicional a las propuestas pedagógicas a las que sirve de base. No obstante, Krashen ha prestado un servicio a los docentes. Ha proporcionado un conjunto coherente de ideas con

firme fundamento en la investigación de la adquisición de L2. Su obra ha estimulado no sólo una discusión de los temas clave en la didáctica de las lenguas sino que -y esto es más importante- ha contribuido al crecimiento del propio estudio empírico del aprendizaje de L2 en el aula. (Ellis 1990:60)

Crítica de Larsen-Freeman y Long a las teorías innatistas específicas de una lengua.

Aparte de algunos problemas relacionados con la falsabilidad empírica, la explicación chomskyana de la adquisición de la lengua contiene a juicio de Larsen-Freeman y Long (1991:235-40) por lo menos tres presupuestos cuestionables:

1º: Que el aprendizaje se produzca de forma rápida y casi completa antes de la edad de los cinco años. De hecho determinados estudios muestran como se dan aprendizajes de elementos lingüísticos en edades posteriores: entre los 9 y los 16 años los aprendientes van dominando gradualmente determinados elementos semánticos y fonológicos (según puede verse en el estudio de Mazurkiewich y White 1984), a la edad de 10, determinadas preguntas QU- (Hildebrand 1987).

2º: Que determinados principios sintácticos sean innatos y no susceptibles de aprendizaje. Este supuesto ha sido cuestionado por estudios como los de Parker (1989) y O'Grady (1987).

3º: Que el caudal que los aprendientes tienen a disposición sea inadecuado, y especialmente que carezca de la evidencia negativa esencial para resolver la excesiva complejidad y evitar la sobregeneralización. Por un lado existe evidencia de que tanto el habla de los cuidadores como la lengua dirigida a los no nativos están básicamente bien formadas. Por otro, del hecho cierto de que no se dé evidencia negativa no se deriva necesariamente la existencia de un conocimiento lingüístico innato. Al contrario, el aprendizaje puede consistir en un proceso que contiene una adopción inicial de hipótesis conservadoras (sin la máxima complejidad), seguidas de un movimiento a lo largo del continuum evolutivo (con una complejidad gradualmente creciente), regido por una teoría del aprendizaje y guiado por evidencia positiva. A modo de ejemplo, Bowerman (1987) señala que, dado que las reglas léxicas son específicas de una lengua y cultura, y por tanto no pueden ser reguladas de forma innata, la sobregeneralización léxica es un problema que hay que tratar mediante la experiencia lingüística, en cualquier teoría, incluidas las nativistas.

La identidad entre la adquisición de L1 y L2

En el fondo, estas teorías parten de la consideración de que los procesos y los mecanismos por los que se aprende una lengua son los mismos, tanto si se trata de la adquisición de la lengua materna en la infancia, como si se trata de una adquisición posterior de otra lengua.

Formulado en términos chomskianos, el problema radica en la posibilidad de acceso de los adultos a la GU para el aprendizaje de una L2. Unos investigadores sostienen que este acceso se da realmente, mientras que otros consideran que no es probable la posibilidad de acceso directo después de la pubertad, aunque sí sería posible ese acceso a través del conocimiento de la L1. Argumentan estos últimos que los resultados de los procesos de ASL son radicalmente distintos de la adquisición de la L1: en ésta siempre se alcanza la competencia de hablante nativo, no se dan los efectos de la transferencia o de la fosilización, etc.

Klein (1986) discute este tema, y resalta otros dos puntos, además del papel de la gramática universal: los aspectos evolutivos y de maduración cognitiva y social del niño, y la posibilidad de la existencia de un período crítico para el aprendizaje de la lengua. En primer lugar, hay que tener en cuenta que los requisitos previos de orden cognitivo necesarios para el dominio de la lengua (por ejemplo, las categorías cognitivas de tiempo, espacio, modalidad, causalidad, etc.) están ya a disposición del aprendiente cuando éste se enfrenta a una L2, mientras que carece de ellos, y debe adquirirlos simultáneamente, cuando se trata de la L1. Por otra parte, el lenguaje es el medio por el que el niño adquiere su identidad social y desarrolla su identidad personal. Los procesos de desarrollo cognitivo y social se dan, pues, en estrecha conexión con el aprendizaje de la L1; en la mayor parte de los casos, cuando se aprende la L2 esos procesos evolutivos ya han finalizado. En cuanto al papel de la GU, Klein empieza por constatar el carácter provisional de las hipótesis de Chomsky en relación con la adquisición de la primera lengua, y señala que ésta tiene que ser el resultado de algo más que la mera presencia de una GU. Alude después a las explicaciones de orden biológico que se han aportado, tales como la hipótesis del período crítico lanzada por Penfield y Roberts en 1959, y desarrollada por Lenneberg en 1967; esta hipótesis postula que entre los dos años de edad y la pubertad el cerebro humano es moldeable para la adquisición de la L1, característica que desaparece cuando se ha consolidado la especialización de las funciones específicas del cerebro, en particular la localización de la mayor parte de las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo. En consecuencia, en la adquisición de L1 y L2 se trataría de dos procesos diferentes, con una base fisiológica distinta en cada caso.

Pero la evidencia aportada por la investigación a este respecto tampoco es definitiva, y es fuertemente discutida hoy en día. Ellis (1991:43) cita a Seliger (1978), que ha avanzado la idea de que podrían existir distintos períodos críticos para distintos aspectos del lenguaje, y a Long (1988) que señala que el período crítico para adquirir una pronunciación de hablante nativo se da alrededor de los seis años, mientras que la pubertad es la edad clave para la adquisición de la gramática de L2.

Bley-Vroman (comentado en Liceras 1991:24, y en Ellis 1991:43) cuestiona la hipótesis de la identidad entre los procesos de aprendizaje de L1 y L2, basándose en que el aprendizaje adulto de lenguas se asemeja más a un aprendizaje general de destrezas que a la adquisición de L1: en la adquisición del lenguaje infantil intervienen mecanismos del cerebro que forman parte del área específica del lenguaje, mientras que en la adquisición del lenguaje por parte de adultos intervienen los sistemas generales de resolución de problemas.

Por otra parte, hay que considerar que existen factores de orden social que contribuyen a explicar los procesos de aprendizaje de la L2, como ponen de relieve las teorías medioambientalistas.

4.2.- *Teorías Medioambientalistas*

Características generales

Las teorías medioambientalistas de aprendizaje sostienen que en el desarrollo de la mente humana las experiencias que le proporciona a la persona el entorno en el que vive son más importantes que la dotación innata que tiene por naturaleza. Según estas teoría, esta dotación innata se limitaría a facilitar al organismo una estructura interna básica que las fuerzas medioambientales podrían luego conformar. Una de las versiones más conocidas de esta orientación medioambientalista es la que representan las teorías de aprendizaje conductistas y neoconductistas de estímulo-respuesta, tales como la de Skinner (1957); de gran influencia en tiempos del método audiolingual (Fries, Lado, Politer, Prato), han perdido vigencia tras la crítica y consiguientes escritos de Chomsky. Otros modelos de orientación también medioambientalista son los *conexionistas*, que han despertado gran interés como posibles fuentes de conocimiento acerca de características más generales del aprendizaje y el desarrollo de diversas capacidades, tales como control de la motricidad, la percepción visual y la memoria. Especialmente interesantes para la teoría del aprendizaje de la lengua son los trabajos del *Procesamiento distribuido paralelamente* (PDP), de McClelland y de Rumelhart. Se trata de una teoría cognitiva que no presupone una dotación innata; de acuerdo con ella, el aprendizaje se basa en el procesamiento del caudal, procesamiento que no desemboca en la acumulación de reglas, sino en el fortalecimiento o la debilitación de las conexiones existentes en unas redes neurológicas complejas, como resultado de la frecuencia de estímulos en el caudal; estas redes controlan lo que en apariencia sería un tipo de conducta gobernada por reglas, pero que en realidad no es otra cosa que el reflejo de las conexiones que se han formado sobre la base de la fuerza relativa de diversos patrones en el caudal lingüístico. El modelo ha sido recibido con división de opiniones, que van desde la admiración manifestada por Sampson hasta el desprecio de Chomsky. Schmidt (1988) y Gasser (1990) esbozan algunas posibles implicaciones del PDP para la teoría e investigación de ASL. Spolsky (citado en Larsen-Freeman, 1991:326) opina que "un modelo que aprende sin reglas y que daría cuenta de, al menos, cierta actuación sin postular competencia (Spolsky, 1989, p. 227) posee claramente el potencial que nos debe forzar a repensar planteamientos anteriores".

Hipótesis de la Pidginización y Modelo de la Asimilación cultural de Schumann.

Existen algunas teorías que pueden considerarse medioambientalistas por defecto, ya que intentan explicar la adquisición recurriendo a variables externas al aprendiente, sin decir nada sobre el procesamiento cognitivo. Entre los postulados más fuertes de este tipo figura el intento de Schumann de explicar la ASL naturalista como un subproducto de la asimilación cultural.

Entre 1975 y 1978 estudió la producción lingüística de Alberto -un costarricense residente en el barrio portugués de Cambridge (Massachusetts)-, y se interesó por el estancamiento en su progreso en el dominio de las negaciones en inglés. La causa de tal estancamiento no podía buscarse en la capacidad cognitiva del sujeto, ya que éste había dado resultados normales en un test piagetiano de inteligencia adaptativa; tampoco en su edad, puesto que otros de más edad lo hacían mejor. La explicación más probable parecía residir en la distancia sociológica y psicológica que Alberto mantenía en relación con los hablantes de la lengua meta. El concepto de distancia sociológica en el modelo de Schuman se refiere a una manifestación relativa al grupo, que consta de ocho factores (dominancia social, patrón de integración, cerrazón, cohesión, tamaño, congruencia cultural, actitud y duración prevista de la residencia), cuyos valores en su aplicación a Alberto daban negativo en casi su totalidad, o en el mejor de los casos eran neutros. El concepto de distancia psicológica es individual y comprende cuatro factores afectivos (choque lingüístico, choque cultural, motivación y permeabilidad del ego). Schuman afirma que estas variables afectivas psicológicas adquieren importancia en aquellos casos en los que un individuo es miembro de un grupo que no se sitúa ni especialmente a favor ni especialmente en contra de la LO, de acuerdo con los factores de la distancia social. Observó que se daban unas determinadas semejanzas entre las dimensiones social y psicológica del contexto de aprendizaje de Alberto y aquellas que se asocian a la pidginización, por lo que concluyó que los procesos subyacentes a la pidginización y los estadios iniciales de la ASL naturalista son análogos y universales. Ambas comportan el desarrollo en L2 de los medios necesarios para satisfacer sólo una de las tres funciones básicas del lengua, identificadas por Smith en 1972: la referencial o comunicativa, consistente en obtener y proporcionar información en la comunicación intergrupal. Ni hablantes de sabir o pidgin, ni hablantes iniciales de L2 desarrollan formas para ejercer las otras dos funciones de una lengua nativa: la integrativa (que marca la propia identidad en la sociedad) y la expresiva (que satisface determinadas necesidades psicológicas, tales como la propia actitud ante lo que se está diciendo) puesto que éstas se ejercitan en la comunicación intragrupal en L1. El curso de los estadios ulteriores del proceso de ASL está determinado de manera semejante, según Schumann, siendo el desarrollo una función del grado en el que una persona se ha *asimilado culturalmente* a la comunidad de la lengua meta. Schuman (1978b. p 34, citado por Larsen-Freeman y Long 257):

[La ASL] no es más que un aspecto de la asimilación cultural y el grado en que adquiere la segunda lengua estará controlado por el grado en que el aprendiente se asimile culturalmente al grupo de la lengua meta.

Schumann distingue dos tipos de asimilación cultural. En el primero, los aprendientes están socialmente integrados en el grupo (tienen suficientes contactos con los hablantes de la L2 para poder adquirirla) y psicológicamente abiertos a la lengua (el caudal al que esos contactos le permiten exponerse se convierte en toma *-intake*). En el segundo están socialmente integrados y psicológicamente abiertos, pero además desean consciente o inconscientemente adoptar el estilo de vida y los valores del grupo de la lengua meta. Basta el primero de estos dos grados para que se den las condiciones esenciales de la ASL.

Crítica de Larsen-Freeman y Long a la hipótesis y al modelo:

Tras revisar el debate entre Schumann y sus críticos (de los que enumera hasta 9 argumentos) y hacerle ellos mismos algunas objeciones de orden formal, conceptual y empírico, Larsen-Freeman y Long concluyen que el Modelo de Asimilación Cultural de Schumann ha servido "para convertir en predicciones coherentes lo que a menudo no había sido otra cosa que nociones más bien vagas sobre el papel que los factores sociales y psicológicos juegan en la ASL" (260). Asimismo, ha servido para centrar la atención de los investigadores en algunos procesos importantes de simplificación que tienen lugar en el desarrollo inicial de una IL.

Los factores sociales y psicológicos, tanto individuales como de grupo, han de ocupar indudablemente un lugar en una teoría global de ASL, tal vez más evidente como variables que condicionen la cantidad y el tipo de exposición a la lengua meta que experimenta el aprendiente. Pero, por otro lado, nadie debería sorprenderse de que un proceso mental como el aprendizaje de una segunda lengua, no quede satisfactoriamente explicado por una teoría que haga caso omiso de las variables lingüísticas y cognitivas. (Larsen-Freeman y Long 1991:266, resaltado original).

4.3.- Teorías Interaccionistas.

Características generales

Entienden estas teorías que la ASL es demasiado compleja para ser explicada por medio de factores sólo innatistas o sólo medioambientalistas. Se trata de teorías muy diversas entre sí. Las más conocidas son la Teoría funcional-tipológica de Givon, el Modelo multidimensional del grupo ZISA, y la hipótesis de Tarone sobre el estilo vernacular y el cuidado (que ya hemos mencionado en páginas anteriores), desarrollada posteriormente por Ellis.

Teoría Funcional-tipológica.

Se basa en una teoría unificada de todos los tipos de cambio lingüístico. Empezó aplicándose al cambio diacrónico en la sintaxis, pero se ha extendido a la variación de registro en el habla de los adultos, el desarrollo de pidgins y creoles, la adquisición de primera lengua, y la de segundas.

Según Givon (1979) los hablantes, y sus correspondientes sistemas lingüísticos, pasan por un proceso de "sintactización", gracias al cual empiezan con un modo pragmático y poco a poco van pasando a otro sintáctico. Ambos modos están caracterizados por una serie de rasgos lingüísticos que Givon ha definido y contrapuesto entre sí. Klein (1986:84) reproduce el cuadro en el que Givon los exponía³⁷ (Cuadro nº 4).

Klein los compara con ocho principios que él mismo expone, y que guían al aprendiente de una L2 en los primeros estadios de la adquisición. Aunque con ligeras variantes, son bastante similares, y coinciden en la interpretación del peso que las reglas funcionales o pragmáticas poseen en los primeros momentos del uso de la L2.

Crítica de Larsen-Freeman y Long a esta teoría:

En opinión de estos autores, los resultados obtenidos de momento en la ASL no son definitivos, pero indican que es prematuro juzgar en qué medida la oposición entre los dos modos de comunicación (pragmático y sintáctico) es útil como punto de partida para el análisis funcionalista del cambio lingüístico. Sato, por su parte, aduce que la aplicación del modelo de Givon a los datos conversacionales está sesgado hacia la sintaxis de la lengua escrita y hacia la frase como unidad básica de análisis, en detrimento del enunciado o el turno de conversación; ello ha originado dificultades para cuantificar los datos de habla

³⁷ Esta exposición se refería a rasgos propios del inglés; algunos de ellos son aplicables a otras lenguas, mientras que otros no los son: muy en particular, el rasgo (f) no se aplicaría al caso del español.

natural en una serie de estudios de los que ha realizado. Por tanto, la verificación de diversos postulados de Givón acerca de los dos modos se considera incompleta.

El Modelo Multidimensional del grupo ZISA.

El término ZISA es un acrónimo del alemán *Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*³⁸, denominación que adoptó un grupo de investigadores de la Universidad de Hamburgo, a finales de los 70, integrado por H. Clahsen, M. Pienemann y J. Meisel. El modelo se llama multidimensional porque

<u>Modo pragmático:</u>	<u>Modo sintáctico :</u>
a) Estructura de tema-comentario.	Estructura de sujeto-predicado.
b) Conjunción laxa.	Fuerte subordinación.
c) Producción lenta (varias curvas de entonación).	Producción rápida (única curva de entonación).
d) Orden pragmático de las palabras: primero la información conocida, Después la nueva.	Orden de las palabras como señal de casos y funciones semánticas.
e) Ratio equilibrada de nombres y verbos, siendo éstos semánticamente complejos.	Mayor número de nombres, siendo los verbos semánticamente complejos.
f) Ausencia de morfología gramatical.	Elaborada morfología gramatical.
g) El acento entonativo fuerte señala la información nueva: la entonación sobre el tema es menos prominente. funcional algunas	Fenómeno muy parecido, pero tal vez pero tal vez sin mostrar un peso tan fuerte, y ausente al menos en algunas lenguas.

CUADRO N° 4

³⁸ “Adquisición de una segunda lengua por parte de trabajadores italianos y españoles”.

contempla dos dimensiones o ejes: el evolutivo y el variacional; en realidad, como señala Nunan (1994), debería llamársele “bidimensional”.

a) El eje evolutivo:

Una de los principales áreas de atención en los estudios del grupo lo constituían las reglas de orden de las palabras en alemán. Se encontró que, tras un período inicial en el que la producción de los aprendientes consistía en palabras y fórmulas aisladas, tanto niños como adultos seguían una misma secuencia evolutiva de cinco estadios, en los cuales una regla de IL no era abandonada para pasar al siguiente estadio sino que se mantenía, y así se producía un fenómeno de acumulación de reglas.³⁹

Mencionan Larsen-Fremman y Long el hecho de que algunas de las predicciones de este modelo han sido confirmadas por otros estudios posteriores: una de ellas es la que postula que, siendo universales las limitaciones del procesamiento, el contexto de adquisición no debería afectar a las secuencias evolutivas. Esta predicción ha sido confirmada por diversos estudios de desarrollo instruido de IL que se han realizado con grupos que incluyen a estudiantes de una gama de antecedentes de L1 tipológicamente distintos. Otra predicción, que ha sido confirmada por el propio Pienemann (1984, 1989), es la que afirma que los aprendientes no pueden saltarse un estadio de la secuencia evolutiva, ya que cada estadio depende de la disponibilidad de estrategias de procesamiento de estadios anteriores, más una nueva.

b) Eje variacional:

Si bien las secuencias evolutivas de una IL se consideran invariables debido a que están sujetas a limitaciones de procesamiento universales, se reconoce sin embargo que los aprendientes individuales siguen sendas o rutas distintas en la

³⁹ Larsen-Freeman y Long ven en este modelo unas consecuencias insoslayables para la enseñanza de L2: *Lo que hace especialmente interesante el trabajo del grupo ZISA sobre el orden de las palabras es el hecho de incluir una explicación (...) que es potencialmente generalizable a otras secuencias evolutivas y a otras lenguas (...) Se trata de una explicación de orden cognitivo, es decir que las cinco estructuras y las reglas que las explican son manifestaciones de cinco (o más) estadios subyacentes en el desarrollo de la IL, cada uno de los cuales a su vez refleja el uso por parte del aprendiente de diversas combinaciones de tres estrategias de procesamiento de habla (...); el procesamiento está, pues, limitado por el conjunto de estrategias de que dispone el aprendiente en cada momento, (lo que) motiva un importante postulado de Pienemann dirigido a los profesores de lengua, en el sentido de que las estrategias limitan lo que es comprensible, y por tanto susceptible de ser aprendido en cada momento, y, en consecuencia, enseñado; esto comporta que todo intento de enseñar estructuras será fútil si conlleva permutaciones y análisis que estén más allá de la capacidad actual de procesamiento del aprendiente. (Larsen-Freeman y Long, 1991:272).*

ASL, principalmente en el grado en que muestren una orientación predominantemente "estándar", que favorece la corrección, o bien una predominantemente "simplificadora", que favorece la efectividad comunicativa. La orientación de un mismo aprendiente puede cambiar con el tiempo, y es independiente del estadio evolutivo en que se encuentre.

Pienemann (1988) postula que el reconocimiento de las dos clases de rasgos lingüísticos (evolutivos y variacionales) puede ayudar a los profesores a comprender las causas de los errores de los aprendientes, así como suministrar ideas útiles para la concepción de determinados tipos de sílabos. En este sentido, otro resultado interesante es que, mientras que en el caso de los rasgos evolutivos los efectos de la instrucción están sujetos a limitaciones de procesamiento, no sucede lo mismo con los variacionales: la instrucción es capaz de conseguir considerables reducciones en la cantidad de omisión de determinadas unidades, como por ejemplo la cópula, y esto puede hacerse tan pronto como aquéllas pueden ser producidas.

Por otra parte, tanto los aprendientes "estándar" como los "simplificadores" mostraron dos tipos de simplificación en sus ILs: restrictiva (omisión) y elaborativa (uso excesivo). La restrictiva tendía a ser más común entre los aprendientes con orientación social segregativa, mientras que la elaborativa lo hacía entre los que tenían una orientación integrativa.

Dos autores han elaborado hipótesis relacionadas con los ejes evolutivo y variacional definidos por ZISA: Tarone y Ellis. Tarone (1983) distingue entre dos estilos, según que la atención del aprendiente esté más orientada hacia la forma (estilo cuidado) o hacia el contenido (estilo vernacular). En esta hipótesis, los datos de la interlengua contradicen el modelo chomskyano de "competencia homogénea" de un hablante-oyente ideal, accesible para inspección a través de datos intuitivos. Según Tarone, los datos de IL indican que los aprendientes desarrollan una capacidad heterogénea, que es sistemática y que se compone de un abanico de estilos; mantiene esta autora que los datos correctos para el estudio de esta capacidad hay que encontrarlos en el habla natural.

Ellis (1985), de acuerdo con este planteamiento, propone la hipótesis de que la variación libre es crucial porque sirve de impulso al desarrollo. Posteriormente (Ellis 1992) sintetiza su postura, adoptando un enfoque de orientación más psicolingüística que sociolingüística, que ha suscitado la crítica no solo de sociolingüistas (que adoptan una perspectiva diferente en su aproximación al fenómeno de la variabilidad), sino también de lingüistas (para quienes la variabilidad es un fenómeno insignificante y carente de interés). Si bien acepta como legítimas algunas de esas críticas, Ellis mantiene la validez de su postura,

vista desde una perspectiva psicolingüística y pedagógica. Dadas sus múltiples conexiones con la realidad del aula, y la globalidad de sus planteamientos, me parece oportuno reproducir los términos en que la sintetiza el propio R. Ellis:

- 1) *La adquisición de nuevas formas lingüísticas puede tener una motivación social (es decir, la necesidad de comunicarse de forma efectiva y adecuada al contexto), o bien psicológica (es decir, el deseo de saber más sobre la lengua).*
- 2) *Las nuevas formas adquiridas pueden coexistir, al menos en un primer momento, con aquellas que se habían adquirido con antelación. Esto puede derivar en variación libre (cuando las dos formas se usan arbitrariamente en los mismos tipos de usos lingüísticos), o bien en variación sistemática (cuando el uso de las dos formas se distribuye con cierta regularidad de acuerdo con factores de orden social).*
- 3) *La variación sistemática también se produce en razón del contexto lingüístico. De ese modo al aprendiente le resulta más fácil emplear una variante de la lengua meta en determinados entornos lingüísticos que en otros.*
- 4) *La variabilidad en la planificación aparece como resultado de factores de procesamiento. Cuando los aprendientes disponen de tiempo para planificar, es más probable que presten atención a la forma y accedan a variantes de la lengua meta que de la interlengua. Cuando ese tiempo no se da, el aprendiente tenderá a recaer en aquellas formas que le resultan más fáciles de procesar (es decir, de interlengua temprana).*
- 5) *La variabilidad sincrónica (u horizontal) está estrechamente ligada al desarrollo de la L2 (variabilidad vertical) de diversas formas:*
 - a) *Los aprendientes buscan maximizar la eficacia comunicativa de sus sistemas de interlengua eliminando la variación libre. Esto se pone de manifiesto en la reestructuración de relaciones forma-función en su interlengua. Así, la variación libre actúa como precursora de la sistemática.*
 - b) *Los aprendientes amplían la gama de una nueva unidad lingüística cuando adquieren la capacidad de usarla en un número creciente de contextos sociales.*
 - c) *También la amplían cuando adquieren la capacidad de usarla en un número creciente de contextos lingüísticos.*
 - d) *A medida que superan las limitaciones de procesamiento, los aprendientes son capaces de usar nuevas formas lingüísticas tanto en discurso planificado como en discurso no planificado.*

El cuadro general que surge de esta síntesis es que la adquisición de L2 es un proceso gradual que comporta una reducción en la variabilidad a medida que las variantes de la lengua meta se extienden hacia un número cada vez mayor de contextos lingüísticos y sociales y se desarrolla la capacidad de acceder a ellas en diferentes condiciones de uso. (Ellis, 1992:121)

Crítica de Larsen-Freeman y Long al Modelo Multidimensional.

Cualquiera que sea la validez que en definitiva alcance el modelo, estos dos autores le reconocen importantes aportaciones teóricas y metodológicas. Sin embargo, para ellos existen ciertos problemas con la falsabilidad del marco predictivo, así como ciertas sombras en lo referente a lo que el Modelo pueda explicar sobre la adquisición, más que sobre sus limitaciones.

Uno de sus puntos más fuertes es su fuerza predictiva, que promete interesantes aplicaciones prácticas, tales como el uso de los estadios evolutivos como un medio de establecer principios para secuenciar las unidades en un sílabo (para cualquier L2), ya que los estadios son por definición una declaración de lo que se le puede enseñar a un aprendiente en una determinada fase. Otra de las posibles aplicaciones puede afectar a la metodología de enseñanza, en la que el conocimiento de los estadios evolutivos y de los rasgos variacionales puede servir como útil fuente de diagnóstico para los profesores, permitiéndoles identificar los distintos tipos de errores de sus alumnos y evaluar sus posibilidades de reparación.

5.- La ASL y el aprendizaje general: aportaciones de la psicología cognitiva y de la lingüística funcional sistémica:

En este último apartado de la sección dedicada a la teoría de ASL revisaré las aportaciones más relevantes a una teoría general del aprendizaje, realizadas desde el campo de la psicología y desde el campo de la lingüística; en concreto, de la psicología cognitiva y de la lingüística funcional sistémica:

5.1.- La psicología cognitiva:

En opinión de algunos autores, la orientación que han tomado los diversos estudios que se han hecho sobre ASL adolece de un excesivo dominio de las consideraciones de orden lingüístico, en detrimento de las aportaciones que pueden hacer las teorías generales del aprendizaje. Con el rechazo del conductismo que estaba a la base del audiolingualismo se produjo en la ASL un alejamiento de la teorías psicológicas. O'Malley y Uhl Chamot lo expresan en estos términos:

Hemos percibido una fuerte división entre la teoría lingüística y la psicología cognitiva, que en parte tiene su origen en unos fines y unos métodos diferentes, pero que también está relacionada con el rechazo del conductismo por parte de los lingüistas. (...) La investigación y la teoría sobre adquisición de segundas lenguas no parecen haber adoptado muchas ideas de la psicología cognitiva (O'Malley y Uhl-Chamot 1990:ix).

Según estos autores, la adquisición de segundas lenguas no puede entenderse sin estudiar la interacción que se da entre lengua y cognición; pese a que actualmente aún es muy poco lo que se sabe de esta interacción, escriben el libro para responder a la necesidad de una síntesis entre la investigación y la teoría sobre cognición por un lado, y la investigación y los puntos de vista actuales en ASL por otro.

Basándose fundamentalmente a la obra de los psicólogos J.R. Anderson y D.P. Ausubel, señalan que los campos de la lingüística y de la psicología cognitiva contienen paradigmas distintos para describir la adquisición de segundas lenguas: las teorías lingüísticas presuponen que el aprendizaje de la lengua se produce al margen de las habilidades cognitivas generales, según unos principios distintos de los que rigen el resto de las conductas aprendidas. Este supuesto se refleja en los análisis que se hacen de los rasgos y factores propios del aprendizaje: el orden evolutivo, la gramática, el conocimiento de las estructuras lingüísticas, las

influencias sociales y contextuales sobre el uso de la lengua, y la distinción entre aprendizaje y adquisición. En los estudios sobre ASL no se excluye una interacción de la lengua y los procesos lingüísticos con la cognición, pero a los procesos de aprendizaje lingüístico se les atribuye una identidad separada que justifica una investigación de los mismos al margen de la de los procesos cognitivos. La ASL ha tomado en consideración diversos procesos de orden social, cuyos efectos en el aprendizaje repercuten en las formulaciones teóricas relacionadas con la motivación; sin embargo, a los procesos cognitivos -cuando se toman en consideración- no se les asigna más que un papel secundario, al hablar de algunos aspectos del estilo cognitivo y otros posibles elementos que predisponen para el aprendizaje.

Esta crítica a la orientación reduccionista de la ASL encuentra un mayor apoyo en los planteamientos de una teoría general sobre el aprendizaje. En este sentido, C. Coll escribe lo siguiente:

Las investigaciones antropológicas y transculturales han puesto de relieve, en palabras de Scribner y Cole (1973), 'la universalidad de las capacidades cognitivas básicas' (la capacidad de generalizar, recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc.) en todos los grupos culturales estudiados. No obstante, estas mismas investigaciones (...) ponen de relieve la existencia de diferencias en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas; y, lo que es más interesante, muestran que estas diferencias están relacionadas con los tipos de experiencias educativas. Todo parece sugerir que hay unos universales cognitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que favorecen las experiencias educativas. (...) En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona -tanto los habitualmente considerados evolutivos como los atribuidos también habitualmente a aprendizajes específicos- son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado (Coll 1987:27).

Ofrece a continuación una síntesis de los principales puntos de lo que representa actualmente una concepción constructivista del aprendizaje, cuyo marco de referencia está delimitado "grosso modo" -dice - "por lo que podemos denominar enfoques cognitivos en sentido amplio" (36): la teoría genética de J. Piaget y de sus colaboradores de la escuela de Ginebra, la teoría de la actividad en las formulaciones de Vygotsky, Luria y Leontiev y en sus desarrollos posteriores,

los planteamientos de la Psicología Cultural, de M. Cole, la teoría del aprendizaje verbal significativo, de D.P. Ausubel y su prolongación en la teoría de la asimilación de R.E.Mayer, las teorías de los esquemas (Anderson, Norman, Rumelhaart, Minsky, etc.), y la teoría de la elaboración de M. Merrill y Ch.M. Reigeluth.

Los principios básicos compartidos por estas teorías, o no contradictorios, son los siguientes:

1.- El concepto de nivel de desarrollo operatorio, estudiado por la psicología genética. Remite a la existencia de estadios en el desarrollo de la persona, que son relativamente universales en su orden de aparición (sensoriomotor: 0-2 años; intuitivo o preoperatorio: 2-6/7); operatorio concreto: 7-10/11; operatorio formal: 11-14/15).

2.- El concepto de conocimientos previos (propuesto por Ausubel), que son resultado de experiencias educativas anteriores o de aprendizajes espontáneos: "conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que [el aprendiente] ha construido en su experiencia previa y que utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje" (Coll 1987:38).

3.- La Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky): La distancia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo -fruto de su nivel de desarrollo operatorio y de la utilización de sus conocimientos previos- y lo que es capaz de hacer con la ayuda y el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas; Vygotsky la llama así porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, y delimita el margen de incidencia de la acción educativa. "La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliarla y generar, eventualmente, nuevas Zonas de Desarrollo Próximo" (Ibidem, 38).

4. La idea de aprendizaje significativo, frente a aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico (Ausubel). Se refiere a la creación de un vínculo (substantivo y no arbitrario) entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. El factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el alumno. Para que el aprendizaje sea significativo deben cumplirse dos condiciones: la primera, que el contenido sea potencialmente significativo (tanto desde el punto de vista de su estructura interna -significatividad lógica, no debe ser arbitrario ni confuso- como de su

posible asimilación -significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, tiene que darse en el alumno una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, motivación para relacionar lo que se aprende con lo que se sabe. De ahí, el papel importante de la motivación: si el alumno está predispuesto para un aprendizaje memorístico, los resultados carecerán de significado y tendrán escaso valor educativo.

5. Funcionalidad: que los conocimientos adquiridos -conceptos, destrezas, valores, normas, etc.- puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan.

6. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere por parte del alumno una intensa actividad de naturaleza fundamentalmente interna: establecer relaciones entre el nuevo contenido y los conocimientos previos, juzgar y decidir la mayor pertinencia de éstos; matizarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de las nuevas informaciones...

7. Reconsideración del papel de la memoria: memorización comprensiva, frente a la mecánica y repetitiva. No sólo recuerdo de lo aprendido, sino base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes. En palabras de Coll, "memorización comprensiva, funcionalidad del conocimientos y aprendizaje significativo son los tres vértices de un mismo triángulo" (Ibídem, 41).

8. Aprender a aprender: ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Importancia de la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad.

9.- Los esquemas de conocimiento (Anderson y otros), conforman la estructura cognoscitiva, cuyo papel en la realización de aprendizajes significativos ha sido puesta de relieve en los puntos anteriores: se trata de "estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria aplicables a objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones" (Ibídem, 42). "Todas las funciones [de] la estructura cognoscitiva del alumno en la realización de aprendizajes significativos implican directamente los esquemas de conocimiento: la nueva información adquirida se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas (...)" (Ibídem).

10. El objetivo de la educación escolar consiste en la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno. Coll, inspirándose en el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas de Piaget, caracteriza esta modificación de los esquemas de conocimiento en el contexto de la educación escolar como “un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior” (Ibídem, 43).

La ASL y los conceptos de la teoría cognitiva

Algunos autores han prestado especial atención a la teoría cognitiva del aprendizaje para ver en qué medida los procesos de aprendizaje de una L2 pueden ser explicados desde los supuestos de esa teoría. En una explicación de tipo cognitivo, el aprendizaje de la lengua se considera una habilidad compleja que, al igual que otras habilidades semejantes, comporta la utilización de diversas técnicas de procesamiento de información; estas técnicas permiten superar las limitaciones de la capacidad mental que pueden inhibir la actuación del aprendiente. El aprendizaje tiene lugar cuando el aprendiente es capaz de efectuar operaciones de forma automática como resultado de la práctica.

O'Malley y Chamot aducen las siguientes razones para adoptar un punto de vista cognitivista en la elaboración de una teoría de ASL:

- 1) En los últimos años se ha desarrollado un considerable volumen de investigaciones sobre la adquisición de habilidades cognitivas, en disciplinas tales como la psicología cognitiva y los aspectos de procesamiento de información de las ciencias informáticas. De modo que puede hacerse una aplicación al estudio de ASL de las teorías y los modelos importantes de estas otras disciplinas, dentro de un marco global, bien especificado y coherente.
- 2) El grado de especificidad y la orientación "dinámica" o "procesual" de los modelos de adquisición de habilidades permiten proporcionar una visión de la ASL en cuanto proceso más detallada que la que ofrece la mayoría de los modelos actuales de ASL.
- 3) La consideración de la adquisición de lenguas como una habilidad cognitiva proporciona un mecanismo para describir cómo puede perfeccionarse la capacidad de aprender lenguas. "Habilidad cognitiva" y "conocimiento procedimental" son términos utilizados por Anderson para referirse a la capacidad de llevar a cabo diversos procedimientos mentales. La capacidad humana de entender y generar lenguaje, o de servirnos de nuestro conocimiento de reglas para resolver un problema serían ejemplos de "conocimiento procedimental".

4) Una cuarta ventaja es de tipo pedagógico y corresponde al desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas.

La teoría cognitiva señala que los códigos y estructuras relativas a la lengua se almacenan en la memoria y se recuperan de ella de manera muy semejante a otros tipos de información, y que la adquisición de la lengua sigue los mismos principios de aprendizaje que otras habilidades cognitivas complejas. Se trata de procesos de almacenamiento y recuperación de información que afectan a tres aspectos del aprendizaje: la forma en que el conocimiento se representa inicialmente, la forma en que se desarrolla la capacidad de usar ese conocimiento y la forma en que el conocimiento nuevo se integra en el sistema cognitivo que tiene el aprendiente.

I) La representación de los conocimientos nuevos

Los conocimientos nuevos se adquieren en dos pasos: primero se seleccionan los rasgos del entorno a los que se prestará atención y se transfiere esta información a la memoria de corto plazo. Posteriormente, mediante la transferencia de la información a la memoria a largo plazo para su almacenamiento definitivo, se produce la adquisición de algunos de estos rasgos. La información nueva puede ser comprendida gracias a la inferencia, es decir, recurriendo a los conocimientos previos y al contexto en que esa información aparece.

II) El desarrollo de la capacidad de usar los nuevos conocimientos

J. R. Anderson (1980) introdujo la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental. El conocimiento declarativo es el que nos permite decir "Yo sé que...", y consiste en la información relativa a hechos tales como las definiciones de las palabras, las reglas, y el recuerdo de imágenes y secuencias de acontecimientos. El conocimiento procedimental es el que nos permite decir "Yo sé cómo..." y se representa en la memoria en términos de "sistemas de producción", consistentes en una condición y una acción, como en este ejemplo de O'Malley, Chamot y Walker (1987): "Si el objetivo es generar el plural de un nombre y el nombre termina en una consonante sorda, entonces genera la secuencia nombre + /s/".

O'Malley y Uhl Chamot ofrecen una síntesis (1990:21 ss.) de los mecanismos de funcionamiento de los dos tipos de conocimiento, aplicados a la lengua:

El conocimiento declarativo se conserva en la memoria de largo plazo en términos de significado, es decir, que no se trata de una réplica precisa de los acontecimientos externos. Existen dos unidades de almacenamiento de conocimiento declarativo: las redes proposicionales y los esquemas. Una red proposicional es un conjunto de representaciones proposicionales; éstas constituyen la primera operación mental, mediante la cual se conserva el significado de la información desechando los detalles irrelevantes. Los esquemas consisten en la configuración de rasgos interrelacionados que definen un concepto. Mediante ellos podemos realizar inferencias sobre conceptos nuevos para nosotros, puesto que nos permiten organizar y comprender información nueva.

Mientras que el conocimiento declarativo de la información factual puede adquirirse rápidamente, el conocimiento procedimental se adquiere gradualmente y sólo mediante muchas oportunidades de práctica. La forma más efectiva de adquirir conocimiento declarativo es construyendo sobre el conocimiento previo, mientras que el procedimental se aprende más efectivamente mediante una práctica guiada; esta práctica puede realizarse ejercitando la habilidad completa, o bien ejercitando fragmentos de la misma susceptibles de ser compilados.

La representación del conocimiento procedimental en la memoria es un tema clave en la teoría cognitiva, y se contiene en lo que Anderson (1983, 1985) llama "sistemas de producción": Pares condición-acción. Anderson aboga por una teoría unitaria de la mente, o un sistema cognitivo común para todos los procesos mentales de alto nivel; es una posición abiertamente opuesta a la opinión de muchos teóricos, incluido Chomsky, que defienden que la mente tiene facultades especiales para la lengua, y tal vez también para otros sistemas simbólicos especiales, como los números.

Recientes estudios sobre inteligencia artificial han hecho una importante contribución a la psicología cognitiva, desarrollando conjuntos de formalismos procedimentales que sirven como modelos de la forma en que pueden representarse en la memoria, mediante principios uniformes de representación, las habilidades cognitivas complejas. Se han desarrollado simulaciones por ordenador de uso de sistemas de producción para una serie de habilidades cognitivas, aparentemente diferentes, tales como leer, jugar al ajedrez y resolver problemas de álgebra.

Anderson identifica tres estadios en el proceso de aprendizaje: cognitivo, asociativo, autónomo.

- 1) Cognitivo: el aprendiente realiza una actividad consciente. Adquiere un conocimiento de naturaleza declarativa, que a menudo puede describir verbalmente.
- 2) Asociativo: detecta y corrige errores presentes en el conocimiento declarativo, al tiempo que lo hace procedimental. En esta fase se da una conversión gradual de pares de condición-acción, representados inicialmente en forma declarativa, en conjuntos de producción. Ahora bien, la representación declarativa inicial nunca se pierde.
- 3) Autónomo: la actuación se vuelve automática y los errores desaparecen. El aprendiente recurre menos a la memoria, y su actuación se produce por debajo del umbral de consciencia.

III) La integración de los nuevos conocimientos

La adquisición de nueva información conduce a una reestructuración del sistema de conocimientos propio del aprendiente, que se produce del siguiente modo: En un primer momento, existe el dominio de unos nuevos elementos, sobre los que sin embargo no se aplica ningún tipo de organización general; esto se hace posteriormente, mediante la simplificación, la unificación y el control de la representación intema de los nuevos conocimientos. En la primera fase los aprendientes son más sensibles a la influencia de los datos del caudal y a la retroalimentación correctiva, mientras que en la segunda lo son a sus propios esquemas mentales e infrutilizan la retroalimentación externa; en una tercera fase se produce el equilibrio entre la influencia medioambiental y la mental, sin que la estabilidad del sistema de conocimientos se vea amenazada.

B. McLaughlin, en un reciente artículo (Mc Laughlin, 1990), aplica este esquema teórico a la explicación de los procesos de integración de los nuevos conocimientos en la adquisición de una L2, dentro de su propuesta de realizar una aproximación psicológica cognitiva a los fenómenos de L2. El artículo se centra en la aplicación del fenómeno de la reestructuración a la ASL.

Según Mc Laughlin, el cambio de la psicología conductista a la cognitiva comporta tres aspectos:

- Interés por el conocimiento más que por la respuesta.
- Énfasis en la estructura u organización mental (siguiendo a Piaget, que sostenía que todas las criaturas vivas nacen con una tendencia invariable a organizar la

experiencia, y que esta tendencia proporciona el impulso para el desarrollo cognitivo).

- Acento en la idea de que las persona son activas, constructivas y planificadoras, más que recipientes pasivos de los estímulos medioambientales: Planes y estrategias (voluntarias, lo que no equivale a decir que sometidas a control consciente ni a capacidad de describirlas) para pensar, recordar y entender y producir lengua.

McLaughlin parte de la consideración del aprendizaje de L2 como una habilidad cognitiva compleja (concepto que ya hemos visto en Alderson, O'Malley y Uhl Chamot), y del hecho de que realizamos numerosas tareas complejas en nuestra vida cotidiana de forma automática, sin pensar en ellas: las realizamos así, pero tuvimos que aprenderlas de otro modo, poniendo nuestra atención en las diversas operaciones que conforman la tarea ("procesamiento controlado", en palabras de los cognitivistas: llevarse un vaso a la boca, por parte de un bebé de 7 meses, o dar un golpe de raqueta, por parte de un aprendiz de tenis, serían buenos ejemplos); practicando la tarea, los componentes de las destrezas se automatizan de modo que el procesamiento controlado se necesita sólo en raros casos.

En esta conceptualización, las tareas complejas se caracterizan por una estructura jerárquica: están formadas por subtareas y sus componentes; la ejecución de una parte de la tarea exige la realización de varios componentes de rango inferior. Pone como ejemplo la estructura jerárquica que Levelt (1977) asignó a una conversación, en la que se dan estos órdenes y objetivos:

Orden:	Objetivo:
1º	expresar una determinada intención,
2º	decidir el tema,
3º	formular una serie de frases,
4º, 5º,...	encontrar el léxico necesario,
	activar los patrones articulatorios,
	utilizar las reglas sintácticas apropiadas,
	respetar las convenciones pragmáticas,

Señala McLaughlin que los psicólogos cognitivistas consideran que en las habilidades complejas tales como leer, escribir o aprender una segunda lengua se aplican los mismos principios que en habilidades motrices tales como conducir, escribir a máquina o jugar al tenis; en otras palabras, que en el marco de la psicología cognitiva contemporánea, las habilidades cognitivas complejas se

aprenden y convierten en rutinas (es decir, se automatizan) mediante el uso inicial de procesos controlados que exigen tiempo y atención. (McLaughlin 1990:115)

En este artículo estudia el papel de la práctica en el aprendizaje de una L2, y mantiene que esta práctica puede conducir a una mejora en la actuación del aprendiente, debido a la automatización que produce en las subdestrezas, pero que también es posible que una práctica intensiva cree condiciones para la reestructuración que produzcan descensos en el nivel de actuación mientras los aprendientes están reorganizando su marco representativo interno; en el segundo caso, la actuación puede seguir una curva en forma de U, que desciende cuando se produce la sustitución de representaciones internas menos complejas por otras que lo son más, y que sube de nuevo cuando la destreza se convierte en experiencia. Es una aproximación cognitiva que McLaughlin plantea no como alternativa, sino como complementaria de los enfoques lingüísticos al desarrollo de L2.

La práctica se convierte así en un elemento esencial. Cosa que, por otra parte, contradice la experiencia de los investigadores en ASL. Mc Laughlin cita a Lightbown:

Si bien es cierto que existen secuencias de adquisición, ésta no se produce de forma lineal y acumulativa, y el hecho de haber practicado una determinada forma o patrón no equivale a haberlos establecido de forma permanente. Se observa en los aprendientes el olvido de formas y estructuras que parecían haber dominado anteriormente, y que habían practicado abundantemente. (...) Se había presentado a los aprendientes - durante meses- una forma o un pequeño número de formas para que las practicasen y las aprendieran, cosa que hacían en ausencia de otras formas que contrastaran con ellas. Pero en cuanto estas nuevas formas aparecían, no se producía una simple operación de adición sobre las anteriores, sino que las nuevas parecían causar una reestructuración de todo el sistema (1985:177).

Estas observaciones concordaban con los resultados de otros estudios, como los llevados a cabo por Mc Leod y el propio McLaughlin en 1986, Cromer en 1970 y Clarke en 1979 sobre el proceso de aprendizaje de la lectura.

Así empezó a elaborarse el concepto de reestructuración aplicado a la ASL. En su origen el concepto pertenece a la psicología estructuralista de Piaget, en la que el desarrollo cognitivo es el resultado de cambios estructurales

subyacentes producidos en el sistema cognitivo; pero no cualquier cambio es reestructuración: sólo los el discontinuo o cualitativo, que conduce a un nuevo estadio en el desarrollo del niño; cada nuevo estadio constituye una nueva organización interna, y no sólo la mera adición de nuevos elementos estructurales.

En la ASL la reestructuración se relaciona con el interés que algunos investigadores (Hatch, Hubner, Longy Sato) han mostrado por los *procesos* más que por los *productos*. Estudiar la reestructuración equivale a fijar la atención en los mecanismos de transición que se ponen en funcionamiento cuando el aprendiente modifica las representaciones cognitivas que había internalizado.

En el desarrollo del lenguaje infantil se han descrito ejemplos de cambio discontinuo: morfológicos (indefinidos irregulares-regulares), léxicos, sintácticos y semánticos (capacidad de entender metáforas, según la proximidad o lejanía de los campos semánticos), y se han propuesto tipos de mecanismos que actúan en la reestructuración: Bowerman (1987) y Karmiloff-Smith (1986) hablan de mecanismos inconscientes y conscientes, y se han observado cambios repentinos y lentos. Pero McLaughlin considera que aún es mucho lo que falta por conocer acerca de estos mecanismos.

En la ASL se han descrito fenómenos de discontinuidad en el desarrollo tanto sintáctico como semántico y estratégico de la segunda lengua, que apuntan hacia procesos de reestructuración.

En el plano sintáctico, Ellis describió un caso de reestructuración de las formas negativas en inglés (*no* y *don't*); Meisel, Clahsen y Pienemann (1981) describieron la reestructuración en el aprendizaje de las reglas de movimiento en alemán. Lo que encontraron fue un proceso de aplicación de reglas, que desemboca en sucesivos estadios de interlengua con reglas que unas veces coinciden con las de la L2 y otras no. Se producen aparentes avances y retrocesos. La aparente recaída en reglas erróneas de etapas anteriores se debe a una reestructuración temporal del sistema que comporta una simplificación de ciertos elementos para permitir el desarrollo de otros elementos nuevos.

Otro ejemplo del paso de representaciones basadas en el ejemplar a representaciones basadas en la regla en ASL es el cambio en el uso de estrategias: primero los aprendientes realizan un discurso basado en expresiones lexicalizadas y no analizadas (*formulaic speech*), y luego pasan a analizar reglas.

Los cambios en estrategias se entienden como el paso de novato a experto y se han observado también en jugadores de ajedrez, programadores de ordenadores y matemáticos. En el ámbito de ASL se considera expertos a quienes

han aprendido ya varias lenguas. Nation y McLaughlin observaron que los aprendientes expertos (multilingües) daban mejores resultados que los novatos en el aprendizaje implícito de la gramática, y no en el explícito. Explicaban el fenómeno como resultado de una mejor automatización de habilidades de reconocimientos de letras y patrones. En otro experimento se observó que los expertos tenían mayor flexibilidad a la hora de cambiar de estrategias, y en un tercero se vio que también demostraban mayor flexibilidad para "reestructurar marcos mentales"

La conclusión de McLaughlin es ésta:

...una habilidad cognitiva compleja, como lo es la adquisición de una segunda lengua, implica un proceso mediante el cual unas operaciones controladas y que requieren la atención se convierten en automáticas mediante la práctica. Se trata básicamente de un proceso de incremento en el aprendizaje, en el que se recopila y automatiza un número cada vez mayor de segmentos de información. Pero, además, se dan también cambios cualitativos que tienen lugar cuando los aprendientes cambian sus estrategias y reestructuran la representación interna que tienen de la lengua meta. (McLaughlin 1990:125)

Y desde esta punto de vista, la práctica puede tener dos efectos muy distintos:

puede desembocar en una mejora de la actuación, cuando se automatizan las subdestrezas, pero también puede conducir a la reestructuración y a la presencia de reducciones concomitantes en la actuación, cuando los aprendientes reorganizan su marco representacional interno... La actuación puede seguir una curva en forma de U, que desciende cuando las representaciones internas menos complejas se ven reemplazadas por otras que son más, y que asciende de nuevo cuando la habilidad se convierte en experiencia (Ibídem, 126).

Douglas-Brown (1987), recoge las aportaciones de Ausubel en relación con el aprendizaje significativo y expone su aplicación al aprendizaje de una L2. Desde un punto de vista cognitivo, la consideración del aprendizaje de L2 como una forma más del aprendizaje en general convierte a los procesos de percepción del caudal, a los juicios acerca del mismo, al desarrollo de conocimientos y al recuerdo en elementos básicos de la tarea de internalización de la lengua.

El punto central de la teoría de Ausubel reside en el concepto de la "subsunción", relacionado directamente con los de "aprendizaje memorístico" y "aprendizaje significativo". La subsunción es el proceso mediante el cual el material nuevo que penetra en el campo cognitivo entra en interacción con el sistema conceptual existente y se integra en él. Este hecho de relacionar el nuevo material experimentado en el caudal con los elementos estables de la estructura cognitiva, es lo que le confiere significatividad. El papel del olvido y del recuerdo son básicos en la teoría de Ausubel:

La distinción entre aprendizaje memorístico y significativo puede parecer sin importancia a primera vista, ya que en ambos casos el material se aprende. Pero la importancia de la distinción se hace patente cuando se considera la relativa eficacia de los dos tipos de aprendizaje en términos de retención, de memoria a largo plazo. Con frecuencia estamos tentados de considerar el aprendizaje únicamente desde la perspectiva del caudal, sin tener en cuenta que una unidad aprendida pero no retenida es inútil. (Douglas Brown 1987:67).

El olvido, sin embargo, forma parte del proceso de aprendizaje. Ausubel facilita una explicación plausible de la naturaleza universal y sistemática del olvido en el aprendizaje significativo: se trata de un segundo estadio de subsunción, que Ausubel llama "obliterativa" y que caracteriza como "la reducción memorística al mínimo denominador común" (citado en Douglas Brown, 68); Douglas Brown se refiere a este proceso como a un "procedimiento de poda", mediante el cual las unidades aisladas se van volviendo cada vez menos identificables como entidades independientes hasta que finalmente dejan de estar disponibles y se consideran olvidadas, o inasequibles a la percepción: lo que se percibe como una unidad total es la estructura en la que se han subsumido. Se trata de un proceso para la liberación de espacio de modo que pueda entrar más material nuevo en el campo cognitivo.

Esta poda o subsunción no es arbitraria, sino sistemática. En palabras de Douglas-Brown:

La idea de que el olvido es sistemático tiene (...) implicaciones importantes para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En los estadios iniciales se hace un uso frecuente de determinados mecanismos para facilitar la subsunción, tales como las definiciones, los paradigmas, las ilustraciones o las reglas. (...) Pero en el proceso de automatización de la lengua, estos

mecanismos sirven sólo como entidades provisionales, significativas en un nivel bajo de subsunción, y luego son sistemáticamente podados en estadios ulteriores. De modo que podríamos alcanzar mejor el objetivo de la competencia comunicativa si apartamos las barreras innecesarias que obstaculizan la automaticidad. Una definición o una paráfrasis, por ejemplo, pueden ser facilitativas al principio, pero en cuanto su necesidad decrece por disponer de conceptualizaciones más amplias y más globales, se poda (Ibídem 70).

Douglas Brown considera que esta teoría proporciona puntos de vista muy valiosos, pero que presenta también algunos problemas: no se sabe de qué forma se produce exactamente la subsunción en el aprendizaje en general, y en el de lenguas en particular. Por otra parte, está por demostrar que las reglas gramaticales hipotéticas sean "faltas de significación".

Giacobbe ha estudiado también el proceso de adquisición de nuevo conocimiento de L2, y plantea su estudio -muy en la línea de Klein (1989)- desde la perspectiva de las relaciones que se establecen entre interacción comunicativa y procesos cognitivos. Ha seguido tal desarrollo en el caso de hablantes nativos de español que aprenden francés en Francia, en un entorno naturalista, y sus hipótesis son éstas:

- tanto el léxico como la gramática que adquiere el aprendiente son una construcción hipotética que él desarrolla;
- la adquisición de la gramática de la L2 (ejemplificada en su estudio en los verbos de movimiento) puede exigir un proceso de reelaboración de las nociones que forman parte del patrimonio cognitivo de un adulto.

Describe de este modo la actividad del aprendiente:

El aprendiente de una lengua extranjera es un hablante especial. En sus interacciones lingüísticas con los hablantes nativos podemos distinguir una doble actividad:

i) la progresiva puesta en marcha de un conjunto de hipótesis, que en ciertos casos se organizan de modo sistemático: construcción de la interlengua mediante la reflexión metalingüística,

ii) la producción del discurso en una situación de comunicación con otros locutores.

La producción de un discurso en situación de comunicación exolingüe constituye, pues, para el aprendiente un medio de formular y poner a prueba las hipótesis relativas al funcionamiento de la lengua que hablan sus interlocutores. (Giacobbe 1992:13).

En las páginas finales de su libro expone sus conclusiones en forma de alternativas al concepto de Corder del "programa interno". Contradice el presupuesto en que éste se basa, por tratarse de "una concepción predominantemente lingüística de las actividades mentales". En su opinión, la construcción progresiva del sistema de una segunda lengua a partir de interacciones es el resultado de procedimientos generales de tratamiento de la información. Se trata de procedimientos de selección y de reconstrucción, que le permiten al aprendiente diversificar sus hipótesis acerca de la estructura de la lengua meta. Y es esta capacidad de producir hipótesis la que se encuentra en el centro de la actividad cognitiva del aprendiente durante el proceso de construcción de la interlengua.

Esta actividad de producción y comprobación de hipótesis está sujeta a una doble limitación: por un lado, el estado del sistema en un momento dado, y por otro las condiciones en las que tiene lugar la interacción lingüística:

La naturaleza de estas limitaciones no es específicamente lingüística, como quiere Corder cuando propone una especie de paralelismo entre la naturaleza de la mente humana y la estructura de las lenguas naturales. No son las formas de la lengua meta las que determinan los procesos de adquisición, sino la actividad del aprendiente, en cada momento de la adquisición, en función de las hipótesis que ha formulado y de las condiciones de la interacción (p. ej.: la existencia de incomprensiones o de malentendidos). (Ibídem 242).

Finalmente se plantea la relación entre caudal -considerado como "modelo" para el aprendiente- y aprendizaje. Señala que la presencia de rasgos en el caudal es importante en tanto en cuanto estos son relevantes para las hipótesis previas que ha generado el aprendiente. Observa que un mismo rasgo (la marca de femenino en el pronombre personal de 3ª persona en francés) es percibido e integrado en el sistema de uno de los informantes, mientras que no resulta llamativo, y es por tanto ignorado, por otro de ellos.

Más que hablar del modelo de la lengua meta, sería más correcto hablar de los modelos sucesivos que los aprendientes se dan en función de las hipótesis formuladas y de las regulaciones discursivas producidas por la interacción entre los dos hablantes. (Ibídem, 243).

Según Giacobbe, el sistema en construcción que posee el aprendiente no evoluciona necesariamente hacia una etapa final de coincidencia con el sistema de la lengua meta. Contradice así la tesis de Corder, que postula que un aprendiente suficientemente motivado y que disponga de suficientes ocasiones de comunicación eliminará progresivamente la mayor parte de sus errores:

Esta identificación entre adquisición de una lengua y eliminación de errores es bastante sorprendente en un autor que ha sido el primero en mostrarnos el papel de los errores durante la adquisición, así como el carácter dialectal de las producciones del aprendiente en cada etapa del proceso de apropiación de una segunda lengua (Ibídem, 242).

La comprensión de las destrezas lingüísticas en la teoría cognitiva de Anderson

Anderson aplica la teoría cognitiva de procesamiento y almacenamiento de información a las actividades de comprensión lingüística (tanto lectora como auditiva). Completa el concepto de esquemas con el de *guiones* (consistentes en determinados esquemas -conocimiento declarativo- sobre objetivos, participantes y procedimientos de situaciones de la vida real) y *gramáticas de la narración* (esquemas de representación del discurso de fábulas, cuentos y narraciones). Mediante ellos, el receptor del texto (oral o escrito) lo puede comprender mejor anticipando lo que ocurrirá, adelantando conclusiones y haciendo inferencias de significado en los pasajes de difícil comprensión. La aplicación de procedimientos para entender el texto a partir de estos dos tipos de esquemas se denomina procesamiento *desde arriba*. El procesamiento *desde abajo* consiste en recurrir al conocimiento declarativo lingüístico (esquemas o proposiciones: un corpus léxico de significados de palabras más otro de reglas gramaticales o sintácticas).

La teoría cognitiva ve la comprensión de la lengua como un proceso de construcción activa que se aplica por igual a la audición y la lectura. El proceso avanza a través de tres estadios de procesamiento perceptual, análisis y utilización de los significados descubiertos en el texto oral o escrito. En cada uno de los estadios tiene lugar un procesamiento complejo y un análisis estratégico que

ayudan a detectar o a inferir los significados, y a poner en relación la información con los conocimientos previos. Un procesamiento efectivo del texto exige procesos tanto *desde arriba* como *desde abajo*.

La producción de la lengua se entiende como un proceso activo y basado en el significado, que se aplica por igual al habla y a la escritura. El proceso de generación consiste en tres estadios análogos a los de la comprensión, pero con importantes diferencias. Los dos primeros -construcción y transformación- han sido descritos en la teoría cognitiva en términos de fijación de objetivos y búsqueda de información en la memoria, seguidos del uso de sistemas de producción para generar lengua en frases o constituyentes, de forma muy semejante a la fase de análisis en la comprensión. Los teóricos de ASL se han servido de la teoría de producción de L1 como base para explicar la producción en ASL, tanto en fases iniciales como avanzadas (Ellis 1986, Littlewood 1979). Los teóricos cognitivos así como los de L2 señalan que al generar lenguaje el hablante pasa alternativamente de los estadios de planificación y construcción al estadio de articulación o transformación, a medida que desarrolla activamente el significado que quiere expresar.

El modelo y sus limitaciones

O'Malley y Uhl-Chamot apuntan ciertas limitaciones al modelo, que se hacen especialmente patentes cuando la habilidad cognitiva compleja que se somete a estudio es el aprendizaje de la lengua. Las concretan en estos tres puntos: el aprendizaje sujeto a la aplicación de reglas formales, la insistencia en un único proceso para explicar todas las formas de aprendizaje de habilidades cognitivas complejas y la posibilidad de que la teoría conduzca a un sistema de instrucción ineficaz.

Aprendizaje mediante reglas formales: Aunque no lo señala directamente, Anderson sugiere que la adquisición de una segunda lengua empieza por el aprendizaje de reglas en forma de conocimiento declarativo, que luego se convierten en conocimiento procedimental. No obstante, O'Malley y Uhl-Chamot consideran que la teoría cognitiva de adquisición de habilidades cognitivas complejas que propone Anderson es suficientemente flexible como para dar también cabida a reglas informales, o reglas generadas por una persona con el único fin de explicar sus experiencias con una lengua.

Procesos unitarios para el aprendizaje de habilidades complejas: Mientras que existen algunos teóricos que cuestionan la necesidad de postular procesos separados para explicar la adquisición de las habilidades declarativas y las procedimentales, aduciendo que se trata de un solo proceso, O'Malley y Uhl-Chamot opinan que la representación de la ASL sería extremadamente difícil sin sistemas de producción. Existen otros que indican que incluso para explicar toda la complejidad de los fenómenos aprendidos se necesitan procesos adicionales, como Rummelhart y Norma (1978), que señalan al menos tres de ellos: reestructuración, incremento (*accretion*) y refinamiento (*tuning*) (29).

Desde el punto de vista de las implicaciones para la enseñanza, puede afirmarse que una teoría de aprendizaje en los tres estadios de Anderson corre el riesgo de desembocar en un enfoque de enseñanza ineficaz. Pedirles a los alumnos que aprenden reglas como conocimiento declarativo antes de poder actuar es una forma tediosa de aprender. Además, no se han identificado todas las reglas necesarias para llevar a cabo una habilidad cognitiva compleja como la lengua, o bien algunas de las que se han identificado no son fácilmente formulables en palabras. Por otra parte, un enfoque así no casaría con la teoría de la interlengua.

La pregunta básica es si hay que postular o no la existencia de procesos de aprendizaje adicionales más allá de los que especifica la teoría de Anderson. En opinión de O'Malley y Uhl-Chamot, parece que no, que bastará con una explicación de los procesos mentales que se producen. Según Faerch y Kasper

(1985) los dos procesos básicos implicados en la adquisición y automatización de una segunda lengua son la imitación y la comprobación de hipótesis; la segunda de estas, la formación y comprobación de hipótesis, descansa en el conocimiento lingüístico previo que posee el aprendiente (conocimiento sobre reglas de L1 ó de L2).

5.2.- La lingüística funcional sistémica y el LTL⁴⁰.

Halliday (1993) propone una teoría general del aprendizaje basada en la lengua. A firma que la mayor parte de las teorías del aprendizaje -incluidas las del aprendizaje de la lengua- provienen de ámbitos ajenos al estudio de la lengua. Y, sin embargo, la lengua no se puede considerar como un ámbito más del conocimiento humano: ella constituye la condición esencial de todo conocimiento, el proceso mediante el cual la experiencia se convierte en conocimiento. Por eso Halliday se propone explorar aproximaciones al fenómeno del aprendizaje que se basen en consideraciones lingüísticas.

Su concepción de la naturaleza y organización del lenguaje humano entronca con la concepción firthiana de lengua en situación⁴¹, en la cual el lenguaje no se ve reducido a una representación de conocimientos, sino que además se concibe como una herramienta, producto de la invención humana, con cuya ayuda es posible regular las relaciones sociales; para Halliday la lengua, entendida como “potencial de significación” (*meaning potential*, Halliday et al. 1964), es representación mental e interacción a un mismo tiempo.

Esta aproximación a la lengua y a su origen le lleva a la conveniencia de tomar en consideración sus características para la actividad educativa, con lo que se tiende un puente entre reflexión lingüística y práctica educativa, dando nacimiento a una especialidad nueva: la lingüística educativa.⁴² Algunos de sus colaboradores han desarrollado las aplicaciones educativas de este modelo (Christie, 1994). Más recientemente (Halliday 1993), él mismo ha publicado un artículo en el que se enfrenta al reto de elaborar una teoría general del aprendizaje, y de hacerlo desde sus presupuestos lingüísticos.

Si el conocimiento que se adquiere mediante la enseñanza depende en gran medida del aprendizaje verbal, resulta llamativo que no exista una teoría del aprendizaje elaborada específicamente a partir de la observación del lenguaje infantil. El desarrollo del lenguaje, en efecto, consiste en aprender a transmitir y

⁴⁰ LTL: *Learning through language*.

⁴¹ Firth había criticado los modelos lingüísticos basados en reglas, que se centran en las relaciones semánticas intraoracionales y no en el significado ligado a un contexto situacional.

⁴² Véase, más adelante, el Capítulo IV, sobre el análisis del discurso.

obtener significados: y si los seres humanos son esencialmente criaturas que hacen eso mismo (transmitir y obtener significados mediante su participación en procesos semióticos, el prototipo de los cuales es el lenguaje), todo aprendizaje humano será en consecuencia de naturaleza semiótica. Por lo cual cree Halliday que puede intentarse explicar los procesos de aprendizaje general en términos de la construcción de recursos para transmitir y obtener significado que realizan los niños, o en otras palabras, la forma en que simultáneamente “aprenden la lengua” y “aprenden a través de la lengua”.

Para Halliday, en definitiva, “aprender es aprender a significar y a ampliar el propio potencial de significación” (1993:113). Esta concepción del aprendizaje no se limita al aprendizaje verbal, sino que se extiende también a los aprendizajes no verbales: ya se trate del aprendizaje de los derechos y deberes relacionados con los lazos de parentesco, ya se trate del aprendizaje de la natación, o de un instrumento musical, el aprendizaje es siempre aprendizaje de sistemas de significación.

Por lo tanto, para Halliday una teoría general del aprendizaje debería basarse en lo que se sabe acerca del aprendizaje de la lengua. Expone y comenta 21 rasgos del desarrollo lingüístico en la infancia y adolescencia, que considera básicos para la elaboración de una teoría general del aprendizaje como es ésta por la que aboga. Son rasgos observados en cuatro etapas sucesivas: el lenguaje espontáneo de los niños en casa y en la vecindad, el uso que hacen del mismo para la construcción del conocimiento general y el establecimiento de relaciones interpersonales, su entrada en la escuela y su transición hacia el alfabetismo y la formación educativa y, finalmente, el paso a la escuela secundaria y el conocimiento técnico de las diversas materias. En ese proceso corren paralelos el desarrollo lingüístico y el aprendizaje general. Bien es cierto que, al igual que ha observado el psicólogo Trevarthen, antes de aprender el lenguaje y de comunicarse mediante el mismo, los niños construyen significado en interacción con sus cuidadores mediante el movimiento, la expresión facial y los gestos; desarrollan de ese modo un “protolenguaje”, que constituye el primer estadio del desarrollo del lenguaje humano, por cuanto se compone de signos que integran un sistema semántico en el que se pueden reconocer ciertas “microfunciones”; esta “lengua del niño”, como Halliday la llama, empieza a incorporar signos que son imitaciones de palabras de los adultos, avanzando de ese modo hacia lo que será el lenguaje, gracias a una estructuración léxico-gramatical, que funciona como interfaz entre el significado y la expresión. La gramática pasa por tres estadios de desarrollo, que Halliday define como “generalización”, “abstracción” y “metáfora”:

Así pues, tenemos que postular un modelo de desarrollo semiótico humano en tres pasos:

(protolenguaje→) generalización → abstracción→ metáfora

con un intervalo de entre tres y cinco años entre los tres pasos posteriores a la infancia. Si la generalización gramatical es la clave de acceso al lenguaje y al sistema de conocimiento general del mundo, y la abstracción gramatical lo es para la lectoescritura y el conocimiento propio de la enseñanza primaria, la metáfora gramatical lo es para el siguiente nivel, el de la enseñanza secundaria y el de los conocimientos técnicos y propios de las diversas disciplinas. (Halliday 1993: 111).

Cabe resaltar, entre otros aspectos, la correlación que Halliday establece entre las funciones experiencial, interpersonal y textual de la lengua en la creación de significado y la ampliación del potencial de significación. Asimismo resulta de especial interés la concepción del alfabetismo y la capacidad de la lectoescritura como algo más que el dominio de un nuevo medio (gráfico) distinto del anterior (sonoro): Halliday la entiende como una nueva fase del desarrollo lingüístico y una nueva forma de conocimiento, o si se prefiere, una nueva forma de conocimiento que se construye en un nuevo tipo de uso lingüístico. Acuña el término de “metáfora gramatical” para referirse a los mecanismos léxico-gramaticales de significación que son característicos del lenguaje adulto en la sociedad técnica, y muy particularmente del lenguaje escrito. Tales mecanismos consisten fundamentalmente en reconstruir la experiencia, proyectando sobre ella una perspectiva textual, utilizando más nombres (que representan la realidad como un objeto) que verbos (que la representan como un proceso); de ahí su nombre de ‘metáfora gramatical’. Para Halliday, esta evolución del lenguaje es propia tanto del individuo como de la sociedad:

Este tipo de discurso se desarrolló como la lengua de la tecnología y de la ciencia, y su forma actual es el resultado de las demandas de las ciencias físicas; sin embargo, actualmente penetra prácticamente todos los registros del inglés hablado por los adultos (...) (Ibídem, 112).

Como he señalado, la experiencia interpersonal es fundamental en el desarrollo de este principio:

(...) cuando los niños empiezan a desarrollar el principio de la metáfora gramatical, es gracias a que éste ha sido antes

construido en contextos interpersonales. Los niños aprenden a “desempaquetar” expresiones tales como “si pudieras estarte quietecito un momento” (= ‘Estáte quieto’). (...) Butt (1989) mostró que estrategias retóricas de este tipo pueden ser ellas mismas objeto de discusión con el niño. Tales intercambios pueden servir probablemente como modelos de sucesivas interpretaciones de metáforas ideacionales basadas en la nominalización, como por ejemplo ésta: con ocasión de fallos en el motor “siempre que falle el motor”. (Ibídem 104).

Wells (1994) comenta al artículo de Halliday en el número siguiente de la revista en que éste apareció publicado. Toma como punto de partida los tres pasos postulados por Halliday en el desarrollo semiótico humano (aprender lengua, aprender mediante la lengua, aprender sobre la lengua) para esbozar una más amplia teoría del aprendizaje mediante la lengua (*LTL*). Por otra parte, compara la obra de Halliday y la de Vygotsky, a las que considera próximas y complementarias. Aunque parten de intereses diferentes, los dos desembocan en los mismos procesos: el lingüista busca una explicación al desarrollo lingüístico y la encuentra en la interacción conversacional, el psicólogo busca la explicación al desarrollo del aprendizaje y la encuentra igualmente en la interacción conversacional. En ambos casos, considera Wells, el impacto de su obra se ha dejado sentir en otras disciplinas, y especialmente en el campo de la educación, debido a la amplio alcance de sus ideas (43).

Según Wells, puede afirmarse que Vygotsky, que había enunciado el concepto de zona de desarrollo próximo en relación con la evaluación y enseñanza a los niños en edad escolar, consideraba que los principios en que este principio se basa tienen una validez general en el aprendizaje; de hecho, en obras más recientes se ha aplicado tanto al aprendizaje de los adultos como al infantil en edad preescolar; y el mismo Vygotsky propuso que esta forma de aprendizaje asistido se tratara como una ley general del desarrollo.

Las condiciones para que esta ley actúe son dos: que capacite al aprendiente a hacer con ayuda de otros lo que no podría hacer él solo, y que la ayuda recibida sea relevante -significativa (*meaningful*)- para sus intenciones.

Señala Wells que Brunner caracteriza la teoría de Vygotsky como (a) una teoría de la evolución, (b) una teoría de la transmisión cultural y (c) una teoría de la educación, y que esta misma caracterización se puede aplicar a la de Halliday. Estudia las divergencias entre ambas teorías, para poner de relieve que tales divergencias no representan obstáculo alguna para una coincidencia básica. Las diferencias, según el estudio de Wells, afectan a estos aspectos:

En cuanto al objetivo último: Vygotsky estudia el funcionamiento de la mente, y los signos (entre ellos el lenguaje) como herramientas psicológicas que median en la actividad mental; de este modo se centra en el discurso interno (*inner speech*), como una de las funciones mentales más elevadas, que se origina en el discurso social. Halliday se interesa por la naturaleza y la organización del lenguaje como medio para el desarrollo de la vida social. En ambos casos, la lengua adquiere una misma consideración, como invención humana que sirve para la consecución de las fines de la vida social.

En cuanto a la orientación, la de Vygotsky es primordialmente intrapsíquica, mientras que la de Halliday es intersíquica.

Por lo que hace a los orígenes del lenguaje infantil, Vygotsky los describe como una adopción, por parte del niño, de las palabras que le facilitan los adultos, mientras que para Halliday se trata de la generación de sus propias expresiones, en lo que él denomina “protolenguaje”.

Otra diferencia reside en el establecimiento del punto de inflexión en la adquisición de la lengua: para el psicólogo este punto de inflexión se da en el descubrimiento de la función simbólica del vocabulario, mientras que para el lingüista se da en el paso a la gramática, mediadora entre la semántica y la fonética.

En relación directa con la actividad discente, afirma Wells que ambos resaltan la importancia de que las tareas de aprendizaje sean significativas y funcionalmente relevantes para el aprendiente (Wells 1994:63).

Foley también ha estudiado la aplicación de la aproximación vygotskyana al aprendizaje de la lengua, y más en particular al de una L2, en un trabajo que se plantea en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas:

La adquisición infantil del lenguaje le proporciona a Vygotsky el patrón de paradigma en su discusión del acceso lingüístico o de cualquier otro acceso sistemático al 'mundo'. La adquisición de la lengua se domina en primera instancia en una colaboración, que tiene como único fin la comunicación con un adulto o con un colega más competente. Cuando se ha adquirido un dominio suficiente de la lengua, ésta puede internalizarse y servir como medio, bajo control consciente, para efectuar diálogos de habla interna (o autorregulación). También creía Vygotsky que los patrones de acceso a una primera o a una segunda lengua eran básicamente los mismos que los de la transmisión de

conocimientos, y que el vehículo fundamental de la educación es la interacción social. (Foley, 1991).

Esta propuesta de enseñanza mediante tareas es una de las últimas versiones de la didáctica, y la estudio en el capítulo IV. Como podemos comprobar por las líneas precedentes, la teoría de Vygotsky no es ajena al nacimiento de esta propuesta, como tampoco lo es la teoría lingüística de Halliday y su concepto de potencial de significación. La nueva aportación de este autor, en relación con el aprendizaje general, puede contribuir a un enriquecimiento de las actividades de aprendizaje de L2.

5.3.- Una síntesis: STERN.

Para finalizar, podemos considerar la propuesta de Stem (1983:397 y ss). Se trata de una propuesta que tiene una especial relevancia para nuestro propósito; en efecto, está expuesta en el libro que el autor dedicó a los conceptos fundamentales de la enseñanza de lenguas, y responde a su interés por extraer los beneficios posibles de las investigaciones realizadas. Según sus propias palabras, se trata de una teoría que, "aunque está basada en la interpretación de diversas fuentes, no es el resultado de una investigación documentada empíricamente. ... Mientras nuestro conocimiento del proceso de desarrollo no sea más seguro, una teoría de la enseñanza de lenguas debe operar con hipótesis plausibles como ésta, que podrán ser confirmadas, modificadas o refutadas por investigaciones empíricas sistemáticas y por la observación del aprendizaje de segundas lenguas en acción" (400). Dicha propuesta consiste en los siguientes puntos:

1) El aprendiente parte de cero en cuanto a la competencia en la segunda lengua, pero conoce ya el potencial del lenguaje, y está en condiciones de descubrir cómo ese potencial se realiza en una segunda lengua. Esta situación tiene consecuencias afectivas, cognitivas y sociales:

Afectivas: El aprendiente se ve expuesto a un choque y a un estrés tanto culturales como lingüísticos, que, en el caso del aprendizaje en el aula, pueden ser sensiblemente inferiores a los que se dan en el aprendizaje en inmersión en el entorno.

Cognitivas: Desde una desorientación inicial ante los aspectos lingüísticos, semánticos y sociolingüísticos, el aprendiente tiene que construir un nuevo marco

de referencias y un sistema de significados, hasta llegar a usar el nuevo sistema de forma creativa. Los términos con que este proceso ha sido frecuentemente descrito ("internalización" o "interiorización") sugieren una analogía no solo con la adquisición de la primera lengua, sino también con el aprendizaje social y la formación de la consciencia en el desarrollo infantil.

Sociales: Igual que el niño depende de las figuras paternas, el aprendiente de segundas lenguas tiene una dependencia lingüística y sociolingüística del profesor o las personas que tienen relación social con él en esa lengua; Schuman llama a esa relación "satelización". A diferencia del niño, el aprendiente de L2 es dependiente de esas personas es de forma más consciente.

2) El aprendiente atraviesa diversos estadios entre el nivel cero de competencia y el que desea alcanzar, que han sido denominados "competencia transicional" (Corder 1967) o "interlengua" (Selinker 1972) y que se convierten en progresivas aproximaciones (Nemser 1971) a la norma representada por el hablante nativo o el profesor. Esa competencia que se quiere alcanzar se compone de cuatro elementos (dominio de las formas, dominio de los significados, capacidad de comunicarse y capacidad creativa) que no se adquieren de forma sucesiva, sino que se desarrollan desde el comienzo de forma simultánea y complementándose mutuamente. "Al principio son muy rudimentarios; a medida que el aprendiente avanza se van diferenciando cada vez más. Sin embargo, no pueden llegar a separarse completamente, como a veces sucede en los programas de enseñanza de lenguas" (440).

3) El modelo de progreso puede entenderse como compuesto de dos grandes estadios: en el primero, el aprendiente está preocupado por la lengua como sistema (forma y significado); la comunicación es difícil y muy limitada. Es la fase de dependencia o de "satelización", que concluye en cuanto el aprendiente se siente capaz de usar la lengua -aunque sea de forma defectuosa- para sus propios propósitos. En el segundo estadio el aprendiente desarrolla sus propios niveles de corrección, y se va volviendo más independiente de la conciencia lingüística externa, representada por el profesor o el nativo. Antes de alcanzar este nivel umbral o punto de inflexión, la sensación de estrés lingüístico es muy fuerte; después se reduce en gran medida.

Hasta aquí, las teorías generales del aprendizaje de L2. Hemos obtenido una descripción de los procesos por los que pasan los aprendientes, en todas las situaciones, y una cierta explicación de los mismos. ¿Qué papel juega la intervención didáctica en la enseñanza? ¿Marca algún tipo de diferencia? ¿Es

posible influir en esos procesos, modificarlos o alterarlos mediante la instrucción formal? De ello me ocupo en la siguiente sección.

6.- Aprendizaje y enseñanza: ¿Representa alguna diferencia la instrucción?

Todas las teorías e hipótesis que he revisado en páginas precedentes contemplan el fenómeno de la adquisición o aprendizaje de una L2 independientemente de que éste se produzca mediante una intervención didáctica o al margen de ella. De hecho, hay una parte de los estudiosos que considera que la influencia de la enseñanza o instrucción es irrelevante. Éste es, sin embargo, para nosotros el punto crucial: ¿Comporta algún efecto positivo -o tal vez negativo (Trévisé 1993:47)- la intervención didáctica en el proceso de aprendizaje? A esta pregunta se han formulado respuestas explícitas en sentido negativo, sobre todo en las investigaciones llevadas a cabo en los primeros años:

Schumann, cuya teoría general sobre el aprendizaje como un fenómeno de asimilación cultural y un subproducto de la pidginización he resumido anteriormente, afirma que la enseñanza no tiene fuerza suficiente como para superar la pidginización causada por la distancia psicológica y social.

El aprendizaje de una lengua no es una cuestión de método, es una cuestión de "asimilación cultural": si ésta no puede producirse ... no podemos esperar lograr mucho más de lo que tenemos en nuestros actuales programas de lenguas extranjeras (Schumann 1978, citado por Stem 1983:413).

Por su parte Dulay y Burt en 1977 interpretan los resultados de sus estudios sobre el orden de aparición correcta de morfemas gramaticales como prueba de que existe un proceso subyacente de adquisición que es común a todos los tipos y situaciones de aprendizaje de una lengua. Definen este proceso como una "construcción creativa". Según ellos, este proceso operaría de forma automática en los niños que aprenden una segunda lengua si se les expone a muestras naturales de la lengua meta, de donde deducían que no se les debería enseñar sintaxis.

Krashen, a partir de 1982, postula que este proceso común subyacente es el proceso de "adquisición", responsable de la mayor parte de ASL en cualquier contexto, incluido el del aula. Con su distinción entre adquisición y aprendizaje, concluía que la instrucción que producía aprendizaje era poco relevante y que la mayor parte de la L2 no se puede enseñar, sino que debe adquirirse.

En unos estudios realizados a partir de hipótesis distintas, Felix y Simmet (1981) llegaban a la misma conclusión: la posibilidad de manipular y controlar la conducta verbal de los alumnos en el aula es bastante reducida.

Wode (1981) se unía al grupo de los que resaltaban las indiscutibles semejanzas entre los dos tipos de aprendizaje, naturalista e instruido, y señalaba que los profesores no deberían concebir unos materiales y unos procedimientos de enseñanza que contradijeran las capacidades naturales del aprendiente.

Trévisé (1993) cuestiona las opiniones de Wode y de Felix y Simmet, por considerar que su metodología es defectuosa: se trata de estudios cuantitativos transversales que miden frecuencias y “errores”, y que por otra parte no mencionan ni el tipo de enseñanza que los sujetos habían recibido en la escuela ni el tipo de análisis lingüístico en el que se basan las explicaciones y el metalenguaje utilizado. Según esta autora, no basta con comprobar si una determinada estructura u orden de palabras ha sido “aprendido”, sin distinguir ahí entre la comprensión y la producción, ni con hacer una comprobación de este tipo sin describir el tipo de enseñanza que se ha seguido.

En su revisión de estas investigaciones, Larsen-Freeman y Long señalan:

Wode no especificó qué tipos de enseñanza 'irían en contra' (o facilitarían) la actividad de estas capacidades naturales. Hay que decir que ni la investigación de Wode ni la de Felix estudiaron alternativas en la enseñanza de lenguas. (Larsen-Freeman y Long 1991:302).

La valoración que estos dos autores hacen de estas primeras investigaciones es de doble signo: por un lado, reconocen que fueron ciertamente muy útiles, ya que llamaron la atención sobre las indiscutibles semejanzas entre la ASL naturalista y la instruida, y resaltaron la importancia de la aportación del aprendiente. Por otro, critican muchas de las conclusiones sobre la ineficacia de la instrucción, calificándolas de *erróneas*, o, en el mejor de los casos, de *inferencias* deducidas de estudios cuyo objetivo no consistía en observar los *efectos* de la instrucción sobre el aprendizaje, sino las semejanzas en las interlenguas de los aprendientes naturalistas y de aula.

Posteriormente se han realizado estudios encaminados a observar los efectos de la instrucción sobre el aprendizaje. Estos efectos se han estudiado en tres campos: sobre los órdenes de corrección y las secuencias de desarrollo, sobre los procesos de adquisición, y sobre la rapidez en la adquisición y el nivel definitivo de logro en la adquisición.

Ellis (1985, 1991 y 1992), y Larsen-Freeman y Long (1991) ofrecen revisiones de la investigación, al tiempo que una contienen una discusión y valoración de los resultados. Sigo a estos autores en la síntesis que presento.

A) El efecto de la instrucción sobre los órdenes de adquisición y las secuencias de desarrollo.

Larsen Freeman y Long citan los estudios de Perkins y Larsen-Freeman (1975), Fathman (1978), Ellis (1984), y especialmente los de Lightbown y sus colegas en Montreal. Todos ellos aportan evidencia de posibles efectos benéficos sobre los *procesos* de adquisición; ahora bien, en lo referente a la modificación del *orden* de adquisición, los efectos observados son insignificantes.

Pienemann (1984) apoya esta evidencia, y formula la hipótesis de la *learnability*, que tiene su correlativa en la de la *teachability*; de acuerdo con ella, la enseñanza de unidades para cuyo aprendizaje el aprendiente no está listo, o maduro, es ineficaz; mediante la intervención didáctica es imposible saltarse ningún estadio de la secuencia evolutiva; ahora bien, la enseñanza de unidades para cuyo aprendizaje el aprendiente sí está listo, puede acelerar la rapidez de avance a través de la secuencia.

Otros estudios que apoyan estos resultados son los de Ellis (1989) y el propio Pienemann (1989).

B) El efecto de la instrucción sobre los procesos de adquisición.

Ellis (1991) cita dos tipos de estudios: por un lado, los que han intentado comprobar el efecto mediante la comparación entre la adquisición naturalista y la del aula; por otro, los que lo han hecho mediante experimentos de aula diseñados para comprobar si la enseñanza de determinados rasgos conduce a su adquisición.

De los primeros, revisa 16 (agrupados en estos campos: análisis de errores, adquisición de morfemas y adquisición de rasgos sintácticos) y llega a la conclusión de que son difíciles de interpretar. Esta es, en opinión de Ellis, la razón de que ello sea así:

No hay forma de decidir si cualquier diferencia que se dé entre la adquisición naturalista y la del aula es el resultado de la instrucción formal “per se” o bien lo es de las propiedades comunicativas particulares de la interacción del aula. Los

estudios comparativos no nos facilitan información acerca del efecto de la instrucción sobre la adquisición de rasgos lingüísticos concretos. En palabras de Long (1983b), esos estudios arrojan luz sobre la utilidad relativa, pero no sobre su valor absoluto (Ellis 1991:146, subrayado original).

Larsen-Freeman y Long (1991) hacen mención especial, de entre estos estudios, del que realizó Pica en 1983, y consideran que hasta el momento es el más sugestivo y estimulante para los profesores. En su estudio, Pica presenta estas conclusiones: 1) Las semejanzas entre los tres tipos de aprendientes que ella observó (naturalista, instruidos y mixtos) apoyan la idea de que la ASL depende en gran medida de factores del aprendiente, y no tanto del entorno o del contexto; 2) la instrucción influye en la producción/actuación en SL, en primer lugar, facilitando el suministro de un mayor caudal del morfología gramatical, y en segundo lugar inhibiendo (sin eliminarlo del todo) el uso de construcciones comunicativamente efectivas pero gramaticalmente irregulares, que se encuentran en los saberes o *pidgins*:

Las distintas condiciones de exposición a la L2 parecen afectar a las hipótesis que hacen los aprendientes acerca de la lengua meta y de las estrategias para usarla. (Pica, citada en Larsen- Freeman y Long 1991:311).

En cuanto al segundo grupo que establece Ellis, tras revisar 9 de estos estudios concluye que, en contraste con muchos de los estudios comparativos, éstos proporcionan evidencia convincente de que la instrucción puede tener un efecto directo sobre la adquisición de determinados rasgos lingüísticos. Indica asimismo las condiciones que deben darse para que la instrucción sea efectiva y tenga un máximo rendimiento. No obstante, señala evidencia de que estos efectos pueden desvanecerse con el paso del tiempo, lo cual indica que, aunque la instrucción pueda saltarse los mecanismos de procesamiento natural a corto plazo, éstos terminarán por imponerse.

Por otra parte, Ellis encuentra una aparente contradicción entre los resultados obtenidos por Pienemann y sus colaboradores y los obtenidos por los estudios de proyección basados en el estudio de los universales lingüísticos. Mientras que los primeros defienden la tesis de que la instrucción sólo será efectiva si se dirige justamente un paso más allá del nivel de adquisición actual del aprendiente, los otros defienden que será más efectiva si está unos pasos más lejos. Ellis atribuye estas diferencias a las que existen entre las teorías subyacentes a los estudios.

C) El efecto de la instrucción sobre la rapidez en la adquisición y el nivel definitivo de logro.

Ellis revisa 15 estudios sobre este tema y concluye que, pese a algunas dudas, parece razonable "asumir que la instrucción formal promueve niveles de adquisición rápidos y más elevados (...) Los efectos de la instrucción pueden no ser absolutos ... sino que están sujetos a la presencia de determinadas condiciones" (Ellis 1991:133). Entre estas condiciones destaca la de que los aprendientes deben disponer de ocasiones para hacer un uso informal de la lengua (no en la acepción sociolingüística de este término, sino en la acepción definida por Ellis: ausencia de atención a la forma).

Como he indicado, el estudio de Pienemann en 1984 señala que es imposible alterar las secuencias de desarrollo, pero al mismo tiempo proporciona evidencia de que la instrucción tiene un efecto facilitador sobre la rapidez con que se efectúe el proceso. Hay más estudios sobre este efecto: Larsen-Freeman y Long citan la revisión que Long hizo en 1983, que abarcaba 11 estudios, 6 de los cuales mostraron claramente un desarrollo más rápido en niños y adultos que recibían instrucción formal.

Larsen-Freeman y Long señalan que los efectos de la instrucción a largo plazo, o sobre el nivel definitivo de logro, constituyen el área en la que se han llevado a cabo menos estudios. Presentan como los más importantes los de Pavesi en 1984 y Zobl en 1985. Ambos coinciden en detectar efectos positivos de la enseñanza de formas gramaticales. La propia Pavesi no interpreta sus resultados de la misma forma en que lo hacen Larsen-Freeman y Long. Según ella, y de acuerdo con la tesis de Ellis⁴³, el hecho de que el grupo de aprendientes en contexto de instrucción ofreciera una actuación superior al de los que no estaban en ese contexto no debe atribuirse a la instrucción en L2 *per se*, sino a que el hecho de seguir un programa de enseñanza les lleva indefectiblemente a la exposición a otro tipo de caudal lingüístico, más elaborado y más complejo, que sirve de vehículo a la enseñanza; la razón residiría, pues, en el tipo y las características del "caudal", que en este caso sería un "discurso planificado", caracterizado, entre otras cosas, por un mayor grado de gramaticalización y una mayor frecuencia de las formas lingüísticas más marcadas. Pavesi argumenta, por tanto, que es el medio del que se sirve la enseñanza -el tipo de discurso- y no su objetivo -la atención explícita a la gramática- lo que produce los efectos positivos; si éstos se atribuyeran al objetivo de la enseñanza, entonces cabría esperar que ésta fuera capaz de alterar la secuencia del desarrollo, lo que está comprobado que es

⁴³ Véase página 96 de este trabajo.

imposible. A estos argumentos replican Larsen-Freeman y Long que los universales lingüísticos tienen la fuerza suficiente para impedir la modificación de la secuencia del desarrollo, y que el efecto positivo de la enseñanza de la gramática no deberá atribuirse, muy probablemente, a la discusión expresa de reglas y ejemplos gramaticales, sino más bien al hecho de que la enseñanza permite hacer resaltar determinados rasgos de la forma, lo que facilita su percepción por parte de los aprendientes, que así pueden empezar a procesarlos. Esta explicación les parece más plausible, y consideran que la idea de "discurso planificado" no es explicación suficiente para el hecho de que determinados rasgos del caudal lingüístico destaquen sobre los demás, haciéndose así más perceptibles al aprendiente; para estos autores, sería la atención centrada en la forma, y no el tipo de discurso, la responsable de este fenómeno. Aportan información sobre investigaciones en el mismo sentido realizadas por otros autores (Schmidt y Frota), y finalizan con la revisión de los de Zoble, que confirman el "efecto prominencia" de la atención a la forma como impulsor de una mayor rapidez en el aprendizaje y en el nivel definitivo alcanzado.

Larsen-Freeman y Long concluyen lo siguiente: por un lado, la postura adoptada por algunos teóricos y metodólogos en el sentido de que la instrucción formal en una SL sea de escasa utilidad (p. ej., que sólo sea provechosa para los principiantes, o sólo para una gramática "elemental") es evidentemente precipitada y casi con toda seguridad errónea. Por otro, la instrucción formal no parece capaz de modificar las secuencias de adquisición, salvo temporalmente y de forma insignificante, pudiendo incluso perjudicar el desarrollo ulterior. Además, la instrucción tiene posibles efectos positivos sobre los *procesos* de ASL, claros efectos positivos sobre la *rapidez* y probables efectos benéficos sobre el *nivel definitivo de logro*. Matizan su valoración con estas palabras:

Aunque desde el punto de vista teórico ofrezcan escaso interés, los resultados obtenidos en relación con la rapidez de adquisición son evidentemente de gran importancia para profesores y alumnos (Larsen-Freeman y Long 1991:322)

Ellis, por su parte, señala:

Existen razones para creer que la instrucción centrada en la forma ayuda a la adquisición de la competencia lingüística. La instrucción puede actuar directamente; es decir, puede tener un efecto inmediato en la capacidad del aprendiente para realizar las estructuras meta en la comunicación natural. Sin embargo, no todas las estructuras son susceptibles de ser enseñadas; e incluso las que sí lo son deben enseñarse en el momento oportuno. Es muy

probable, por tanto, que en general la instrucción sea efectiva de forma indirecta, es decir, que tenga un efecto retardado. Según ello, la instrucción contribuye al conocimiento declarativo más que al procedimental. El declarativo sirve como facilitador del procedimental, por cuanto ayuda a resaltar formas a las que de otro modo el aprendiente no prestaría atención. El conocimiento consciente de formas marcadas puede ayudar a acelerar el aprendizaje, del mismo modo que puede ser necesario para prevenir la fosilización (Ellis 1991:170⁴⁴).

En el contexto de esta discusión conviene tener presente que el aprendizaje de la lengua consiste en algo más complejo que la adquisición de la competencia gramatical. Se trata más bien de la adquisición o el desarrollo de la capacidad de uso, que ha sido objeto de nuestra atención en el capítulo anterior. Ello no es óbice para que la competencia gramatical (el dominio de las reglas que rigen los distintos subsistemas: fonético, morfosintáctico, léxico y semántico, y la capacidad de usarlos) constituya una parte importante del desarrollo del aprendizaje, pero éste debe necesariamente complementarse con el desarrollo de las otras competencias, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, en términos de Canale y Swain.⁴⁵ La investigación sobre ASL se ha centrado hasta el momento de manera casi exclusiva en la adquisición de la competencia gramatical, y dentro de ella, en la de los subsistemas fonológico y morfosintáctico. No ha estudiado los procesos de desarrollo de las otras competencias que, todas juntas, conforman la competencia comunicativa, y tampoco se han realizado experimentos para ver la influencia de la

⁴⁴ En otro lugar afirma lo siguiente, en relación con los efectos de la instrucción formal: *Los pocos estudios realizados acerca de los efectos de la instrucción formal sobre la ruta de desarrollo indican que esta ruta "natural" no puede ser alterada; no obstante, estos estudios no son conclusivos. La instrucción formal puede adoptar muchas formas diferentes y es posible que la ruta de desarrollo sea sensible a la influencia de determinados métodos e insensible a la de otros; la investigación realizada hasta el presente puede haber dejado de atender a los métodos correctos en las condiciones correctas. También es posible que la ruta "natural" refleje un determinado tipo de uso de la lengua (la conversación espontánea) y que aquélla se establezca sólo a partir del estudio de este uso particular. La instrucción formal puede no influir en este tipo de uso de la lengua pero puede ayudar a otros, como, por ejemplo, los que van asociados al discurso planificado o al escrito. Esta visión concuerda con lo que se conoce sobre variabilidad contextual en ASL. La instrucción formal puede ayudar a la actuación de los aprendientes en determinadas situaciones y no en otras. (Ellis 1985:15). Pero, al margen de la cuestión relativa a sus posibles efectos sobre el orden de aprendizaje, (la instrucción formal) puede impulsar la ASL acelerando todo el proceso. Los aprendientes que reciben instrucción formal pueden aprender más deprisa que los que no la reciben. (...) Aun en el caso de que el conocimiento de L2 derivado de la instrucción formal no esté inmediatamente disponible para su uso en la conversación espontánea (...), pronto se adquiere esta condición cuando el aprendiente tiene la ocasión de usar la L2 en este tipo de comunicación. La instrucción formal puede tener un potente efecto retardado. (Ibidem, 16).*

⁴⁵ Véase más adelante, en el capítulo IV.

enseñanza en dicho desarrollo. Esto es importante en términos generales, y muy especialmente para el propósito de nuestro trabajo⁴⁶. Sin embargo, y a pesar de ello, es necesario tener muy en cuenta los resultados de este ámbito de discusión teórica por las siguientes razones:

- La gramática sigue siendo uno de los componentes fundamentales de todas las programaciones. Unas la toman como eje articulador, y otros se articulan en torno a otros elementos (nociones/funciones o procesos), pero casi todos ellos incluyen contenidos de orden gramatical.
- El debate sobre el papel que la atención a la gramática debe desempeñar en la enseñanza de la lengua no ha sido: gramática sí o gramática no, sino: atención explícita a la gramática sí, o no. Y sobre todo, qué hacer -o dejar de hacer- para que

⁴⁶ Véanse, a este respecto, las opiniones de diversos autores:

Estos artículos [los de TESOL Quarterly 24/4] muestran que en estos últimos años la investigación sobre ASL ha sobrepasado su limitado alcance inicial. Tal como señaló Ellis (1985) en su excelente revisión del campo, gran parte del trabajo desarrollado recientemente se había limitado a un pequeño número de puntos de la fonología o de la gramática. Siguiendo el hilo de la investigación sobre adquisición de primeras lenguas, cuya tendencia era el establecimiento de universales lingüísticos de acuerdo con la hipótesis generativista, se buscaban pruebas sobre el modo en que los aprendientes de segundas lenguas adquirirían esas mismas estructuras. Como hizo notar Ellis, uno de los efectos que necesariamente se derivaban de esta concentración en lo que era el micronivel lingüístico consistía en que los modelos de ASL no dejaban espacio para los factores más amplios, tales como la actitud y la aptitud. Los estudios en el macronivel, como los de Gardner (1985), incorporan estos factores, y parecen tener mucho más que aportar al profesor de lenguas. (Spolsky 1990: 612).

Sorprende un poco el hecho de que, pese a las sucesivas oleadas de diversos tipos de investigación, la visión de la adquisición de la lengua como un producto de formación de reglas (o, en su última versión, de establecimiento de parámetros) sigue siendo la que prevalece. Probablemente esto se debe al hecho de que la investigación de ASL ha seguido prestando atención a la morfosintaxis, que es la que mejor puede ser explicada por tal tipo de proceso. Sin embargo, a medida que la ASL tiende a tomar en consideración otros aspectos de la competencia lingüística y comunicativa, no sería ninguna sorpresa ver que se presta atención a otros tipos de aprendizaje (...). Por ejemplo, podemos descubrir aún que la formación de hábitos puede desempeñar un papel en la explicación de la adquisición de los rasgos fonológicos de la L2 así como en la adquisición de enunciados como fórmulas fijas y no analizadas (formulaic). Para la dimensión semántica, sin embargo, pueden no resultar aplicables ni la formación de hábitos ni la formación de reglas; en su lugar, la asociación verbal, la discriminación múltiple y el aprendizaje de conceptos (Gagne 1965) pueden tener una fuerza explicativa. A medida que vamos abordando progresivamente la adquisición de la pragmática, esperaríamos encontrar otro tipo de aprendizaje responsable de la misma. (Larsen-Freeman y Long, 1991:73-74).

Ellis, por su parte reconoce (1985:5) que su libro se limita a lo que se conoce sobre la sintaxis y la morfología, y que eso constituye una limitación. Que muchos investigadores aceptarían hoy en día no sólo que es importante estudiar otros aspectos de la ASL (especialmente el modo como se adquiere la capacidad de participar en el discurso) sino también que es necesario estudiar esos otros aspectos para saber cómo se adquiere la gramática.

los alumnos lleguen a dominar -a aplicar correcta y adecuadamente- las reglas gramaticales en su comunicación en la L2.

- Los resultados de la investigación hacen referencia explícita, en muchos casos, a las aplicaciones didácticas. Tales aplicaciones afectan a dos áreas de la didáctica: la organización de las programaciones (la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos), y la metodología (la aplicación de determinadas técnicas y procedimientos) para la enseñanza de los rasgos formales de la lengua.

7.- Las explicaciones del proceso (II): Una teoría del aprendizaje instruido.

En los apartados anteriores se ha ido acotando y precisando progresivamente nuestro objeto de estudio: de las teorías generales sobre la adquisición de la lengua, que inicialmente no contemplaban ninguna diferencia entre la adquisición de L1 y L2, hemos pasado a las teorías sobre adquisición de segundas lenguas. Desde esta segunda perspectiva hemos visto como el aprendizaje de la L2 puede darse o bien en contextos de adquisición natural, o bien en contextos de adquisición instruida; hemos observado que la enseñanza de determinadas formas lingüísticas desempeña un papel importante en la rapidez con que éstas se adquieren, y en el nivel final de logro que consiguen los alumnos, siendo superiores ambos parámetros a los alcanzados por los aprendientes en contextos naturalistas.

La siguiente pregunta que debemos plantearnos es la que hace referencia a la necesidad de una teoría del aprendizaje instruido. Según Stem (1983), de las diversas circunstancias que condicionan el proceso de aprendizaje de lenguas -el contexto social, las características del aprendiente, el contexto lingüístico y el tratamiento didáctico- es este último el que más fácilmente puede ser modificado y ajustado a los distintos entornos sociales y lingüísticos, así como a los factores individuales de los aprendientes. Esta circunstancia aconseja explorar en qué forma y por medio de qué procesos se desarrolla el aprendizaje instruido de una L2, y comprobar en qué medida existen similitudes y diferencias con el aprendizaje naturalista.

Para Trévis, de su participación en el Programa de la Fundación Europea de la Ciencia y de sus investigaciones sobre los fenómenos ligados al aprendizaje “guiado”, y en particular sobre las representaciones metalingüísticas de los aprendientes, se desprende un conjunto de constataciones que subrayan el carácter complementario de los dos campos de investigación -el de la adquisición natural y el de la instruida- y que conducen a la disociación, por una parte, de la observación de los procesos en los dos medios, y por otra, de la intervención sobre estos procesos. Para ella, “una transferencia de los resultados de las observaciones realizadas en el medio “natural” o “no guiado” a eventuales proyectos pedagógicos es con toda certeza un salto epistémico prematuro. Sin embargo, para un enseñante la observación del conjunto de fenómenos de adquisición de una L2 es útil si desea calibrar el potencial impacto específico de sus intervenciones, y eventualmente de modularlas, si no de circunscribir su papel a los procesos de aprendizaje” (Trévis 1993: 39).

Ellis, tras aludir a la carencia de investigaciones que traten la SLD⁴⁷ en el aula como una clase de adquisición diferenciada, formula estas consideraciones:

Si la SLD en el aula es diferente de la SLD naturalista, entonces no existe una base que nos permita aplicar los resultados de la investigación; si es similar, entonces esa base se da. La postura descrita en el capítulo 7 [de este libro] es que la SLD no es un fenómeno unitario, sino variado según que se produzca mediante procesos primarios o secundarios. En muchas aulas predominarán los procesos secundarios, como consecuencia del discurso planificado que allí tiene lugar. Las destrezas comunicativas que se produzcan serán aplicables solamente a determinados tipos de uso formal de la lengua. No obstante, las clases también ofrecen la ocasión de realizar discurso no planificado, mediante la exposición a la LO en interacciones más parecidas a conversaciones. Esto promoverá el desarrollo mediante los procesos primarios y ayudará a las destrezas comunicativas a formar parte de un uso más informal de la lengua. Si el objetivo de la enseñanza de lengua consiste en desarrollar la fluidez en la conversación (y tal vez determinados tipos de actividad escritora) entonces la SLD en el aula puede asemejarse a la SLD naturalista, ya que es necesario activar los mismos procesos. Si el objetivo es el desarrollo de la capacidad de hacer buenos exámenes o de producir textos escritos cuidadosamente planificados y monitorizados, entonces no es fácil que se le parezca. La existencia de una teoría que se ocupe específicamente de la SLD en el aula (...) permitirá efectuar aplicaciones de la misma a la enseñanza de la lengua y hacerlo con más convicción (Ellis 1984:191. Subrayado añadido).

A lo largo de las páginas del mencionado libro, detecta estas semejanzas entre los dos tipos de aprendizaje:

- En cuanto al desarrollo de la competencia gramatical, en los aprendientes de aula aparece el mismo orden de adquisición que el observado en aprendientes naturalistas: "El orden es en general el mismo, lo que indica que los procesos responsables de la adquisición son los mismos en el aula que fuera de ella" (p. 16).

⁴⁷ SLD: *Second Language Development*, otro término para referirse al aprendizaje de una segunda lengua, que elude la distinción entre adquisición y aprendizaje. Ellis titula su libro: *Classroom Second Language Development*.

- En el desarrollo semántico observa el fenómeno de simplificación semántica, mediante el cual los aprendientes del aula reducen el contenido proposicional de su discurso comunicativo (omitiendo, por ejemplo, categorías tales como agente y dativo); ello aligera el peso procesual y les capacita para comunicar mensajes que sobrepasan su competencia lingüística real. Señala Ellis que este tipo de simplificación semántica es un fenómeno universal, que se da en el habla de los aprendientes de L1, de aprendientes naturalistas de L2 y en los saberes, así como en la lengua de algunos aprendientes de aula. Concluye que eso es prueba de que SLD de aula contiene procesos generales de aprendizaje.

- Igualmente detecta en el aula la misma presencia dominante de habla basada en bloques lexicalizados y no analizados (*formulaic speech*) que se da en el aprendizaje naturalista, cuando existe la ocasión o la necesidad de usar el lenguaje de forma comunicativa.

- Pese a que muy frecuentemente se alega que el contexto naturalista y el del aula son muy diferentes con respecto a la interacción que se produce entre los hablantes, Ellis detecta determinados rasgos interaccionales que son iguales en los dos contextos y que pueden ser importantes para SLD.

- En cuanto al papel de la instrucción formal en SLD, Ellis considera que es difícil alcanzar una conclusión firme. La evidencia existente apunta a que la instrucción formal no influye fuertemente en la ruta de SLD. No está claro si influye en la rapidez o no, pero parece más probable.

Existen opiniones contrarias a la necesidad de elaborar una teoría específica del aprendizaje instruido. Por un lado, está la opinión de quienes consideran que se trata de un aprendizaje como otro cualquiera, que no requeriría una teoría propia. Por otro lado, la de quienes consideran suficiente una teoría general del aprendizaje de L2, e innecesaria, por tanto, una teoría específica para el aprendizaje instruido. En ambos casos, para explicar la adquisición de la L2 en el aula se hace una extrapolación de otra teoría. Ellis (1990) hace una revisión de tales extrapolaciones, una crítica a las mismas, y una propuesta de teoría del aprendizaje instruido de L2. En su opinión, el aprendizaje instruido presenta una serie de diferencias frente al naturalista, diferencias que agrupa en tres campos, según se adopte una perspectiva sociolingüística, psicolingüística o educativa:

- La perspectiva sociolingüística. El "ámbito"⁴⁸ del aprendizaje en el aula se caracteriza por una gama mucho más reducida de situaciones, de participantes, de

⁴⁸ Concepto que Ellis toma de las publicaciones de Fishman sobre sociolingüística, *domain* en inglés.

temas y de objetivos; ello no obstante -observa Ellis- es posible imaginarse casos excepcionales de ambos tipos de aprendizaje (naturalista e instruido) en los que se invertiría la relación: el aula puede proporcionar las más ricas y diversas experiencias de aprendizaje.

- La perspectiva psicolingüística. Aquí interviene la distinción entre aprendizaje "formal" e "informal", que ya hemos considerado anteriormente; por aprendizaje informal se entiende la participación directa en la comunicación real de la vida diaria, que lleva a la observación y adquisición espontáneas y automáticas; por aprendizaje formal, la atención consciente a fenómenos de la L2, con el objeto de obtener información acerca de la misma. Aunque esta distinción no es equiparable a la que se hace entre aprendizaje naturalista e instruido, lo cierto es que el aula ofrece más ocasiones para realizar aprendizaje formal, y el naturalista para el informal.

- La perspectiva educativa. Desde esta perspectiva, Ellis distingue entre la enseñanza académica y el sistema de aprendizaje⁴⁹. Distinción paralela a la que Stem (1981) hace entre enfoque "L" (lingüístico o analítico) y enfoque "P" (psicológico o experiencial). Describe así estos términos:

El aprendizaje ['apprenticeship'] consiste en aprender actuando, sin que exista un intento deliberado de conformar el entorno de aprendizaje ['learning'] mediante la elaboración de un sílabo o la organización de actividades especiales. El aprendiente-aprendiz trabaja codo con codo con el maestro-artesano y adquiere ['picks-up'] habilidades mediante la observación y la práctica. Hay que hacer notar, sin embargo, que es posible la creación en el aula de un entorno de aprendizaje ['learning'] igual que el que se les proporciona a los aprendices, y que por otra parte la enseñanza formal puede darse en una situación naturalista. Ahora bien, las clases son especialmente apropiadas para la enseñanza formal, mientras que las situaciones naturalistas tienden a ocasionar aprendizaje ['apprenticeship']" (Ellis 1990:2)

Según este punto de vista, la situación de aprendizaje en el aula presenta suficientes características y rasgos peculiares que no sólo legitiman sino que también reclaman una atención especial a los procesos y fenómenos que en ella se

⁴⁹ Ellis utiliza el término *apprenticeship* (distinto, pues de *learning*). En español distinguiríamos entre "aprendiz" y "aprendiente", aunque el nombre para referirnos a los distintos procesos llevados a cabo por ambos sujetos sería el mismo: aprendizaje.

dan, y a la forma en que éstos repercuten en el aprendizaje. De hecho, en la última década han ido apareciendo estudios, cada vez más numerosos, sobre el aprendizaje o adquisición en el aula. C. Chaudron (1988) hace una revisión de todas las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha. R. Ellis es uno de los que más atención han dedicado al tema, sobre el que ha publicado hasta cuatro libros (Ellis 1984, 1988, 1991, 1992). En uno de ellos cita a Tarone, para justificar la necesidad de estas investigaciones:

Dado que el habla varía en diferentes situaciones sociales, y dado que la mayor parte de los datos sobre las interlenguas han sido recogidos fuera de la situación de clase, hemos de presuponer que pocas cosas de la investigación actual sobre aprendizaje de segundas lenguas pueden ser directamente aplicadas al aula. (Tarone 1976:26, citada en Ellis 1984: 191).

En el ya mencionado libro que Ellis dedica a la teoría del aprendizaje instruido, este autor hace una revisión de las diversas formas bajo las cuales se ha realizado una extrapolación de otras teorías de aprendizaje al aprendizaje de L2 en el aula; las sintetiza en dos grupos: extrapolaciones de una teoría general del aprendizaje, y extrapolaciones de las teorías del aprendizaje naturalista de lenguas.

Entre las primeras se encuentran básicamente el conductismo y la teoría cognitiva general; como ya hemos visto, el primero sirvió de base al método audiolingual, y la segunda originó la crisis de éste y el nacimiento de la ASL. Entre las segundas destacan los análisis de errores, la teoría de la interlengua, los estudios de morfemas, los estudios de los sucesivos estadios de adquisición, y el modelo del monitor, todos ellos ya mencionados en páginas anteriores de este estudio, y fuertemente anclados en la hipótesis de la identidad de adquisición entre la L1 y la L2.

Llama la atención R. Ellis sobre el hecho de que ninguna de las investigaciones realizadas bajo cualquiera de esas dos orientaciones se ha llevado a cabo recogiendo datos del aula. Como únicos estudios realizados sobre aprendizaje en el aula menciona algunos que se llevaron a cabo antes de los años 70: Scherer-Wertheimer en 1964 y el "Pennsylvania Project" de Smith en 1970. En ambos casos se trataba de comparar distintos métodos de enseñanza (en el de 1964, la gramática-traducción frente al audiolingualismo; en el de 1970, estos dos métodos frente al del código cognitivo), y ninguno de ellos fue capaz de demostrar la superioridad de método alguno; ello se debió a muy diversas razones, pero entre todas resalta el hecho de que la aplicación real de un determinado método en la clase viva y real lo desvirtuaba y mezclaba con otros. De ahí deduce Ellis el desinterés que surgió por el estudio a gran escala, el abandono del método de

enseñanza como objeto de la investigación y el interés por los estudios a pequeña escala, para observar lo que sucede en el aula. Allwright fue uno de los pioneros de tal observación.

R. Ellis no hace en absoluto una valoración negativa de tales extrapolaciones. Las considera no sólo inevitables, sino también deseables⁵⁰. Pero aduce la amplia evidencia de que actualmente se dispone, en el sentido de que en algunos aspectos la clase de lengua es especial, para reclamar una teoría de aprendizaje instruido. En parecidos términos se expresan Larsen-Freeman y Long cuando enjuician la aplicación a la enseñanza de las lenguas que se ha realizado a partir de la teoría del monitor de Krashen:

Estas recetas pueden llegar a mostrar su justificación, pero mientras no exista evidencia, por ejemplo derivada de investigación del aula de L2, deben tratarse con gran precaución (...) Existe un grave fallo en el razonamiento en que se apoyan estas propuestas: se presupone que un programa que contenga las características necesarias y suficientes (como creen Krashen y Terrell que las tiene el suyo) para conseguir con éxito el aprendizaje de la lengua es automáticamente el programa más eficiente y efectivo posible, cosa que es patentemente falsa (...). Mientras que el input comprensible puede ser necesario y suficiente

⁵⁰ En concreto, afirma lo siguiente acerca de los que supuso el audiolingualismo en términos de teoría de aprendizaje:

La teoría audiolingual del aprendizaje es una explicación inadecuada del aprendizaje de L2 en el aula. Su valor reside en el hecho de que ofreció una serie de propuestas explícitas acerca de la naturaleza del aprendizaje que estaban abiertas a la réplica. La teoría, pues, estimuló la discusión de una cantidad de cuestiones de importancia capital para la comprensión del aprendizaje instruido de lenguas:

- 1.- *¿En qué medida es posible controlar el desarrollo de la L2 mediante la manipulación externa del entorno lingüístico?*
- 2.- *¿Qué papel desempeña la producción controlada de formas de la L2 en la adquisición de estas mismas?*
- 3.- *¿El aprendizaje de L2 en el aula consiste en la adquisición creciente de rasgos lingüísticos separados?*
- 4.- *¿En qué medida los errores producidos por aprendientes en instrucción son consecuencia de la interferencia de la L1?*
- 5.- *¿Qué papel desempeñan los errores en el proceso de aprendizaje de L2 en el aula?*
- 6.- *¿Qué papel desempeña el conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de L2 en el aula?*

La teoría de aprendizaje audiolingual ofrecía respuestas definitivas a estas preguntas. Pero pronto se vio que no eran respuestas correctas, si bien proporcionaban claros puntos de referencia para la ulterior reflexión e investigación. Lo que se echaba en falta en la teoría era el reconocimiento de que el aprendizaje de lengua es un proceso evolutivo. Sólo una teoría que prestara la debida atención a la aportación del aprendiente -en contraposición al entorno- era capaz de afrontar esta importante laguna. (Ellis 1990:30).

para la ASL, la instrucción puede simplificar la tarea del aprendizaje, modificar los procesos y las secuencias de adquisición, acelerar su velocidad y mejorar la calidad y el nivel de logro final. En otras palabras, mientras que el objetivo de la investigación de la ASL consiste en identificar la teoría más sencilla y menos potente, esta teoría (por sí sola) no constituirá la base más segura para la enseñanza de la L2, precisamente porque es la solución mínima, la más sencilla (...). La investigación de ASL que se ha llevado a cabo hasta el momento no ha hecho sino empezar a demostrar los efectos de la instrucción sobre el desarrollo la interlengua, pero (...) ha mostrado que puede hacer algunas aportaciones potencialmente muy positivas".(Larsen-Freeman y Long 1991:304).

Los capítulos 4, 5 y 6 del libro de Ellis (1990) contienen una revisión de los estudios a pequeña escala que se han llevado a cabo sobre el aprendizaje de L2 en el aula, y que han atendido especialmente a tres campos: Los procesos del aula, la relación entre interacción en el aula y adquisición de L2, y las relaciones entre instrucción formal y adquisición de L2. En el capítulo 7 expone el esquema de su teoría integrada del aprendizaje instruido de segundas lenguas. Por ser éste el autor que más explícitamente ha desarrollado una teoría de este tipo, me detendré brevemente en ella.

A) Los estudios sobre los procesos del aula.

Revisa los que se han llevado a cabo tanto sobre el discurso del profesor (en el que, a su vez, se presta atención a diversos aspectos: el tratamiento que da a los errores, el caudal lingüístico que suministra y la interacción que establece), como sobre la lengua de los aprendientes, y el discurso del aula (distribución de turnos, tipos de discurso), y concluye que estos estudios han contribuido a incrementar nuestra comprensión de las actividades que conducen al aprendizaje, pero no explican el modo en que éste se origina; se trata, en palabras de Ellis, de “una orientación predominantemente -aunque no exclusivamente- ‘sociológica’, que explica cómo se llevan a cabo los ‘acontecimientos sociales’ que constituyen una clase de lengua”.

Para Ellis, estos estudios han significado una aportación valiosa en dos sentidos. En primer lugar, revelan la distancia que media entre las prescripciones que formula cada método de enseñanza y la conducta real de profesores y alumnos en el aula. En segundo lugar, han conducido a una nueva forma de entender la relación entre enseñanza y aprendizaje, consistente en considerar que todo aprendizaje es consecuencia, en cierto modo, del proceso de interacción en el

que participa el aprendiente. Esta nueva comprensión del aprendizaje está a la base del segundo -y más amplio- de los campos de estudio del aprendizaje instruido de L2.

B) Los estudios sobre la relación entre la interacción en el aula y la adquisición de L2.

Los estudios realizados sobre este aspecto del aprendizaje en el aula giran en torno a las distintas hipótesis sobre la forma en que la interacción en el aula contribuye a la adquisición de L2, y sobre los tipos de interacción que la facilitan mejor. La hipótesis que ha cobrado más fuerza es la que propone Long sobre el concepto de la negociación del significado como promotora del aprendizaje. No se ha establecido de forma concluyente una relación causal entre ambos procesos, si bien Long argumenta que no es necesario demostrar una relación directa entre interacción y adquisición de rasgos lingüísticos concretos. Señala que se puede demostrar una vinculación indirecta mostrando que la negociación de significado promueve la comprensión, que a su vez promueve la adquisición.

En el libro que estamos comentando, Ellis trata la interacción y la instrucción formal en dos capítulos diferentes, pero advierte que no por ello las considera como dos modos alternativos de contemplar la enseñanza; no pretende sugerir que existan unos procesos de aula que puedan clasificarse como interacción y otros como instrucción formal:

Todo lo que acontece en el aula implica algún tipo de comunicación. Es posible contemplar una misma secuencia de instrucción de dos formas diferentes: como 'interacción' y como 'instrucción formal'. (...) Esta forma de contemplar los procesos del aula difiere de la que se encuentra actualmente en muchos manuales de formación de profesores, en los que 'comunicación' e 'instrucción formal' se ponen en contraste, como si toda la enseñanza fuera de uno u otro tipo. (Ellis, 1990:93-4).

En otras palabras: todas las secuencias de instrucción son al propio tiempo secuencias de interacción en el aula. Por más que se trate de una forma especial de interacción, ello representa una base suficiente para hacerlas susceptibles de análisis desde las dos perspectivas, la de la interacción y la de la instrucción. Ahora bien, no todas las secuencias de interacción que se producen en el aula caen bajo este prisma: aquellas que están centradas en el significado sólo pueden contemplarse como interacción, no como instrucción.

Estas dos perspectivas conducen a diversas formas de plantearse la pregunta por la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. La consideración de la enseñanza como 'interacción' remite a los distintos rasgos del caudal y de la interacción y al modo en que tales rasgos contribuyen a la adquisición; la consideración como 'instrucción formal', al modo como el intento de enseñar determinados rasgos lingüísticos conduce a su adquisición.

Ellis hace una revisión de las diversas teorías de ASL instruida que se han realizado hasta el momento. Unas se basan en la recepción y comprensión de la L2, otras se basan en su producción:

a) Teorías basadas en la recepción y comprensión de L2: Hipótesis de la frecuencia, hipótesis del input (Krashen), hipótesis de la interacción (Long).

La más débil de las tres, en opinión de Ellis, es la hipótesis de la frecuencia, ya que postula simplemente que el orden en que se adquieren las distintas unidades lingüísticas viene determinado por la frecuencia con que éstas aparecen en el caudal, pero no especifica la razón de este hecho. Los resultados de la investigación son diversos. Es posible que la frecuencia de unidades en el caudal tenga un efecto en la adquisición, y que éste, más que inmediato, sea retardado.

Las otras dos pretenden ser explicativas. Ambas resaltan la importancia que tiene la comunicación centrada en el significado como fuente de caudal comprensible, al que se considera condición necesaria para la adquisición. La hipótesis del caudal comprensible considera válido el caudal procedente de cualquier fuente. La hipótesis interaccional resalta la importancia de los ajustes conversacionales que se dan cuando se intenta negociar el significado ante un problema de comunicación. Opinión de Ellis:

De momento existe poca evidencia para ambas hipótesis. Es difícil mantener el postulado fuerte de que el caudal sea necesario. Sin embargo, el postulado débil de que el caudal comprensible facilita la adquisición es sostenible, aunque sigue sin mostrarse de qué forma sucede eso. Aún no está claro cómo el caudal comprensible, obtenido por cualquier medio, lleva a la adquisición de conocimiento lingüístico (Ellis 1990:116).

Por otra parte, está el problema de que comprensión y adquisición no son la misma cosa.

b) Teorías basadas en la producción.

La importancia de la producción (*output*) se considera siempre dentro de la interacción; la producción no se considera que sea válida per se, sino en la medida en que contribuye a la construcción del discurso.

La interacción es una empresa conjunta (joint venture) y en definitiva no es posible aislar las aportaciones separadas de los hablantes ni tal vez sea posible, tampoco, considerar por separado producción y comprensión. (Ellis 1990:125).

Chaudron destaca el interés que ha suscitado el estudio de las interacciones verbales y sociales de los aprendientes, así como el de los tipos de conducta que revelan una mayor relación con resultados positivos de aprendizaje. Tales estudios han llevado a la formulación de determinadas hipótesis en relación con la producción por parte de los aprendientes:

- 1. Los aprendientes avanzan en la L2 si producen en la lengua meta con más frecuencia, con más corrección y en una más amplia gama de circunstancias.*
- 2. Los aprendientes avanzan en la L2 si generan input estimulado por otros aprendientes colegas.*
- 3. Los aprendientes avanzan en la L2 si realizan tareas comunicativas que requieren negociación de significado. (Chaudron 1988:90).*

Cada una de estas hipótesis está reflejada en algunos de los estudios que se han publicado:

Hipótesis 1:

Swain (1985) propone la hipótesis de la producción ("output") comprensible. Llegó a ella gracias a los resultados de un estudio con alumnos de francés (en sistema de inmersión) en Ontario y Quebec: los que aprendían esta lengua como L2 ofrecían unos resultados inferiores a los niños hablantes nativos del francés en la expresión oral, pero los superaban en la expresión escrita. Según la explicación de Swain, una función de la producción consiste en proporcionárselos a los aprendientes la ocasión de usar significativamente sus propios recursos lingüísticos, y ello con la siguiente particularidad: la producción comprensible fuerza no sólo la emisión de un mensaje, sino también el hecho de que esa emisión se realice de forma precisa, coherente y apropiada; ello haría que producción comprensible desempeñara, en la teoría de Swain, un papel parecido al del caudal comprensible en la hipótesis de Krashen.

Chaudron revisa otros estudios llevados a cabo por Naiman et al. (1978), Strong (1983) y Peck (1985), que apoyan la hipótesis de Swain cuando esta autora afirma que la competencia en la lengua meta está asociada a una mayor producción y una mayor corrección de la misma. Pero hace notar que de los resultados de estos estudios solo se deduce la existencia de una correlación entre producción comprensible y corrección, pero no una relación de causa-efecto; la razón última de esa corrección podría muy bien residir en la competencia que ya poseían los aprendientes.

Hipótesis 2:

Seliger (1977) ya distinguía entre aprendientes "de alta generación de caudal" y "de baja generación de caudal"; otros comportamientos relacionados con esta hipótesis fueron observados en el proyecto "The good language learner". Esta línea de investigación fue desarrollada y sus procedimientos progresivamente refinados por otros estudios: Day (1984, 85), Scarcella y Higa (1981), Cathcart (1983, 1986), Sato (1982)... Chaudron revisa estas aportaciones y concluye que no se ha probado la existencia de una relación directa entre las conductas de los alumnos encaminadas a iniciar la interacción y el desarrollo de la competencia (Chaudron, 1988:105); considera inapropiado tomar este tipo de comportamiento del alumno y el supuesto caudal que genera como los factores responsables en última instancia de la adquisición en las aulas; atribuye la misma plausibilidad a los rasgos de las interacciones de los aprendientes entre sí, que influyen en el modo en que los aprendientes adquieren la lengua meta, tal como considera la tercera de las hipótesis, que se expone a continuación.

Hipótesis 3:

Siguiendo los argumentos de Long (1983b) en relación con la importancia de la negociación de significado con hablantes nativos, como aportación al desarrollo de los aprendientes, y los que aporta Ellis (1984) en relación con la construcción conjunta de significado en el aula, se han llevado a cabo un número de estudios que se centran en el discurso interactivo que se produce entre los alumnos que realizan tareas de aprendizaje de L2. En los años 80, Varonis y Gass, Long et al., Pica y Doughty, Roulon y McCreary, y Gaies realizaron diversos estudios sobre la organización del aula, comparando las aulas organizadas en torno al profesor con las que se organizaban mediante el trabajo en grupos; por otra parte, Crookes, y Gass y Varonis estudiaron los diversos tipos de tareas: Crookes

se centró en las tareas de resolución de problemas, que resultaron ser significativamente superiores a los debates en los siguientes aspectos: el número de preguntas planteadas por los sujetos, el número de preguntas referenciales y el número de comprobaciones de confirmación. Gass y Varonis estudiaron las tareas unidireccionales y las bidireccionales, en las que el participante que carecía de la información primaria realizaba una producción sensiblemente superior a la de su compañero de interacción.

Chaudron concluye que los resultados de estos estudios sobre la interacción entre los aprendientes no revelan una tendencia clara en cuanto a las diferencias que puedan darse entre las distintas estructuras organizativas del aula: unos estudios propugnan un tipo de organización por encima de los demás, y otros otorgan el mismo valor a organizaciones y tareas. Lo que parece significativo es la conclusión a que llegaron tanto Pica y Doughty como Duff, en el sentido de que la tarea lingüística es el factor crítico. No obstante, es aún incierto el efecto que la negociación derivada de la interacción pueda tener sobre una eventual adquisición de L2 (Chaudron 1988:109).

Las interacciones de que se está hablando no son interacciones en general, sino que se trata de un grupo especial de éstas, en las que o bien se negocia el significado o bien se lleva a cabo una conversación originada como reacción al fragmento de discurso precedente (para clarificarlo, modificarlo, repetirlo, pedir aclaraciones, etc.). La hipótesis postula que cuando los aprendientes están negociando el significado se están poniendo a prueba, en términos de resultados comunicativos obtenidos, las reglas lingüísticas, semánticas y pragmáticas de su interlengua, cosa que no sucede cuando están simplemente respondiendo a una interpelación o iniciando una comunicación, y que tal puesta a prueba conduce a unos efectos distintos de los producidos por el otro tipo de conducta.

Ellis añade otras tres hipótesis:

- Hipótesis del discurso (formulada por él mismo): Se apoya en el análisis de Givón⁵¹ y postula que el tipo de uso de lengua en que participa el aprendiente actúa de una forma decisiva en la génesis de la adquisición. Para adquirir niveles altos de competencia gramatical se requiere la participación en discurso planificado.

- Hipótesis del discurso colaborativo (formulada por Faerch): Los aprendientes son capaces de producir estructuras sintácticas que se encuentran más allá de su competencia si se ven apoyados por un 'andamiaje' que les viene facilitado por el

⁵¹ Ver página 95 de este tesis.

interlocutor. Esta hipótesis ayuda a explicar la aparición de determinadas construcciones transicionales en los estadios iniciales de la adquisición.

- Hipótesis de la “topicalización” (formulada separadamente por Hatch, por Long y por Ellis): La producción de los alumnos es importante cuando éstos tienen la posibilidad de designar los temas (*nominate the topics*) y controlar su desarrollo. Este tipo de producción (*output*) puede servir como caudal (*input*) valioso para otros aprendientes.

Ambos autores -Ellis y Chaudron- muestran cierta cautela al valorar estas hipótesis:

Los hallazgos, en general más bien débiles, sobre la influencia del comportamiento de los aprendientes en los resultados de aprendizaje, ya se trate de producción, de iniciación o de negociación, probablemente no indiquen las relaciones reales, sino que más bien reflejen una inadecuación en la investigación de este tema. Sin embargo, el hecho de no haber encontrado una fuerte influencia del factor que más ha sido investigado, es decir, la cantidad total de producción del aprendiente (...) puede indicar la debilidad de esta medida para discriminar la calidad de la producción de los aprendientes. Puede ser cierto que la cantidad general de uso de la lengua meta por parte del hablante no sea causa de una mejora en su competencia. Existen otros posibles efectos más importantes, derivados de la cualidad de la interacción de los aprendientes con hablantes nativos o con sus compañeros, a saber, la adecuación del input (que no ha sido suficientemente investigada) y el grado de negociación interactiva con los interlocutores. (Chaudron 1988:170).

Si alguna conclusión se puede seguir de la revisión hecha en este capítulo acerca de los resultados de aprendizaje, ésta consiste en que es necesario realizar muchas más investigaciones para establecer qué es lo que en las clases ayuda al desarrollo de la lengua meta en los aprendientes: en qué medida la comprensibilidad, la comprensión, la producción y práctica del aprendiente, la instrucción formal y la interacción conducen a una mayor competencia en la segunda lengua. (Chaudron 1988:179).

Hay que advertir, sin embargo, que en muchos casos las posturas teóricas descritas en ambos capítulos son de naturaleza especulativa y controvertida. No existe consenso entre los

lingüistas aplicados sobre cuál es la teoría que proporciona una explicación más adecuada del aprendizaje de lengua en el aula. (Ellis 1991:93).

C) Estudios sobre la relación entre la instrucción formal y la adquisición de la L2.

Uno de los temas más debatidos y con resultados más firmes en toda la investigación sobre ASL es el referente a las secuencias de adquisición de rasgos gramaticales, como hemos visto anteriormente. Algunos investigadores (Lighthown, Pica, Ellis) han comparado las secuencias adquisicionales de aprendientes de aula con las de aprendientes naturalistas y han encontrado que, por un lado, parecen muy semejantes en general, y por otro presentan también diferencias interesantes. Otros (Pienemann, Eckman) han estudiado más directamente los efectos de la instrucción formal en las secuencias de adquisición. Los resultados indican que algunas de las estructuras gramaticales no parecen ser susceptibles de enseñanza, a no ser que el aprendiente esté listo o preparado desde el punto de vista evolutivo; otras, sin embargo, son más receptivas a la influencia de la enseñanza. Ellis hace una valoración muy favorable de esta rama de la investigación, y la sustenta en que, a diferencia de otras precedentes, que sólo contemplaban fenómenos de aprendizaje, pero menospreciaba los de la enseñanza, ésta "ha sido capaz de examinar directamente la relación entre enseñanza y aprendizaje porque se sirve de medidas de ambos" (Ellis 1990:14). Las conclusiones que establece en cuanto a la efectividad de la instrucción formal son las siguientes:

Existen razones para creer que la instrucción centrada en la forma ayuda a la adquisición de la competencia lingüística. La instrucción puede actuar directamente; es decir, puede tener un efecto inmediato en la capacidad del aprendiente para realizar las estructuras meta en la comunicación natural. Sin embargo, no todas las estructuras son susceptibles de ser enseñadas; e incluso las que sí lo son deben enseñarse en el momento oportuno. Es muy probable, por tanto, que en general la instrucción sea efectiva de forma indirecta, es decir, que tenga un efecto retardado. Según ello, la instrucción contribuye al conocimiento declarativo más que al procedimental. El declarativo sirve como facilitador del procedimental ayudando a resaltar formas a las que de otro modo el aprendiente no prestaría atención. El conocimiento consciente de formas marcadas puede ayudar a acelerar el aprendizaje, así como ser necesaria para prevenir la fosilización. (Ellis 1990:170).

En consecuencia, y teniendo en cuenta que el aprendizaje de aula se distingue del naturalista en que aquél implica una intervención planificada en el proceso de su desarrollo, podemos considerar una triple forma de realizar tal intervención, a tenor del foco de atención que en cada caso sea dominante: enseñanza con atención centrada en la forma, enseñanza con atención centrada en el significado, enseñanza resultante de una mezcla de las dos anteriores.

- La enseñanza centrada en la forma descansa sobre uno de estos dos presupuestos en cuanto al papel asignado al código de la lengua y a su relación con el aprendizaje: o bien que el estudio del código es necesario (versión fuerte) o bien que es conveniente y deseable (versión débil). En ambos casos se asume que es posible influir en la rapidez y el curso de desarrollo del aprendizaje de L2 dirigiendo la atención del aprendiente hacia los rasgos formales del código. Entre los que critican este supuesto sobresale Krashen. Sus hipótesis, como hemos visto, han sido a su vez cuestionadas por diversos autores, entre ellos McLaughlin, Sharwood-Smith y Ellis. Chaudron (1988:165) menciona los estudios de Spada, de Mitchell y de McDondald y otros, que ofrecen resultados diversos acerca de los efectos de la instrucción formal, pero que señalan algunos efectos positivos. Hace la siguiente exposición del estado de la cuestión:

La dirección de los resultados de los pocos estudios del aula a gran escala favorece ligeramente al foco en la forma o tratamiento explícito de la gramática. Pero la instrucción formal puede no ser capaz de eludir las secuencias de adquisición natural; tal vez pueda únicamente contribuir a un incremento en la rapidez de la adquisición a través de esas secuencias, o a la adquisición de formas de la lengua meta que no se ven afectadas por los principios de procesamiento universal. Lo que queda por ver, naturalmente, es el alcance preciso de los efectos de la instrucción formal sobre la adquisición de un amplio espectro de reglas fonológicas, gramaticales o pragmáticas de la LO, y la relevancia de esa instrucción para aprendientes de diferentes edades, estilos de aprendizaje o aptitudes. La investigación sobre los resultados derivados de la producción de los alumnos y de la interacción profesor/alumno (...) indica, por otra parte, que existen otros factores en el aprendizaje llevado a cabo en el aula que pueden contribuir en gran medida a la adquisición (Chaudron 1988:167).

- La enseñanza centrada en el significado tiene dos argumentos pedagógicos a favor, sobre los que R. Ellis ya profundizó su libro de 1986: en primer lugar, para poder desarrollar la fluidez los aprendientes necesitan oportunidades de

comunicarse, en las cuales puedan activar la competencia estratégica y automatizar su conocimiento de la L2; en segundo lugar, la participación en la comunicación puede tener como resultado la adquisición de nuevos conocimientos de la L2, que se obtendrán a partir del caudal al que los aprendientes se vean expuestos en la interacción.

Uno de los problemas que se plantean cuando se habla de enseñanza centrada en el significado consiste en ver en qué medida el aula facilita ocasiones para la comunicación auténtica. Como he recogido en las páginas precedentes, se han realizado abundantes estudios sobre los tipos de interacción que se llevan a cabo en el aula; estos estudios han puesto de relieve las diferencias que se dan entre estos tipos de interacción y el tipo de interacción que se produce fuera del aula; tales diferencias tienen como causa principal el hecho de que las relaciones entre los roles de profesores y alumnos son asimétricas; en la interacción natural fuera del aula se dan a veces también relaciones asimétricas entre los roles de los participantes, pero la frecuencia de la simetría es mucho mayor que la de la asimetría; en el aula, la relación es siempre asimétrica.

Este hecho ha llevado a plantearse diversas preguntas: una, de orden teórico, es si de ello se derivan efectos negativos sobre el aprendizaje de L2; otra, de orden metodológico, consiste en ver la forma de superar esta distorsión.

En cuanto a la primera, Allwright (1984a:158) llama la atención sobre la construcción conjunta del proceso de aprendizaje por parte de profesores y alumnos mediante la dirección conjunta de la interacción en el aula. Esta visión positiva de la interacción en el aula, aunque se trate de una interacción con asimetría de roles, es perfectamente compatible, según muchos de los investigadores, con la rentabilización de otros efectos positivos de la interacción, tales como la negociación del significado (Long 1983a), el discurso colaborativo (Faerch 1985) o la topicalización, a las que nos hemos referido unas líneas más arriba. Por otra parte, es también coherente con la visión del aprendizaje mediante la interacción que aportan la teoría psicológica cognitiva de Vygostky y especialmente el concepto de zona de desarrollo próximo, y con la teoría paralela de Halliday sobre un aprendizaje interactivo basado en la lengua.

En cuanto al segundo, el trabajo en pequeños grupos se ha convertido en el medio más eficaz para establecer unas actividades de interacción que se beneficien de todas las ventajas que ésta reporta, y que se lleven a cabo en una situación de roles no asimétricos.⁵²

⁵² Desde el punto de vista de las consecuencias para la práctica, uno y otro de estos dos aspectos serían relevantes en el aula de lengua extranjera: Por un lado, la interacción llevada a cabo en roles simétricos reproduce con fidelidad los procesos de comunicación habituales fuera del aula, y permite que los alumnos ejerciten su capacidad de uso de la lengua, y mediante esta

Una teoría integrada del aprendizaje instruido de segundas lenguas

Tras exponer los puntos de los que hemos hecho una síntesis en las páginas precedentes, R. Ellis finaliza su libro con una propuesta de una teoría integrada del aprendizaje instruido de segundas lenguas.

Comienza por hacer una alusión al objetivo al que se orienta la enseñanza de L2, para cuya definición recurre a la distinción que Taylor establece entre competencia y pericia⁵³. La primera se refiere a una capacidad estática, relativa a los conocimientos que posee el hablante, mientras que la segunda se refiere a la capacidad de usar esos conocimientos y es, por tanto, dinámica⁵⁴:

Los profesores están interesados tanto en la forma en que se adquiere el conocimiento como -y esto es crucial- en la capacidad del aprendiente para hacer uso de ese conocimiento. Por tanto, toda teoría que intente ser relevante para las necesidades del los profesores debe de considerar tanto la competencia como la pericia.... La teoría integrada que se presenta en las páginas siguientes intenta responder a esa demanda. (Ellis 1990:175).

La propuesta de Ellis tiene un fuerte apoyo en la teoría del aprendizaje cognitivo; según su propia opinión, la aplicación de esta teoría al aprendizaje de una L2 ha proporcionado una poderosa explicación sobre la forma en que los aprendientes desarrollan su capacidad de usar su conocimiento de L2 (es decir, su pericia), pero sin embargo no ha sido capaz de ofrecer una explicación adecuada sobre la forma en que, previamente, se ha adquirido este conocimiento, la competencia.

De acuerdo con la explicación de la teoría cognitiva, el aprendizaje se produce cuando el aprendiente está en condiciones, como resultado de la práctica,

ejercitación vayan adquiriendo los esquemas de uso de la L2. Por otro lado, la situación de asimetría que se produce en el aula permite integrar al profesor como un interlocutor especialmente capacitado, que reproduce no los esquemas habituales de interacción fuera del aula, pero sí los esquemas habituales de aprendizaje, en donde el adulto puede proporcionar el andamiaje que facilite el paso a la zona de desarrollo próximo.

⁵³ *Proficiency* en el texto original inglés.

⁵⁴ Adopta, pues, una postura muy próxima al punto de vista que hemos recogido en la introducción a este trabajo, especialmente puesto de relieve por H.G. Widdowson, acerca de lo que es ser capaz de usar una lengua. Widdowson, como vimos, también propone un concepto alternativo al de competencia, que él designa como capacidad de uso. Los términos de competencia (con su correlativo, el de actuación) y de capacidad de uso proceden del campo estrictamente lingüístico, mientras que el de “proficiency” nace en el seno de la didáctica de las lenguas, y más en concreto, de la evaluación.

de realizar operaciones de forma automática; considera la lengua como una habilidad compleja que, al igual que otras habilidades semejantes, comporta el uso de diversas técnicas de procesamiento de información para superar las limitaciones de la capacidad mental que inhiben la actuación. En otras secciones de este trabajo he recogido los puntos de vista de este y otros autores acerca de las ventajas y desventajas de realizar una extrapolación de una teoría general del aprendizaje al aprendizaje de la lengua; la adquisición de una L2 está determinada no sólo por factores cognitivos, (obtención y procesamiento de información) sino también lingüísticos (obtención de significado en interacción). Sin embargo, en opinión de Ellis y de otros autores, la teoría cognitiva, tal como la formulan Shiffrin y Schneider (1977) y Anderson (1980, 1983 y 1985) da cuenta de muchos de los fenómenos del aprendizaje instruido de L2 de forma mucho más eficaz de lo que lo hicieron las teorías estructural-conductistas. La teoría cognitiva investiga el papel que el procesamiento mental desarrolla en el aprendizaje, y se basa en los estudios sobre procesamiento (almacenamiento y recuperación) de información. Intenta explicar tres aspectos principales del aprendizaje: cómo se representa inicialmente el conocimiento, cómo se desarrolla la capacidad de usar este conocimiento, y cómo el nuevo conocimiento se integra en el sistema cognitivo existente en el aprendiente.

Como he recogido en su momento, han sido varios los autores que han intentado desarrollar una teoría de la adquisición de L2 a partir de los presupuestos de la teoría cognitiva. Ellis revisa estas aportaciones, y las incorpora para su hipótesis de una teoría del aprendizaje instruido de L2. En base a esta revisión, realiza la siguiente propuesta (Ellis 1990:184):

- 1.- Al desarrollar una teoría del aprendizaje de L2 es necesario distinguir entre "conocimiento" y "control" y tomar en cuenta factores tanto lingüísticos como cognitivos.
- 2.- La teoría cognitiva de aprendizaje proporciona una descripción adecuada acerca del modo en que los aprendientes obtienen control sobre el conocimiento de L2; la práctica libre convierte el procesamiento controlado en automático. Los aprendientes necesitan disponer de ocasiones de realizar interacción con el fin de activar en ella las estrategias que conviertan su conocimiento declarativo en conocimiento procedimental.
3. La teoría cognitiva puede explicar también el modo en que los aprendientes reestructuran su conocimiento de L2, de manera que éste se encuentre progresivamente disponible para su uso en una creciente gama de tareas, incluidas las que requieren un uso de la lengua descontextualizado.

4. Una teoría cognitiva no es capaz de explicar la secuencia de adquisición de las estructuras gramaticales.

5. Tampoco es capaz de explicar el papel que desempeña el conocimiento explícito y no puede, por tanto, dar una explicación completa de la forma en que la instrucción formal contribuye a la adquisición de L2.

Una teoría global del aprendizaje instruido de L2 deberá reconocer el hecho de que algunos aspectos de la adquisición de L2 (los que se relacionan con la capacidad de uso del conocimiento de L2) están gobernados por factores cognitivos generales, mientras que otros aspectos (asociados con la forma en que se construye la gramática de L2) están gobernados por factores lingüísticos.

Basándose en el modelo de Byalistok, e incorporando aspectos lingüísticos derivados de teorías de la Gramática Universal (especialmente de V. Cook) y otros de orden psicolingüístico, sobre la forma en que se adquieren rasgos evolutivos (M. Pienemann), propone una teoría que contiene estas nueve hipótesis (véase esquema en el cuadro nº 5, página siguiente):

1. Cada aprendiente tiene un estilo de aprendizaje, que le predispone favorablemente a prestar atención a los rasgos lingüísticos del caudal instruccional siempre que él responda de forma positiva, desde el punto de vista cognitivo y afectivo, al tipo de enseñanza que se le ofrece. De este modo, el aprendiente "filtra" el caudal instruccional de acuerdo con su estilo de aprendizaje.

2. El conocimiento implícito y el explícito constituyen distintos tipos de conocimiento, y se almacenan por separado.⁵⁵

3. La instrucción puede impartirse mediante actividades centradas en el significado o mediante actividades centradas en la forma. Los aprendientes, a su vez, pueden responder al caudal suministrado en el aula tratándolo como "interacción" o como "instrucción formal".

4. El conocimiento explícito se deriva en gran medida de la instrucción centrada en la forma.

5. El conocimiento implícito se deriva en gran medida de la instrucción centrada en el significado. Para que se produzca adquisición, el aprendiente debe prestar

⁵⁵ Esta posición de rechazo a una interfaz es, tal vez, la más controvertida de todas sus hipótesis. Para su adopción (frente a otros, como Faerch, que la defienden) Ellis se basa principalmente en que la evidencia existente apunta a que la instrucción es incapaz muchas veces de convertir el conocimiento explícito en implícito.

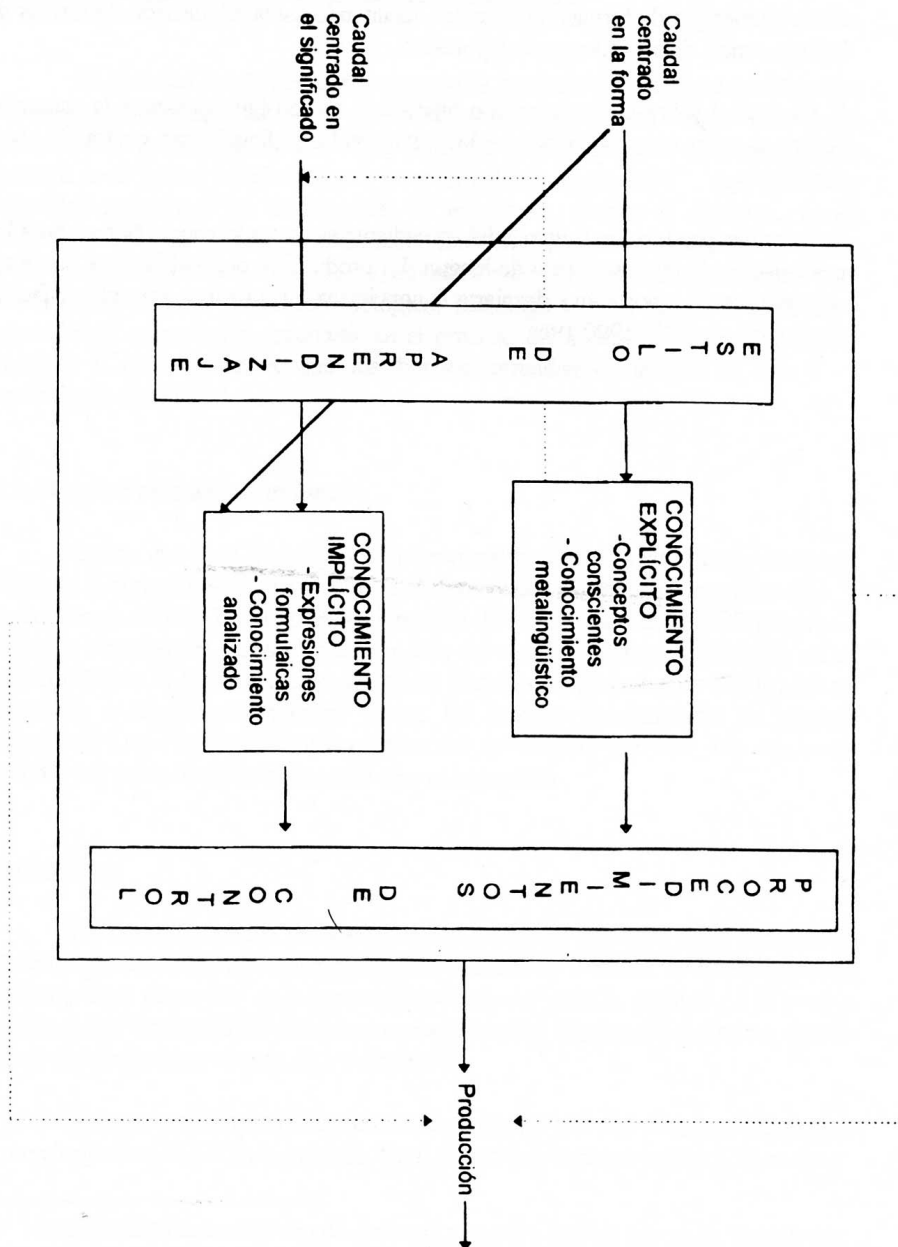
atención a rasgos lingüísticos concretos del caudal y estar listo para incorporarlos a su interlengua.

6. El conocimiento implícito puede enseñarse también de forma directa (a) si el aprendiente está "listo" desde el punto de vista evolutivo, o (b) si las formas meta no están sujetas a restricciones evolutivas.

7. Pese a prescindir de la interfaz, la teoría propuesta por Ellis -a diferencia de otras teorías (como el Modelo del Monitor)- concede un papel importante al conocimiento explícito: éste sirve para sensibilizar al aprendiente hacia la presencia en su interlengua de formas no estándar, facilitando así la adquisición de formas de la lengua meta de acuerdo con la hipótesis 5.

8. El control sobre el conocimiento lingüístico se consigue mediante la actuación llevada a cabo en condiciones reales en actividades lingüísticas centradas en el significado.

9. La propia producción (*output*) del aprendiente sirve como caudal (*input*) para los mecanismos de procesamiento de lengua. La producción desviada que se somete a retroalimentación correctiva despierta la conciencia a las formas correctas y facilita su adquisición. (Ellis 1990:196)



CUADRO N.º 5

(Ellis, 1990)

8.- El aprendiente como protagonista del aprendizaje

El gran cambio de perspectiva que se ha producido en la investigación sobre enseñanza y sobre aprendizaje ha consistido en situar en el centro de la atención los procesos de aprendizaje, y con ellos, la figura del aprendiente. La necesidad de recurrir a un nuevo término, como lo es la palabra aprendiente⁵⁶, que denote su actividad mejor que las tradicionales de estudiante, alumno o discípulo, es un exponente más del alcance del cambio. Dos son los grandes ámbitos que han recibido la atención de los estudiosos, en relación con el papel del aprendiente: uno, los diversos factores (de orden biológico, psicológico, etc.) particulares de cada aprendiente, que pueden repercutir en el proceso del aprendizaje de L2; otro, las técnicas y procedimientos que los buenos aprendientes aplican al estudio y aprendizaje de la L2.

8.1.- Los factores del aprendiente

Existe una línea que atraviesa transversalmente todas las demás cuestiones relativas al aprendizaje -tanto si se trata de aprendizaje naturalista como instruido-, y es la línea que divide los factores responsables del aprendizaje en factores internos o factores externos. El énfasis en uno u otro de estos dos campos conduce, en su grado máximo, a la formulación de teorías distintas de aprendizaje, clasificadas en innatistas o medioambientalistas, y que he descrito sumariamente en páginas anteriores. Los distintos factores propios del aprendiente que han sido objeto de estudio por parte de diversos autores son los siguientes:

Factor edad

La discusión acerca de la edad como un factor relevante en el proceso de aprendizaje se ha centrado principalmente en la discusión acerca de la existencia de un corte en el desarrollo de la persona (hipótesis del período crítico) y a la posible atrofia de las facultades del cerebro con respecto a las funciones lingüísticas a partir de un determinado momento de ese desarrollo.

⁵⁶ Se ha difundido bastante el uso del término “aprendiz”. Prefiero usar el de “aprendiente” (que, por otra parte, aparece como una entrada de pleno derecho en el DRAE) porque conserva intactos los rasgos semánticos del concepto de “aprender”, frente a las connotaciones de aprendizaje manual que tiene el de aprendiz. Pero es que, además, éste último va a ser necesario para referirnos al sujeto del proceso que Ellis llama *apprenticeship* (y que distingue de *learning*) (Ellis 1992:); de modo que el sujeto de “aprendizaje/*learning*” será el aprendiente, y aprendiz el de “aprendizaje/*apprenticeship*”.

Existen teorías que defienden la existencia de una mayor capacidad para el aprendizaje de una LE en la infancia. Unas tienen una base neurológica, tales como la del período crítico, adelantada por Lenneberg en 1967. Otras proponen una explicación de base afectiva, como Schumann, que afirma que en los primeros años de la vida el ser humano es más permeable, desde el punto de vista social y emotivo, a la influencia lingüística de lo que lo es en la madurez. Y otras son de corte cognitivo (Rosanky, Krashen): siguiendo la teoría de Piaget de los estadios de maduración intelectual, proponen que el período crítico del desarrollo lingüístico es el de las operaciones concretas, es decir, posterior al estadio de las operaciones sensomotrices y anterior al de las operaciones formales de la adolescencia.

Existen otras teorías que defienden el punto de vista opuesto y alegan que hablar de "rapidez" y "facilidad" en el aprendizaje infantil no se corresponde con la realidad; parece claro que los niños consiguen mayor perfección en la pronunciación, pero sólo en ella. Por otra parte, una mayor madurez cognitiva y una mayor experiencia en el aprendizaje contribuyen a una mayor efectividad en el aprendizaje del adulto, como pone de relieve Ausubel, citado por Stem (1983:363).

Finalmente, otras teorías tienen una visión más equilibrada: Snow y Hoefnagel-Höhle en 1978 realizaron un experimento comparando niños y adultos ingleses que aprendían holandés en los Países Bajos, que dio estos resultados:

- todos progresaban independientemente de la edad,
- los de más edad eran mejores en vocabulario, morfología y sintaxis,
- el dominio de la fonología presentaba sólo leves diferencias.

Krashen et al. (1979:574), ofrece esta regla:

Generalmente, los adultos y los niños de más edad adquieren inicialmente la segunda lengua de forma más rápida que los niños más pequeños (a más edad, mayor rapidez), pero los que aprenden una segunda lengua de niños normalmente serán mejores en cuanto a logro final (a largo plazo, cuanto más joven, mejor).

Stem opina que, por razones de orden práctico, el tema de la edad se ha reducido indebidamente al contraste entre niños y adultos, en detrimento del estudio de las características del aprendizaje propias de los distintos grados de madurez de la persona. Con pocas excepciones (entre las que cita a Ervin-Tripp

1974 y a Snow y Hoefnagel-Höhle 1978) poco se ha dicho al respecto. A falta de otros resultados, ofrece este resumen del actual estado de la cuestión:

- 1) No existe una edad o estadio óptimo o crítico para todos los aspectos del aprendizaje de una L2. Sin embargo, cada edad o estadio ofrece ventajas y desventajas propias.
- 2) En algunos aspectos, el aprendizaje de L2 se desarrolla de la misma forma en cualquier edad y pasa por estadios similares, que a su vez tienen mucho en común con los del aprendizaje de L1.
- 3) No se trata de un aprendizaje monolítico: los distintos componentes del sistema lingüístico (fonología, vocabulario, morfología, sintaxis) presentan diferencias de adquisición.
- 4) Existen diferencias de orden psicológico, que aún no están bien identificadas, en relación con la forma en que se aprende a distintas edades. Parece que los niños pequeños responden mejor y de forma más intuitiva a la adquisición en contextos sociales y comunicativos, mientras que los mayores responden mejor a enfoques cognitivos y académicos.

Factor aptitud para el lenguaje

En cuanto a la aptitud, Stem (ibídem) señala que la idea de una aptitud para el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera no es otra cosa que, por un lado, una formulación más refinada de la opinión común de que hay quien está dotado para las lenguas, y por otro, una aplicación del concepto psicológico de las capacidades especiales (distintas del coeficiente intelectual). Estas capacidades han sido descritas y evaluadas mediante las técnicas de medición utilizadas en la psicología educativa e industrial desde los años veinte, pero ha sido difícil aislar una capacidad especial para las lenguas, y, aunque en las últimas décadas se han realizado grandes avances, esta cuestión todavía no está completamente resuelta. Por otra parte, señala Stem, no se trata de algo que una persona simplemente posee o no posee, de una entidad única, sino de un conjunto de diferentes características que entran en juego al aprender una segunda lengua. Esta concepción casa bien con la teoría de que la pericia o suficiencia es también un conjunto de capacidades, y que su aprendizaje no es monolítico (Stem 1983:369).

El estilo cognitivo.

Por estilo cognitivo se entiende, según la definición de Witkin et al. (citado por Stem) "la forma consistente que caracteriza a los individuos en el funcionamiento de sus actividades perceptivas e intelectivas" (Stem 1983:373). Estos estilos han sido estudiados y clasificados en pares opuestos:

- Dependencia o independencia de campo: el recurso a los elementos del contexto o a los del paradigma para la comprensión de una unidad determinada unidad lingüística.
- Baja o alta inclinación a la interferencia: los sujetos con baja inclinación a la interferencia pueden resolver con mayor facilidad que los de alta inclinación el conflicto derivado de la concurrencia de varios estímulos contradictorios.
- Categorización amplia o estrecha: tendencia a la sobregeneralización de reglas, o bien a la limitación en la aplicación de una regla a un solo contexto específico.

Para Stem, todos estos análisis tienen una determinada validez de imagen, puesto que coinciden con nuestra experiencia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sin embargo encuentra en todos ellos un punto débil: todos ellos carecen de una base teórica o empírica sólida acerca de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de una L2, así como del porqué de la selección de estas destrezas y no de otras como cualidades positivas para ese aprendizaje. Considera necesario poner en relación estas cualidades con los otros factores personales (afectivos, de personalidad) y contextuales del aprendizaje.

Naiman et al. (citado en Stem, 374) opinan que el buen aprendiente de lenguas se encuentra probablemente a mitad de camino en cada uno de estos parámetros.

Factores afectivos: Actitudes y motivación

El estudio más amplio y prolongado es el llevado a cabo por Gardner y sus colaboradores, en Canadá.

En cuanto a las actitudes, Gardner estudió tres tipos, que han venido a marcar las líneas posteriores de investigación:

- actitudes hacia la sociedad y las personas que hablan la lengua meta
- actitudes hacia el aprendizaje de esa lengua meta en concreto
- actitudes hacia las lenguas y su aprendizaje en términos generales.

Por lo que hace a la motivación, Gardner establece la distinción, que se ha hecho ya clásica, entre instrumental e integrativa. Stem considera que no hay duda de que el aspecto afectivo en el aprendizaje desempeña un papel importante, pero que los resultados de su valoración mediante tests de actitud no han obtenido unanimidad entre los investigadores. Hace notar también que los estudios realizados se refieren a las actitudes y motivaciones iniciales, y que no se ha estudiado su evolución durante el aprendizaje. No obstante, este ámbito ha cristalizado en trabajos didácticos concretos, encaminados al a estimular las actitudes y motivaciones positivas durante el proceso de aprendizaje⁵⁷.

Cualesquiera que sean los resultados específicos que se obtengan(...) puede afirmarse que el componente afectivo contribuye al aprendizaje al menos en la misma medida, y muchas veces en mayor medida, que las destrezas cognitivas (...). Schumann va más lejos, y afirma que los estados afectivos y de personalidad proporcionan el motor esencial para que entren en juego las destrezas cognitivas. (Stem 386).

Richards (1972) estudia la relación entre la actitud hacia la sociedad meta y el éxito en el aprendizaje; realiza este estudio en cuatro contextos distintos de aprendizaje del inglés como segunda lengua (el aprendizaje de los inmigrantes, las variedades del inglés propias de las minorías indígenas, pidgins y creoles, las variedades locales y el inglés como lengua extranjera) y busca cuáles son las condiciones en que se produce el aprendizaje efectivo del inglés estándar y cuáles las que conducen al desarrollo de variedades no estándar del inglés o a una variedad de divergencia más marcada con respecto al estándar. Entre otras conclusiones relativas al desarrollo de la interlengua, describe el papel de los factores afectivos en estos términos:

- El aprendizaje efectivo del inglés estándar se produce o bien cuando el aprendiente tiene como objetivo la integración como miembro de la comunidad que habla esa forma de inglés (como es el caso del inmigrante que ha tenido éxito), o bien cuando quiere llegar a ser percibido como una persona del mismo estatus que los hablantes estándar (como es el caso del extranjero motivado para hablar inglés sin que se le note su acento nativo).

- El aprendizaje desemboca en una forma no estándar del inglés cuando éste se aprende bajo circunstancias que impiden que el aprendiente llegue a ser un miembro de la comunidad de hablantes estándar. De forma que, por ejemplo, en situaciones de una estratificación social ligada a rasgos de color, raza y otros

⁵⁷ Véanse Moskowitz (1978) y Oxford Carpenter (1989).

indicadores étnicos, el dialecto no estándar adopta una nueva función de identidad étnica y de solidaridad.

- El caso extremo de motivación no integrativa se da en los pidgins y creoles, en los que el proceso de aprendizaje contribuye a la separación de los grupos en contacto, al tiempo que mantiene la solidaridad en el nivel inferior. El progreso hacia el inglés estándar en una situación de creole refleja un cambio en la percepción de la propia clase y del propio estatus, derivado de la movilidad social.

- En el caso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera se observan muchos procesos de interlengua semejantes a los que han sido descritos en otros contextos, pero no desempeñan ningún tipo de papel social para el aprendiente. Las limitaciones impuestas a la adquisición del inglés estándar son siempre de tipo individual (y reflejan diferencias individuales en motivación, perseverancia, aptitud, etc.), y nunca sociales o de grupo.

Otros colaboradores de Gardner, entre ellos Clément, han profundizado en el estudio de estos factores. Relacionan la motivación no sólo con la actitud hacia la sociedad y la lengua meta, sino también con la propia imagen como aprendiente, superando la orientación estrictamente social, y adoptando una perspectiva psicológico-social. Clément et al. (1994) incorporan un tercer elemento, que es la dinámica de grupo en la situación de clase, con lo que plantean un enfoque tripartito de la motivación: integrativa, lingüística y ambiental .

De este modo, la motivación descansaría en dos tipos de elementos: uno, extracurricular, representado por la presencia de la L2 en la sociedad, y el contacto de sus miembros con ella (bien sea en situación de lengua de la comunidad, bien de lengua ajena, con presencia en los medios⁵⁸); otro, intracurricular, que tendría a su vez dos vertientes: una, de contacto con la L2 a través de los documentos (gráficos, audiovisuales, etc.) del aula, y otra, a través de los procesos de aula y la dinámica de grupo que representan.

Factores de la personalidad.

Gardner y Lambert también estudiaron los rasgos de la personalidad: autoritarismo, prejuicios, estereotipos, etc. De sus trabajos se deduce que

⁵⁸ En la sociedad moderna, esta presencia es enorme en el caso del inglés: películas, canciones, uso como lengua internacional en aeropuertos, reuniones, etc. El español dista mucho de una situación así, pero en determinados lugares (especialmente algunas ciudades de los EEUU) tiene también una fuerte presencia pública.

determinadas actitudes sociales básicas ocasionan una predisposición positiva o negativa para el aprendizaje de lenguas.

Naiman et al. (1978) han estudiado también los rasgos de personalidad desde otra perspectiva. Según ellos, rasgos tales como la orientación positiva hacia la tarea, la implicación personal, la perseverancia, la orientación hacia los objetivos, etc., contribuyen al éxito en el aprendizaje; igualmente lo hacen los rasgos de la extroversión, la facilidad de contacto, la sociabilidad, como ha puesto de relieve Guiora.

La importancia de todas estas características -y otras más: tolerancia a la ambigüedad (Naiman et al., 1978)- para un mejor desarrollo del aprendizaje parece suficientemente comprobada, aunque no se haya llegado a establecer la función específica que cada una de ellas puede desempeñar en un determinado momento; parece necesario, pues, tomarlas en consideración a la hora de planificar las actividades del aula. La preocupación por su tratamiento en la didáctica ha desembocado en el estudio de las estrategias del aprendiente, que ha proporcionado amplia información acerca de los diversos procedimientos que los de aprendientes aplican a la tarea de aprender una L2, tanto aquellos que son procedimientos generales a todos los aprendientes como aquellos otros que son propios de los distintos estilos de aprendizaje; tanto aquellos que están relacionados con factores cognitivos, como aquellos otros que tienen que ver con factores afectivos.

8.2.- Las estrategias de aprendizaje

En las publicaciones sobre este tema se puede apreciar un uso poco diferenciado, y a veces ambiguo, de los términos "estrategia" y "técnica". La primera vez que aparece el término "estrategias" es en Selinker (1972), que lo acuñó para referirse a los procesos responsables del desarrollo de la interlengua. Pero con posterioridad se ha prestado atención a la intervención activa y más o menos consciente por parte del aprendiente, y se ha hablado de técnicas. Wenden y Rubin (1987) hacen un inventario de la terminología usada: se ha hablado de tácticas, de planes potencialmente conscientes, de operaciones realizadas de forma consciente, de habilidades básicas y funcionales de aprendizaje, de capacidades cognitivas, de estrategias de procesamiento de lenguaje y de procedimientos de resolución de problemas. Stem adopta esta postura:

En nuestra opinión es mejor reservar el término "estrategia" para designar la tendencia general o las características generales de la aproximación realizada por el aprendiente, y dejar el de "técnicas"

para referirnos a las formas concretas de conducta observable que el aprendiente utiliza de forma más o menos consciente.
(1983:405).

El estudio e interés por las estrategias de aprendizaje, y las diversas clasificaciones que se han propuesto, tienen dos fuentes distintas, aunque muy emparentadas entre sí: una es la investigación sobre ASL, en la cual Rubin (1981) y Naiman et al. (1978), a partir de entrevistas con quienes habían definido como "buenos aprendientes de lengua" llegaron a identificar y aislar una serie de rasgos propios de estos estudiantes, y de formas de comportamiento y técnicas discentes que aplicaban en su aprendizaje; la otra nace de la investigación en psicología cognitiva. Como señalan O'Malley y Uhl Chamot, "algunas de las estrategias identificadas en ASL son técnicas generales para funcionar de forma efectiva en la lengua (...). Por contra, las estrategias mencionadas en la literatura cognitiva tienen más el aspecto de procesos mentales subyacentes y (...) pueden tratarse en términos de procesos teóricos implicados en el aprendizaje". (1990:47).

Los primeros estudios los realizó Rubin en 1975. Define las estrategias como técnicas o procedimientos que puede utilizar el aprendiente para adquirir conocimientos de una segunda lengua. Establece la siguiente lista.⁵⁹

El buen aprendiente de lenguas:

- 1) está dispuesto a hacer conjeturas y consigue hacerlas con bastante aproximación,
- 2) tiene un fuerte impulso hacia la comunicación,
- 3) con frecuencia no se siente inhibido por sus carencias en la segunda lengua y se arriesga a cometer errores,
- 4) está dispuesto a prestar atención a la forma,
- 5) practica,
- 6) monitoriza su discurso y lo compara con la norma nativa,
- 7) presta atención al significado en su contexto social.

El Centro de Lenguas Modernas del OISE en Ontario llevó a cabo un estudio sobre el buen aprendiente de lenguas. Stem (1975) ofreció una lista de diez

⁵⁹ Podemos afirmar que esta síntesis es coherente con los resultados de la mayor parte de las investigaciones sobre ASL. En cierto modo, más que como la descripción podría adoptarse como el decálogo (heptálogo, para decirlo con propiedad) del buen estudiante. Es a partir de esta consideración inicial de los comportamientos y procedimientos que dan mejor resultado en el aprendizaje de la lengua de donde nace el interés por estudiar con mayor detalle este campo, y que da lugar a los estudios que menciono a continuación. Pero también de ahí nace el interés por incorporar a la didáctica los resultados de estos estudios, y ver en qué modo el aula puede convertirse en un lugar de aprender no sólo la lengua, sino también de "aprender a aprender". Es la orientación didáctica que ha venido en llamarse *learner training*.

estrategias: de planificación, activa, empática, formal, experimental, semántica, de práctica, de comunicación, de monitorización y de internalización.

A partir de ahí nace una fecunda rama de investigación que produce una riqueza de inventarios de estrategias de aprendizaje: además de los ya mencionados de Rubin (1975) y de Stem (1975) están los de Fröhlich (1976), Naiman et al. (1978), Ellis (1985), Wenden (1984) y Oxford (1990).

8.2.1.- Tipologías de estrategias

De los estudios relacionados con estos inventarios, cuatro son los que ofrecen un mayor interés, por su carácter global y de síntesis; todos ellos asumen planteamientos de orden cognitivo. Se trata de los siguientes: Ellis (1985), O'Malley y Uhl Chamot (1990), Wenden y Rubin (1987) y Oxford (1990). El primero se centra más en los aspectos estrictamente psicolingüísticos, y no se plantea su repercusión en la didáctica; los otros tres están más orientados a la didáctica, hasta el punto de que el último aparece en un libro que lleva como subtítulo *What every teacher should know*. O'Malley y Uhl-Chamot discuten también la posibilidad de enseñarlas y las formas que puede adoptar esta enseñanza.

A) R. Ellis:

Dedica un capítulo de su libro Understanding Second Language Acquisition al tema de las estrategias. Las aborda desde el punto de vista de su función en la adquisición. El cuadro nº. 6 es una síntesis de la clasificación que establece, y en él puede apreciarse que las considera como parte integrante del conocimiento procedimental de una L2.

En cada una de estas categorías llega a aislar más de treinta estrategias particulares, agrupadas a veces en categorías intermedias. Así, por ejemplo, las estrategias de comunicación pueden ser de reducción o de logro, éstas, a su vez, cooperativas o no cooperativas, que a su vez pueden basarse en la L1 o una L3, ser no lingüísticas o basarse en la L2, y éstas pueden consistir en uno de los siguientes casos: sustitución, paráfrasis, acuñación de término o reestructuración.

CONOCIMIENTO DE L2

1. Declarativo.

2. Procedimental:

2.1. Estrategias/Procesos sociales (medios para manejar la interacción en L2).

2.2. Estrategias/Procesos cognitivos:

2.2.1. Para aprender la L2 (para internalizar o automatizar conocimiento de L2).

2.2.2. Para usar la L2:

2.2.2.1. Procesos y estrategias de recepción/producción (para usar de forma automática recursos ya existentes).

2.2.2.2. Estrategias de comunicación (para compensar la inadecuación de recursos).

CUADRO N° 6

Aborda el estudio de las estrategias desde el punto de vista de su función en la adquisición. Remite a Selinker (1972) que, como hemos señalado, acuñó el término para referirse a los procesos responsables del desarrollo de la interlengua; también a Corder (1978) que habla de "evitación de riesgo" y "toma de riesgo" para referirse a lo que Ellis llama estrategias de reducción y de logro, respectivamente; Faerch y Kasper defienden que una condición básica para que las estrategias de comunicación tengan un efecto sobre el aprendizaje es que sean conducta de logro y no de reducción, con el argumento de que sólo la conducta de logro estimula la formación de hipótesis y que el riesgo es esencial para la automatización. Tarone cuestiona esta opinión: señala que el efecto conversacional de las estrategias de comunicación consiste en posibilitar que el hablante nativo ayude al aprendiente de L2 a usar la forma correcta para decir lo que desea, de modo que todas las estrategias pueden ayudar a ampliar los recursos; otro argumento a favor de este punto de vista es que las estrategias de comunicación contribuyen a mantener abierto el canal, de modo que aunque el aprendiente no disponga de la estructura concreta que necesita, estará expuesto a una cantidad de otras estructuras, algunas de las cuales pueden llegar a convertirse en ser una apropiación (*intake*) adecuada sobre la cual actúen las estrategias de aprendizaje.

El punto de vista de Ellis es más matizado, y observa que pueden ser contraproducentes en el proceso de adquisición⁶⁰:

Podría argumentarse que el uso eficiente de estrategias de comunicación puede frenar la adquisición. Un aprendiente puede llegar a ser tan hábil en la superación de carencias en su conocimiento lingüístico mediante el uso de diversas estrategias de comunicación, que eludiría la necesidad de formación o comprobación de hipótesis. Tales aprendientes no son raros en algunos informes sobre ASL, pero no han sido investigados a fondo. (Ellis 1985:187)

Concluye afirmando que los aprendientes de L2, al igual que los hablantes nativos, hacen uso de las estrategias de comunicación cuando se enfrentan a un problema de producción, y que éstas consisten en planes alternativos potencialmente conscientes; las estrategias de reducción sirven para eludir el problema, mientras que las de logro se usan para superarlo. Afirma que, pese a la escasez de estudios empíricos sobre este tema, existe evidencia de que en el uso de las estrategias de comunicación influyen el nivel de dominio de L2 que tiene el aprendiente, el tipo de problema que se le plantee, su personalidad y la situación de aprendizaje. No está claro el efecto que puedan tener las estrategias de comunicación sobre el desarrollo lingüístico; queda por ver cuáles son las estrategias que lo facilitan, y sobre qué aspectos (gramaticales, léxicos, etc.) inciden. Añade que, tal vez debido al hecho de que los investigadores de ASL prestan más atención a la producción que a la recepción, las estrategias relativas a ésta no han sido suficientemente consideradas.

Basándose en su clasificación de las estrategias y en las características del buen aprendiente, propone una lista de características del buen aprendiente, tal como queda recogida en el cuadro nº 7.

Como él mismo hace notar es una lista que da cabida a una heterogénea mezcla de rasgos: unos (como el *g*) se aplican más al aprendizaje en el aula que al natural; unos (el *e*) caen fuera del control del propio aprendiente, mientras que otros pueden ser controlados, etc. En su conjunto, señala Ellis, “la lista de características del buen aprendizaje refleja los factores sociales, cognitivos y afectivos que se han revelado importantes en la ASL”.

⁶⁰ En esta constatación se basan algunas de las críticas que se hacen a los programas de inmersión y a los enfoques comunicativos. Hammerly, especialmente, ha escrito recientemente al respecto. Skehan, por su parte, admite este riesgo, pero aporta una integración de uso efectivo de la lengua y atención a rasgos formales, con el fin de reducir el efecto de una competencia estratégica hiperactiva.

<p>El buen aprendiente:</p> <p>a) es capaz de responder positivamente a la dinámica de grupo de la situación de aprendizaje, de tal forma que no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad o inhibiciones,</p> <p>b) aprovecha todas las ocasiones que encuentre para usar la lengua meta,</p> <p>c) explota al máximo todas las ocasiones que se le presentan de practicar la comprensión del discurso en L2 -dirigido tanto a él como a otros- y de responder al mismo; esto incluye la atención al significado más que a la forma,</p> <p>d) completa el aprendizaje producido por el contacto directo con hablantes de la L2 con el aprendizaje producido por el uso de técnicas de estudio (tales como la elaboración de listas de vocabulario); esto incluye atención a la forma,</p> <p>e) está en la edad adolescente o adulta con preferencia a la infantil, al menos en lo que se refiere a los estadios iniciales del desarrollo de la gramática,</p> <p>f) posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la L2, y también para monitorizar los errores,</p> <p>g) tiene una razón de fuerza para aprender la L2 (lo cual puede reflejar una motivación tanto integrativa como instrumental), y al mismo tiempo desarrolla una potente "motivación para la tarea" (es decir, responde positivamente a las tareas de aprendizaje que ha elegido o se le han propuesto),</p> <p>h) está dispuesto a arriesgarse experimentando, aunque eso le ponga en situaciones de ridículo,</p> <p>i) es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.</p>
--

CUADRO N° 7

(Ellis 1985: 122)

B) O'Malley y Uhl-Chamot.

O'Malley y Uhl-Chamot (1990) estudian también las estrategias del aprendiente; las clasifican en estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación y producción. Las primeras se centran en la adquisición de la lengua, y las segundas en su uso. Si R. Ellis prestaba especial atención a las estrategias comunicativas, en lo que éstas podían aportar al aprendizaje, para estos dos autores es el subconjunto de estrategias de aprendizaje (que se refiere a los procesos conceptuales que pueden ser descritos en la teoría cognitiva de

Anderson) el que tiene más interés. Las estrategias afectivas son de menos interés en un análisis que intenta reflejar las estrategias en una teoría cognitiva.

Para ellos, igual que para Ellis, las estrategias de aprendizaje forman parte del conocimiento procedimental: se trata de procedimientos complejos que se aplican a la realización de tareas. Como sucede con otras habilidades procedimentales en los diferentes estadios del aprendizaje, las estrategias pueden ser conscientes en los primeros estadios y luego pueden desplegarse sin que la persona sea consciente de ello. Se clasifican en un esquema que recoge tres categorías de estrategias de aprendizaje, según el nivel o el tipo de procesamiento implicado en ellas:

- Metacognitivas: implican la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, su planificación, monitorización y evaluación.
- Cognitivas: implican la interacción con el material que hay que aprender, su manipulación física o mental o la aplicación de determinadas técnicas a las tareas de aprendizaje.
- Socio-afectivas. Implican la interacción con otras personas, así como el control del propio estadio emotivo-afectivo, para apoyar el proceso de aprendizaje.

Mediante una serie de estudios, O'Malley y Uhl-Chamot llegaron a obtener información muy precisa acerca de las estrategias que utilizan los estudiantes de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. No sólo se proponían identificar las estrategias particulares de cada uno de los tres grupos señalados, sino también descubrir diferencias en el uso de estrategias por parte de los alumnos más eficientes y los menos eficientes, y descubrir si el uso de estrategias por parte de estudiantes individuales cambiaba con el tiempo. Entre otros resultados de este estudio, comprobaron que los estudiantes más eficientes hacían un uso más amplio de una mayor variedad de estrategias para ayudarse a realizar las tareas, mientras que los menos eficientes no sólo usaban menos estrategias y con menor frecuencia, sino también de forma inapropiada. Los alumnos menos eficientes mostraban un creciente uso de estrategias en determinadas tareas, de un año para otro. También se detectaron aquellas estrategias más preferidas por los estudiantes para los distintos tipos de tareas. El cuadro nº. 8 recoge una ejemplificación de la selección de

ESTRATEGIAS PREFERIDAS PARA DISTINTAS TAREAS LINGÜÍSTICAS		
Tipo de tarea	Estrategias metacognitivas	Estrategias cognitivas
Vocabulario	Automonitorización Autoevaluación	Consulta Elaboración
Audición	Atención selectiva Automonitorización Identificación del problema	Toma de notas Elaboración Inferencia Realización de un sumario
Cloze	Automonitorización Autoevaluación	Traducción Deducción Inferencia Elaboración
Escritura	Planificación organizativa Automonitorización Autoevaluación	Consulta Traducción Deducción Substitución Elaboración Sumario

CUADRO N° 8

(O'Malley y Uhl-Chamot 1991:142)

estrategias (metacognitivas y cognitivas) que O'Malley y Uhl-Chamot encontraron asociadas a algunos tipos de las tareas que se realizan en el aula:

Estos autores se plantean la utilización didáctica de la información obtenida en estos estudios: Aquellas estrategias metacognitivas y cognitivas cuyo uso se revele más frecuente para tareas distintas serán más interesantes, porque les permitirá a los profesores indicar a sus alumnos cómo servirse de ellas para cada tipo de tareas; en segundo lugar, aquellas que aparezcan en más número de tareas distintas serán de importancia primordial, y como tales deberán ser tratadas en la enseñanza. Después de revisar las aportaciones de Wenden y de Oxford,

revisaré la propuesta de O'Malley y Uhl-Chamot sobre la forma de incorporar el tratamiento de las tareas en la actividad docente.

C) A. Wenden

En su introducción a Wenden y Rubin (1987), Wenden se refiere a las estrategias del aprendiente como todo aquello que hacen los aprendientes para aprender una segunda lengua:

- el tipo de comportamiento que llevan a cabo y regular este aprendizaje,
- el conocimiento que tienen acerca de las estrategias que usan,
- lo que saben acerca de otros aspectos de su aprendizaje de la lengua, distintos de las estrategias que usan, p. ej.: los factores personales que facilitan el aprendizaje de L2, o bien aquellos principios generales que deben seguirse para aprenderla con éxito, o lo que resulta fácil o difícil en el aprendizaje de una determinada lengua. Se presupone que este conocimiento puede influir en la elección de estrategias que haga el aprendiente.

Para Wenden, las estrategias se caracterizan por los siguientes rasgos:

- 1.- Se refieren a acciones o técnicas particulares. No se trata, pues, de características que describan la aproximación general que realiza un aprendiente (como, por ejemplo, si es más reflexivo, o si toma riesgos).
- 2.- Algunas de estas acciones son observables (p. ej., formular una determinada pregunta) y otras no (p. ej. Realizar mentalmente una comparación).
- 3.- Se orientan a la resolución de problemas. Con ellas los aprendientes dan respuesta a una necesidad de aprendizaje.
- 4.- La contribución de las estrategias al aprendizaje puede realizarse de forma directa (cuando el aprendiente controla o transforma los conocimientos que obtiene) o indirecta (cuando se sirve de su limitado repertorio lingüístico para comunicarse, o cuando crea ocasiones de uso y práctica).
- 5.- A veces pueden ser aplicarse de forma consciente. Para determinados problemas de aprendizaje pueden llegar a convertirse en automáticas.
- 6.- Son susceptibles a la influencia externa, que puede modificarlas o cambiarlas.

Las clasifica en los siguientes grupos (Wenden, 1985):

- a) Estrategias cognitivas: Sirven para centrar la atención en determinados aspectos de la información que obtienen, para hacer comprensible el caudal, para conservar o almacenar para usos futuros lo que se ha entendido y para desarrollar una mayor facilidad en el uso de lo que se ha aprendido.
- b) Estrategias de comunicación: Se aplican cuando el aprendiente se encuentra con dificultades en su repertorio lingüístico.
- c) Estrategias de práctica global: A diferencia de las cognitivas y las comunicativas, no se centran en aspectos particulares del aprendizaje o uso de la lengua, sino en el aprovechamiento de los recursos de su entorno para un mejor aprendizaje de la L2.
- d) Estrategias metacognitivas: Mediante ellas los aprendientes controlan, regulan y se autodirigen en el aprendizaje. Pueden ser de planificación, de monitorización o de control de resultados.

Para Wenden, el estudio de las estrategias de aprendizaje es relevante tanto con vistas a la investigación en ASL como a la enseñanza de lenguas extranjeras:

Será necesario que los profesores desarrollen procedimientos que les permitan evaluar sistemáticamente el grado de sofisticación de las estrategias de sus alumnos (...) La enseñanza del aprendizaje debería integrarse en la enseñanza de la lengua. (Wenden, 1985:7).

D) R. Oxford.

El trabajo de Oxford es el que ofrece una aplicación didáctica más elaborada de los resultados de la investigación sobre estrategias. El libro lleva en su subtítulo el enunciado *Lo que todo profesor debería saber*, y suministra diversos índices para el trabajo de los profesores, según el interés con que se acerquen en cada caso a determinadas estrategias: para su utilización en el aula, para ampliar información, clasificadas por categorías, etc.

Define las estrategias de aprendizaje de lenguas con estos rasgos (Oxford, 1991:9-15):

- 1.- Contribuyen al objetivo principal, que es la competencia comunicativa.
- 2.- Permiten a los aprendientes conseguir un mayor grado de autodirección.
- 3.- Amplían el papel y funciones del profesor.
- 4.- Están orientadas a la resolución de problemas.
- 5.- Son acciones concretas realizadas por el aprendiente.
- 6.- Abarcan muchos aspectos del aprendiente, no sólo el cognitivo: también el metacognitivo, el emotivo, el social, etc.
- 7.- Contribuyen al aprendizaje tanto de forma directa como indirecta.
- 8.- No siempre son observables.
- 9.- A menudo son conscientes.
- 10.- Son susceptibles de enseñanza.
- 11.- Son flexibles: no siempre aparecen en secuencias previsibles o en patrones precisos. Pero a veces, sí, (por ejemplo, en la lectura, examen preciso mediante técnicas de *skimming* o de *scanning*).
- 12.- Están sujetas a la influencia de una diversidad de factores: grado de consciencia, estadio del aprendizaje, exigencias de la tarea, expectativas del profesor, edad, sexo, nacionalidad/etnicidad, estilo general de aprendizaje, rasgos de la personalidad, grado de motivación y objetivo del aprendizaje.

Las clasifica en diecinueve conjuntos, tal como figura en el cuadro nº 9. Cada uno de ellos contiene diversas estrategias, hasta alcanzar un total de 62 estrategias distintas. El conjunto nº 5 (“Práctica”), por ejemplo, incluye cinco estrategias: a) repetición, b) práctica formal de los sonidos y sistemas de escritura, c) reconocimiento y uso de fórmulas y patrones, d) recombinación, y e) práctica naturalista. El nº 12 (“Planificación y ordenación del aprendizaje”), incluye 6: a) averiguar acerca de lo que es aprender lenguas, b) organizarse, c) fijarse metas y objetivos, d) reconocer el objetivo de una tarea lingüística, e) planificar una tarea lingüística, y f) buscar oportunidades para la práctica.

8.2.2.- Las opiniones y creencias de los aprendientes:

Un grupo particular de estrategias que ha sido estudiado es el de las opiniones y creencias de los aprendientes en relación con el aprendizaje.

Wenden (1987) parte de una concepción piagetiana, según la cual en todo aprendizaje se pueden dar tres estadios de autorregulación: autónoma, activa y consciente. En el primero -el autónomo- no se produce ningún análisis del aprendizaje personal, y la única preocupación es conseguir el objetivo; en el otro

extremo, el estadio plenamente consciente, los procesos se llevan a cabo exclusivamente en el plano consciente. El plano intermedio, el de la regulación activa, resulta especialmente importante en la discusión de las creencias explícitas de los aprendientes: es el estadio en el cual ellos pueden rebasar el interés por la realización de la tarea e intentar entender los principios en que se sustenta:

Se da una conciencia de las propias acciones y de la necesidad de sistematizar, consolidar y generalizar el conocimiento. Se empieza a detectar qué procedimientos llevan al éxito y de este modo se crean y se contrastan "teorías en acción" (...), es decir, ideas implícitas o formas cambiantes de representación que

TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN R. OXFORD

DOS CLASES:	CON TRES GRUPOS EN CADA CLASE:	Y UN TOTAL DE DE 19 CONJUNTOS:
1 Directas	Memorísticas	1 Creación de imágenes mentales 2 Aplicación de imágenes y sonidos 3 Revisión a fondo 4 Recurso a la acción
	Cognitivas	5 Práctica 6 Recepción y emisión de mensajes 7 Análisis y razonamiento 8 Creación de estructuras para el caudal y la producción
	Compensatorias	9 Conjetura inteligente 10 Superación de limitaciones en el habla y la escritura
2 Indirectas:	Metacognitivas	11 Centrar el aprendizaje 12 Planificarlo y ordenarlo 13 Evaluarlo
	Afectivas	14 Reducir el nivel de ansiedad 15 Darse ánimos a sí mismo 16 Tomarse la temperatura emocional
	Sociales	17 Hacer preguntas 18 Cooperar con los demás 19 Sintonizar con los demás

CUADRO N° 9

Oxford 1991

subyacen a la acción; éstas son implícitas al principio, pero luego los alumnos pueden llegar a describirlas (Wenden 1987:112).

Parte de la comprobación de que la investigación sobre estrategias se ha centra en la selección y uso que de ellas hacen los aprendientes pero no ha prestado atención a la opiniones o creencias en que los aprendientes se basan para realizar esa selección y uso. Las pocas referencias existentes se limitan a reconocer que los aprendientes tienen tales creencias, y que éstas son importantes. Por ejemplo, Omaggio (1978) señala que los aprendientes tienen una determinada comprensión de la naturaleza de la tarea de aprendizaje, y Hosenfeld (1978), refiriéndose a las "mini-teorías" de los estudiantes acerca del aprendizaje de SL, pide que se realicen investigaciones acerca de las opiniones de los estudiantes, de la forma en que se desarrollan y operan. Riley (1980) apunta el aprendizaje puede mejorarse si se hacen explícitas las opiniones que los estudiantes tienen acerca del mismo. Se trata de datos que se han inferido a partir del uso de estrategias por parte de los aprendientes; excepto Horwitz (en Wenden 1987) nadie ha intentado identificar las creencias explícitas de los aprendientes de forma sistemática. Wenden se propone en este estudio abordar un subconjunto de estas creencias y descubrir cuál creen los aprendientes que es la mejor forma de aproximarse a la tarea del aprendizaje de una SL; las creencias que estudia se refieren a los siguientes aspectos: el uso del lenguaje, el aprendizaje sobre la lengua y la importancia de los factores personales. De esta forma identifica doce enunciados explícitos, que representan las creencias prescriptivas (formulables en estos términos: "Haz tal cosa si quieres aprender una SL") que tienen los aprendientes.

Horwitz (en Wenden 1987) presenta un instrumento que ha elaborado para evaluar las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua; este instrumento tiene la forma de un inventario, y ha sido bautizado con el acrónimo BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*). Los 34 enunciados que contiene representan distintos grupos de creencias, cada uno de los cuales está en relación con uno de estos aspectos: la aptitud para aprender lenguas extranjeras, la dificultad de este aprendizaje, la naturaleza del mismo, las estrategias de aprendizaje y de cooperación y la motivación.

El instrumento fue utilizado con un grupo de aprendientes, y parte de la hipótesis de que las creencias de los estudiantes repercuten en la elección de determinadas estrategias e, indirectamente, en el éxito de su aprendizaje.

Horwitz señala que en las dos últimas décadas la investigación ha puesto en relación el éxito en el aprendizaje con una cantidad enorme de variables afectivas y de estilo cognitivo, pero que, a pesar del enorme avance que se ha obtenido en cuanto al conocimiento de las estrategias que hacen de unos

estudiantes mejores aprendientes que otros, esos avances no han repercutido en la ayuda a los aprendientes más pobres para que adquieran las estrategias de las que carecen; atribuye la escasez de resultados didácticos al hecho de que muchos consideran que las variables de estilo cognitivo son estables a lo largo de la vida, mientras que las afectivas están fuertemente moldeadas por los contextos socio-políticos del aprendizaje. Por otro lado, piensa que la intervención del profesor es más factible en relación con las creencias; tanto su trabajo como el de Wenden indican que los propios alumnos tienen más fácil acceso a sus creencias que a su estilo cognitivo: podemos encontrar alumnos que no tengan conciencia de su preferencia por la presentación de tipo inductivo, pero sin embargo podrán decirnos al momento si consideran que la práctica repetitiva en el laboratorio de idiomas es importante o no.

Como procedimiento para el tratamiento de las creencias recomienda la confrontación de las creencias erróneas de los alumnos con nueva información. El inventario BALLI resulta especialmente apropiado para detectar las creencias de cada grupo de alumnos al principio del curso:

Del mismo modo que la valoración del trasfondo lingüístico de los estudiantes asegura una enseñanza más efectiva, este artículo ha señalado que una valoración sistemática de las creencias de los alumnos facilitará enormemente el aprendizaje en una clase de inglés como segunda lengua. (Horwitz, en Wenden 1987:127).

8.2.3.- Estrategias del aprendiente y autonomía en el aprendizaje.

Uno de los objetivos educativos de la investigación sobre estrategias es la consecución de aprendientes más autónomos, mejor capacitados para la autodirección en la empresa del aprendizaje. Se trata de un planteamiento educativo relativamente reciente. Las propuestas de desarrollo de la autonomía en la enseñanza nacen de dos fuentes, distintas y complementarias.

Una de ellas es la política educativa, tal como se plantea en las sociedades democráticas, que se fijan como objetivo el desarrollo completo de la personalidad de sus miembros, de tal modo que sean capaces y estén dispuestos a asumir la responsabilidad de tomar sus propias decisiones. Los trabajos del Consejo de Europa, en esta dirección, ha tenido amplia difusión e influencia en los ámbitos

docentes. Uno de los autores que han colaborado con esta institución, Van Ek, se refiere a la autonomía en estas palabras:

Si se acepta que la voluntad y la capacidad de las personas para asumir la responsabilidad de tomar sus propias decisiones se encuentran en la base del concepto de democracia, el fomento de la autonomía debe constituir una de los principales objetivos en la prestación de servicios educativos. (Van Ek 1986:71).

Y realiza este análisis de la situación actual:

Con algunas excepciones, sigue siendo práctica general el llevar a los jóvenes -en los años más cruciales de su formación- a una institución e indicarles, hasta el más pequeño detalle, qué es lo que deben hacer, cómo y cuándo, y darles a entender -de forma explícita o implícita- que todo les irá bien si hacen lo que se les dice. Y esta práctica no se restringe en absoluto a la enseñanza primaria obligatoria y a la secundaria. (...). (Ibídem).

H. Holec es otro de los autores que han colaborado con el Consejo de Europa. En el centro CRAPEL de la universidad de Nancy II, él y sus colaboradores han desarrollado programas de fomento de la autonomía en la enseñanza de lenguas extranjeras. En sus publicaciones (Holec, 1980, 1987) define el concepto de autonomía y profundiza en su estudio. Establece un puente entre los planteamientos de política educativa del Consejo de Europa y las teorías nacidas en el ámbito de la ASL.

Wenden también hace desembocar el estudio de las estrategias de los aprendientes en el fomento de la autonomía:

La idea de ayudar a los aprendientes de L2 a llegar a ser autónomos hace avanzar un paso más la noción de 'facilitar el aprendizaje de la lengua' [puesto que] les ayuda a desarrollar un repertorio de estrategias que les permitirán resolver sus propias necesidades y problemas de aprendizaje cuando el curso de instrucción haya terminado (Wenden, 1985:7).

Según Knowles, citado en Wenden (1987:9), el objetivo tradicional de la enseñanza -transmitir conocimientos- es inadecuado a las demandas de la sociedad tecnológica actual, en la que el conocimiento adquirido anteriormente puede quedarse obsoleto relativamente pronto. Es de todo punto necesario que los

adultos se vean equipados con las habilidades necesarias para continuar aprendiendo por su propia cuenta al abandonar la institución de enseñanza. Por eso considera que no basta con elaborar currículos con habilidades lingüísticas que respondan a las necesidades de un determinado grupo de aprendientes; no basta con ayudarles a adquirir las destrezas necesarias para el uso de la L2, hay que ayudarles también a adquirir aquellas destrezas que necesitarán para continuar aprendiéndola de forma autónoma:

Estas consideraciones de orden social son también aplicables a las aulas de L2. Naturalmente, no en el sentido de que el conocimiento acerca de la lengua aprendida anteriormente en el aula vaya a volverse obsoleto; pero sí en el sentido de que los cambios personales y sociales pueden volver inadecuadas las habilidades lingüísticas que se habían adquirido. Por otra parte, en muchos casos las limitaciones de tiempo y espacio propias de programas institucionales pueden hacer imposible para muchos adultos la asistencia a clase; en otros casos, las necesidades del adulto pueden ser tan particulares que no se encuentre cursos tan especializados que puedan satisfacerlas. Además, los adultos que pueden asistir a clases pueden tener dificultad en conseguir sus objetivos lingüísticos en grupos de clases en los que las necesidades de los alumnos son a menudo tan variadas. (Knowles, citado en Wenden 1987:9)

Los procedimientos más eficaces para desarrollar esta autonomía de los alumnos consisten en promover el uso y la aplicación de algunas de las estrategias de aprendizaje que hemos visto -especialmente las que se han clasificado como metacognitivas. En efecto, como hace notar Holec, la autonomía no es una capacidad innata, sino que debe adquirirse; esta adquisición puede conseguirse “por medios ‘naturales’, o bien (lo que es más frecuente) mediante el aprendizaje formal, es decir, de una manera sistemática y deliberada” (Holec 1980: 55). Tales procedimientos los condensa Holec en el concepto de “negociación”, entendiéndolo por tal la participación activa del alumno en la toma de decisiones de aula. Esta negociación se aplica a cinco ámbitos:

- la fijación de los objetivos
- la definición del contenido y de la progresión
- la selección de los métodos y técnicas que se utilizarán
- el control sobre la forma de aprender (decidir lugares y momentos de estudio)
- la evaluación de lo que se ha adquirido.

Allwright (1981) analiza el papel de los materiales de enseñanza en el fomento de la autonomía, y realiza propuestas concretas para incorporar en ellos este nuevo concepto.

Stem (1983) extrae estos cuatro conjuntos básicos de estrategias, en los que podemos apreciar la estrecha relación que se da entre estrategias y autonomía:

- Estrategias de planificación activa: seleccionar objetivos principales y secundarios, reconocer estadios y secuencias en su desarrollo, participar activamente en el proceso de aprendizaje.
- Estrategias de aprendizaje "académico" (explícito): enfrentarse a la lengua como un sistema formal con reglas e relaciones internas entre formas y significados; analizar el sistema y desarrollar la técnicas necesarias de práctica y memorización; controlar la propia práctica y revisarla para progresar hacia un mejor dominio de la lengua; tratar el lenguaje no solo como conocimiento, sino como capacidad que hay que adquirir.
- Estrategias de aprendizaje social: buscar posibilidades y ocasiones de práctica comunicativa con los hablantes de la L2 y la comunidad lingüística; desarrollar y utilizar "estrategias de comunicación" (técnicas para resolver las dificultades de comunicación derivadas de la falta de conocimientos lingüísticos).
- Estrategias afectivas: Resolver de forma efectiva los problemas de tipo emotivo y motivacional concomitantes al proceso de aprendizaje de la lengua; sobreponerse al choque y estrés culturales y lingüísticos y abordar la resolución de tareas de con actitud positiva, desarrollar la energía necesaria para superar las frustraciones y persistir en los esfuerzos. Cultivar actitudes positivas hacia uno mismo como aprendiente de L2, hacia la lengua y el aprendizaje de lenguas en general y hacia la sociedad y la cultura meta.

8.3.- La enseñanza de las estrategias

Los autores que acabamos de reseñar proponen abiertamente la incorporación de las estrategias de aprendizaje a los contenidos del currículo de segundas lenguas. Allwright, como ya he mencionado y trataré con mayor detalle más adelante, estudia el papel de los materiales en este nuevo planteamiento didáctico. O'Malley y Uhl-Chamot analizan las distintas formas que puede adoptar el tratamiento didáctico de las estrategias. Una de las principales preocupaciones en la investigación sobre estrategias de aprendizaje ha sido la

descripción de las estrategias usadas por los aprendientes más eficaces frente a los menos eficaces; para ellos, la cuestión que de ahí se deriva es la de la posibilidad de que estos últimos aprendan a usarlas para mejorar su aprendizaje, y la de ver cuáles es posible enseñar, y de qué forma puede llevarse a cabo esta enseñanza.

- Se plantean en primer lugar la pregunta acerca de la conveniencia de incluir las estrategias en el mismo programa de la enseñanza de la lengua, o bien de elaborar un programa separado para ellas.

Como argumentos a favor de programas de enseñanza separados aducen, por un lado, el hecho de que las estrategias se pueden generalizar a muchos contextos, y por otro, que los estudiantes aprenderán mejor las estrategias si centran toda su atención en el desarrollo de las habilidades estratégicas de procesamiento que si al mismo tiempo han de aprender contenidos.

Los argumentos en favor de programas integrados se basan en que el aprendizaje en contexto es más eficaz que el aprendizaje realizado mediante destrezas separadas, cuyas posibilidades de aplicación inmediata pueden no ser evidentes para el aprendiente (Wenden 1987b), y que la práctica de estrategias en tareas académicas y lingüísticas auténticas facilita la transferencia de las estrategias a la realización de tareas similares en otras clases (Chamot y O'Malley 1987).

Citan ejemplos de experiencias en uno y otro sentido, y sacan la conclusión de que "la enseñanza de las destrezas probablemente debería ir integrada en la enseñanza normal, con el fin de demostrarles a los alumnos las aplicaciones específicas de las estrategias y estimular la transferencia de estrategias a otras nuevas tareas". (1991:184).

Otra pregunta en relación con la enseñanza de las destrezas es la relativa a la elección entre una enseñanza directa, o implícita. Los argumentos para una u otra opción son similares a los de separada o integrada. Muchos investigadores recomiendan la instrucción directa más que enmarcada (Brown et al. 1986; Palinscar y Brown 1984; Wenden 1987b); Weinstein y Meyer 1986; Winograd y Hare 1988), o que sea añadida a los currículos y los materiales que ya contienen estrategias incrustadas. Se basan en que los alumnos, en un entrenamiento de estrategias mediante una práctica implícita, al no recibir información sobre éstas, tienen pocas posibilidades de reflexionar sobre aquéllas y de adquirir autonomía en su aprendizaje (Wenden 1987).

En la enseñanza de E/LE, López (1993) llevó a cabo -y posteriormente analizó para su memoria del curso Máster en E/LE- una experiencia de tutoría de estrategias a un grupo de alumnos de la EOI de Barcelona. En sus conclusiones

recoge que “a pesar de que la tutoría desarrolló un entrenamiento de estrategias puntual, se confirmó la importancia de que contemple en el diseño curriculum”.

Para la puesta en práctica de estos planteamientos, O'Malley y Uhl-Chamot se refieren, entre otros aspectos, a la elaboración de los materiales apropiados. Proponen diversas secuencias de enseñanza tanto en contextos de L1 como de L2, la mayor parte de las cuales incluye: una ejemplificación de la estrategia, por parte del profesor, con una explicación directa de su uso e importancia; práctica guiada de la estrategia; consolidación, fase en la cual los profesores ayudan a los alumnos a identificar la estrategia y decidir en qué ocasiones podrían usarla; práctica independiente de la estrategia; y finalmente, aplicación de la estrategia a nuevas tareas.

9.- Resultados generalmente aceptados y consecuencias para la didáctica.

9.1.- Resultados generalmente aceptados.

9.1.1.- La síntesis de M.H. Long:

En un número de la revista TESOL Quarterly dedicado monográficamente a la ASL, M.H.Long (Long 1990:649-666) identifica una serie de resultados admitidos por todos, como parte importante de su trabajo acerca de la construcción y evaluación de una teoría. Agrupa estos resultados en tres áreas: Los aprendientes, los entornos, las interlenguas.

a) Los aprendientes: procesos y factores.

- Los procesos y las secuencias de ASL son bastante homogéneas en todos los aprendientes, pero la rapidez con que avanza el aprendizaje y el nivel definitivo de logro son muy variables.

- Estas diferencias se deben a la gran variedad de factores de los aprendientes (que, sin embargo tiene pocas consecuencias en la adquisición infantil de L1). Entre tales factores se cuentan los relativos a la edad en que se inicia la ASL, la aptitud, la actitud y la motivación de los aprendientes.

- La influencia de los factores afectivos es indirecta y está subordinada a otros factores evolutivos y madurativos más poderosos. Existen, por ejemplo, limitaciones de orden psicolingüístico para el aprendizaje de determinados elementos en un estadio del proceso, que no pueden ser superadas por los factores afectivos más favorables que puedan darse.

- Tanto el desarrollo de la L1 como el de la L2 parece que dependen de las mismas capacidades cognitivas universales, y que están sujetos al mismo tipo de limitaciones cognitivas.

b) Los entornos: el papel del caudal.

- El efecto que las diferencias de cantidad y tipo de caudal lingüístico ejercen sobre el aprendizaje de los adultos es mucho mayor que en los niños, y distinto entre distintos grupos de aprendientes, debido en parte a las relaciones que se den entre la L1 y la L2. La exposición a un caudal comprensible es condición necesaria pero no suficiente.

- Tanto los aprendientes adultos como los niños necesitan que el caudal sea comprensible; esta característica del caudal no se consigue mediante su simplificación lingüística, sino mediante aquellas modificaciones a que se le someta a raíz de la experiencia de la interacción y la negociación de significado.
- Tanto los niños como los adultos pueden aprender a partir de la sola evidencia positiva, pero la atención a la forma mejora la rapidez y el logro definitivo alcanzado.
- Por otra parte, la atención a la forma es necesaria para el dominio de determinados tipos de contraste entre la L1 y la L2; es necesaria, por ejemplo, cuando una L2 codifica una determinada relación gramatical de forma más marcada que su estructura equivalente en la L1.
- Gran parte del aprendizaje no se realiza de forma inconsciente. Para que el caudal (*input*) se convierta en apropiación (*intake*) se precisa la percepción de determinados rasgos formales, y ésta puede conseguirse bien mediante la retroalimentación, bien mediante la estructura de la tarea de aprendizaje, bien por otros medios.

c) Las interlenguas: características y desarrollo.

- Las interlenguas presentan sistematicidad y variabilidad en cualquier punto de su desarrollo, y están regidas por reglas.
- Gran parte de la variabilidad de las interlenguas presenta a su vez una relación sistemática con determinados factores tales como el tipo de tarea, las exigencias de la misma, los interlocutores y el contexto lingüístico. Pero existe también otra parte, que es aleatoria.
- Los cambios que sufren las interlenguas con el paso del tiempo siguen rutas previsibles, a través de secuencias evolutivas similares.
- El progreso no es lineal, y se producen recaídas en fases aparentemente superadas. El desarrollo es en su mayor parte gradual y progresivo, pero se producen cambios repentinos en la actuación que indican que se están produciendo reestructuraciones en la gramática subyacente.

9.1.2.- *La síntesis de Trévisé:*

Trévisé (1993) se pregunta por el estado de la cuestión, diez años después de que se pusiera en marcha el Programa de la F.E.S. (*Fondation Européenne de la Science*), entre cuyos motivos figuraba el de que sus resultados contribuyeran a dar una base científica a la enseñanza de lenguas.

Constata, entre otras cosas, que en todo aprendizaje, tanto si éste se produce en situaciones de escolarización, como si lo hace en situaciones de aprendizaje natural, actúan una serie de complejos parámetros. De entre todos ellos destaca la omnipresencia de la actividad metalingüística en toda actividad de aprendizaje de L2. Esa actividad tiene lugar a partir de unos conocimientos previos, entre los cuales es fundamental la existencia de una L1, por lo que ésta comporta de conocimiento sobre la realidad del lenguaje y de sus usos, así como de filtro en la toma de datos del caudal de L2, y de suministro de datos internos con los que contrastar los nuevos. Trévisé afirma lo siguiente:

Los aprendientes no son una tábula rasa. Están en posesión del lenguaje, tienen ya la experiencia de lo que es una actividad lingüística, con todo lo que esto comporta en cuanto a conocimientos de un sistema lingüístico de representación del mundo y de comunicación. Su aprehensión de un segundo sistema lingüístico se llevará a cabo con la ayuda de procesos cognitivos que pondrán los nuevos conocimientos con los que ya se posee (Trévisé 1992), tanto por el filtro del sistema preexistente de la lengua 1 (Giacobbe, 1990), como por los conocimientos pragmáticos, discursivos y semánticos que ya han sido construidos. (Trévisé 1993:41)

El aprendiente efectúa hipótesis acerca de la nueva lengua tratando no únicamente el caudal que recibe, sino también los datos de que ya dispone y que nacen de un conocimiento de la lengua a través del cual filtra sus percepciones. Esos datos afectan a las estructuras de la nueva lengua cuando los dos sistemas lingüísticos son muy próximos. Pero, en cualquier caso, todo adulto tiene experiencia de la existencia de presupuestos, de sobreentendidos, de implicaciones semánticas y pragmáticas, de la representación de la cronología. Toda construcción de hipótesis parte, pues, de lo conocido, y a ello se acomoda y asimila toda percepción de la lengua meta.

Mediante tales hipótesis los aprendientes se enfrentan a lo que Trévisé denomina el problema de la “gramaticalización”, y subraya que este proceso puede producirse en momentos muy diversos según las circunstancias; ello no

obsta a que, si bien en la actividad lingüística “normal” la tematización y las reglas pragmáticas y discursivas desempeñan un papel preponderante, y en consecuencia los aprendientes en situación no guiada pueden prescindir durante largo tiempo del conocimiento de la morfosintaxis, éste forma parte de una mejor capacidad de comunicarse, tanto en producción como en recepción, y de superar las limitaciones semánticas y pragmáticas con que se encuentren.

En las diversas situaciones de adquisición/aprendizaje se observa que los aprendientes desarrollan una actividad metalingüística, que puede alcanzar distintos grados de consciencia. No se conocen bien las relaciones entre actividades conscientes e inconscientes, pero Trévisé señala que la comunicación “auténtica” (centrada en el significado) no es el único motor de la adquisición: al mismo tiempo tiene lugar un trabajo consciente sobre la lengua y su uso, una movilización de nuevas representaciones. De hecho, la comunicación “auténtica” no se da nunca:

Las actividades metalingüísticas, no son dissociables de las actividades lingüísticas, cualesquiera que éstas sean, en el ámbito de los sistemas lingüísticos que se dicen estabilizados, ni, tal vez especialmente, de los sistemas en evolución. (Trévisé, 1993:45, subrayado añadido).

Apoya estas afirmaciones en los datos obtenidos en los estudios realizados sobre la comunicación entre nativos y no nativos, en los que se analizan la clarificación de malentendidos y las secuencias de “andamiaje”.

Otros autores han observado esta presencia de la actividad metalingüística en las aulas de E/LE: comunicación entre nativos y no nativos (Zanón, 1992; Brooks y Donato (1994). Estos últimos ponen de relieve el papel de la L1 como apoyo a la interacción de los alumnos en la resolución de tareas y facilitación de la actividad metalingüística.

En relación con esta actividad metalingüística -consciente o inconsciente- Trévisé aduce la opinión de Klein, que en la toma de conciencia espontánea, por parte del sujeto, de un desajuste entre su interlengua y lo que percibe en el caudal de la L2 ve uno de los factores que pueden disparar los procesos de adquisición de un punto del sistema. Y afirma en tal sentido:

La selección de aquello que el aprendiente puede tomar en consideración en un cierto estadio de su progresión depende, entre otros factores, especialmente afectivos, del estado de su sistema interlingüístico en el momento en que se hace la intervención ‘pedagógica’ (en la escuela o fuera de ella) incluso si es él quien la

ha solicitado, así como de su 'necesidad' de transmitir mejor una idea, es decir, de sus 'necesidades' comunicativas. (Trévisé 1993:43)

Sin embargo, quedan muchos puntos por esclarecer. El paso de la conciencia a la no-conciencia de las nuevas reglas equivale a la automatización de las mismas; sólo esta automatización puede garantizar un dominio de su producción y recepción sin sobrecarga cognitiva. Pero este paso del conocimiento de las reglas lingüísticas a las de producción y comprensión “es aún misterioso”, afirma Trévisé, como también lo es la definición de los ámbitos de aplicación de estas reglas. Determinados sujetos, para determinadas reglas (especialmente en la escuela) pasan del saber metalingüístico al saber hacer, que es en un primer momento consciente, pero después se automatiza; otros, pasan del saber hacer al saber, incluso en la escuela, debido a diversos fenómenos de acceso a la conciencia. Muchas reglas que se llega a adquirir, tanto en situación de aprendizaje guiado como no guiado, jamás serán objeto de un trabajo consciente.

9.2.- Consecuencias para la didáctica.

Trévisé extrae consecuencias relevantes para la didáctica: Ante estas constataciones, incertidumbres y conjeturas, todo enseñante no puede sino cuestionarse la postura que haya adoptado ante cuestiones tales como la enseñanza de la gramática, la exigencia de una gramaticalización precoz, la eficacia de la corrección sistemática de los “errores”, la función de la L1, la lengua como objeto y finalidad del estudio, la naturaleza de la comunicación implicada en este estudio, la distancia en relación con ‘una’ norma, las motivaciones, etc. Pero un tal cuestionamiento no debe ser destructivo, sino más bien “servir para argumentar, en la medida de lo posible, tomas de postura didácticas o pedagógicas, cuya fundamentación se mantendrá en el orden de las hipótesis, y por tanto de la creencia, aun en el caso de que la experiencia muestre que algunas se revelan como eficaces” (Trévisé 1993:45).

Al igual que Trévisé, otros autores de los consultados para este trabajo aportan síntesis que tratan de recoger las implicaciones que de sus investigaciones se derivan para la didáctica. A continuación se recogen las dos propuestas más detalladas y globales que presenta la bibliografía actual, y que representan el más amplio consenso existente en torno a estos temas. Son las de Larsen-Freeman y de R. Ellis.

9.2.1.- La propuesta de Larsen-Freeman.

De su revisión sobre el estado actual de la investigación de ASL, Larsen-Freeman (1991) deduce los siguientes diez temas que ella considera de importancia para los profesores:

- 1.- El proceso de aprendizaje/adquisición es complejo. Está compuesto de muchos procesos intermedios, recorre múltiples rutas y lo originan múltiples causas, por lo que los profesores no pueden buscar soluciones simples.
- 2.- Se trata de un proceso gradual que implica el encaje de formas, significados y usos. Desde un punto de vista didáctico, parece oportuno presentar de forma cíclica las formas lingüísticas, de modo que los aprendientes puedan encontrar las distintas correspondencias entre formas y funciones. Hay que tener en cuenta, además, que se trata de una empresa que requiere tiempo: Lightbown cifra entre 12.000 y 15.000, haciendo un cálculo a la baja, el número de horas que los niños dedican en su infancia a la adquisición de su primera lengua.
- 3.- El proceso no es lineal. Hay recaídas en fases aparentemente superadas, debidas, (como señala Mc Laughlin) a que se está produciendo una reestructuración en los conocimientos del aprendiente; esto no debe desesperar a los profesores, sino más bien hacerles confiar en una pronta recuperación de la corrección.
- 4.- Es un proceso dinámico. Con el paso del tiempo, varían los factores que influyen en el aprendiente y en sus estrategias cognitivas. Los profesores deben saber que lo que es bueno para los aprendientes que se encuentran en un determinado nivel de dominio, puede no serlo más adelante.
- 5.- Los aprendientes aprenden cuando están listos para hacerlo. Las secuencias de adquisición no parecen ser susceptibles a la influencia de la enseñanza, por lo que los profesores no deben esperar que los alumnos dominen aspectos de la lengua que se encuentran demasiado lejos de su actual estadio de desarrollo.
- 6.- Los aprendientes se apoyan en los conocimientos y la experiencia que poseen. Los aprendientes de L2 participan de forma activa en su proceso de aprendizaje: apoyándose en lo que conocen, formulan hipótesis que luego verifican mediante el caudal al que están expuestos, o al menos, con algunos rasgos del mismo de cuya existencia se dan cuenta.

7.- Los hallazgos de la investigación no dejan claro el papel que la evidencia negativa puede jugar para ayudar a los aprendientes a rechazar hipótesis erróneas que ellos sostengan en un determinado momento. Parece razonable, sin embargo, servirse de una retroalimentación de ese tipo cuando sea oportuno y los aprendientes puedan asimilarla. Por otra parte, un trabajo de "despertar la conciencia" de rasgos formales de la lengua parece que favorece la corrección.

8.- Para la mayor parte de los aprendientes adultos, un dominio completo de la L2 puede ser imposible. Muchos pueden alcanzar buenos niveles, y algunos llegar a ser como nativos, pero la mayor parte se encontrará con una fosilización de algunos aspectos de su IL, y en casi todos parece existir un período crítico para la pronunciación, de base fisiológica.

9.- Existe una variación individual tremenda entre aprendientes de lenguas. Los profesores deben tomar en consideración estas diferencias y actuar en consecuencia en la clase.

10.- El aprendizaje de una lengua es un fenómeno social. Por un lado, la mayor parte de los aprendientes aspiran a comunicarse con miembros del grupo que habla la LO; por otra, mucho de lo que sucede en el aula responde a las necesidades sociales de los que se encuentran en ella, profesores y alumnos.

Larsen-Freeman concluye la exposición de esta lista de puntos para los profesores con esta observación:

Como he señalado antes, ninguna de estas generalizaciones debe alarmar a los profesores, ni tampoco ninguna de ellas es tan precisa como para ser prescriptiva. Más bien pueden servir para incrementar el conocimiento o reafirmar la práctica habitual. En relación con estas y cualesquiera otras generalizaciones extraídas de la investigación lo importante es que los profesores las incorporen en su propio esquema experiencial como guías en su toma de decisiones didácticas. (Larsen-Freeman, 1991:338).

9.2.2.- La propuesta de R. Ellis.

Otros autores han intentado ser más explícitos con respecto a determinados aspectos de la práctica del aula. Debemos remitirnos, para abordar este aspecto, a las consideraciones que hacíamos acerca de la naturaleza de la interacción en el aula. El contexto del aula es lo que caracteriza el tipo de aprendizaje en cuyo estudio estamos interesados en esta trabajo, y allí vimos

como tal contexto puede constituir un entorno de adquisición rico o pobre, para usar los términos de R. Ellis (Ellis 1992:38). Los rasgos que pueden contribuir a crear en el aula un entorno de adquisición rico, es decir, semejante al naturalista son los siguientes:

- 1.- La simplificación del lenguaje del profesor. Tal simplificación le permitirá al aprendiente procesar y comprender el caudal.
- 2.- La interacción en el aula. En ella el aprendiente tendrá ocasión de hacer dos cosas: por un lado, observar el modo en que se forman los enunciados en el proceso de la construcción del discurso; por otro, manipular fragmentos de lengua cuando se encuentre en el proceso de expresar significado.
- 3.- Las preguntas referenciales. Éstas conducirán al aprendiente a formular la expresión de lo que él tenga que decir y a hacerlo a su manera, utilizando para ello respuestas de una cierta extensión.
- 4.- La posibilidad de que los aprendientes elijan sus propios temas y controlen su desarrollo.
- 5.- La ocasión de que los aprendientes participen activamente en la comunicación del aula, sin por ello verse obligados a producir hasta que se sientan en condiciones de hacerlo. En el caso de alumnos de un nivel avanzado, probablemente sea necesario que existan ocasiones para una producción extensa.
- 6.- El uso de L2, no restringido a funciones pedagógicas, sino aplicado también a funciones sociales y organizativas.

Se trata de unos rasgos generales que debe contener la intervención didáctica, y que afectan al enfoque que a ésta se le debe dar. No especifican nada, sin embargo, en cuanto a las técnicas concretas para llevar a cabo una intervención didáctica de ese estilo. Para proponer su modelo de enseñanza, R. Ellis parte del hecho de que el aula ofrece dos "mundos de discurso coexistentes": en uno de ellos, los participantes están inmersos en esfuerzos por aprender, en el otro, por comunicarse. Según él, existe evidencia suficiente para refutar una postura de aprendizaje natural fuerte, que excluyera el discurso pedagógico; parecería conveniente realizar actividades que exijan del alumno un comportamiento de "aprendiente" tanto como uno de "comunicador". A una clase que facilita estos dos tipos de comportamiento la llama "rica en adquisición":

Una clase rica en adquisición, por tanto, se caracteriza por proporcionar tanto aquellas experiencias asociadas a la

comunicación en el discurso natural, como aquellas otras derivadas de actividades cognitivas que han sido concebidas para elevar el grado de conciencia del aprendiente sobre las propiedades formales de la L2 y sus funciones en el uso (...) Aunque todavía sabemos muy poco acerca del modo en que la comunicación conforma la adquisición, este enfoque [la creación de oportunidades para la realización de experiencias comunicativas en el aula] es probablemente el acertado, siempre que no dé como resultado la exclusión de oportunidades para el aprendizaje formal. (Ellis 1992:49-50)

De ahí deriva una propuesta con dos modos de intervención didáctica.

Dos modos de intervención didáctica: directa e indirecta.

Ellis aborda directamente el tema del desarrollo de la interlengua, y de la influencia de la enseñanza sobre la misma. Ya hemos visto (apartado 6 de este capítulo) que establece una distinción entre intervención directa e intervención indirecta en la adquisición de la competencia lingüística. En consecuencia, a la hora de considerar la práctica didáctica adopta una postura equilibrada: considera necesarias tanto la intervención directa como indirecta en el proceso de aprendizaje, es decir, instrucción formal e informal:

Aceptando que el desarrollo de la interlengua es demasiado complejo para verse influido directamente por la enseñanza, y que se les debe permitir a los aprendientes hacerse cargo de aquél, defiende que la evidencia suministrada por los estudios de ASL indica que la enseñanza formal puede facilitar el desarrollo natural. Sin embargo, por una serie de razones la enseñanza formal tendrá sobre la adquisición un efecto retardado más que inmediato. El aprendizaje derivado de la enseñanza formal, por tanto, repercutirá al principio únicamente en el uso cuidado de la lengua y solo pasado el tiempo, cuando se proporcionen oportunidades para comunicarse en la L2, se manifestará en estilos más espontáneos. (Ellis 1992:192).

A partir de aquí deduce que, para el desarrollo de la capacidad plena en L2 por un lado son esenciales las oportunidades de uso de lengua centrado en el significado, pero por otro la enseñanza formal es útil porque puede acelerar el proceso y prevenir una fosilización gramatical temprana. En cuanto a las dos formas de intervención en el desarrollo de la interlengua, opina que es mejor

separar la intervención directa de la indirecta; recomienda también facilitarlas por separado mediante componentes distintos en el currículo general.

Al organizar la intervención directa debe tenerse presente que el aprendizaje que de ella se derive no estará disponible para su uso inmediato en la conversación ordinaria. En todo caso, la importancia que este autor atribuye a la interacción en el aula como eje motor del aprendizaje queda reflejada en este párrafo:

Es sobre todo a través de la comunicación como los aprendientes construyen su interlengua, y también es mediante ella como el profesor responde a las diferencias de aprendizaje. Sobre todo, el profesor debe ser un buen comunicador. Pero al insistir en esto, no se pretende sugerir que el profesor no necesite al mismo tiempo las técnicas de enseñanza necesarias para una hábil intervención. (Ibídem)

Veamos ahora qué técnicas concretas ofrece para cada uno de los dos tipos de intervención.

La intervención indirecta: práctica comunicativa en el aula.

- 1.- Para que los alumnos sientan la necesidad de comunicarse en la L2, debe haber una clara separación entre su L1 y la lengua meta (Fillmore, 1985).
- 2.- Los alumnos deben verse implicados e interesados en aquello de lo que se está hablando. Para ello, hay que asegurarse de que tienen la ocasión de controlar el tema de conversación, y disponer de más posibilidades de iniciativas de lo que es común en la mayor parte de las aulas.
- 3.- Profesores y alumnos deben hacer esfuerzos por que se les entienda. Esto comporta el uso de estrategias efectivas de interacción por ambas partes.
- 4.- Se debe animar a los alumnos a que produzcan enunciados que ponen a prueba sus recursos lingüísticos. Para ello los profesores deberán variar el tipo de preguntas que les hacen a los alumnos (no sólo preguntas referenciales); los alumnos deberán ser capaces de iniciar el discurso, de modo que puedan realizar una serie de actos de habla que requieren diversos recursos lingüísticos. Los profesores deberán animarlos a que reformulen sus propios enunciados, cuando éstos causan problemas de comprensión; esto se consigue mediante peticiones de clarificación.

5.- Los alumnos deberán tener la ocasión de participar en los tipos de discurso (planificado y no planificado) que corresponden a sus necesidades comunicativas fuera del aula.

6.- En los estadios iniciales los profesores deberán proporcionar un andamiaje para la producción de estructuras que son demasiado complejas para que las produzcan los alumnos por sí mismos.

7.- En los estadios finales, los alumnos deberán tener acceso adecuado a discurso planificado rico en rasgos lingüísticos marcados.

8.- La producción del alumno no debe forzarse. Los aprendientes necesitan ser libres para elegir cuándo quieren producir.

Este tipo de interacción puede darse más fácilmente en la enseñanza centrada en el significado, aunque algunos rasgos pueden encontrarse también en la centrada en la forma; ésta no está desprovista de valor, incluso si se la considera como interacción.

La intervención directa: la atención a la forma mediante la sensibilización lingüística.

La instrucción formal debe ser considerada no sólo como el intento deliberado de enseñar determinados rasgos gramaticales, sino también como "caudal" general, que puede ser usado de formas en absoluto previstas por ella misma:

El mejor modo de considerar la instrucción formal es como un determinado tipo de interacción de aula, que es negociada por los participantes. En cuanto tal, constituye un acontecimiento social, sujeto a la influencia de un cúmulo de factores, tales como las preferencias de aprendizaje de cada aprendiente y las opiniones de cada profesor sobre su propia forma de actuación. (Ellis 1992: 51-52)

Hace una crítica a la tradicional práctica gramatical⁶¹ que ofrecen los materiales de enseñanza y que se realiza frecuentemente en las aulas, concebida

⁶¹ Ellis la llama "práctica formal" o "controlada", para distinguirla de la "comunicativa" o "libre"; ésta centra la atención del alumno en el significado, aquélla en la forma. Son los equivalentes de lo que ha calificado de intervención directa e indirecta.

generalmente como una automatización de las unidades que ya forman parte de la interlengua del aprendiente. Para él, el auténtico papel de la práctica puede consistir en despertar la conciencia del aprendiente en relación con la existencia de una forma lingüística. Esta conciencia puede no ser inmediatamente convertible en conocimiento implícito, pero puede facilitar la adquisición de este conocimiento a largo plazo. No obstante, puede haber otras formas mejores que la práctica para despertar la conciencia del aprendiente.

Introduce así una interesante distinción entre la práctica y una nueva propuesta: las actividades para despertar la conciencia lingüística. Es un concepto tomado de Rutherford y Sharwood-Smith (1988) que la definen del siguiente modo:

La sensibilización lingüística pretende abarcar un continuum que va desde la promoción del conocimiento consciente [conscious awareness] mediante el desempeño de funciones pedagógicas, hasta la mera exposición del aprendiente a determinados fenómenos gramaticales. El tema del incremento de la conciencia gramatical del aprendiente, entendida en este sentido vasto, tiene una gran complejidad, e incluye una serie de consideraciones no lingüísticas. Lo importante, entonces, son las posibles respuestas a las preguntas acerca de qué es lo que se elige para que se haga consciente, qué es lo que motiva esta elección, cuándo y cómo (es decir, por qué procedimientos) se lleva algo a la conciencia, con qué frecuencia se llama la atención sobre ello, con qué grado de detalle se revela la información en los ejemplares dados, y qué efecto se pretende que esta información produzca en la conducta del aprendiente. (p. 3).

Compara los dos tipos de trabajo -sensibilización a la forma y práctica gramatical- y encuentra estas similitudes y diferencias:

1) Tanto en las actividades de sensibilización como en las de práctica gramatical se da un intento de aislar un determinado rasgo gramatical en el cual se centra la atención.

2) Mientras que en las actividades de práctica se pide a los aprendientes que produzcan frases que contienen dicho rasgo, en las de sensibilización se les suministran datos que lo ilustran, al tiempo que también se les puede facilitar una regla explícita que lo describa o lo explique.

3) En la práctica los aprendientes ejercitan una actividad de repetición del rasgo, mientras que en la sensibilización realizan un esfuerzo intelectual para entenderlo.

4) Las actividades de práctica están "orientadas al éxito", es decir, a la producción correcta del rasgo gramatical. En las de sensibilización se busca la clarificación de malentendidos o la comprensión de la estructura gramatical, para lo cual se suministran nuevos datos y descripciones o explicaciones.

5) En las actividades de práctica se suministra retroalimentación -inmediata o retardada- acerca de la corrección o incorrección de la actuación de los alumnos. En las de sensibilización se les puede pedir (aunque no necesariamente) que sean ellos quienes articulen la regla que describe la estructura gramatical.

6) La práctica está orientada a la adquisición de conocimiento implícito; la sensibilización se dirige a la formación de conocimiento explícito.

La forma en que este conocimiento explícito -de poco valor en sí mismo para el uso efectivo de la lengua- puede actuar sobre la adquisición es la siguiente: La adquisición de conocimiento implícito se desarrolla en tres fases o procesos sucesivos: percepción - contraste - integración. La sensibilización permite al aprendiente realizar la primera fase, percibiendo en el caudal la presencia de un rasgo lingüístico que de otro modo podría haber pasado por alto, así como la segunda, contrastando el rasgo observado en el caudal con su propia gramática mental y, registrando el vacío o la distancia existente entre ambos; pero no puede traspasar este umbral y llegar al tercer proceso, no puede ayudar a *integrar* la representación del nuevo rasgo lingüístico en su gramática mental. Los dos primeros procesos comportan atención consciente a la lengua; el tercero se desarrolla a un nivel "muy profundo" (Ellis 1992:238), del que el aprendiente no es consciente. Por otra parte, aquéllos dos pueden tener lugar en cualquier momento y lugar; el tercero está sometido a las restricciones del desarrollo secuencial.

Conclusión

Del estado actual de los estudios acerca del aprendizaje de una L2 cabe extraer los siguientes puntos, que pueden servir como orientación general en la organización de actividades de enseñanza:

1.- La importancia de las diferencias individuales entre los aprendientes, a pesar de la existencia de secuencias homogéneas comprobada en el aprendizaje de la gramática.

Los llamados factores individuales adquieren una posición especial, que en cierto modo relega a segundo plano los otros factores que influyen en el aprendizaje (tales como los ambientales, los del input o, de manera particular, los del método de enseñanza); o, si se prefiere, reclama que el resto de factores no pueda tratarse sin tomar en consideración a los individuales. En este sentido puede tomarse como paradigmático el concepto de “motivación para la tarea”, desarrollado por R. Ellis⁶², y que traspone al mundo del aula -posibilitando con ello un tratamiento didáctico- uno de los más importantes factores individuales, cual es el de la motivación y las actitudes.

2.- La diversidad de resultados de aprendizaje que se pueden derivar de la exposición a un mismo caudal, a tenor de las muy diversas variables que entran en juego en casa aprendiente.

Como consecuencia directa de lo resaltado en el punto anterior, la preocupación por las características del caudal lingüístico suministrado con miras al aprendizaje ha cedido parte de su importancia a otras cuestiones. Esas características son ciertamente importantes, pero su relación con el aprendizaje no es directa, puesto que está mediatizada por las condiciones de diverso tipo, pero sobre todo cognitivas, del sujeto aprendiente. Es más, aquellas hipótesis que más insisten en la importancia del caudal, lo hacen siempre en relación con las condiciones en que se encuentra el sujeto; piénsese, a este respecto, en la hipótesis *i+1* de Krashen, o en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky.

Todo ello no quiere decir que es irrelevante el tipo de caudal que se suministre a los aprendientes, ni que los rasgos que éste posea sean indiferentes. La propia metáfora utilizada para referirse al caudal (*input*) remite a una

⁶² Ellis 1985, ver página 159 de este trabajo.

concepción en la que el papel central lo adoptan los procesos de tratamiento de ese caudal, procesos entre los que destaca la interacción.

3.- La importancia de la participación de los aprendientes en la interacción, como medio para la automatización de los conocimientos.

La concepción de la utilización del código lingüístico como una tarea cognitiva compleja, en la que se ponen en juego un tipo de conocimiento particular, descansa en la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. Una de las cuestiones más recurrentes en el aprendizaje de segundas lenguas es la referente a la dificultad de establecer un puente entre ambos, y facilitar a los aprendientes la utilización efectiva y en condiciones de uso real (conocimiento procedimental) de los conocimientos que han adquirido acerca de la nueva lengua (conocimiento declarativo). Las hipótesis que descartan la posibilidad de establecer (Krashen) ese puente parecen perder vigor frente a las que propugnan una interfaz entre los dos almacenes de conocimiento (Ellis). Ese puente parece poder establecerlo la interacción en la L2. Con ello se dota de sentido la realización de actividades programadas específicamente para el aprendizaje de L2 en contextos de aula, como aprendizaje instruido, y como alternativa a la mera reproducción de contextos de aprendizaje naturalista.

4.- La importancia de la atención a la forma, como medio para superación de las limitaciones de un aprendizaje ‘natural’.

En la perspectiva de un aprendizaje instruido, que aspire a una eficacia semejante a la del naturalista, en cuanto a la utilización efectiva de la lengua, así como a la prevención de posibles fosilizaciones y de estrategias de reducción, la atención a la forma aparece como un elemento a la vez importante y fecundo. Tan es así, que surgen nuevas propuestas de tratamiento de la forma, tales como las de sensibilización lingüística (*consciousness raising* o *language awareness*), y una reorientación de la práctica gramatical (entendiendo este adjetivo en su sentido más amplio, que incluiría todos los elementos formales del sistema lingüístico) como práctica para una mejor comprensión.

5.- La importancia de la actividad metalingüística, como elemento concomitante de la comunicación y del aprendizaje.

Frente a unos postulados conductistas de estímulo-respuesta y de formación de hábitos, que dominaron la didáctica en décadas recientes, se

redescubre el valor de la actividad metalingüística en los procesos de aprendizaje de la L2; pero no sólo en éstos: los procesos de comunicación -tanto en L1 como en L2, tanto en situaciones de aprendizaje como en situaciones de uso no vinculado al aprendizaje- se ven siempre acompañados de esa misma actividad metalingüística. Si, (como veremos más adelante, desde la perspectiva del análisis del discurso⁶³) hay autores que llegan a establecer la identidad entre los procesos de aprendizaje y los de uso de la lengua, la toma en consideración de la actividad metalingüística por parte de los aprendientes de una L2 se impone como una necesidad en el tratamiento didáctico del aprendizaje.

Algunos autores se han referido a los mecanismo de aprendizaje de una L2 con la metáfora de la “caja negra”. La investigación en ASL ha generado una vasta producción con abundancia de temas, cuestiones, debates, hipótesis y sugerencias. Pero esa misma riqueza es un indicio de la complejidad del fenómeno, y de la cantidad de interrogantes que plantea. Por eso, la conclusión más general es que no existen explicaciones simples, ni procedimientos de intervención didáctica que, aplicados convenientemente, pudieran conducir directamente al éxito en el aprendizaje. Disponemos de descripciones de lo que constituyen **entornos óptimos** para el funcionamiento de la “caja negra”, y de lo que son rasgos óptimos del *input*, así como de lo que son **buenos aprendientes** y de las diversas **estrategias** que aplican; disponemos también de un nuevo análisis de lo que es la salida (*output*) de la caja, en términos de **interlengua**; disponemos también de algunas hipótesis explicativas de aspectos parciales del funcionamiento de la caja, por ejemplo en términos de **reestructuración**.

Merced a todo ello, disponemos de una teoría del aprendizaje de una L2 en contextos de instrucción formal. Pero no disponemos de explicaciones definitivas y globales de los mecanismos inconscientes que operan en la adquisición de una L2.

La situación, pues, es aún provisional en cuanto a muchas de las hipótesis y teorías que se han formulado. Ello exige una cierta cautela, y sobre todo una revisión de los principios que han informado la intervención didáctica. Con demasiada frecuencia se han aceptado como infalibles principios didácticos supuestamente basados en explicaciones de fenómenos de aprendizaje: véase, por ejemplo, el veto a la presencia de la L1 en el aula, el rechazo del cualquier

⁶³ Cfr. las primeras páginas del capítulo 4, acerca del concepto de capacidad lingüística en Widdowson.

recurso a la traducción o la prevención del error a toda costa. No obstante, la prudencia y cautela con que conviene aproximarse a las recomendaciones didácticas, no equivale a inhibición: es necesario actuar, porque la didáctica no se puede sentar a esperar a que se hayan alcanzado conclusiones definitivas. Y debe actuar prestando atención a lo que se sabe acerca del aprendizaje, por poco que sea, como mínimo para no intervenir de manera contraproducente. No es posible soslayar la necesidad de tomar decisiones. Para esta toma de decisiones parece oportuno prestar atención a dos factores, determinantes -a mi modo de ver- en la evolución que está sufriendo la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras; el primero se refiere a las prácticas (el método), el segundo a los programas (el currículo):

a) La crisis del modelo de método, de validez general y aplicable en todos los contextos, y su sustitución por una práctica, por un lado bien informada en relación con lo que es el aprendizaje, y por otro más atenta a los aprendientes que a las técnicas.

Pese a que siguen poniéndose en circulación propuestas didácticas que reclaman para sí el carácter de método, las consecuencias didácticas descritas unas líneas más arriba más bien sugieren la conveniencia de abandonar la búsqueda del método perfecto o ideal, y sustituirla por la adopción de unos criterios generales de actuación, con fuerte apoyo en los conocimientos de que disponemos, y susceptibles de ser aplicados con la conveniente flexibilidad a cada situación de aprendizaje. Algunos autores han caracterizado la situación actual como “situación post-método”, y sugerido un conjunto de “macroestrategias del profesor” (Kumaravadivelu 1994), mientras que otros se han cuestionado la posibilidad de encontrar “el método perfecto” (Prabhu 1990), y han relacionado la calidad del método con las convicciones y la implicación del profesor.

En definitiva, si el gran cambio de perspectiva que se ha operado en las últimas décadas ha sido poner en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convertir al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso, el único método válido será un no-método, o, mejor dicho, un más-allá-del-método. Los principios generales de actuación deben ser tales que promuevan el aprendizaje en una diversidad de sujetos, de características muy distintas entre sí. Remitiéndonos nuevamente al concepto de “motivación para la tarea”, parece innecesario argumentar que las múltiples combinaciones aprendiente-tarea que se pueden dar en un mismo grupo de aprendientes difícilmente permiten pensar en un método general de estimular la motivación en el aula.

b) La necesidad de establecer currículos abiertos, centrados en el aprendiente y negociados. Tal como han señalado, entre otros, Ellis, Nunan y Zanón, el desarrollo de este tipo de currículos es compatible con la existencia de unos sílabos estructurales, siempre que éstos no sean decisivos en la planificación didáctica.

El protagonismo otorgado al aprendiente -al que acabo de referirme- se extiende por un espectro muy amplio, que incluye estilos y estrategias de aprendizaje, conocimientos previos acerca de la lengua, el mundo y la sociedad, intereses y motivaciones, necesidades, etc.

El concepto de necesidades del aprendiente -necesidades objetivas, pero muy especialmente, necesidades subjetivas, como matizan Richterich y Chancerel (1977) y Brindely (1989)- comporta necesariamente la necesidad de establecer currículos abiertos a la intervención de los aprendientes; como se recoge en el capítulo siguiente de esta tesis, diversas instituciones educativas han puesto en práctica este tipo de currículos; también existen propuestas teóricas (especialmente Allwrighth 1981) y experiencias prácticas en la elaboración de materiales abiertos, adecuados a este tipo de currículos. Con más extensión y detalle trataré también en el capítulo siguiente los contenidos de este tipo de currículos, que desbordan ampliamente los elementos estrictamente lingüísticos para incluir procedimientos y estrategias.

CAPÍTULO IV: LA LENGUA EN USO

1.- La capacidad de uso de la lengua

Después de haber revisado en el capítulo anterior las aportaciones de la investigación sobre una de las dos columnas en que descansa toda metodología de enseñanza de lenguas (cual es la concepción de lo que represente aprender una lengua) dedicaré éste a la revisión de la otra columna: qué sea hablar una lengua.

Las aportaciones más importantes al estudio de la lengua en el siglo XX se enmarcan en dos corrientes:

- la corriente estructuralista, que nace con Saussure y alcanza su máximo desarrollo en Chomsky,
- la corriente funcionalista, que nace con Firth y alcanza su máximo desarrollo en Halliday.

La primera ve básicamente la lengua como un sistema de signos y de significados, y concibe al hablante como un organismo dotado del conocimiento de ese sistema y de las reglas para explotarlo. Su concepto básico puede formularse en palabras de Cook (1994:25), definiendo la lengua como conocimiento almacenado en la mente. La segunda se caracteriza por una doble comprensión, referida a la lengua y al individuo: en ella, la lengua es entendida como un medio para regular las relaciones en el interior de una comunidad social, y el individuo como alguien capaz de servirse de ese medio; Halliday la define como “potencial de significación”.

En secciones posteriores de esta tesis trataré con más amplitud y profundidad algunos aspectos de las distintas escuelas de una y otra corriente. En esta introducción quiero detenerme en uno de los conceptos que mejor se prestan a perfilar las diferencias de aproximación a la lengua de estas dos corrientes: es el concepto de competencia.

N. Chomsky es, probablemente, la figura cumbre de la lingüística del s. XX. Suyos son los conocidos conceptos de competencia y de actuación; tan fructífero ha sido el primero de ellos, que ha hecho fortuna en los estudios lingüísticos y estilísticos de los últimos años: Cicourel habla de competencia interaccional, Halliday y Hassan de competencia textual, Eco de intertextual, Greimas de modal... Hymes, en réplica al concepto de competencia lingüística, elabora el de competencia comunicativa, y luego diversos autores profundizan en el concepto y sus

componentes: Canale y Swain, Van Ek, Bachman. A los rasgos y características de este nuevo concepto me referiré también más adelante, así como al interés que aquéllos ofrecen para posibles aplicaciones a la didáctica de lenguas.

Pero la dualidad competencia-actuación, y el concepto mismo de competencia, no han sido unánimemente aceptados, ni adoptados por todas las escuelas. Christie, del grupo de colaboradores de Halliday, lo considera innecesario:

El innecesario dualismo en la reflexión lingüística causado por las nociones de competencia y de actuación, ha sido, y sigue siendo, un rasgo ausente del enfoque lingüístico funcional sistémico (Christie, 100, subrayado añadido)

En efecto, Halliday considera que existe un desequilibrio en gran parte de los estudios de lingüística, en los que el interés por una “competencia lingüística” idealizada, ahistórica y acultural conduce a un desinterés por lo que la gente dice de hecho cuando habla y por los usos que da a la lengua en situaciones reales. Por contra, la teoría lingüística que él y su escuela han desarrollado es intrínsecamente social y funcional. Tratando la lengua simultáneamente como código y como comportamiento, como sistema y como medio, Halliday se propone explicar, en el contexto de una comunidad cultural y lingüística, lo que las personas son capaces de significar y el modo en que pueden usar sus recursos lingüísticos para hacerlo.

Tenemos, pues, frente a la dicotomía competencia-actuación, un concepto único: el de capacidad de uso de la lengua.

H. G. Widdowson es uno de los representantes de la lingüística aplicada actual que mayor atención ha dedicado al estudio de la enseñanza de segundas lenguas. En esta área, uno de los temas de mayor interés -como hemos visto en el capítulo precedente- es el del error. Widdowson aborda el concepto de capacidad de uso de la lengua poniéndolo en relación con los de competencia y de error, y estableciendo un paralelismo entre los mecanismos que conducen al efecto poético en el uso de la lengua por parte de nativos y aquellos que conducen a una producción anómala por parte del aprendiente:

La comisión de un error [por parte de un aprendiente de L2] y la creación de un efecto artístico [por parte de un poeta hablante nativo de esa lengua] pueden dar como resultado el mismo tipo de producto lingüístico. Sin embargo, aunque nos encontremos ante productos semejantes, generalmente damos por supuesto que son fruto de procesos distintos: en efecto, al referirnos a ellos no hablamos de "la creación de un error" ni de "la comisión de una línea poética". (...) En ambos casos se trata realmente de procesos esencialmente idénticos, y (...) ambos representan la fuerza creativa de lo que he llamado capacidad lingüística: la facultad de explotar los recursos

que la lengua pone a disposición del usuario para la construcción de significado, tanto si éstos han sido codificados como si no lo han sido. (...) El conocimiento que tenemos del lenguaje codificado constituye nuestra competencia lingüística. Pero aunque es cierto que al aprender esta competencia nos integramos socialmente en las convenciones y costumbres de nuestra comunidad de habla particular, todo el potencial significativo (meaning potencial) de nuestra lengua no se agota en esa competencia, que sólo se refiere a aquella parte del mismo que ha recibido sanción social. Nuestra competencia puede obligar a nuestra capacidad a discurrir por los canales apropiados, pero no la anula confinándola por completo. Podemos encontrar, y de hecho encontramos, modos de expresar conceptos y percepciones personales mediante innovativos giros. Hay campo abierto para la invención. No es que los poetas estén dotados de una especial capacidad para la creatividad -capacidad que sería negada al resto de los mortales; si ello fuera así, su obra sería difícilmente interpretable- simplemente disponen de un mayor talento a la hora de explotar esta capacidad y crear un efecto artístico. (Widdowson 1984:246).

Y en relación con el concepto de competencia comunicativa de Hymes, afirma lo siguiente:

La noción de 'competencia comunicativa' propuesta por Hymes, si bien podía revelarse útil en algunos aspectos, presentaba dos importantes limitaciones: la primera es que seguía apoyándose en el concepto de reglas; la otra, que perpetuaba la idea de dualismo, básicamente incrustada en el contraste que establecía entre 'competencia comunicativa' y 'competencia lingüística'. (Widdowson, 1984:106).

Desde otras escuelas, otros autores han negado también el carácter unitario de la competencia, ya sea lingüística como en Chomsky, ya sea comunicativa como en Hymes. Dolz et al. (1993) argumentan que la extensión del uso de la noción chomskiana al dominio del discurso, o bien testimonia una concepción unicista y global de la adquisición en contradicción con la mayor parte de datos empíricos obtenidos en este dominio, o bien sirve para caracterizar fenómenos de niveles muy diferentes, que no se desprenden de la competencia propiamente dicha y para los que se impone una diversificación de conceptos evolutivos.

Caracterizan la competencia chomskiana de la forma siguiente:

- es de naturaleza biológica; está inscrita en el potencial genético del sujeto, escapando así a todo determinismo histórico o social,

- es un conocimiento formal (puramente sintáctico) independiente de los conocimientos de orden pragmático y en consecuencia fuera del alcance de los efectos del contexto,
- no es objeto de aprendizaje alguno: "emerge" con la maduración del sistema nervioso,
- no se aplica más que a las frases, y no es pertinente, a priori, para las aptitudes relativas a los textos y a los discursos.

Mantienen que, al proyectar sobre el universo textual la noción chomskiana de competencia, la psicología cognitiva ha realizado simultáneamente una transposición de los postulados biologizantes de unicidad y de generalidad. Aducen estudios realizados pro ellos mismos y por otros autores que ponen de manifiesto la existencia de importantes desfases en la pericia en diferentes géneros discursivos, por lo que -afirman- "debe ser rechazado el postulado de unicidad que vehicula la noción de competencia". (Dolz et al. 1993:26). Y concluyen:

Con esta transposición a todo problema evolutivo y con las adaptaciones a los cuadros epistemológicos más diversos, la noción de competencia deja de tener sentido para nosotros. La abandonaremos, por tanto, a su disciplina original (la biología) o a los psicólogos que consideran que su objeto es exclusivamente de orden biológico, y nos propondremos sustituirla por un conjunto de nociones articuladas en una psicología de la lengua radicalmente opuesta a la epistemología chomskiana. (Dolz et al. 1993:27).

Proponen, en consecuencia, un esquema de capacidades lingüísticas que articulan en tres planos: capacidades de acción, capacidades discursivas y capacidades lingüístico-discursivas. Estas capacidades son objeto de un aprendizaje social, y no de un proceso de adquisición "natural"; esta adhesión a una concepción centrada en el aprendizaje descansa, por un lado, en la concepción del objeto que se pretende dominar (los discursos) como un conjunto de construcciones sociohistóricas, frecuentemente recientes, y por otro en la evidencia existente de que la apropiación de saber y de saber-hacer (tanto si son de tipo lingüístico como si no lo son) se efectúa siempre en el marco de la interacción, directa o indirecta, con otros miembros del grupo social.

Widdowson ha publicado dos volúmenes sobre lingüística aplicada⁶⁴, en los cuales estudia, entre otros temas relacionados con la enseñanza de la lengua, el de la capacidad de uso de la lengua. Me detendré un poco en su punto de vista, no por considerar que la didáctica deba adherirse en exclusiva a su escuela, sino por poseer ésta, a mi entender, dos dimensiones cruciales:

⁶⁴ Widdowson 1979, 1984.

Por un lado, la comprensión de la lengua en uso, frente a la comprensión de la lengua como sistema; en otras palabras, la lengua como una realidad que no puede explicarse adecuadamente si no se tiene en cuenta el contexto en el que los hablantes la utilizan, la forma en que los elementos del contexto influyen en el funcionamiento de la lengua, y la delimitación de dos planos básicos de explicación de los fenómenos lingüísticos: el plano de las relaciones formales entre los elementos del sistema, y el plano de las relaciones significativas entre formas y funciones.⁶⁵

Por otro lado, un esfuerzo serio y fructífero de aplicación de la lingüística a la enseñanza de lenguas. A los resultados y los frutos de este esfuerzo, junto con los de otros especialistas de esta disciplina, me referiré en uno de los capítulos de esta tesis.

En este esfuerzo, la piedra de toque de la teoría la constituyen nuevamente los errores (producciones anómalas o desviadas, para respetar el término de Corder, que retoma Widdowson), con su presencia insistente no sólo en la producción lingüística de los aprendientes, sino también en la agenda de temas de la reflexión teórica de los investigadores.

Uno de los capítulos de la citada obra de Widdowson lleva el significativo título de *The significance of simplification*, con claras resonancias del clásico artículo de Corder acerca del significado de los errores del aprendiente; en él Widdowson defiende una interpretación del error como un "fenómeno de la actuación", y, por tanto, como una variante contextual; según él, el análisis de errores llevado a cabo por Corder y Selinker, entre otros, muestra una serie de mecanismos y procesos que representan variaciones tácticas de una misma estrategia subyacente de simplificación. Sostiene que "en general, el análisis de errores es una descripción parcial de procedimientos básicos de simplificación que se encuentran en el centro de la competencia comunicativa, y que no son exclusivos de los que aprenden un segundo sistema lingüístico" (Widdowson 1979:193); y un poco más adelante añade: "Si movemos nuestro centro de atención desde un estudio exclusivo de la competencia lingüística al estudio de procesos comunicativos en los que está incluida ésta, entonces no sólo nos interesa la interlengua del aprendiente y el modo como la ha adquirido, sino de forma más crucial lo que hace con ella y por qué ella sufre variaciones de modo regular bajo diferentes condiciones contextuales" (Ibídem, 195). En consecuencia, formula el postulado de que los aprendientes hacen lo mismo que

⁶⁵ En este enfoque de lo que es hablar una lengua, Widdowson no es sino el portavoz más conspicuo, el que más ha contribuido a divulgar los conceptos propios del mismo entre los profesores y especialistas de enseñanza de lenguas. Para aportar un testimonio aún más radical, podemos citar a Van Lier: *La influencia de los enfoques que consideran la lingüística básicamente como un estudio de nociones abstractas e idealizadas del lenguaje y de la gramática es evidente en gran parte de la lingüística moderna y en la forma como es enseñada en universidades y programas de formación de enseñantes (...) La definición contemporánea de lenguaje utilizada en las versiones dominantes de la lingüística teórica descrita anteriormente no es necesariamente la única ni la más productiva forma de estudiar el lenguaje científicamente. (...) Tal lingüística definida estrecha e idealizadamente es irrelevante para aquéllos que se dedican a asuntos de educación y lenguaje.* (Van Lier, 1995:21).

los usuarios de la lengua: obligados por las exigencias de la eficacia comunicativa, desarrollan reglas de contexto que, relacionadas con las reglas del código, constituyen la competencia lingüística, pero no son su reflejo directo; del mismo modo, en un ejercicio de drill las reglas del código pueden funcionar perfectamente, y verse sin embargo desplazadas por las del contexto cuando se pasa a una situación de comunicación; a esto -dice Widdowson- es a lo que Labov llama variación estilística en los hablantes nativos⁶⁶; y pide al análisis de errores que se ocupe del modo en que la competencia comunicativa transicional del aprendiente puede describirse como un aspecto de la conducta humana general; considera que eso es precisamente lo que ha hecho Richards, al poner el análisis de errores en un contexto teórico y descriptivo más amplio, con sus estudios sobre pidginización y creolización.

Widdowson concluye con estas palabras el fragmento citado más arriba:

Los llamados errores del aprendiente son una prueba de la existencia de esta capacidad, que se manifiesta en la explotación de los recursos que aquél tiene a su disposición para construir significado.
(Widdowson 1979:195).⁶⁷

Este concepto representa el exponente más claro de lo que es esta nueva aproximación al fenómeno de la lengua; una aproximación que no pretende deslegitimar a las otras (especialmente a la generativo-transformacional, frente a la cual se afirma), pero sí mostrar sus limitaciones cuando el interés y los objetivos están tan estrechamente relacionados con el uso como es el caso de la didáctica de las lenguas. Es una aproximación que se instala en el paradigma de "la lengua en uso" frente al de "la lengua como sistema" (*language use* y *language usage*, en los términos originales de Widdowson). El concepto de competencia (comunicativa o lingüística) es para Widdowson un concepto perteneciente al ámbito del sistema:

En la formulación original de Chomsky, el término competencia se refiere al conocimiento de las reglas para la formación de oraciones que tiene el usuario de la lengua. Pero hay que señalar que éste, en su comportamiento comunicativo de hecho, nunca usa realmente su conocimiento de formar oraciones. Esto lo hace el analista de la lengua, el gramático, cuando cita formas lingüísticas para mostrar cómo operan las reglas; hace una exposición del sistema mediante

⁶⁶ Y es también lo que hemos visto que han estudiado E. Tarone, y que han definido como variabilidad; Ellis lo describe en términos de discurso espontáneo y discurso planificado.

⁶⁷ Al referirse a esta similitud entre producciones anómalas de poetas y de aprendientes de L2, Widdowson cita el caso de Dickens, que se quejaba de que cada vez que creía haber conseguido una línea interesante y original, la encontraba señalada con un interrogante en las pruebas de imprenta. El corrector de pruebas no tomaba en consideración la capacidad creativa de la lengua, cosa que sí hacen los lectores de Dickens: éstos, conscientes de que una modificación del texto del autor que lo hiciera conforme a la regla equivaldría a una merma de su significado, que una reforma de la expresión comportaría una deformación del texto, no tratan de modificarlo para que sea correcto; lo que hacen, más bien, es aplicar criterios diferentes en su evaluación del texto, y en vez de servirse de medidas de corrección aplicar medidas de eficacia comunicativa.

muestras de oraciones, cosa que el usuario nunca hace en las circunstancias normales de uso (...). Lo que hace el usuario no es exhibir conocimientos, sino explotarlos, (...), usarlos como recurso, pero no proyectarlos en el uso. Presentar estas reglas de la gramática como un mecanismo que tienen los usuarios para generar oraciones es erróneo, porque la generación de frases es sólo un asunto del gramático. Y hablar de generación de frases como sinónimo de creatividad lo es aún más, ya que creatividad en su sentido usual no significa conformidad con las reglas, sino al contrario, disconformidad, la denegación del efecto determinante de las reglas sobre la conducta. (...) Los lingüistas hablan como si los enunciados fueran simples muestras de tipos de oraciones, muestras de conducta que pueden ser puestas en correlación directa con tipos de conocimiento. Y lo que yo quiero defender es que los enunciados son distintos de la oraciones, en cuanto clase. No constituyen en absoluto el mismo tipo de fenómeno. Tanto la oración como el enunciado consisten en signos lingüísticos, pero de distinto tipo en cada caso (Ibidem: 230).

No se trata, pues, de que la actuación sea un reflejo imperfecto de la competencia, como si el modelo del analista sólo se manifestara de una manera depauperada en la conducta del hablante real, a causa de una variedad de circunstancias incidentales que la condicionan y que limitan sus posibilidades; se trata más bien del hecho de que son dos modos distintos de enfocar la realidad. El analista establece reglas que representan un sistema de conocimiento ideal, mientras que el usuario se apoya en todo el abanico de recursos comunicativos (en términos de Halliday, el “potencial de significación” (*meaning potential*) de su lengua y emplea procedimientos para dar sentido a lo que dice o a lo que oye.

La aplicación de estos procedimientos la ejemplifica Widdowson en la lectura de textos poéticos, en los cuales el usuario se ve confrontado a la presencia de frases en las que han sido violadas las reglas del sistema, y que él es capaz de entender incluso pese a esa violación de las reglas que dicen representar su competencia. Según la propia lingüística generativa, una gramática no sólo representa las reglas que describen todas las frases de la lengua, sino también la capacidad del usuario para entender todas las frases. A la interpretación que uno de los representantes de esa lingüística hace de la comprensión de las frases anómalas de la poesía:

La tarea que lleva a cabo un hablante cuando entiende una semifrase implica, además de su uso del conocimiento gramatical, el uso de un conocimiento de otra clase (Katz, citado en Widdowson 1984:12).

responde Widdowson:

Este conocimiento de otra clase es lo que yo he llamado conciencia de los recursos del potencial de significación de la lengua y de las formas en que pueden realizarse. Tal realización se da en contextos de comunicación real. (...) No tiene sentido preguntarse cómo puede un usuario entender una frase anómala, porque una frase no es una unidad de uso sino de análisis. La frase es un mecanismo para manifestar reglas, no para realizar recursos. (Ibídem).

La competencia definida por Chomsky, que se refería inicialmente al conocimiento del significado proposicional de las oraciones, se hizo extensiva luego al conocimiento de las propiedades comunicativas de estas formas, de las nociones y de las funciones que su uso expresa: la competencia comunicativa. Esta ampliación del concepto es, en opinión de Widdowson, engañosa, puesto que implica que la competencia comunicativa es esencialmente del mismo tipo que la lingüística; es decir, implica que las correlaciones entre forma y función pueden reducirse a reglas, al igual que puede hacerse con las relaciones forma-significado en las unidades del sistema lingüístico. Pero estas correlaciones entre formas por un lado y nociones o funciones por otro no son una cuestión de reglas. Más bien se trata de esquemas de predicción y de expectación, registros de probables patrones de coocurrencia de formas con nociones y funciones, que se desprenden de experiencias previas de uso de la lengua. No son reglas, sino esquemas-guía, marcos habituales de referencia y rutinas comunicativas que el hablante ha generalizado a partir de ocasiones previas de uso de la lengua y que explota como útiles aproximaciones a la realidad. Representan un segundo nivel de organización lingüística: un nivel que los lingüistas han sido proclives a ignorar, y que podríamos llamar disponibilidad para el uso⁶⁸. Por eso Widdowson no se limita a poner de relieve la inadecuación del concepto de competencia lingüística como base para la definición de objetivos en el diseño de un curso de enseñanza de LL.EE; ataca igualmente una concepción de la competencia comunicativa que la reduzca al conocimiento de reglas. En ambos casos estaríamos hablando de lo mismo: reglas gramaticales o sociolingüísticas, no importa, pero, al fin y al cabo, reglas y conocimiento de las mismas. Se seguiría presuponiendo que éstas no sólo describen las relaciones internas de la unidad de análisis (la oración) sino que, además, rigen o gobiernan el comportamiento lingüístico de los usuarios, de tal modo que, una vez conocidas, sólo sería preciso proyectarlas directamente en el comportamiento para que se produjera, como una consecuencia necesaria, la comunicación eficaz. ⁶⁹

⁶⁸ Estamos aquí ante un nuevo concepto, tomado de la psicología cognitiva: el de los esquemas. De ellos hemos hablado ya en la sección dedicada a ASL, al estudiar las aportaciones de la psicología cognitiva. De la aplicación de este concepto al análisis del discurso y de su relevancia para la enseñanza de lenguas hablaré en secciones ulteriores de este capítulo.

⁶⁹ En palabras de Greimas (citado en Lozano et al. 1989:73) el "saber" al que se refiere la competencia chomskiana funda el concepto de gramaticalidad, de lo que *debe-ser*; se concreta, por tanto en un sistema de constricciones (un conjunto de prescripciones y de prohibiciones), pero no concierne a su "saber hacer".

La crítica de Widdowson se hace extensiva también a la utilización de las categorías nocional-funcionales que se ha hecho en la didáctica de lenguas, como si de su conocimiento se derivara su realización efectiva en la comunicación:

En otras palabras el lingüista describe la competencia y el profesor basa el diseño del curso en esta descripción(...) Toda [esta] operación depende críticamente de este supuesto de que la lengua es conducta gobernada por reglas, de que lo que hacemos con la lengua viene determinado por la competencia, sea ésta lingüística o comunicativa. Y yo creo que este supuesto es erróneo en la teoría y consecuentemente engañoso en la práctica. La descripción del conocimiento lingüístico no es lo mismo que la explicación de la conducta lingüística. (Ibídem: 229).

Recurre a la teoría de los signos de Pierce⁷⁰ para explicar que aquéllas siguen siendo símbolos, y que la única solución posible para la didáctica consiste en convertirlas en indicios. Zanón y Hernández (1991:12) se refieren a esta misma realidad distinguiendo entre contenidos necesarios para la comunicación (nociones y funciones) y procesos reales de comunicación: los primeros son susceptibles de aprendizaje en los mismos términos en que lo son las estructuras gramaticales o morfosintácticas; los segundos son susceptibles de adquisición mediante su ejercitación real. En esta ejercitación real, llevada a cabo mediante procesos discursivos, se activan los procedimientos que median entre los sistemas abstractos de conocimiento -que constituyen la competencia- y la realidad de la conducta.

Esta visión de la lengua en uso y este concepto de capacidad lingüística no solo tienen que ver con los procesos de utilización efectiva de la lengua, sino también con los de su aprendizaje. De hecho, Widdowson llega a afirmar que "las condiciones para el aprendizaje de la lengua y las condiciones para su uso comunicativo efectivo son las mismas" (Widdowson 1984:98). La lengua se aprende no sólo como un medio de establecer una relación entre la persona y su entorno, en un proceso que desemboca en la posibilidad de conceptualizar éste en las categorías del código lingüístico; también se aprende como un medio de establecer una relación entre la persona y los demás. No es sólo un mecanismo de pensamiento individual, sino también de acción y de participación en la vida social. Halliday llama al primer aspecto de la lengua su función ideacional, al segundo su función interpersonal. El interés de Widdowson reside en ver la forma en que estas funciones se internalizan, conservando su potencial para ser usadas, y la forma en que se actualizan como comportamiento en el proceso discursivo. Postula así un nivel intermedio de

⁷⁰ Como es sabido, Pierce clasifica los signos en símbolos, indicios e iconos. En la versión de Widdowson, el signo lingüístico en el ámbito del sistema, en el que se constituye mediante relaciones y oposiciones con otros signos, tiene valor simbólico; en el ámbito del uso, en el que se constituye mediante la relación con el contexto, tiene valor de indicio; y en el ámbito de la creación literaria, en el que se constituye mediante la relación con una realidad que él mismo crea, tiene valor de ícono. Esta conceptualización resulta de gran riqueza y rentabilidad para la discusión sobre didáctica de la lengua, y sobre el desarrollo de la capacidad de uso.

organización de la lengua , en línea con las ideas ya presentes en los estudios tradicionales de retórica y en los análisis estructuralistas de la narración.

Disiente de la interpretación de Canale y Swain (1980), según la cual la competencia lingüística formaría un componente separado, dentro de los que integran la comunicativa. La competencia comunicativa es "un nivel de organización (...) que representa un estadio de preparación para el uso" (102): en la producción y comprensión de los enunciados el usuario recurre a esquemas conceptuales más simples que el conocimiento analítico de las frases aisladas que median entre el conocimiento formal del sistema y la conducta comunicativa de hecho.

De modo que nuestra experiencia de la lengua nos ofrece datos que internalizamos tanto en forma de reglas lingüísticas en el nivel sistemático como en forma de asociaciones contextuales en el nivel de los esquemas. En opinión de Widdowson, los lingüistas a veces hablan como si la conversión de experiencia en símbolos -es decir, la adquisición del sistema- fuera el único proceso de aprendizaje de la lengua; en otras palabras: el sistema de la lengua, separado de toda la experiencia contextual y de uso en que se ha producido y aprendido. Así, pues, los esquemas representan la organización de la lengua en el nivel pragmático de la disponibilidad comunicativa, mientras que las reglas lingüísticas representan la organización de la lengua, independiente del contexto, a los niveles simbólico, sintáctico y semántico del sistema formal.

Como ha quedado patente en el capítulo anterior, no son sólo los lingüistas quienes se ven afectados por esta limitación: la mayor parte de estudios de ASL que se han realizado hasta la fecha atiende únicamente a la adquisición del sistema, al aprendizaje de las reglas, como si ahí residiera el único proceso de aprendizaje de la lengua: adquisición de morfemas y estructuras gramaticales son los temas principales que han recibido atención por parte de los investigadores.

Si los aprendientes únicamente aprenden las reglas, el código de conducta lingüístico, no podrán funcionar como usuarios de la lengua. Los códigos de conducta son necesarios para su control social, pero raras veces determinan lo que hace la gente. En el proceso de aprenderlos lo que hacemos es descubrir modos de eludirlos o de utilizarlos en nuestro propio provecho. Lo mismo sucede con el código lingüístico: al aprender la competencia aprendemos también el modo de ejercitar nuestra capacidad para obtener significado mediante la lengua.

Este modelo, propuesto por Widdowson, me parece actualmente el más apropiado a la enseñanza de ELE. En los capítulos siguientes intentaré justificar esta opción, al filo de la exposición del desarrollo de la lingüística en el siglo XX y sus relaciones con la didáctica de las lenguas. Al inicio de este apartado introductorio he querido recoger una larga cita en la que se resalta la capacidad de uso de la lengua como algo diferente del conocimiento de las reglas del sistema; para finalizarlo, he

aquí esta otra en la que se resalta la realidad de la lengua como algo mucho más complejo que un sistema de reglas:

El lenguaje es un fenómeno esencialmente enlazado con la vida. A través de la lengua nos hacemos, actuamos, negociamos, juramos, nos odiamos y nos amamos. Con la lengua nos ocultamos o nos mostramos. Por la lengua nos identificamos y compartimos una cultura y un mundo. Aprendemos a jugar con las palabras y a entender la belleza de decir y de hacer un poema. Por la lengua somos y nos realizamos, luchamos por comunicarnos y creamos discursos que son nuevas realidades que nos envuelven, nos miman y nos atrapan. No podía ser que toda esta riqueza y toda esta complejidad se explicasen únicamente por unas reglas de reescritura (...) Y, efectivamente, no es así. (...) Más allá de Saussure, de Chomsky y de todas las ortodoxias, e incluso más allá de todos los autores (...), la riqueza del lenguaje continúa, desbordada e inalcanzable. (Castellà 1992:14).

2: La lingüística y la enseñanza de lenguas en el s. XX.

La relación entre teoría lingüística y enseñanza de lenguas ha sido constante y de diverso signo a lo largo de la historia. En la mayor parte de las obras generales sobre didáctica o metodología se presentan cuadros históricos de las diversas etapas de la metodología y su relación con las teorías lingüísticas y psicológicas de la época (Richards y Rodgers 1986, Nunan 1990, M. J. Cuenca 1992, etc.). Los grandes cambios de paradigma en la lingüística tuvieron su repercusión inmediata en la didáctica. Las tablas de substituciones, conmutaciones, etc., de los manuales de los años sesenta son el exponente más llamativo de esta dependencia de la metodología con relación a la lingüística.

Stem, por su parte, hace una revisión de los nexos históricos entre lingüística y enseñanza de idiomas, y luego realiza una propuesta de articulación de esa relación. Sigo a este autor en la exposición del desarrollo histórico, y luego recojo su propuesta:

2.1.- La lingüística general

2.1.1.- Desarrollo histórico.

La relación entre estas dos actividades no ha estado exenta de vacilaciones y dudas. Es ampliamente conocido el comentario de N. Chomsky, recogido ya en páginas anteriores, sobre las escasas esperanzas que, en su opinión, deben depositar los profesores de lenguas en las aportaciones de la lingüística. Poco más de medio siglo antes, Gouin experimentaba en carne propia el mismo estado de cosas, al que respondía publicando su libro *The Art of Teaching and Studying Languages*. Stem cita el caso y destaca que el libro adopta una perspectiva de 'lengua en uso', de donde deriva instrucciones para su enseñanza; identifica tres niveles en el uso de la lengua: la lengua objetiva, como expresión de los fenómenos percibidos en el mundo exterior; la lengua subjetiva, como expresión de la activación de las facultades del alma; y la lengua figurativa, como expresión de lo puramente ideal, es decir, de ideas abstractas por medio de símbolos que toma prestados del mundo exterior. Para cada uno de los tres ámbitos de uso Gouin toma en consideración 'la organización teórica' y 'el arte práctico de enseñarlos'. Comentario de Stem: "El esfuerzo realizado por Gouin ilustra el problema al que se enfrentaba el teórico de la enseñanza de la lengua que deseaba tomar en consideración la naturaleza de la lengua. Como no tenía a su disposición una teoría de la lengua que fuera accesible, tuvo que elaborar la suya propia y aplicarla" (Stem, 1983:153).

Los lingüistas, por su parte, mostraban su interés por la aplicación de sus teorías a un campo concreto de las necesidades sociales como es el que representa la enseñanza de lenguas. La Asociación Fonética Internacional había publicado en la

misma fecha de su fundación (1886) el primer número de su revista *Le Maître Phonétique*. En todos los números de esta revista aparecía una especie de declaración de principios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, sintetizada en seis artículos; éstos hacían referencia a los siguientes conceptos: la primacía de la lengua oral y cotidiana sobre la escrita y culta; el papel de los sonidos de la nueva lengua y su transcripción fonética como primer paso para el aprendizaje de esa lengua; el carácter natural, interesante y fácil que deberían poseer los textos (diálogos, descripciones y narraciones) que habían de utilizarse para el aprendizaje; la forma de aprender la gramática: inductiva en los primeros estadios, sistemática en los estadios avanzados; la exclusión de la L1 como punto de referencia para los conceptos ideas y expresiones de la L2, y la sustitución de toda traducción bien por la referencia directa a objetos o dibujos, bien por explicaciones en la L2; y la exclusión de la escritura en la etapa inicial y su introducción en etapas posteriores como una versión gráfica de la lengua oral.

El grado máximo de compenetración entre una teoría de la lengua y una teoría del aprendizaje lo representan los métodos audioorales y audiolinguales y la metodología SGAV (Structuro-Global-Audio-Visuell) de los años cincuenta y sesenta. El reconocimiento de la lingüística como fuente importante para la didáctica corrió parejo con el desarrollo de la lingüística estructural en los EE.UU. Los lingüistas respondieron, por su parte, mostrando interés por la enseñanza de las lenguas y participando activamente en la preparación de libros de texto encaminados a tal fin; Stem menciona hasta 9 eminentes lingüistas que participaron en actividades de este tipo, empezando por el propio Bloomfield, que no sólo publicó un libro titulado *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, sino que escribió otros para la enseñanza del neerlandés y del ruso; otros lingüistas y su especialidad son éstos: Bloch (japonés), Hall (francés), Haugen (noruego), Hockett (chino), Hodge (serbocroata), Sebeok (finlandés y húngaro), Hoenigswald (indostaní) y Moulton (alemán).

La concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras que presentan estos autores cristaliza en este conjunto de técnicas, derivadas en parte de una propuesta de Bloomfield, y que Stem resume así:

- 1) el material de enseñanza se secuencia y gradúa a partir de la base de una descripción estructural de la lengua;
- 2) la presentación de este análisis al estudiante es tarea de un lingüista preparado para ello;
- 3) es necesario practicar con ejercicios de práctica repetitiva ("drills") varias horas al día, con la ayuda de un hablante nativo y en grupos pequeños;
- 4) el objetivo prioritario es el desarrollo de la lengua oral.

Como se echa de ver, en esta concepción se le asigna una doble función al lingüista: la descripción de la lengua y la explicación del sistema.

No llegó a implantarse este esquema de actuación, pero sí que evolucionó hacia la formulación de una serie de principios que debían seguirse; W. Moulton publicó en 1961 una revisión de la historia de la enseñanza de lenguas, y fijó en cinco los más importantes de esos principios:

- a) La lengua es lengua oral, no escrita.
- b) Una lengua es lo que dicen sus hablantes nativos, no lo que alguien piensa que deberían decir.
- c) Las lenguas son distintas unas de otras.
- d) Una lengua es un conjunto de hábitos.
- e) Lo que hay que enseñar es la lengua, no algo acerca de ella.

Si los lingüistas que he mencionado unas líneas más arriba habían dirigido su atención a la enseñanza de lenguas extranjeras en los EE.UU., Ch. Fries y R. Lado hicieron lo propio con la enseñanza del inglés como segunda lengua. No sólo llevaron a cabo detalladas descripciones de las estructuras del inglés con vistas a su enseñanza, sino que reclamaron los correspondientes estudios descriptivos de las lenguas propias de los alumnos, con el fin de establecer las semejanzas y diferencias entre ambas lenguas, en un intento de aplicar la lingüística contrastiva a la enseñanza de las lenguas. De acuerdo con Lado, tales estudios comparativos debían extenderse no solo a la fonología, la gramática y el vocabulario de las dos lenguas, sino también a los aspectos culturales de las lenguas.

Existe la opinión bastante extendida de que los teóricos americanos de la enseñanza de lenguas fueron los primeros en "descubrir", en los años cuarenta, la lingüística; Stem (1983:160) recoge una cita de Strevens, que mantiene que tal opinión es completamente falsa, aunque matiza que sin el ejemplo de los lingüistas estructuralistas americanos, los europeos difícilmente hubieran llegado a promover los cambios que se produjeron en la enseñanza de lenguas en los años cincuenta y sesenta. Lo cierto es que a finales del siglo pasado el Movimiento de Reforma había realizado aportaciones rigurosas a la enseñanza de lenguas desde el campo de la lingüística, y especialmente de la fonética, como hemos señalado unas líneas más arriba. Entre los lingüistas europeos de ese movimiento destacan Jespersen (que en 1904 publica en danés *Sprogundervisning*, cuya versión en inglés (*How to teach a Foreign Language*) es, según Stem, uno de los libros acerca de la enseñanza de lenguas más leídos en este siglo) y Palmer (creador del método oral -publica en 1921 *The Oral Method of Teaching Languages*- e inventor de las tablas de sustituciones que tan explotaban habían de ser posteriormente por los estructuralistas). A mediados de siglo se llevó a cabo en el viejo continente el proyecto sobre el *Français fondamental*, concebido como un método para la enseñanza de francés a extranjeros en un nivel de principiantes, sobre la base teórica de que lo que un aprendiente necesita sobre todo es el dominio de la lengua oral en situaciones concretas de la vida cotidiana. El proyecto centraba su atención en la frecuencia del vocabulario, y para establecerla se registraron en magnetófono y se analizaron posteriormente conversaciones mantenidas con hablantes nativos. En 1954 se publicaron las primeras

listas, que contenían los datos elaborados más allá de la simple estadística, y revisados con dos criterios complementarios: el criterio de la disponibilidad léxica (referido a aquellas palabras a las cuales, pese a ser de uso no frecuente, tienen un acceso inmediato sus hablantes nativos) y el de "empirismo racional" aplicado en la selección final.

En síntesis, el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el período que va entre los años 1940 y 1960 se vio fuertemente influenciado por la contribución de la lingüística estructural, en una aportación propia que vino a sumarse a la que había ejercido la psicología conductista, y que consiste en estos cinco rasgos, tal como los enumera Stem (op. cit., 166):

- Descripciones de las lenguas objeto de enseñanza, como base sobre la cual elaborar los currículos y la selección de contenidos (por ejemplo, el *français fondamental*).
- Importancia de las formas lingüísticas, y consecuente clasificación de ejercicios en práctica fonológica o práctica gramatical, así como la gradación y secuenciación del contenido a partir de unidades lingüísticas.
- Análisis contrastivo como uno de los principios de desarrollo del currículo.
- Primacía de la lengua oral.
- Estructuras lingüísticas como unidades de enseñanza y de evaluación.

En el capítulo dedicado a la ASL se ha dejado constancia del modo en que el cambio de paradigma en lingüística, con la llegada de los planteamientos mentalistas de Chomsky, hace entrar en crisis a estas metodologías⁷¹. En la revisión del camino que tomó la investigación sobre ASL como consecuencia de esta confrontación, no se ha hecho mención de las aplicaciones de la lingüística generativo-transformacional a la enseñanza, que sí se dieron aunque en mucho menor medida que en el caso de la lingüística estructural. En unos primeros momentos, y pese a la ya varias veces mencionada advertencia de N. Chomsky, la revolución que su teoría venía a representar desencadenó un entusiasmo desmesurado -especialmente en el campo de la enseñanza de L1- que condujo a lo que Cuenca califica de "estrepitoso fracaso", y que esta misma autora atribuye al error de haber considerado que la teoría lingüística se puede aplicar directamente al campo de la docencia, unido a una aplicación realizada en demasiadas ocasiones con escaso conocimiento de la teoría. Cuenca

⁷¹ Curiosamente, más que la descripción del sistema de la lengua, son los componentes de orden psicológico presentes en la propia teoría lingüística -la concepción de lo que es hablar la lengua- los que desempeñan una papel fundamental en esa crítica; en otras palabras, es la atención a los procesos la que obliga a replantearse los términos en que se está discutiendo la metodología, y no tanto la atención a los productos. Ésta atención a la lengua como actividad y como proceso, más que como sistema y como producto, es la que seguirá cuestionando la organización y la práctica de la enseñanza, y también la que, en definitiva, conducirá hasta al nuevo paradigma de la lengua en uso.

(1992:78) cita a Roulet en su estudio de la aplicación de la lingüística generativo-transformacional a la enseñanza tanto de L1 como de L2; este autor indica que la aplicación se produjo en tres direcciones:

- a) Imitación de la teoría generativa y discusión sobre las implicaciones metodológicas tanto para el aprendizaje de L1 (Thomas, 1965) como para el de L2 (Roth, 1971).
- b) Manuales de inglés L1 que toman prestada de Chomsky la representación mediante reglas de reescritura (Roberts, 1964) y manuales de inglés L2 que usan sobre todo las reglas transformacionales (Rutherford, 1968).
- c) Aplicaciones que no hacen referencia al modelo teórico de Chomsky y que sólo toman el concepto de transformación, que utilizan para proponer ejercicios de transformación, a partir de oraciones nucleares (en inglés, *kernel sentences*).

También Underwood (1984) atribuye los problemas en la aplicación de la teoría generativa a los frecuentes errores de comprensión de la teoría o a trivializaciones de la misma. Mientras que las reglas de Chomsky representan la competencia internalizada del hablante nativo, muchos profesores las entendieron como las reglas explícitas de uso, confundiendo de hecho la gramática pedagógica con la descriptiva. Opina que el error principal consistió en no ver que una teoría de la estructura gramatical y los universales lingüísticos no es necesariamente lo mismo que una teoría de la adquisición de la lengua; menciona a Krashen, que afirma que la Gramática Transformacional es una teoría del producto, de la competencia del adulto, más que una teoría del proceso mediante el cual el adulto ha adquirido esa competencia (Krashen 1982, 6). Por eso no resulta sorprendente, añade Krashen, que todos esos intentos de llevar a cabo una "TG aplicada" no consiguieran realizar aportación significativa alguna a la enseñanza de lenguas. Podemos añadir nosotros, sirviéndonos de los conceptos de Widdowson vistos en el capítulo 1, que parte del fracaso cabe atribuirlo al intento de hacer una aplicación sin haber realizado previamente una apreciación. Subraya Underwood:

Eso es lo que Chomsky quería decir en su famosa frase sobre el "escepticismo" pronunciada en la Northeast Conference: la teoría no puede ofrecer aplicaciones inmediatas o prestar apoyo a una "tecnología" de la enseñanza de la lengua (...). Pero sí que vislumbraba un enfoque básico coherente con su propia visión de la lengua al afirmar: "Lo único que podemos sugerir es que el programa de enseñanza se conciba de tal forma que permita la libre actuación de esos principios creativos de que disponen las personas para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la lengua. En mi opinión deberíamos intentar crear un entorno lingüísticamente rico para la actividad heurística intuitiva que el ser humano normal posee automáticamente. (Underwood 1984:10).

Lo que sí ha proporcionado el modelo de la TG es una visión de la riqueza, la complejidad y la creatividad del lenguaje humano. Nos dice que éste no consiste en un conjunto de hábitos que puedan ser ejercitados sin más, sino el uso creativo de reglas internalizadas. Si el uso de la lengua consiste en la creación más que en la analogía, también su práctica debería consistir más en aquélla que en ésta: el foco debería estar, por tanto, en el significado más que en la forma. Cabe precisar, sin embargo, que cuando la TG habla de significado, lo entiende como independiente del contexto, y no tiene en cuenta que el significado en el discurso se construye mediante la negociación en el proceso de comunicación. Los términos “creatividad” y “significado” no son sinónimos en la lingüística generativo-transformacional y en el análisis del discurso.

En el terreno de las aplicaciones prácticas, por tanto, las repercusiones de los postulados de la gramática generativo-transformacional han sido más bien escasas. La transparencia y simplicidad de algunos esquemas de corrientes lingüísticas anteriores, como por ejemplo las tablas de sustituciones inventadas por Palmer en los años 20, y utilizadas abundantemente en los métodos estructuralistas, no hallaban su equivalente en los trabajos de Chomsky, llenos de conceptos más complejos; únicamente las reglas de transformación de oraciones y las estructuras arbóreas se prestaban a una utilización inmediata como la que se había acostumbrado a realizar con los instrumentos de análisis de las corrientes lingüísticas precedentes. La atracción inicial ejercida por el revolucionario modelo se vio prontamente reemplazada por un cierto desaliento y escepticismo; las dificultades no sólo de comprensión de la teoría, sino de aplicación de la misma a la enseñanza, no contribuyeron a estimular el esfuerzo por realizarla.

De hecho, es en el terreno de los principios teóricos donde la gramática generativo-transformacional estaba llamada a desempeñar un papel fundamental; en ese sentido, contribuyó, más que a la elaboración de un método (concepto con cuyo declive vino a coincidir en el tiempo, si no es que contribuyó decisivamente a su aparición), a la reorientación de la didáctica en aspectos tan importantes como el papel del error en cuanto promotor del aprendizaje, la verificación de hipótesis o la creatividad del alumno frente a la repetición de estructuras sin atención a su significado. En palabras de Cuenca:

Podemos decir, pues, que con Chomsky se pasa de una pedagogía de la enseñanza, como la estructural-conductista, a una pedagogía del aprendizaje. El alumno ya no es un elemento reactivo que se debe condicionar, sino un ser activo, que ha de formular hipótesis y utilizar de manera innovadora los conocimientos que va adquiriendo. (Cuenca, 1992:79).

En este terreno de los principios teóricos, hay que tener presente que la gramática generativa no es un corpus doctrinal monolítico y estático. Desde su aparición, ha experimentado una evolución en la que es posible aislar distintos

modelos, desde el primero, conocido como *Teoría Pre-estándar*, que corresponde a la primera formulación de Chomsky en 1957, hasta el último, *Teoría de la rección y el ligamento*, formulado también por Chomsky en 1981. En esta última teoría, hace una interpretación modular de la gramática: la formación de oraciones gramaticales resulta de la interacción de una serie de (sub)teorías que contienen conjuntos de principios: éstos restringen la capacidad generativa de las reglas de la sintaxis, con lo que se evita la "sobregeneración" que producían las reglas de reescritura de los modelos anteriores, ya que la gramaticalidad de una construcción depende de la adecuación de ésta a los principios de las subteorías que regulan el funcionamiento de la gramática.

De modo que se pueden identificar tres líneas en la evolución de la gramática generativa:

- Una progresiva incorporación de la semántica al modelo
- Una restricción del poder de las transformaciones
- El paso de un modelo de reglas a uno de principios que interactúan.

En relación con los procesos de adquisición o aprendizaje de segundas lenguas, el cuarto de los modelos ha introducido un nuevo conjunto de conceptos que vienen a matizar el alcance de la "gramática universal", su disponibilidad para el uso y aprendizaje de segundas lenguas; se trata de la "gramática nuclear", la "gramática periférica" y los "parámetros", que hemos mencionado al hablar de las teorías de ASL. Como señalamos allí, la gramática nuclear atañe al núcleo común y universal de reglas y principios lingüísticos que explican las tendencias generales del lenguaje (dicho de otro modo, dan razón de los fenómenos no marcados que se observan en las diversas lenguas naturales), mientras que la periférica incluye las particularidades de cada lengua, dando cuenta con ello de la diversidad de las lenguas, es decir, del aspecto externo del lenguaje. Entre una y otra gramática se sitúan los parámetros, que explican comportamientos específicos que afectan a más de una lengua y que son suficientemente generales (aunque no universales) como para formar parte de la gramática nuclear. Los parámetros explican las variaciones producidas dentro de unos límites fijos, situándose así entre lo universal (gramática nuclear) y lo particular (gramática periférica).

V. Cook ha realizado recientemente una apreciación de la relevancia de la teoría chomskiana para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Es preciso no olvidar, subraya Cook, cuáles es el alcance la de Gramática Universal:

La GU concierne al conocimiento de la lengua presente en la mente humana; no tiene nada que decir acerca del modo en que se usa la lengua, y es poco lo que puede decir acerca de cómo se procesa. Los profesores de lenguas deben buscar en otro lugar ideas acerca de la competencia comunicativa, de la competencia pragmática o de las 'destrezas' de hablar o escuchar. La GU concierne a áreas fundamentales del conocimiento lingüístico expresadas en forma de

principios y parámetros, y no con las numerosas áreas de la sintaxis con que han de enfrentarse diariamente los profesores. Aunque sólo fuera por esta razón, es muy improbable que una metodología de la enseñanza pudiera basarse en la GU. (Cook 1994:42).72

No concede, pues, una relevancia especial al papel que pueda desempeñar la “gramática nuclear”, ya que ésta pierde fuerza a medida que se desciende hacia las sintaxis periféricas idiosincrásicas de cada lengua, y a medida que se incluyen otros componentes de la lengua.⁷³

Ahora bien, Cook considera que sí se derivan unas implicaciones para la enseñanza de la L2:

- Si, como en realidad sucede, la enseñanza consiste básicamente en la provisión de caudal, y si el caudal que los aprendientes de L2 reciben es manifiestamente manipulable de manera diferente a como lo es en L1, los hallazgos de la GU acentúan el papel del profesor como suministrador del caudal.

- El vocabulario -y su enseñanza- adquiere una renovada importancia: la teoría actual de la GU reduce la importancia de la adquisición de la sintaxis e incrementa la de unidades de vocabulario. La enseñanza de una L2 será más efectiva si contribuye a la construcción del lexicon mental del alumno.

- La lengua como conocimiento mental. En la enseñanza de los años 80, la lengua se concibe básicamente como una forma de comportamiento social, y de acuerdo con esa concepción se establecen los objetivos de la enseñanza. Cook opina que, sean cuales sean estos objetivos, una de las metas de la enseñanza de lenguas ha de consistir en crear el conocimiento mental que subyace a ese comportamiento.

⁷² Resulta sintomático comprobar cómo después de la formulación de esta teoría, y confrontado nuevamente con las expectativas que su prestigio despertó entre los profesores, Chomsky no sólo se reafirma en su primera respuesta en el lejano 1976, sino que la radicaliza, confiando por otra parte un papel importantísimo a algo que hemos visto en los estudios de ASL: la motivación. Éstas son sus palabras cuando se le pregunta acerca del uso que se le podría dar, en la enseñanza de lenguas y en la traducción, a los hallazgos recientes: “*La verdad de la historia es que alrededor del 99 por ciento de la enseñanza consiste en lograr que a los estudiantes les interese la materia. Luego el 1 por ciento restante tiene que ver con los métodos de cada cual. Y eso no vale sólo para los idiomas. (...) El aprendizaje no logra resultados duraderos cuando no se ve que tenga sentido. El aprendizaje tiene que salir de dentro; uno tiene que querer aprender*” (Chomsky 1988:147)

⁷³ Van Lier razona del siguiente modo la irrelevancia que para la enseñanza de la lengua tiene una teoría que contemple únicamente los aspectos innatos de la capacidad lingüística: *Lo que es innato florecerá en su momento adecuado si se dan las condiciones necesarias de exposición al medio ambiente y los procesos naturales de maduración. Si esto contiene una base gramatical específica o si sólo contiene procesos cognoscitivos generales o instrucciones genéticas amplias es de poca consecuencia para el lingüista educativo. La tarea de promover el uso crítico y expresivo del lenguaje (en pensamiento y en acción) se mantiene esencialmente sin alteración, independientemente de la especificación genética que podrá eventualmente ser señalada en el estudio de la gramática universal. La maestra, el padre de familia y el alumno saben que la tarea es larga y ardua, sea la gramática innata o no.* (Van Lier, 1995:22)

A raíz de las escasas repercusiones que una revolución lingüística tan profunda como la chomskiana comportaba para la actividad de los profesores, se reabrió la antigua discusión de la contribución de la lingüística a la enseñanza de lenguas. Surgieron así dos posturas distintas, que sintetizo siguiendo a Stern:

La una consideraba que se había llevado a cabo una mala aplicación de la lingüística y que en conjunto se había sobrevalorado su importancia. De una situación en el período de entreguerras en la que la lingüística no desempeñaba ningún papel, se había pasado a otra en la que ejercía una influencia exagerada sobre la teoría de enseñanza de lenguas. El desencanto ante la lingüística se reflejaba en títulos de artículos tales como *The failure of the discipline of linguistics in language teaching* (Johnson 1969), o *On irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy* (Lamendella 1969). Ninguno de los dos artículos rechazaba la lingüística en cuanto tal, pero uno señalaba "los peligros que comporta una aceptación demasiado precipitada de las explicaciones de los lingüistas como una base para la estrategia de enseñar" (Johnson 1969:243) y el otro opinaba que era un error "dirigir la mirada hacia la gramática transformacional o cualquier otra teoría o descripción lingüística para que nos proporcione la base para (...) la didáctica de segundas lenguas (...) Lo que se necesita en el campo de la enseñanza de lenguas no son lingüistas aplicados, sino más bien psicólogos aplicados". (Lamendella 1969:255)

El otro punto de vista reconocía la aportación general de la lingüística, pero con la reserva de que la enseñanza de lenguas de ningún modo está destinada a seguir consistentemente una única teoría. Ello es así porque la perspectiva de la enseñanza es distinta de la de la lingüística: Valdman y Corder (citados en Stern 174) señalan que lo que buscará el lingüista en una teoría lingüística coherente y consistente será la validez, mientras que el profesor de lenguas la juzgará por su utilidad para la elaboración de materiales, el desarrollo curricular o la actividad docente; para éste, habrá diferentes teorías lingüísticas que ofrecerán diferentes perspectivas sobre la lengua, y que podrán ser tratadas como recursos del mismo valor.

Spolsky en 1970 realizó una interesante propuesta. Según él, la relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas es dual: consiste tanto en aplicaciones como en implicaciones. Al decir que las descripciones de la lengua hechas por los lingüistas pueden ser 'aplicadas', se refiere a que proporcionan los datos necesarios para escribir gramáticas de enseñanza, libros de texto y diccionarios. Pero las discusiones iniciadas por la lingüística acerca de la naturaleza del lenguaje pueden proporcionar también nuevos conocimientos que a su vez tienen implicaciones para la enseñanza de lenguas. Spolsky lo ejemplifica en la idea de Chomsky de que la lengua es creativa: esta idea implicaría que las técnicas de enseñanza que llevan a los aprendientes a dar respuestas automáticas o a hacer repeticiones mecánicas son menos apropiadas que aquellas que conducen a un uso creativo de la lengua. En la misma línea, Corder (1973a:15, citado en Stern 175) afirma: "No puede darse una mejora sistemática de la

enseñanza de lenguas sin una referencia a los conocimientos sobre la lengua que nos facilita la lingüística".

Stem conduce, en línea con la idea de Spolsky, que entre lingüística y enseñanza de lenguas existe una doble conexión: una teoría de enseñanza de la lengua incorpora una *teoría de la lengua*, al tiempo que le pide a ésta una *descripción de lenguas particulares*.

La necesidad de una descripción lingüística auténtica y precisa se reconoció por primera vez con los estudios de frecuencia de palabras en los años 20 y 30, realizados de forma empírica a partir del análisis de textos establecidos de antemano. También en los 50 y primeros 60 los estudios contrastivos descansaban en principios de descripción lingüística. Halliday, McIntosh y Strevens (1964) y Mackey (1965) reconocían que la *selección* de unidades lingüísticas suponía una descripción previa "completa". Más recientemente, la exigencia de currículos basados en criterios semánticos y pragmáticos ha desbordado los recursos descriptivos disponibles.

2.1.2.- La propuesta de Stem:

Stem llama la atención sobre el hecho de que a menudo se da una discrepancia entre la información descriptiva de que se dispone acerca de una segunda lengua y las necesidades de la didáctica, bien por exceso de detalle, bien por defecto en los niveles que la descripción cubre. En consecuencia se ha sugerido la conveniencia de disponer de una gramática pedagógica, así como de los consiguientes pasos conceptuales que sirvan de nexo de unión entre la lingüística teórica y descriptiva y el desarrollo de un currículo. Por gramática pedagógica entiende Stem "una interpretación y selección, con fines de enseñanza de la lengua, de la descripción de una lengua, basadas no sólo en criterios lingüísticos, sino también psicológicos y educativos. Incluye inventarios de unidades de la lengua, sugerencias para su presentación y organización didácticas, conceptos lingüísticos esenciales y otras informaciones relevantes sobre la lengua" (186). De modo que esta gramática pedagógica constituye el recurso lingüístico a disposición de los elaboradores del currículo, de la elaboración de materiales de enseñanza o de la evaluación de programas de lengua. Sitúa esta gramática en un esquema que ofrece en la página 181, acerca de la relación entre lingüística teórica y enseñanza de la lengua, y que reproduzco en el cuadro nº 10. Vemos que la gramática pedagógica se sitúa en el segundo de los tres niveles en los que clasifica la relación entre teoría lingüística y enseñanza de lenguas. Estos tres niveles comprenden un total de siete pasos, el cuarto de los cuales se corresponde por completo con el segundo nivel. Vemos como, en este 2º nivel / 4º paso se establece una estrecha colaboración entre los elementos derivados de:

a: una concepción general de lo que son las lenguas

b: la descripción particular de la lengua meta

- c: la concepción general del aprendizaje
- d: la concepción general de la enseñanza
- e: el contexto en el que se produce la intervención didáctica

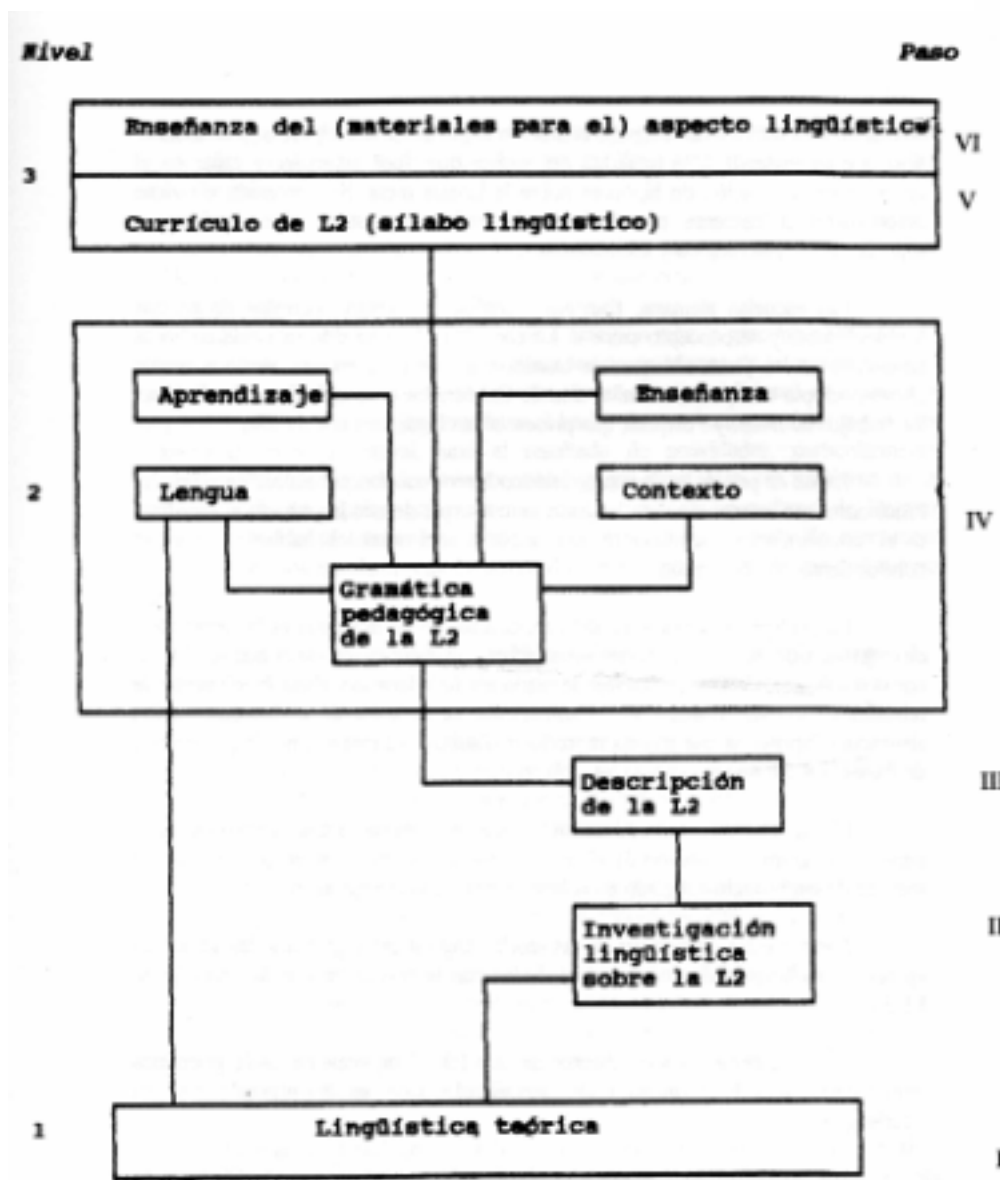
En correspondencia con esta gramática pedagógica propone Stem en otro lugar una guía sociolingüística, que, de acuerdo con las necesidades particulares, puede mantenerse aparte de la gramática pedagógica, o mezclarse con ella. Si se combinan, tenemos lo que puede denominarse una *guía didáctica de la lengua* (187).

2.1.3.- Otras aportaciones

Otros autores hablan también de 'gramática pedagógica'. Candlin la describe así:

Si aceptamos que existe la necesidad de un filtro entre estas gramáticas formales y la clase, entonces la función de la gramática pedagógica es la de actuar de intérprete entre un número de gramáticas formales y el público y los materiales de enseñanza de lenguas, que son distintos en cada situación (Citado en Stem 175).

Dirven (1990) presenta una revisión exhaustiva de los estudios acerca de la gramática pedagógica, relacionados con la didáctica de diversas lenguas, principalmente del alemán, el francés y el inglés. Para él, el término “gramática pedagógica” abarca todas aquellas descripciones o presentaciones de complejos de reglas de una lengua extranjera, dirigidos a enseñantes o a aprendientes, que se proponen estimular y guiar procesos de adquisición de esa lengua. La gramática pedagógica puede ser descriptiva, pero no necesariamente lo es; se distingue de ésta



CUADRO N° 10

(Stern 1983)

en que no se aplica únicamente al tratamiento explícito de los aspectos gramaticales, sino que se extiende a la totalidad del sílabo, que debe estimular y guiar en el aprendiente la creación de hipótesis sobre la lengua meta. Su contenido no viene determinado únicamente por factores de orden lingüístico, sino también, y especialmente, psicológico y sociolingüístico.

Las escuelas alemana, francesa e inglesa presentan pequeñas diferencias terminológicas y de concepto entre sí. La escuela inglesa ha sido recogida en líneas anteriores, en los planteamientos de Corder y de Stem; la escuela alemana, según Dirven, adopta una postura similar a la de Corder. En la escuela francesa destacan los trabajos de Besse y Porquier, que presentan los siguientes conceptos:

Existe en primer lugar una *gramática interiorizada*, que equivale a un cierto funcionamiento interno de toda lengua y se corresponde con la *gramática intuitiva*, o el conocimiento inconsciente del sistema, del cual el hablante tiene un conocimiento procedimental.

La explicitación metódica del funcionamiento de la lengua es la *gramática descriptiva*, que Porquier y Besse subclasifican en *descripción* -si lo que se obtiene como resultado es la categorización de unidades de la lengua y el establecimiento de relaciones entre estas unidades- y *simulación* -si el resultado es la construcción abstracta e hipotética que intenta reproducir o simular el mecanismo de generación de frases bien formadas.

Finalmente, en la teoría lingüística recibe el nombre de gramática (gramática generativa, gramática universal) el *modelo metalingüístico* en el que se basa el método de explicitación seguido en la descripción de una lengua.

Junto a estas acepciones de las teorías lingüísticas y gramaticales generales aparecen dos acepciones nuevas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de LL.EE:

En el caso de los aprendientes de una L2, el equivalente de la gramática interiorizada será la *gramática de aprendizaje*, que se corresponde con su interlengua.

Por su parte, la *gramática pedagógica* constituye un tipo diferente de gramática descriptiva, elaborada para servir de apoyo al aprendizaje, y que se caracteriza, frente a la descriptiva, por los siguientes rasgos:

- no se propone ser exhaustiva, sino seleccionar los aspectos relevantes para los aprendientes,
- no es unitaria, dado que existen gramáticas pedagógicas muy diferentes, no solo en razón del modelo lingüístico que las inspira sino también de la L1 de los aprendientes,
- y no se basa en una única gramática descriptiva, sino que adopta un enfoque ecléctico de acuerdo con principios de utilidad pedagógica.

Besse y Porquier hablan aún de otra acepción más: la *gramática explicitada*, término con el que se refieren a las actividades de enseñanza de la gramática en el aula.

Justifican la elección de este término, frente al más tradicional de 'gramática explícita', porque pone mejor de relieve el hecho de que esta gramática no es una especie de entidad natural, sino el resultado de actividades, particularmente cognitivas, realizadas por los miembros del grupo-clase. Ven el problema de la utilización de descripciones gramaticales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas como un problema fundamentalmente de comunicación: se trata de comunicar verbalmente a los estudiantes un determinado saber acerca de una lengua que aún no dominan:

[La comunicación] sólo puede establecerse si los interlocutores comparten un conjunto de requisitos previos indispensables. Tres son los requisitos previos que nos parecen esenciales en la comunicación de una descripción gramatical:

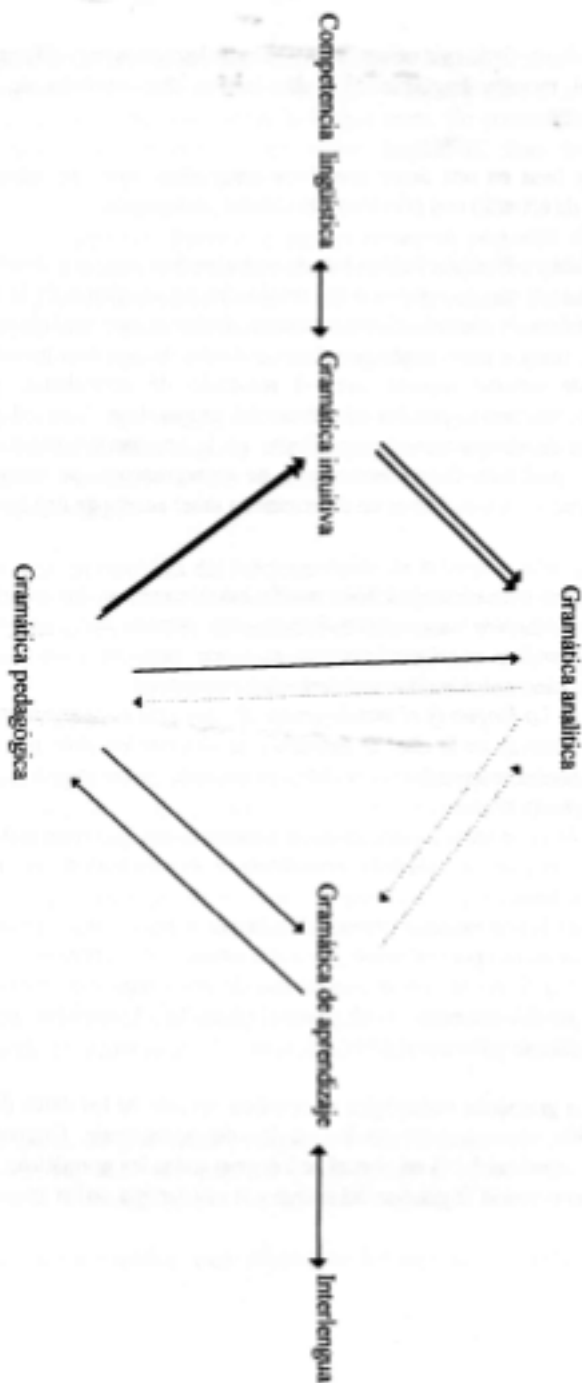
a) La lengua (y el metalenguaje del que ésta es portadora de forma natural) en la cual se formula esta descripción debe por lo menos ser comprendida, si no practicada activamente, por los destinatarios;

b) el modelo metalingüístico abstracto que la construye debe ser conocido o admitido, consciente o inconscientemente, por estos últimos;

c) la gramática interiorizada a la que se refiere debe ser dominada, al menos parcialmente, por estos mismos destinatarios.

(...) Si no se dan al menos dos de estos requisitos previos, no es posible comunicar de forma eficaz la descripción gramatical. (Besse y Porquier, 1991: 97).

La gramática pedagógica se beneficia no sólo de los datos de las gramáticas descriptivas, sino también de los de las del aprendizaje. Cuenca propone este esquema (cuadro nº 11) en el cual se integran todas las gramáticas, y se relacionan con la competencia lingüística del nativo y la interlengua de los aprendientes:



CUADRO N° 11.

2.2.- La sociolingüística

En los años sesenta se produjo el nacimiento de lo que unos consideran una nueva disciplina dentro de las ciencias lingüísticas, y otros la única lingüística posible: la sociolingüística. En esta disciplina vienen a converger todos los esfuerzos anteriores, desarrollados en otras disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología social y la lingüística, por establecer una relación sistemática entre lengua por un lado y sociedad y cultura por otro.

Con anterioridad a esas fechas, el lingüista británico J. R. Firth, influido por los estudios etnográficos de Malinowski, había propuesto la elaboración de una teoría general del significado basada en el contexto de la situación; sus ideas ejercieron una gran influencia en la evolución ulterior de la lingüística británica, especialmente en M.A.K. Halliday, P. Strevens y J. Lyons. No obstante, como señala Robins (1971:33, citado en Stem), la irrupción de las teorías generativistas, con su inicial interés en la fonología y en la gramática, desvió la atención que Firth había suscitado hacia el significado, si bien el desarrollo posterior de la escuela de Chomsky, especialmente las aportaciones de Fodor, Katz y Postal, volvieron nuevamente la mirada hacia la semántica.

Malinowski había estudiado las lenguas naturales de los pueblos llamados primitivos, aunque en sus últimas obras afirma que sus conclusiones son válidas también para todas las lenguas, incluidas las lenguas literarias europeas (que habían constituido el objeto de la tradición lingüística europea). Tales conclusiones insistían en el concepto de lengua como actividad social, relegando a un plano muy secundario la concepción de la lengua como la manifestación verbal del pensamiento. En esta concepción, los enunciados sólo son comprendidos a partir de un contexto de situación compartido por los interlocutores; en consecuencia los lingüistas deben explicar los significados y usos de la lengua teniendo en cuenta estos contextos. La palabra deja así de ser la unidad primaria de significado, cediéndole ese lugar a la frase. Malinowski era un antropólogo que se vio obligado a recurrir a la lingüística para conseguir sus propios objetivos; a la inversa, Firth era un lingüista que se vio obligado a recurrir a la etnografía para alcanzar una explicación de lo que es el significado. Así, éste tomó de aquél la idea de "contexto de la situación" y se sirvió de ella para desarrollar su teoría semántica.

Firth -como hace notar Stem- no hizo más que poner las bases de la teoría, sin llegar a desarrollarla:

Es bien notorio que Firth ofreció una ejemplificación totalmente inadecuada de un análisis semántico en los términos de la teoría en la que tan ardientemente creía y que propugnaba tan asiduamente. Más allá de señalar lo que él llamaba un 'contexto típico de situación', poco más hizo para completar los detalles. (Stem 1983: 37)

En un tal contexto de situación, Firth consideraba relevantes las siguientes categorías:

- los rasgos de los participantes: individuos, personalidades,
- las acciones verbales y no verbales,
- los objetos relevantes,
- los efectos de la acción verbal.

Siguiendo esta orientación, T. F. Mitchell realiza su conocido estudio *The Language of Buying and Selling in Cireneica* (1957), en el que analiza los usos y funciones lingüísticas propias de una situación de compraventa, poniendo de relieve la forma en que la situación determina la forma de discurso y condiciona la interpretación de los enunciados.

Pero debido tal vez al éxito de la lingüística estructural y descriptiva en los años cuarenta y cincuenta, y a la hegemonía de la generativo-transformacional y de la psicolingüística en los sesenta, no fue hasta esta década cuando la sociolingüística comenzó a desarrollarse como un campo de estudio autónomo. A partir de 1963 algunos lingüistas abordaron decididamente la compleja realidad de la lengua en uso en la sociedad, y sociólogos y lingüistas iniciaron una colaboración más estrecha en el tratamiento de problemas sociolingüísticos comunes. Las actas de los congresos que a tal efecto se organizaban, así como otras publicaciones que iban apareciendo en forma de colecciones de escritos, reunían estudios acerca de la lengua en la sociedad⁷⁴, con lo que se ponía en marcha una investigación nueva, específicamente sociolingüística.

La evolución de esta ciencia ha generado el desarrollo de dos ramas, denominadas respectivamente, a propuesta del sociólogo de la lengua J. Fishman, microlingüística y macrosociolingüística. La primera de ellas se ocupa de las múltiples variedades de usos de la lengua que determinan los distintos contextos sociales; la segunda, de la relación entre las lenguas y las variedades de la misma que se usan en una sociedad, por un lado, y las estructuras y grupos sociales de esa sociedad, por otro lado. La primera es más próxima a la lingüística en su sentido tradicional, a la psicolingüística y a la etnografía de la comunicación, y ha evolucionado hacia la lingüística pragmática; la segunda se encuentra más cerca de la sociología tradicional y confluye con las ciencias políticas y con la historia.

Stem señala tres grandes rasgos, tres grandes cambios de énfasis si se prefiere, en los estudios de sociolingüística, que tienen especial relevancia para la didáctica de la lengua:

74 Stern menciona los siguientes: Hymes (1964: *Language in Culture and Society: A reader in Linguistics and Anthropology*), Bright (1966: *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference 1964*), Fishman (1968: *Readings in the Sociology of Language*) y Fishman (1971: *Advances in the Sociology of Language*).

a) Una reorientación de la lingüística general o teórica hacia un estudio de la lengua en sociedad.

Labov, uno de los máximos exponentes de la investigación sociolingüística, sostiene que el objeto de la lingüística en cuanto tal es el estudio de la lengua en el contexto de una comunidad de habla. Vemos que esta acotación del objeto de estudio se encuentra al otro extremo de la línea abstracción-realidad en que se situaba Chomsky: no se habla aquí de hablantes-oyentes ideales, ni de comunidades lingüísticas homogéneas (inexistentes, por tanto), sino todo lo contrario: de comunidades y de hablantes reales. Por descontado, los planos del análisis lingüístico siguen siendo los mismos que en las orientaciones anteriores (fonología, morfología, sintaxis, semántica, análisis del discurso), pero no en una abstracción idealizada, sino en el contexto de las comunidades de habla concretas. Lo contrario, para Labov y los sociolingüistas, equivaldría a dejar fuera del ámbito de la investigación el aspecto más interesante, a saber, las infinitas variedades de usos de la lengua. Según Labov, una variable sociolingüística es un rasgo lingüístico que puede relacionarse sistemáticamente con algún rasgo no lingüístico del contexto social: el hablante, el interlocutor, el público o el marco.

De este modo, se atribuye un significado social a las formas lingüísticas; asimismo, se asigna también un papel importante a las implicaciones lingüísticas de los hechos sociales. Stem resalta algunos rasgos:

- Atención a las variedades de la lengua y a su significación social.
- Atención a las variaciones en los usos de la lengua, determinadas por variables de la situación de comunicación.
- Atención a las diferentes manifestaciones lingüísticas (fonéticas, morfológicas, léxicas, discursivas...) para los diferentes significados sociales.

Uno de los conceptos fundamentales de la sociolingüística -o, tal vez mejor, su eje- es el de la variación. Corder lo pone en relación con la enseñanza de lenguas con estas dos consideraciones:

Se puede considerar una lengua como una "constelación de dialectos" [geográficos y sociales]. Éstos están relacionados lingüísticamente entre sí mediante sus sistemas gramaticales, que comparten en su mayor parte. Estos sistemas gramaticales compartidos por todos los dialectos representan el núcleo que constituye la base de todo programa de estudios. Representan aquello que debe adquirir todo el que aprende una lengua, para cualquier propósito, pero no representan todo lo que necesita adquirir. Poseer únicamente el núcleo común no le permite al estudiante comportarse adecuadamente en ninguna situación en particular. Para poder hacerlo, necesita saber las partes del código adecuadas a esa situación, que no se han incluido en el núcleo común. (Corder 1973: 64).

No todos los estudiantes tienen los mismos objetivos sociales cuando aprenden una lengua. Variará la escala de roles que desean lograr. Unos cuantos querrán ser poetas en la nueva comunidad lingüística; algunos desearán el rol de esposa o esposos; la mayoría tendrá que contentarse con ser "extranjero". Al planificar las operaciones de enseñanza de una lengua, debemos saber qué roles sociales se quieren alcanzar, qué objetivos personales desea lograr el estudiante. En otras palabras, tendremos que decidir qué "clase" de lengua enseñarle. El concepto de "una lengua" o "un dialecto" es sociológico y no lingüístico. Enseñamos una lengua, no simplemente la lengua. (Ibíd., 28)

b) Una ampliación del concepto de competencia lingüística al de competencia comunicativa.

Para llevar a cabo el estudio del comportamiento lingüístico es necesario definir nuevas unidades de análisis: en efecto, la frase como unidad del sistema (caracterizada por propiedades formales abstractas) no es la unidad adecuada para describir y explicar la comunicación que se establece entre los hablantes oyentes reales de una determinada comunidad lingüística; para ello es necesario definir unas nuevas unidades, en términos de actos de comunicación, que más allá del mero intercambio de mensajes lingüísticos, sean concebidos como acontecimientos de significado social; de tal manera, que el papel que en ellos desempeña la lengua está condicionado por el modo en que las reglas y las funciones sociales han sido previamente establecidas y por el modo en que son conocidas por los participantes. La sociolingüística concibe las características del uso de la lengua como indicadores de la relación social entre los interlocutores o como marcas de las interpretaciones personales de los acontecimientos, más que como ejemplos de construcciones sintácticas.

De esta forma, la concepción misma que se tiene de la lengua se ve modificada, o, si se prefiere, enriquecida, situada en un nuevo plano que subsume a los anteriores: más allá del carácter de código o de sistema de signos, la lengua se entiende como un instrumento que sirve para realizar diversas funciones.

No es nuevo en absoluto el concepto de función lingüística: Bühler ya había enunciado en 1934, sus tres conocidas funciones de la lengua: la expresiva, la representacional y la conativa. Jakobson en 1960 analizó seis funciones lingüísticas, relacionadas con los seis componentes de su esquema de la comunicación: función referencial (contexto), emotiva (emisor), poética (mensaje), conativa (receptor), fática (canal) y metalingüística (código). Y en 1973 Halliday propuso también seis: identidad personal, interaccional, representativa, imaginativa, regulativa, heurística; luego las sintetizó en tres: ideacional, interpersonal y textual. Lo que sí es nuevo es el

estudio detallado de estas funciones, el análisis teórico de las condiciones de realización de las mismas, de las reglas que rigen su utilización e interpretación. Searle (1969) es el primero en realizar un análisis de este tipo en su estudio sobre los actos de habla, que clasifica en cinco categorías (expresivos, representativos, comisivos, declarativos y directivos), y para los que establece unas condiciones de éxito.

Una elaboración detallada de las funciones de la lengua, aplicadas a la enseñanza de L2 la constituye el libro de D. Wilkins "Notional Syllabuses", y las definiciones de Nivel Umbral para distintas lenguas realizadas por diversos autores para cada lengua por encargo del Consejo de Europa (Van Ek, el primero, para el inglés; Coste et al. para el francés; Slagter para el español, etc.)

Según este enfoque, en cada cultura los diferentes contenidos encerrados en estas categorías están relacionados entre sí mediante unas reglas, de modo que puede afirmarse que existen normas de interacción o normas de interpretación, que los participantes en la comunicación aplican a cada situación determinada. La etnografía del habla intenta descubrir esas reglas y así ampliar el conocimiento sistemático del uso de la lengua. Ervin Tripp ha realizado estudios que le han permitido formular algunas de estas reglas sociolingüísticas en la sociedad americana actual, por ejemplo la opción por el uso de los nombres o apellido (bastante próximo formalmente a nuestro Tú/Usted). Otros estudios llevados a cabo en los años 70 son los que se hicieron sobre estos contextos de uso: el discurso del aula (Sinclair y Coulthard 1975), la consulta médica (Candlin, Bruton y Leather 1976), la consulta psiquiátrica (Labov y Fanshel 1977). En todos ellos se pone de manifiesto la extraordinaria complejidad del uso ordinario de la lengua en el que los enunciados cumplen simultáneamente varias funciones.

En 1972 Hymes propone el concepto de competencia comunicativa, que intenta dar cuenta de la capacidad de los hablantes para realizar ese complejo uso de la lengua; a él me he referido ya en páginas anteriores, al comentar el concepto de "capacidad de uso", postulado por Widdowson⁷⁵. Otros autores han profundizado en el estudio de la competencia comunicativa, y lo han desglosado en diversos componentes. Veamos aquí brevemente los principales constructos que se han propuesto para el concepto de competencia comunicativa:

⁷⁵ La postura de Widdowson que he revisado en la introducción no cuestiona estos constructos, sino que exige que sean adecuadamente interpretados; no se trata de una cautela exagerada ni de una sutileza irrelevante, especialmente en lo referente a sus consecuencias en la didáctica de L2. Si se concibe esta capacidad como perteneciente al ámbito del conocimiento de reglas, sus consecuencias se limitarán a la concreción de especificaciones de objetivos y de contenidos de los programas de enseñanza en los términos de los distintos componentes identificados por Canale y Swain, Van Ek o Bachmann; si se concibe como perteneciente al ámbito del uso, sus consecuencias serán de otro orden, y nos veremos ante un nuevo tipo de currículo en el que la metodología, los objetivos y los contenidos entrarán en un sistema de interacción simultánea. A ello nos referiremos más adelante. A ello se refiere de forma explícita Widdowson en sus reflexiones acerca de la enseñanza de lenguas para la comunicación frente a la enseñanza de lenguas como comunicación.

Hymes (1972:277) define la competencia comunicativa como la capacidad que adquiere un niño y que le permite saber "cuándo hablar, cuándo no, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo, y de qué modo hacerlo". En tanto que para Chomsky la competencia incluye únicamente el conocimiento del sistema de la lengua, o en otras palabras, de las reglas gramaticales, para Hymes se trata de una conjunción de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua. Se trata, por tanto, de algo más que el conocimiento gramatical y la capacidad de expresarse gramaticalmente; en palabras de Hymes, existen "reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles"; la competencia de Hymes incluye los conceptos de adecuación y aceptabilidad, conceptos que Chomsky asocia a la actuación.

Hymes comenta del siguiente modo la diferencia entre capacidad de producir oraciones correctas, y capacidad de producirlas de forma adecuada y aceptable:

Lo que pretendemos explicar es el modo en que un niño llega rápidamente a ser capaz de producir y entender (en principio) todas y cada unas de las oraciones gramaticales de una lengua. Imaginemos el caso de un niño que tuviera únicamente esa capacidad, que produjera cualquier oración sin más: probablemente sería sometido a tratamiento psiquiátrico, y ello en mayor medida si no solo fueran aleatorias e imprevisibles sus oraciones, sino también sus intervenciones y sus silencios (citado en Brumfit y Johnson 1979:15).

Existen, pues, diversos ámbitos en la competencia comunicativa, y el gramatical es sólo uno de ellos. Hymes los cifra en cuatro, y los define del siguiente modo:

La competencia comunicativa consiste en el conocimiento que tiene el hablante acerca de los siguientes aspectos de una producción lingüística:

- a) Si (y en qué medida) es **posible** desde el punto de vista formal. Depende del sistema de la lengua, y de que éste acepte una determinada estructura como gramatical (posible) o agramatical (imposible).
- b) Si (y en qué medida) es **factible**. Existen frases gramaticalmente posibles, pero difícilmente factibles, por ejemplo en razón de las limitaciones de procesamiento de nuestra mente.
- c) Si (y en qué medida) es **apropiada** al contexto. Existen frases gramaticalmente posibles y factibles, cuya emisión se ve impedida por las reglas de adecuación que contiene la competencia (sociocultural) del hablante.
- d) Si (y en qué medida) **se realiza de hecho**, y qué comporta esa realización. Una oración puede ser posible, factible y apropiada y sin embargo no llegar a producirse

de hecho. Si bien la lingüística no debe limitarse a los casos observados, tampoco puede descuidar las propiedades de los fenómenos de la ocurrencia.

Canale y Swain (1980) entienden que esa competencia se aplica a distintos dominios de la actividad lingüística, y de acuerdo con ello la dividen en tres subcompetencias: la lingüística (que incluye el léxico, la morfología, la semántica y sintaxis de las oraciones y la fonología), la sociolingüística (que contiene reglas socioculturales y discursivas) y la estratégica (que tipifican como compensatoria, referida a la capacidad de mantener la comunicación pese a eventuales fallos en las otras subcompetencias). Canale (1983) hace una nueva distinción entre la competencia sociolingüística (que se refiere a las reglas socioculturales) y la competencia del discurso (relativa a la coherencia y la cohesión).

En un trabajo realizado por encargo del Consejo de Europa, Van Ek (1981) relaciona este concepto con los objetivos de la enseñanza de lenguas. Distingue entre contexto situacional y contexto sociocultural, y amplía el número de subcompetencias a seis: a las cuatro de Canale y Swain añade la sociocultural y la social. Para Van Ek, la competencia sociolingüística se refiere a la adecuación entre formas lingüísticas y contexto situacional; la sociocultural atañe al contexto particular de la sociedad en el que siempre se produce el uso de la lengua y que le sirve de marco de referencia; y la competencia social consiste en la voluntad y la capacidad de entrar en un proceso de interacción con otros, en el que deberán coordinar sus esfuerzos.

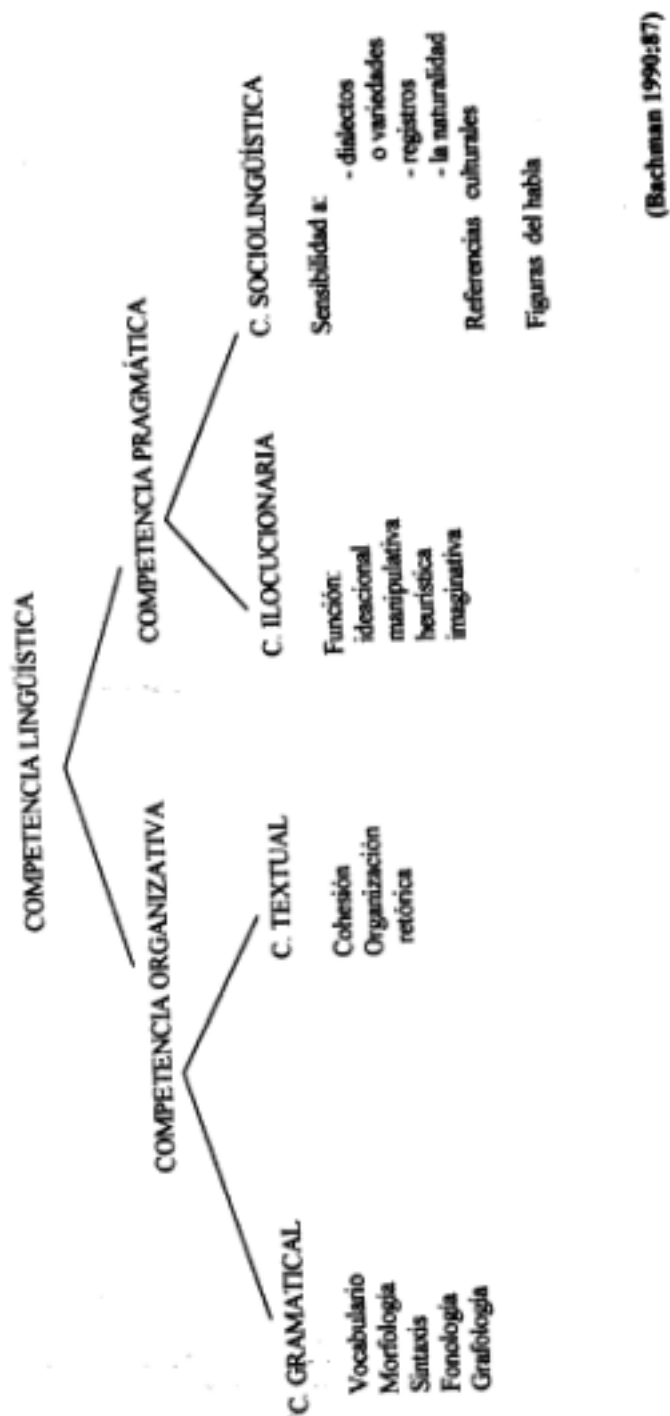
La descripción de Van Ek forma parte de un trabajo elaborado con las miras puestas directamente en la enseñanza (*Objectives for foreign language learning*). Otra aportación de un lingüista interesado en la enseñanza es la de Corder; este autor no ofrece una descripción de la competencia comunicativa tan compleja como las anteriores, pero resulta interesante su interpretación de la competencia del nativo, en relación con la variabilidad lingüística:

En su lengua materna el individuo cuenta con un "repertorio" o "haz de gramáticas" estándar, no estándar, escrito, oral, formal, informal, etc., del que selecciona las formas adecuadas, de acuerdo con la situación. Los hablantes nativos varían grandemente en la extensión y alcance del repertorio que tienen disponible. Esto depende de su origen social, sus intereses, el formar parte de diversos grupos sociales, su nivel académico o su ocupación. La libertad de acción social de un hablante depende del alcance de su repertorio (...) Las limitaciones en nuestro repertorio lingüístico pueden producir inseguridad social, exactamente de la misma manera en que lo hacen las limitaciones en otros aspectos de nuestras habilidades sociales (Labov, 1966) (...) El estudiante de una segunda lengua se está preparando para usar esa lengua con ciertos propósitos, en ciertos roles y en ciertas situaciones. He hablado ya sobre sus necesidades lingüísticas, en términos de los roles que puede asumir, y hemos visto

que probablemente se le asigne el rol primario de extranjero, en el que sus necesidades comunicativa, en general, van a ser mucho más restringidas que las de un hablante nativo. Al preparar un programa de enseñanza, tenemos que considerar cuáles pueden ser esas necesidades; esto lo haremos en términos de las situaciones sociales en que el estudiante va a participar, y de los grupos sociales a los que puede aspirar a ser aceptado, quizá no en calidad de "miembro completo", sino como un miembro "extranjero asociado". Esto nos permitirá iniciar la especificación del "repertorio" lingüístico que el estudiante deberá dominar. Este repertorio propuesto constituirá la base de un programa de estudios para el estudiante. (Corder 1973: 63).

La última propuesta en relación con la descripción de la competencia comunicativa es la que refleja este esquema de Bachman que figura en el cuadro n.º 12:

Como se aprecia en el cuadro, Bachman considera la competencia estratégica parte importante de la actuación lingüística efectiva, pero no de la competencia comunicativa: reconoce en ella un componente importante de todo uso comunicativo de la lengua, y no únicamente una compensación de las deficiencias en las capacidades lingüísticas. Según él, toda actuación lingüística incluye tres



CUADRO N.º 12

componentes: una evaluación (de la situación de comunicación, de las necesidades y los medios disponibles y de la consecución del objetivo), una planificación y una

ejecución. Las competencia lingüística entra en la fase de planificación, y permite al hablante disponer de las unidades lingüísticas para el logro de sus fines; mediante la estratégica, relaciona su competencia lingüística con sus estructuras de conocimiento y con los rasgos del contexto, y decide acerca de los medios más efectivos para la consecución de sus fines.

Halliday: la lengua como potencial de significación (“meaning potential”)

El modelo más elaborado en esta orientación social de la concepción lingüística es el desarrollado por Halliday, que, como he señalado anteriormente, bebe en las fuentes de la escuela británica de Firth y confluye con sociólogos (Berger y Luckam), psicólogos (Vygotsky, Trevarthen) y otros lingüistas (Sebeok) en la consideración de la lengua como un proceso semiótico: un sistema de significados y un medio para realizarlos.

En 1978 publica una colección de artículos con el título de *Language and Social Semiotic*. En su introducción escribe estas líneas, que pueden leerse como una síntesis de su teoría:

Toda realidad social (o ‘cultura’) es ella misma un edificio de significados: un constructo semiótico. En esta perspectiva, la lengua es uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura; este sistema particular se caracteriza porque sirve también para codificar muchos de los demás sistemas semióticos (aunque no todos) (...) [Entender la lengua como semiótica social] equivale a decir que se interpreta la lengua en el marco de un contexto sociocultural (...) Los contextos en los cuales se dan los intercambios de significado no están desprovistos de valor social: un contexto de habla es en sí mismo un constructo semiótico, con una forma determinada (que deriva de la cultura) que permite a los participantes predecir los rasgos del registro dominante -y en consecuencia, entenderse mutuamente- (...) Pero, al intercambiar información o bienes o servicios gracias a la interacción recíproca de los roles discursivos, los interlocutores hacen algo más que entenderse mutuamente: en sus actos de significación cotidianos, las personas representan la estructura social, reafirmando sus propios estatus y roles, y estableciendo y transmitiendo los sistemas de valores y de conocimientos que comparten. (Citado en Wells, 1994:47)

Según expone posteriormente, (en Halliday 1985), la lengua tiene tres metafunciones básicas: la ideacional (codificación lingüística de la experiencia), la interpersonal (relaciones entre los participantes en la construcción de un texto) y la textual (papel de la propia lengua en la construcción y articulación de los mensajes

lingüísticos). Estas tres funciones se realizan en la construcción conjunta de instancias lingüísticas, o textos, en la que intervienen otros dos conceptos elaborados por Halliday: el de género (con sus tres valores: campo, tenor y modo) y de registro.

Con la ayuda de estos conceptos es posible una mejor aproximación al estudio de la variación lingüística, que para Halliday es básicamente de dos tipos: variación dialectal -relativa a las diversas estructuras sociales de orden jerárquico- y variación de registro -relativa a los diversos procesos sociales implicados en el uso de la lengua.

Frente a una concepción que ve la lengua primera y fundamentalmente como expresión del pensamiento, y frente a una mera concepción como medio para la regulación de relaciones sociales, Halliday mantiene que, en el lenguaje “el acto de significación está constituido por la combinación de la (función) experiencial o ideacional y la interpersonal” (Halliday, 1993:101). Toda significación es acción -interacción- y reflexión a un mismo tiempo. De este modo se diluye la distinción entre comunicación y pensamiento. Wells comenta del siguiente modo la importancia de la tesis de Halliday:

Al usar los términos de acción y reflexión, Halliday está llamando la atención sobre las dos dimensiones más importantes del significado en la interacción lingüística, y proponiendo una explicación del modo en que el sistema lingüístico de los niños llega a poder manejar estas dos dimensiones a un tiempo. En su uso de estos términos no hay distinción entre comunicación y pensamiento: ambos son usos de la lengua en la vida social (Wells 1994:65).

Por eso, al ser interrogado acerca de la definición chomskiana de la lengua como “la expresión del pensamiento” Halliday responde que no ve ninguna utilidad en considerar fundamental uno u otra, pensamiento o comunicación. (Ibidem).

La relación entre lengua y contexto social es tan fuerte, que no sólo la lengua y sus producciones son interpretables únicamente en el contexto de una cultura: ésta, a su vez, se ve como resultado de la actuación lingüística:

La lengua no sólo sirve para facilitar y sostener otras formas de acción social constitutivas de su entorno, sino que al mismo tiempo crea activamente su propio entorno, haciendo así posibles todos los modos de significación que quepa imaginar, desde el chismorreo de barrio hasta la ficción narrativa y la poesía épica. El contexto contribuye a decidir lo que decimos, y lo que decimos contribuye a establecer el contexto. (1978:3, citado en Wells).

Esta estrecha relación entre lengua y sociedad enlaza directamente con el tercero de los rasgos que resalta Stem y que estamos comentando: el desarrollo de la sociología de la lengua y su relevancia para la didáctica de las lenguas.

c) El estudio de las comunidades de habla: La sociología de la lengua.

La vertiente "macro" de la sociolingüística ha aportado nuevas perspectivas sobre las situaciones lingüísticas y dialectales en los diversos países y comunidades sociales; gracias a ella, las distintas lenguas y sus variedades, en contacto en el seno de cada comunidad, no sólo despiertan el interés científico del sociolingüista, sino que adquieren un nuevo estatus en la valoración de su función social.

Los enormes cambios de orden social y político que ha experimentado el mundo en las últimas décadas han contribuido al despertar de una nueva conciencia frente al fenómeno de las lenguas en contacto. Hasta la II Guerra Mundial predominó una concepción monolingüista de los países, y el bilingüismo o el multilingüismo, más que como un valor y como el estado natural de las cosas, se consideraban como situaciones problemáticas, que incluso podían llegar a ser perjudiciales para la sociedad y el individuo. Consecuentemente con esta visión sociopolítica de la realidad lingüística, el estudio de la lengua se realizaba tratándola de forma aislada, como si fuera una entidad cerrada en sí misma e independiente. Según Stem, el hecho de que la mayor parte de las escuelas modernas de pensamiento lingüístico tendieran a contemplar la lengua como un sistema coherente de contrastes y relaciones, y que no estuvieran directamente equipadas para traspasar los límites de la lengua, para establecer relaciones entre una lengua y otra ni para tratar el fenómeno del multilingüismo, tenía como consecuencia el que los sistemas escolares de los países no solo reflejaran esta concepción de la lengua, sino que cultivaran el monolingüismo en la educación.

Esta visión uniforme del estado-nación monolingüe ha quedado arrumbada por los profundos cambios sociopolíticos que se han producido en las últimas décadas. Los países de Asia y África representan claros ejemplos de situaciones lingüísticas y dialectales complejas. La diversidad lingüística y dialectal ha sido aceptada como una realidad en la mayor parte de las sociedades.

Esta nueva interpretación del papel de las lenguas en la sociedad ha encontrado su réplica intelectual en el desarrollo de la sociología de la lengua. Gracias a ella, los dialectos y las jergas han dejado de ser consideradas como desviaciones de la norma (que podían despertar un cierto interés lingüístico), para pasar a tener la consideración de fenómenos de diversidad lingüística normal socialmente relevantes. Los nombres de Weinreich para el estudio de las lenguas en contacto en Suiza, Haugen sobre el noruego en América y Bernstein para los códigos sociolingüísticos de las clases sociales en Gran Bretaña en los años 50 representan los inicios de una nueva consideración de la diversificación lingüística normal en la sociedad.

Términos y conceptos tales como 'comunidad de habla', 'repertorio verbal', 'sociolecto', 'diglosia' pertenecen a este nuevo campo del estudio lingüístico. También lo son las tipologías de lenguas establecidas de acuerdo con una serie de atributos sociohistóricos (Stewart: estándar, clásico, vernacular, creole, sabir o pidgin, artificial,

marginal), y las funciones sociales: lengua oficial, de grupo, de comunicación internacional, de la educación, literaria, religiosa, técnica.

Un aspecto importante de la compleja sociología de las comunidades de habla es la respuesta intelectual y emotiva de los miembros de la sociedad ante las lenguas y las variedades de su entorno social. Las actitudes sociales hacia las lenguas y las comunidades de habla, incluida la propia, han sido estudiados siguiendo el trabajo pionero de Lambert y Gardner en Canadá. La teoría de la 'acculturation' de Schumann descansa en estos hallazgos. A estos estudios y la importancia de estos factores en el aprendizaje de LL.EE. he hecho mención en el capítulo dedicado a la investigación en ASL.

Stem hace la siguiente apreciación de este fenómeno, en relación con la didáctica de las lenguas:

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, los estudios estadísticos y los análisis de las situaciones lingüísticas en las comunidades de habla son importantes en dos aspectos: en primer lugar, proporcionan a los profesores información acerca de las situaciones lingüísticas dentro de las cuales ellos están desarrollando su enseñanza, y en las que repercuten sus esfuerzos, al ampliar la competencia lingüística en determinadas direcciones; en segundo lugar, la lengua meta en cuanto lengua de otra comunidad de habla puede ser percibida por los profesores sobre el trasfondo de la situación lingüística en la comunidad de habla. Al adoptar esta perspectiva sociolingüística, los profesores pueden comprender e interpretar de forma más efectiva las lenguas que enseñan y las situaciones sociolingüísticas en que operan. (Stern 1983: 238)

No se trata tanto de buscar paralelismos entre lengua y sociedad o relaciones causa-efecto, como de crear conceptos en los que la lengua no está aislada de la sociedad, o en los que se pudiera contemplar la sociedad como si se pudiera hacer caso omiso de la existencia de la comunicación verbal. (Ibídem, 241).

2.3.- Las ciencias sociales y la enseñanza de lenguas

Como consecuencia de la estrecha interrelación que mantienen una lengua y su contexto social, puesta de manifiesto por los estudios sociolingüísticos, los aspectos no estrictamente lingüísticos de la organización y relaciones sociales han recibido una renovada atención por parte de los especialistas en la enseñanza de lenguas. Recuérdese que en los distintos modelos de competencia lingüística o comunicativa, la competencia cultural, sociocultural o social es uno de los componentes que la integran. Siguiendo a Stern (1983: 246, ss.) podemos exponer del siguiente modo el desarrollo histórico de las relaciones entre la enseñanza y la realidad sociocultural:

- La visión de la lengua implícita en los fonetistas y los estructuralistas favorecía un modelo de enseñanza que presentaba la lengua alejada de un contexto cultural y social.

- Sin embargo, existía una conciencia de la importancia que tiene el conocimiento de la historia y la sociedad de la lengua meta. En la didáctica del francés se acuñó el término *civilisation* y en alemán tuvo una extraordinaria vigencia el concepto de 'información cultural' (*Kulturkunde*), actualmente convertido en 'información sobre el país' (*Landeskunde*).

- A partir de la II Guerra Mundial empezaron los teóricos de la didáctica a prestar atención a la antropología y a la sociología en busca de un marco teórico para la enseñanza de la cultura y la sociedad. "Es un error frecuente la creencia de que la teoría didáctica de los años 50 y 60 insistía únicamente en el aspecto puramente lingüístico. La teoría reconocía el hecho de que la enseñanza cultural debe integrarse con el adiestramiento lingüístico" (Stern 1983:250).

- Por otra parte, se produce una reinterpretación del concepto, en una línea más antropológica: a la Cultura con mayúscula (refinamiento intelectual, aspiración artística) se añade ahora preferentemente la cultura con minúscula (las formas y modos de vida de una sociedad): "Sobre la base de los estudios antropológicos, los teóricos de la didáctica de lengua resaltan la unidad, el patrón o los temas de una cultura. Se reconoce una cultura como una entidad distinta en la cual determinadas unidades de comportamiento se contemplan como partes de un todo funcional. En razón de la diferencia de culturas, se hace hincapié frecuentemente en la relatividad de los valores culturales" (Ibídem, 251).

B. L. Whorf fue el primer lingüista que estudió los problemas de *relatividad lingüística*, como se ha llamado al estudio de las relaciones entre lengua, cultura y pensamiento. Sostenía que la lengua determina nuestra visión del mundo. La lengua refleja el mundo de una manera simbólica, categoriza la experiencia de los hablantes, refleja los intereses, las necesidades, los asuntos y las preocupaciones de la comunidad que la habla. En lo que se refiere al léxico, este fenómeno ha sido descrito

y categorizado con el nombre de codificación léxica; Brown y Lenneberg pusieron de relieve en 1954 como las lenguas presentan diferencias en sus respectivas codificaciones léxicas de la gama de colores; otras constataciones obtenidas en el estudio comparativo de los campos semánticos y léxicos de diferentes lenguas vienen a corroborar estas diferencias de codificaciones léxicas. Whorf extendió la relatividad léxica a la estructura gramatical; para él, también las categorías gramaticales codifican la experiencia.

Corder se pregunta por la relación entre lengua y cultura, y por las repercusiones de esta relación en la enseñanza de lenguas:

Una comunidad posee tanto una cultura como una lengua propias. Pero ¿cuál es la relación entre ellas? Antes de sugerir una respuesta a esta pregunta deberíamos tomar nota de un hecho importante: es en gran medida, aunque no exclusivamente, por medio de la lengua de la comunidad que el niño adquiere las actitudes, valores y maneras de comportarse que nosotros llamamos su cultura. Aprenderlos es el proceso de socialización y se lleva a cabo principalmente por medio de la lengua. (Corder, 1973:69).

A continuación plantea dos preguntas acerca de la relación lengua-cultura:

- a) Desde un punto de vista intralingüístico: ¿la naturaleza de la lengua condiciona necesariamente la forma en que los miembros de la comunidad ven la cosas? ¿Determina la lengua la cultura? ¿Responde inmediatamente la lengua al cambio cultural? ¿O lengua y cultura son recíprocamente independientes?
- b) Desde un punto de vista interlingüístico: ¿está la dificultad para aprender otra lengua directamente relacionada con el grado de diferencia que se encuentra entre las dos culturas con las que está asociada?

Frente a la hipótesis de Whorf, adopta la siguiente postura: Si ya era bastante difícil investigar experimentalmente la validez de la hipótesis de la relatividad léxica, lo es aún más en la gramatical. Y la sustenta con este argumento:

Si efectivamente estamos aprisionados dentro del sistema conceptual que nos impone nuestra lengua, ¿cómo se explica que Whorf mismo fuera capaz de expresar en inglés nociones intraducibles según él mismo argüía? La probabilidad es que, como en el caso de la codificación léxica, se trata de un asunto de facilidad o dificultad relativas para codificar ciertos conceptos más abstractos, en una lengua o en otra, en vez de la imposibilidad categórica de hacerlo (Corder, 1973: 75).

Y frente a él sostiene que aprender una nueva lengua no comporta adoptar una nueva visión del mundo:

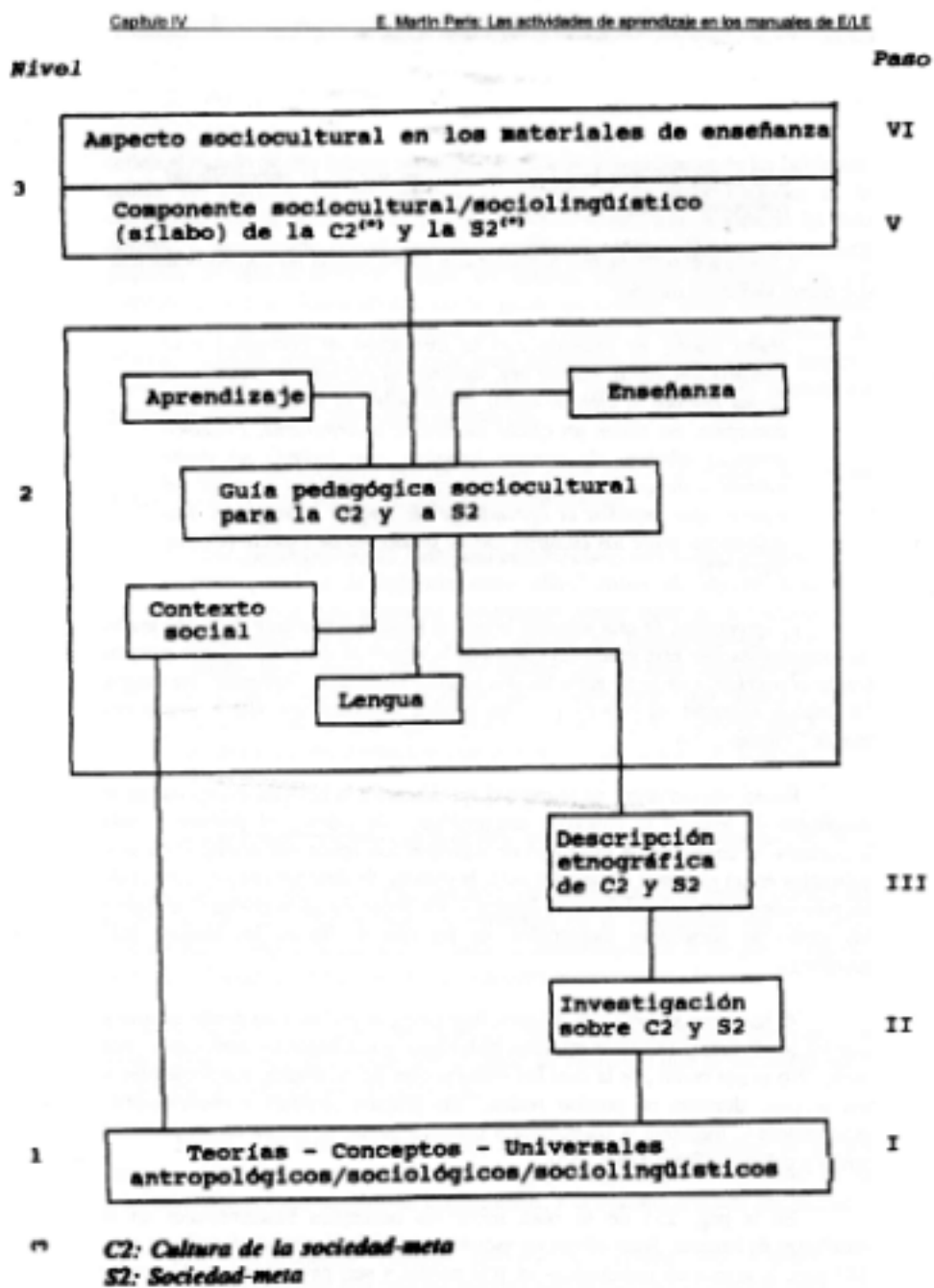
Hasta ahora, en relación con la formación de conceptos y la codificación léxica, parece que, aunque las estructuras semánticas de las lenguas sí ejercen algún efecto sobre la formación de los conceptos, no tienen un efecto totalmente determinante. Podemos entonces afirmar, de manera tentativa, que todavía no existe evidencia de que las diferencias entre las culturas sean de tal especie que impidan el aprendizaje de lengua extranjeras. Las diferencias entre las culturas son de grado, no de especie (Corder 1973: 73).

El aprendizaje de una segunda lengua sí implica claramente un cierto grado de recategorización; este grado dependerá de la magnitud del solapamiento cultural (*cultural overlap*) que se dé entre las dos lenguas implicadas. Aprender una lengua "sí implica aprender su cultura (...), no implica aprender una nueva 'visión del mundo'" (Ibídem, 76).

Existe, sin embargo, un número de problemas a la hora de incorporar en la enseñanza de lenguas el concepto antropológico de cultura: el primero y más importante lo constituye la dificultad de convertir los conceptos antropológicos y culturales en un esquema manejable; otro, la escasez de descripciones concretas de las relaciones entre una cultura y su lengua; o los pocos estudios etnográficos sobre las modernas sociedades industriales, en las que se hablan las lenguas más enseñadas.

Al igual que sucedía con la teoría lingüística, el profesor no puede esperar a que los teóricos le suministren modelos elaborados y aceptados unánimemente. Por tanto "No existe razón por la cual los elaboradores de currículos, los profesores y los propios alumnos no puedan realizar sus propios estudios y observaciones etnográficas y, mediante la participación personal, situar la lengua en un contexto social y cultural" (Stem 1983: 256).

En la pág. 255 de su obra sobre los conceptos fundamentales en la enseñanza de lenguas, Stem ofrece un esquema -paralelo al que ha ofrecido en pág. 181 para la gramática pedagógica- en tres niveles y seis pasos para establecer las relaciones entre conceptos científicos y teóricos y actividad docente. Es el cuadro n.º. 13, que reproduzco en la página siguiente.



CUADRO Nº. 13

(Stern 1983)

Riley (sin fecha/b) hace una síntesis del estado de la cuestión a partir de los conocimientos que nos proporciona el análisis del discurso y de los de la sociología del conocimiento. En cuanto a la primera disciplina, en el capítulo siguiente de este trabajo nos referiremos a ella; en cuanto a la segunda, Riley menciona los trabajos de A. Schütz (1902) y K. Mannheim (1929), que, a través de los escritos de P. Berger y T. Luckmann (1966) y de A. Cicourel (1973), han ejercido una influencia sobre muchos de los analistas del discurso, etnometodólogos y sociolingüistas de los años 70. La relación entre estas disciplinas la explica Riley en estos términos:

El ámbito de la sociología del conocimiento es la ‘construcción social de la realidad’, el mundo de ‘sentido común’ del que la gente ‘tiene conocimiento’ en su vida cotidiana. Este conocimiento constituye la visión del mundo que tiene cada persona, y se almacena, se controla y se distribuye a través de estructuras sociales. El mecanismo primario en la distribución de conocimiento social es el discurso. El conocimiento personal y la identidad social de una persona vienen determinados en gran medida por el lugar que ocupe en la estructura social y por su participación en el discurso. (Op. cit. 2).

Sin entrar a tratar a fondo estas cuestiones teóricas, extrae las consecuencias que pueden tener relevancia para la didáctica. En primer lugar, adopta la definición que Goodenough hizo de la cultura como conocimiento:

Desde mi punto de vista, la cultura de una sociedad consiste en todo lo que una persona necesita conocer o creer para poder actuar de forma aceptable para los miembros de esa sociedad... La cultura, al consistir en lo que la gente debe aprender, como algo diferenciado de su herencia biológica, debe de consistir en el producto final del aprendizaje: conocimiento en el sentido más amplio de este término. (Ibídem, 3).

Y parafrasea esta definición señalando que la cultura en cuanto conocimiento consiste en la suma total de las informaciones, creencias, valores y destrezas que se deben compartir y aplicar en la sociedad y en las situaciones en que uno se encuentra: es lo que uno necesita saber para poder desenvolverse en estas situaciones del mismo modo que los demás.

Cultura, por tanto, como conocimiento de tres tipos:

Saber algo (*know that*): Consiste en el trasfondo cultural, relativamente permanente: puntos de vista religiosos y políticos, la comprensión que se tiene acerca de lo que es la enfermedad, la educación, la historia, ...

Saber acerca de algo (*know of*): Consiste en el trasfondo cultural relativamente efímero, relacionado con los temas y cuestiones de actualidad.

Saber hacer algo (*know-how*): Consiste en las destrezas y competencias relativas al comportamiento verbal y no verbal.

En relación con lo que es específico de la cultura de una sociedad y su reflejo en la lengua de esa sociedad Riley habla de “marcadores culturales”, término con el que designa las palabras o expresiones en las que se han codificado explícitamente referencias culturales. Que sean explícitas no quiere decir que sean también transparentes: si no se conocen, no se pueden entender. Se trata, por ejemplo, de las fechas o festividades importantes en una cultura, que, referidas al nuestro podrían ejemplificarse con el 11 de septiembre, el 18 de julio (tal vez ya no para las generaciones más jóvenes), el 23-F, el día de Reyes o de los Santos Inocentes⁷⁶, o el de Sant Jordi... Para los miembros de las respectivas culturas se trata, en efecto, referencias mucho más profundas que una simple fecha del calendario.

Presenta un lista de "marcadores culturales" de la sociedad británica, agrupada en las siguientes categorías:

- personajes (históricos o de ficción)
- juegos
- organizaciones
- rótulos, anuncios, avisos
- plantas
- deportes
- sistema educativo
- fechas
- abreviaciones
- lugares
- siglas
- etc.

La lista es abierta y solo indicativa. "Su estatuto pedagógico -afirma Riley- está suficientemente claro: representa lo que un aprendiente puede necesitar saber para entender determinadas referencias en la lengua extranjera. El uso pedagógico que puede hacerse de un documento así es, no obstante, menos evidente: un repertorio de este tipo nunca puede ser exhaustivo, ni tampoco es posible predecir qué alumnos necesitarán aprender unos u otros marcadores" (9). Recomienda que en la clase se sensibilice a los alumnos a la presencia de tales marcadores y se les estimule a descubrirlos fuera del aula y en los documentos reales que se trabajen en el aula.

Desde el punto de vista del análisis del discurso, todos estos fenómenos tienen que ver con lo que se ha identificado como “implicatura”: Todos aquellos

⁷⁶ Ejemplo paradigmático de expresión no transparente.

significados no explícitos en el texto y dependientes del contexto; la implicatura tiene que ver con tres tipos de contexto: el contexto real, al que el discurso remite mediante la referencia deíctica; el contexto lingüístico o co-texto, con la referencia anafórica y catafórica; y el contexto de conocimiento compartido. Es dentro de éste tercer tipo de contexto, en el que se insertan los marcadores culturales: el conocimiento sociocultural que comparten los interlocutores por pertenecer a una misma cultura.

Pero, para delimitar exactamente el concepto de cultura, Riley recurre a un tercer concepto: el de "identidad social". La cultura no cabe entenderse como un bloque monolítico de conocimientos compartidos por todos los miembros de la sociedad. Antes bien, la cultura de cada uno de ellos está en relación con su situación en la matriz social, que a su vez viene determinada por una configuración de factores tales como la edad, el sexo, la profesión, las convicciones de tipo religioso y político, las aficiones, la posición económica, el lugar de nacimiento y residencia, etc. Como consecuencia de ello, cada uno selecciona y construye su propia cultura. En la medida en que cada uno posee diferentes clases de conocimiento/cultura cada uno tiene una identidad social propia. No se trata, por tanto, de diferencia en la "nacionalidad" o en la "lengua" sino de diferencias entre "culturas". Por eso Riley insiste en distinguir entre comunicación intercultural, comunicación interétnica y comunicación exolingüística:

Intercultural: la que se da entre participantes que no comparten el mismo conocimiento, valores o creencias.

Interétnica: la que se da entre miembros de grupos étnicos diferentes.

Exolingüística: la que se lleva a cabo en la L2 de al menos uno de los participantes.

De estas consideraciones, Riley deriva unas implicaciones pedagógicas:

1.- La cultura está inseparablemente unida a la lengua y al uso que de ella hacen los hablantes. No es algo innato, sino algo que se aprende, y que forma parte de una comprensión y expresión correctas al igual que lo hacen la gramática y el vocabulario. A la hora de seleccionar determinados ámbitos culturales para incorporarlos al programa, habrá que tomar en consideración, siempre que sea posible, las necesidades de los aprendientes. Se necesitan materiales y/o actividades que sensibilicen a los aprendientes ante las diferencias culturales; en este sentido, considera que los materiales auténticos pueden ser de gran ayuda, puesto que en ellos los marcadores culturales, las presuposiciones y las implicaciones pueden ser observados en su "habitat natural".

2.- Hay que preparar a los aprendientes para situaciones y relaciones propias de la vida real, en las que se verán implicados como hablantes de L2. Aquéllas serán, por definición, interculturales y exolingüísticas, puesto que ellos nunca serán hablantes nativos. Esto quiere decir que hay que hacer hincapié en las estrategias adecuadas a

estas situaciones, en particular a las de compensación; esto a su vez comporta la necesidad de que los modelos lingüísticos del programa no consistan exclusivamente en interacciones realizadas entre nativos.

3.- La comunicación intercultural no debe entenderse como un proceso de "integración", mediante el cual el aprendiente (extranjero) abandona su identidad social o su cultura, sino como uno en el que los participantes colaboran comunicativamente para establecer una "micro-cultura", aunque sólo sea para el momento de una sola conversación. El objetivo de la enseñanza de una L2 no puede consistir en transformar a los aprendientes en hablantes nativos -propósito inalcanzable, por otra parte- sino más bien en suministrarles los conocimientos y las destrezas necesarias para seguir siendo ellos mismos mientras se desenvuelven, de forma adecuada y eficiente, en la L2.

3.- ¿Un nuevo paradigma?: El análisis del discurso.

En las siguientes palabras de G. Reyes encontramos una clara síntesis de lo que representa el nuevo paradigma: pasar del estudio de las estructuras de la lengua en sí mismas al estudio de la lengua en uso.

(...) existe la curiosa creencia, muy divulgada, de que la comunicación lingüística es un proceso parecido a envolver unos significados en un paquete ("codificar un mensaje"), y entregar el paquete al destinatario (...), quien con todo interés lo desenvuelve y se entera de su contenido (...); esta última es la etapa de "descodificación del mensaje". (...) Usar el lenguaje no es sólo codificar y descodificar, sino también hacer inferencias de varios tipos, gracias a las cuales podemos expresar e interpretar mucho más de lo que está en las palabras. (...) Usar el lenguaje no es tan sólo poner en movimiento fonemas, palabras, estructuras sintácticas y proposiciones. Usar el lenguaje es activar, además, una serie de conocimientos que las palabras evocan y no necesitan hacer explícitos. Como la actividad lingüística se produce entre organismos vivos metidos en situaciones y dotados de intención comunicativa, las estructuras lingüísticas tienen significados virtuales que sólo se actualizan y completan en el uso. (Reyes, 1990:53).

El paradigma imperante en la lingüística contemporánea hasta finales de los años 60 era la gramática generativo-transformacional, propuesta por N. Chomsky y que representaba la culminación teórica de la orientación científica nacida con el estructuralismo. Pero, como señala Van Dijk (1993), a partir de esa fecha se produjeron en la lingüística varios acontecimientos independientes que cuestionaron este paradigma. Entre los principales acontecimientos cita estos tres: el nacimiento de la pragmática y la sociolingüística, que aportaron "el principio básico de que una gramática no debe construirse sobre la base de intuiciones lingüísticas problemáticas, sino sobre observaciones del verdadero *uso de la lengua* (...) y que la lengua en uso debe estudiarse también en términos de *actos de habla*" (Van Dijk, 1993:10); las aportaciones de la filosofía y de la lógica, que proponían modelos más adecuados y formales para explicar el sentido y la referencia de las expresiones; y, finalmente, "el intento de construir la llamada *gramática del texto*", cuyo principal motivo fue "la presuposición de que la gramática de una lengua debe dar cuenta, no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea, de los *textos* enteros subyacentes a estas emisiones" (Ibídem).

Stubbs (1983) habla de "un consenso, sobre todo a partir de mediados de los sesenta, en torno a la necesidad de una revisión de los presupuestos básicos de la lingüística de Saussure, Bloomfield y Chomsky" y de una idea "cada vez más extendida, de que gran parte de la lingüística actual se encuentra muy limitada en sus

datos y métodos de modo artificial e innecesario" y propugna que "una visión coherente del lenguaje debe tener en cuenta el uso que de él se hace habitualmente en el discurso" (pp. 25-26). En relación con el desarrollo de la lingüística anterior afirma:

Gran parte de la teoría sintáctica debe ser reconsiderada en su totalidad (...) Gran parte de la fascinación del análisis del discurso deriva, en realidad, de la comprensión de que se están volviendo a fijar los límites de la lingüística. Por supuesto que no se puede volver atrás respecto a los niveles de explicación y rigor establecidos en el estudio de las estructuras lingüísticas llevado a cabo principalmente por Saussure, Bloomfield y Chomsky. Pero es cada vez más evidente que una revisión coherente del lenguaje, incluyendo la sintaxis, debe tener en cuenta el fenómeno del discurso. Al igual que sucede con cualquier otro paradigma, la gramática generativa lleva en sí misma el germen de su propia destrucción, porque cuando se escriben reglas que tengan en cuenta el contexto, como 'volver a escribir a como b en el contexto c', uno comienza a hacerse preguntas sobre el contexto que desencadena la regla. ¿Es puramente lingüístico? ¿Está dentro de la frase? ¿O en el discurso precedente? ¿En el acto que se está realizando? ¿En el contexto social? ¿Existe una diferencia importante entre estos contextos desencadenantes? (Ibíd., 21).

Las escuelas lingüísticas que adoptan lo que algunos han denominado paradigma "funcional" descartan, por inadecuada, la frase como unidad de descripción de la lengua. Pero también en el otro paradigma, en el denominado "formal", la frase se ha revelado como una unidad insuficiente de análisis de la lengua. La frase u oración no se considera una unidad que pueda dar cuenta del comportamiento del hablante real, sino una abstracción que realiza el lingüista, para dar cuenta del conocimiento de la lengua subyacente a la actuación. Existe en el sistema una serie de fenómenos cuya explicación exige la toma en consideración de una unidad superior. Castellà (1992:43) resume en una lista estos fenómenos tal como los han expuesto Rigau (1981) y Conte (1977):

- La pronominalización, cuando el referente no se encuentra en la misma oración que el pronombre.
- Las correspondencias entre los usos de los tiempos verbales.
- Las palabras sueltas y las frases aparentemente asintácticas, que sin embargo son perfectamente comunicativa en un determinado contexto.
- Las ambigüedades sintácticas que desaparecen por completo si se da el conocimiento de la situación.
- La posible ironía de algunas frases.
- Las frases contradictorias que pueden ser generadas por una gramática oracional.
- La selección del artículo definido o indefinido en una oración concreta, como consecuencia de que el sustantivo al que acompaña sea presentado como elemento ya conocido o como elemento nuevo.

- La decisión acerca del orden que las palabras deben seguir en un enunciado.

Nace de este modo la denominada lingüística textual, a la que unos autores atribuyen el carácter de nuevo paradigma científico mientras que otros disienten de tal atribución, por cuanto consideran que esta corriente retoma y actualiza muchos de los temas y problemas ya planteados con anterioridad en otras fases de la historia de la lingüística. No se trata de una escuela unitaria, sino de una corriente que se ramifica en una serie de orientaciones y grupos e incluso denominaciones (lingüística textual, análisis del discurso, gramática del texto). En su origen se encuentran las aportaciones de J. L. Austin y de H. P. Grice a propósito de la actuación lingüística, si bien es cierto que éstos -Austin especialmente- no representan aún planteamientos estrictamente textuales ya que trabajan con enunciados aislados; junto a esta aportación filosófica cabe mencionar dos corrientes propiamente lingüísticas: la línea funcionalista de la lingüística estructural, en especial Jakobson y su esquema de los componentes de la comunicación, y la escuela firthiana que influye gran parte de la lingüística británica del presente siglo, en especial el funcionalismo de Halliday. Los análisis de textos, intentando superar el nivel oracional e incorporando el punto de vista de la comunicación, realizados principalmente por R. de Beaugrande, W. U. Dressler, J. Petöfi, S. J. Schmidt y T. A. van Dijk son otra de las grandes aportaciones; otro gran grupo lo encontramos en la lingüística del área francófona, con E. Benveniste y su teoría de la enunciación, emparentada con las teorías del ruso M. Bajtin y desarrollada con posterioridad por O. Ducrot, y también por A. Berrendoner, J. Dubois, C. Kerbrat-Orecchioni, así como los estudios de orientación más psicolingüística de J. P. Bronckart y B. Schneuwly. En el ámbito anglosajón destaca la atención al discurso oral, con los estudios de G. Brown y G. Yule, C. A. Coulthard, J.J. Gumperz, W. Labov, H. Sacks, E. Schegloff y G. Jefferson, J. McH. Sinclair, M. Stubbs, y su relación con la didáctica de lenguas (H. G. Widdowson). Finalmente cabe mencionar los estudios de pragmática: Y. Bar-Hillel, P. Cole, G. Leech, S. C. Levinson, B. Schlieben-Lange, Sperber & Wilson, D. Wunderlich. En el ámbito hispano existen estudios y publicaciones representativas de estas diversas tendencias: E. Bernárdez, M. V. Escandell, A. García Berrio, Lozano-Peña Marín y Abril, G. Rigau, V. Lamíquiz, G. Reyes...

Si hubiera que encontrar una base común a todas estas orientaciones, más allá de la superación del límite oracional podrían enumerarse estas características, tal como lo hace Cuenca (1992:92):

a) El centro del análisis lingüístico es el texto o discurso, que se considera como una unidad con valor lingüístico y comunicativo autónomo.

b) La teoría se presenta como interdisciplinaria: incorpora aspectos de la psicología, de la sociología, de la crítica literaria, de la estilística, etc., con la finalidad de proporcionar una visión globalizadora de la lengua. De hecho, la teoría de la lengua se considera como una parte integrante de la teoría del conocimiento y de la actividad humana.

c) Se articula a partir de las tres dimensiones de la lengua definidas por Morris: la sintaxis, la semántica y la pragmática. De éstas, es sin duda la pragmática la que tiene un peso específico mayor, y la que permite conectar con aspectos sociolingüísticos y psicolingüísticos, borrando los límites entre la lingüística *sensu stricto* y esas aplicaciones.

d) Se interesa por la lengua en uso, por su aspecto comunicativo, y no tanto por la clasificación de unidades y estructuras (estructuralismo) o por la creación de un modelo abstracto que dé cuenta de la gramática interiorizada del hablante (generativismo).

Los conceptos de *texto* y de *discurso*:

Estos dos términos son básicos en la lingüística textual; algunos autores los utilizan de forma indistinta, mientras que para otros corresponden a dos conceptos claramente diferenciados. Para Lamíquiz (1994:54), el término *discurso* es un término polisémico, que va adquiriendo diversos valores relativos según el concepto que se le contraponga. He aquí una síntesis de las acepciones más difundidas:

a) Desde el punto de vista de la génesis del discurso, algunos autores utilizan el término texto para referirse al producto, y el de discurso para referirse al proceso: Widdowson, por ejemplo, habla del discurso como de un proceso de negociación de significado, que desemboca en un cambio del estado de cosas, un cambio del contexto en el cual se realiza la interacción hablante-oyente; este proceso se ve facilitado por la 'reciprocidad de perspectivas'⁷⁷ en la cual los interlocutores intercambian tanto información como intenciones, apoyándose no sólo en el conocimiento de la lengua sino también en las convenciones asociadas con su uso en determinados contextos sociales

b) Rigau adopta un criterio geográfico para identificar los usos de estos términos por parte de diversos autores: discurso es el término empleado (en diversos sentidos)

⁷⁷ Concepto desarrollado por Cicourel, que lo define y clasifica como uno más de los procedimientos interpretativos que proporcionan a los participantes en la interacción discursiva un común esquema de interpretación, y gracias al cual pueden atribuir a sus enunciados relevancia contextual. Mediante la reciprocidad de perspectivas cada interlocutor asume que, salvo prueba contraria, los otros ven las cosas y asignan significado a objetos y acontecimientos de la misma forma que él lo hace. Este mecanismo forma parte de lo que Cicourel denomina "competencia interaccional", junto a las **formas normales** (el interlocutor asume que los otros poseen repertorios similares a los suyos acerca de lo que constituye una "apariencia normal" en su cultura, alterando o armonizando eventuales discrepancias o ambigüedades), *el principio de los "etcétera"* (puesto que los conocimientos de "sentido común", comunes a los dos participantes, pueden revelarse lagunosos y la comunicación verbal y no verbal inadecuada, el individuo asume que sus interlocutores "llenan" de significado las eventuales lagunas) y los *vocabularios descriptivos como expresiones indicativas* (su significado, dice Cicourel, reside en el hecho de que proporcionan "instrucciones" para recuperar la "plena" relevancia de una expresión) (Véase Lozano et al. 1989: 47).

principalmente por los lingüistas anglosajones y franceses, mientras que los alemanes, holandeses y soviéticos prefieren el de texto.

c) Otras veces, esta distribución se relaciona con el objeto de interés en la investigación: En Europa el modelo de lingüística textual se ha centrado más en las producciones escritas, y de ahí las constantes referencias al texto; en los EE.UU. se ha dirigido más a las manifestaciones orales, de ahí las referencias al discurso.

d) Desde un punto de vista cronológico, las primeras definiciones son fundamentalmente negativas, como podemos ver en la que ofrecen Halliday y Hasan; señalan estos autores que no se trata de una "oración larga" ni de una serie de oraciones sin relacionar. Insisten en el carácter lingüístico del concepto de texto:

*Hay que entender el texto como una unidad semántica: una unidad no de forma sino de significado. Así, el texto se relaciona con la cláusula o la oración no por su extensión sino por su **realización**, (...). Un texto no **está formado** por oraciones sino que se ve **realizado** o codificado por oraciones. Si entendemos esto de esta manera, no esperaremos encontrar entre las partes del texto el mismo tipo de integración **estructural** que encontramos entre las partes de la oración o de la cláusula. La unidad del texto es de otro orden (Halliday y Hasan, 1976:2).*

Con el paso del tiempo se acentúa más el carácter comunicativo. Así, Bernárdez lo define en estos términos:

'Texto' es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre lingüístico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982).

e) Van Dijk considera que "una gramática del texto sólo puede dar cuenta de ciertas propiedades lingüísticas ('gramaticales') del discurso y no de aquellas estructuras, como las retóricas y las narrativas, que requieren una descripción en términos de reglas y categorías de otras teorías" (1993:19). Por eso reserva el término de "estudios discursivos" para el campo entero de la investigación sobre el discurso, que incluye la lingüística del texto, la estilística, la retórica, etc. Para él, el discurso es "una *unidad observacional*, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión", mientras que un texto "es más abstracto, un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos" (Ibidem, 21).

Para Widdowson, el texto es el producto del discurso y, a diferencia de éste, puede ser estudiado disociadamente de su fuente; ello es así porque el texto puede ser considerado como una manifestación de las reglas lingüísticas. Ahora bien, el texto no se reduce a ser un compendio de frases, ya que éstas por definición son unidades aisladas del contexto, mientras que el discurso que desemboca en un texto se lleva siempre a cabo como "una realización de reglas lingüísticas en el acto de construcción de significado, lo cual inevitablemente exige una vinculación con la realidad cognitiva y experiencial del usuario" (Widdowson 1984:44). Esta interpretación de lo que es un texto no coincide con la que hacen De Beaugrande y Dressler en su libro Introduction to Text Linguistics (1981), cuando lo definen como un "acontecimiento comunicativo"; a diferencia de estos autores, Widdowson considera que el texto no puede ser un acontecimiento, puesto que no posee dinamismo por sí mismo: no son los textos los que comunican, sino la gente al usarlos, y es el proceso de su uso lo que constituye el acontecimiento comunicativo.⁷⁸

En esta misma línea, Lamíquiz define el texto como "un resultado lingüístico plasmado como realidad enunciativa, actualizada y hecha concreta, capaz de ser contemplada empíricamente en dos aspectos concomitantes y mutuamente dependientes que se prestan a experimentación: la realidad observable de su sucesividad sintagmática discursiva y la realidad interpretable de su contenido comunicativo" (1994: 38).

También en la misma línea, Lozano (1989: 15) considera que "una secuencia de enunciados constituirá un texto solamente si puede ser interpretada como una unidad de significado dentro de un contexto situacional (...) Desde el punto de vista de la estructuración de la lengua, un texto constituye un enunciado. Un texto considerado desde el punto de vista de las condiciones de producción se convierte en un discurso. Un mismo texto interpretado desde dos contextos dados dará lugar a dos discursos diferenciados".

Muy próximo a este par de conceptos se encuentra el que propone É. Benveniste (1966): *enunciación y enunciado*. La enunciación consiste en la puesta en funcionamiento del sistema lingüístico mediante un acto individual de utilización. La lengua como sistema es únicamente una posibilidad, que se realiza en diferentes procesos de "apropiación" individuales mediante los cuales cada hablante hace suyo el aparato formal de esa lengua y enuncia su posición ante el mundo, convirtiendo la lengua en *enunciados*. Como indica Lamíquiz (1994:28), la enunciación se sitúa en el

⁷⁸ Esto tiene consecuencias para la didáctica: en el trabajo que se realice a partir de textos, éstos no puedan tratarse como si fueran frases como si señalaran ellos mismos su propio significado; hay que practicar en el aula los procesos de negociación de significado textual; a este respecto comenta Widdowson:

Frecuentemente, los aprendientes han sido inducidos a creer que en la lectura de un pasaje existe un significado completo y único, que sería inmanente a la lengua y que se podría obtener mediante un escrutinio estricto del texto, con la ayuda de un diccionario cuando ésta fuera necesaria. (Widdowson 1984:125).

dinamismo que supone el paso productivo desde lo formalmente sistémico al resultado comunicativo individual.

3.1.- Fuentes y desarrollo de la disciplina

A lo largo de la historia del pensamiento se han dado aproximaciones a fenómenos de la lengua similares o muy próximos a los que trata el análisis del discurso; estas aproximaciones se han realizado tanto desde el campo de ciencias directamente relacionadas con los estudios lingüísticos, como desde otras áreas próximas como la filosofía o la psicología. Castellá (1992) las enumera y comenta; me baso en su lista para la siguiente breve exposición:

a) *La retórica clásica*. Es el antecedente más antiguo. Van Dijk hace notar que las cinco operaciones de que se componía la retórica (*inventio, dispositio, elocutio, memoria y promuntiatio*) no se encuentran muy alejadas de los procesos de expresión (oral o escrita) postulados por la psicolingüística actual.

b) *La estilística*. Esta disciplina se ha ocupado siempre de las variaciones o desviaciones de la norma, así como de las unidades superiores a la frase, en el ámbito de los estudios literarios. Recientemente, gracias a autores como Enkvist, Sperber y Wilson, ha tomado una orientación textual, en la que el estilo se pone en relación con el concepto de variación lingüística en los distintos contextos situacionales y culturales. Garrido define el estilo como “un tipo de gestión de información en el texto”.⁷⁹

c) *La crítica literaria*. Especialmente los estudios realizados por la escuela formalista rusa, por la semiótica francesa e italiana y por la estética de la recepción alemana. Las unidades básicas de los cuentos (V. Propp), los conceptos de isotopía (A.J. Greimas) y de intertextualidad (Bajtín), así como las relaciones entre texto y lector y la actividad de interpretación de este último (U. Eco, W. Jauss) ofrecen estrechos paralelismos con muchos de los conceptos de la lingüística textual y el análisis del discurso, tales como las funciones lingüísticas de D. Wilkins o los actos de habla de J. Searle, la teoría de la coherencia textual, los esquemas y conocimientos previos o la relación dialogante que se establece entre el texto y su receptor.

d) *La filosofía del lenguaje*. En sus *Philosophische Untersuchungen*, Wittgenstein introduce la noción de juegos de la lengua, para referirse a las distintas prácticas que se producen en el uso de la lengua, sujetas en cada caso a unas reglas propias de funcionamiento, . De este modo establece las bases filosóficas del estudio del uso de la lengua. Considera que la lengua es una realidad básicamente heterogénea, por lo que cualquier intento de describirla como un sistema unitario está condenado al fracaso. Posteriormente, J.L. Austin (1962) y J. Searle (1969) desarrollan la teoría de los actos

⁷⁹ J. Garrido: ‘Estilo y gestión de información en la lengua’, *Foro Hispánico*, Amsterdam (en prensa).

de habla; H. P. Grice (1975), por su parte, establece las máximas conversacionales. De estos últimos autores hablaremos con mayor detalle en capítulos posteriores. Más recientemente, J. Habermas (1975) ha analizado la sociedad en términos de comunicación lingüística (*Sprachanalyse und Soziologie*, 1975).

e) *La psicología cognitiva y socio-afectiva*. La lingüística textual y el análisis del discurso, especialmente en su aplicación a la enseñanza de LL.EE., se relacionan muy directamente con las teorías cognitivas de Piaget, Ausubel, Bruner, etc., y con las teorías socio-cognitivas de Luria, Pavlov y, sobre todo, Vigotsky, que actualmente predominan en el panorama de la psicología del aprendizaje, como ya he recogido en otro lugar.

f) *La antropología*. Los estudios de los antropólogos, especialmente los llevados a cabo por B. Malinowski en los años 20, pusieron de relieve la estrecha relación existente entre lengua y cultura, y la imposibilidad de realizar un adecuado estudio de una lengua al margen de una interpretación de su cultura. Para Malinowsky el lenguaje no era una 'contracara del pensamiento' (Lozano et al. 44) sino un 'modo de actividad' como otras actividades socialmente cooperativas, y los enunciados se producen y se comprenden únicamente dentro de un contexto dado de la situación. En un principio Malinowsky pensó que la consideración de la situación como contexto social era solamente necesaria para el estudio de un "lenguaje primitivo", pero posteriormente extendió a cualquier lengua esa necesidad. Sus ideas ejercieron una gran influencia en un lingüista que colaboraba con él, J. R. Firth, quien luego las plasmó en una teoría lingüística.

g) *Las diversas escuelas modernas de lingüística*.

1) El Estructuralismo: Aunque es ésta una escuela que no se interesa por el tratamiento textual o discursivo de la lengua, y que tiene en la oración lingüística su unidad fundamental (para Bloomfield, "la oración es una unidad lingüística independiente, que desde el punto de vista gramatical no está incluida en ninguna otra unidad superior"), diversos autores estructuralistas han elaborado propuestas particulares que ofrecen puntos de contacto con el análisis del discurso. Zellig Harris, distribucionalista americano y maestro de Chomsky, publica en 1952 *Discourse analysis*, un artículo en el que quería ir más allá de la frase en su análisis gramatical; sus puntos de vista están sólo lejanamente emparentados con la actual disciplina de análisis del discurso, ya que considera a éste como una mera sucesión de oraciones, y deja de lado cualquier consideración del significado; no obstante, le cabe el mérito de haber realizado la primera propuesta de análisis del discurso, por encima del nivel de frase, en la lingüística estructural. Después de él, Coseriu (con su propuesta de la gramática del habla, y de la prioridad del habla sobre la lengua, en el artículo "Determinación y entorno", 1955); Jakobson (con su esquema de la comunicación y las correlativas funciones de la lengua) y É. Benveniste, con su teoría de la enunciación, representan distintas aportaciones que traspasan los límites impuestos

por la teoría estructuralista stricto sensu, y que pueden ser considerados predecesores del análisis del discurso.

2) El lingüista británico J. R. Firth, que en los años cuarenta elaboró una concepción de la lengua en estrecha dependencia con el concepto de "contexto situacional", y que aparece sintetizada en su artículo de 1957 "On Sociological Linguistics"⁸⁰. Sus tesis están fuertemente influidas por los trabajos del antropólogo B. Malinowski. La lengua como actividad básicamente significativa, y la descripción del significado en estrecha relación con la situación son puntos de partida de un análisis lingüístico que posteriormente han recibido especial atención por parte de otros lingüistas; entre ellos destaca Halliday, cuyas aportaciones recojo también en otro lugar.

3) La lingüística generativa: Por definición, la gramática generativa no se interesa por el uso de la lengua. No obstante, y al igual que hemos visto con el estructuralismo, algunos autores han experimentado la necesidad del estudio de una gramática textual. G. Rigau, con su *Gramática del discurso* en la que desarrolla la Teoría Estándar Extendida aplicando su análisis no a las frases sino a los textos, es uno de sus representantes.⁸¹

4) La sociolingüística, que he tratado en la sección anterior.

5) La pragmática: La pragmática nace como desarrollo de la concepción filosófica de la lengua como actividad (especialmente Searle y Austin) y se caracteriza por incorporar, junto a la sintaxis y la semántica, un nuevo nivel de descripción de la lengua. Desde el punto de vista de la acción distingue tres actos simultáneos en la formulación de todo enunciado: el acto locutivo (la producción de unos sonidos o de unos signos gráficos pertenecientes a un sistema lingüístico y que encierran un concepto), el ilocutivo (el objetivo que persigue el emisor del enunciado, su intención de cambiar el contexto en el que se produce la emisión) y el perlocutivo (el efecto conseguido en el receptor, el cambio producido en el contexto). A este nivel el análisis no se realiza en términos de corrección o incorrección, sino de éxito o de fracaso. G. Leech, S. C. Levinson, R. Montague, T. A. van Dijk y D. Wunderlich figuran entre los autores más representativos de esta corriente. La pragmática se funda en unos postulados básicos, formulados entre otros por Leech, y que Reyes sintetiza de esta forma:

1. La forma lógica o representación semántica de una oración es diferente de su interpretación pragmática.

2. La semántica estudia reglas; la pragmática estudia principios.

⁸⁰ Recogido en Hymes 1964.

⁸¹ Escribe estas palabras en la introducción de su trabajo: "El propósito del presente trabajo es mostrar (...) que el dominio natural de una gramática es el discurso" (p. 12). Y también: "La limitación del dominio gramatical a la frase, que en los inicios de la lingüística generativa fue una estrategia de investigación apropiada, se ha convertido ahora en una limitación peligrosa ya que deja muchos fenómenos lingüísticos sin explicación" (p. 17).

3. Las reglas de la gramática son convencionales; los principios de la pragmática no son convencionales, sino motivados por los objetivos de la comunicación.

4. La pragmática relaciona el significado convencional de un enunciado con su fuerza ilocucionaria (lo que ese enunciado hace: prometer, afirmar, etc.)

5. Las categorías de la gramática son discretas y determinadas: las de la pragmática son generalmente continuas e indeterminadas".
(Reyes, 1990:34).

Según Bernárdez (1982), la lingüística textual surge como resultado de la convergencia de una serie de factores internos a la evolución de la propia lingüística, con otros externos a ella y pertenecientes a su entorno.

- Como causas internas señala, por una lado, la pujanza de la semántica y, sobre todo, de la pragmática, que constituyen dos campos de estudio que se confunden a veces con el análisis textual y que, de todas formas, tienen con él un amplio campo de intersección; por otro, el reconocimiento de la naturaleza extraoracional de algunos fenómenos (conexión, pronominalización, déixis...), lo cual explica que no se puedan estudiar de manera fructífera a partir de oraciones aisladas.

- Como causas externas, señala la necesidad de realizar aportaciones lingüísticas a disciplinas que trabajan con textos completos, como la poética, la estilística, la traducción o la enseñanza de lenguas, así como la evolución general del paradigma científico, que tiende a primar los estudios integradores e interdisciplinarios.

Todos estos factores confluyeron e hicieron que apareciesen, cada vez en mayor número, investigadores interesados en el estudio de la lengua como proceso comunicativo, más que como sistema. Había que analizar las manifestaciones de la lengua y la misma producción lingüística tanto desde el punto de vista del receptor como del emisor, en un intento, aún hoy en gestación y a la búsqueda de un paradigma, de dar una visión integrada de la lengua (Cuenca 1992: 95).

No obstante, se trata de una serie de aproximaciones al fenómeno textual o discursivo, emparentadas todas ellas, pero con algunas diferencias entre sí; en ellas podemos observar dos vertientes, claramente delimitadas por una línea divisoria que Lozano et al. (1989) definen muy acertadamente, como expongo a continuación.

Estos autores se sitúan en el plano de la semiótica del texto para estudiar los "complejos fenómenos textuales de significación" (248), y declaran adoptar la perspectiva pragmática ("la investigación de los aspectos indiciales e instrumentales del lenguaje, es decir de las situaciones en que se dan los discursos y de los efectos que éstos promueven"); en este planteamiento, pretenden "sobrepasar el empirismo de la tradición filosófica anglosajona [y] evitar la definición psicologista de los sujetos

y de sus transformaciones, incorporando a la teoría de la acción discursiva la componente semántico-narrativa del texto" (Ibídem, 248, subrayado añadido).

En otras palabras:

El llamado análisis del discurso se desarrolla fundamentalmente a partir de los estudios sobre la enunciación [de Benveniste], es decir, la puesta en discurso de la lengua por un sujeto. (...) Lo que se propone Benveniste es el estudio de la lengua desde sus condiciones de uso y no específicamente del uso o los efectos que pueden producir las emisiones lingüísticas, por lo que todavía hoy se detecta en el análisis del discurso una línea de ruptura entre la orientación "inmanentista", para la que toda consideración extralingüística es no pertinente, y la "pragmatista" que estudiaría el uso que se hace del lenguaje (Ibídem, 90).

Lo que interesa fundamentalmente en la teoría de la enunciación es "el discurso y su sujeto, un sujeto que sólo podemos conocer por su discurso"; "en la lingüística europea, a partir de Benveniste, el concepto de sujeto productor del discurso se une a la observación de su presencia en el propio discurso"; se da una duplicidad en la noción de sujeto, que "será considerado tanto productor como producto del discurso, al tiempo que su existencia se presenta, sea como una realidad empírica -el autor del texto, el emisor del discurso situado histórica y biográficamente-, sea como una construcción teórica dentro del cuadro de la lingüística, según los presupuestos epistemológicos de que se parta". (Ibídem, 89).

Distinguen, pues, siguiendo fielmente a Benveniste, entre el *sujeto de la enunciación* y el *sujeto empírico* (emisor, autor...) que efectivamente ha producido el texto, y con el que aquél no se confunde. Por todo ello privilegian en su libro "el estudio de las representaciones que dan los textos de sus sujetos, de su relación con el enunciado y con su interlocutor. Este estudio está relacionado con el de la norma o código lingüístico, susceptible de variar para cada situación y con el de los tipos de comunicación: coloquial o formal, 'subjetiva' u 'objetiva', etc." (Ibídem, 94).

En consecuencia se aplican al estudio de textos escritos y fundamentalmente literarios, en los que investigan la representación del sujeto, manifestada a través del uso del código lingüístico.

D. Coste, en cuya obra encontramos una notable parcela referida a la didáctica de lenguas, tiene un punto de vista diferente sobre esta "superación del empirismo" y la "definición psicologista" del sujeto:

[La lingüística aplicada] tiene que tomar en consideración todo lo que se desprende del habla o de los resultados, todo lo que se refiere a la enunciación, la forma en la que el locutor realiza sus enunciados, se

proyecta o se distancia, todo lo que se refiere a las relaciones interindividuales en el acto de la comunicación, todo lo que hace que la lengua no pueda ser verdaderamente comprendida -todavía menos aprendida o enseñada- independientemente de los lazos que mantiene con los que la usan, lazos tanto psicológicos e individuales como colectivos y sociales (citado en A. Méndez, 1987:70, subrayado añadido)

A mi entender, en la teoría de la enunciación de É. Benveniste, y muy particularmente en el desarrollo que de ella hace O. Ducrot, se deja sentir en todo su peso la orientación al texto escrito, y más específicamente el texto literario, propia de las ideas de M. Bajtin que se encuentran en su base. No es de extrañar que haya tenido una repercusión mucho más importante en los estudios de crítica literaria, y menos perceptible en los del análisis del discurso oral; así como que sus repercusiones en la didáctica de las lenguas no hayan ido más allá de los trabajos sobre tipologías textuales, y éstas preferentemente centradas en los textos escritos. Nada más lejos de mi propósito que pretender cuestionar los supuestos de la teoría de la enunciación; ahora bien, la relevancia de un análisis de ese tipo para los fines de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua no parece muy clara, y los intentos de realizar aplicaciones didácticas de tales análisis, a primera vista y en ausencia de estudios empíricos que revelen su eficacia, revelan aspectos problemáticos en cuanto a su real utilidad⁸². No faltan tampoco las propuestas en ese sentido, que intentan explorar las vías que unos planteamientos tan ricos y sugerentes pueden abrir. Creo, sin embargo, que resulta más interesante a nuestro propósito el enfoque de la otra vertiente, que hace más hincapié en "el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, [en] la interacción o el diálogo entre los hablantes" (Stubbs 1992:17) y que considera que "aunque sólo sea por su ocurrencia masiva, la conversación espontánea y natural tiene que servir de guía o norma para la descripción del lenguaje en general" (Ibidem, 24). Una orientación como la que representa Widdowson entre otros, que no prescinde de los sujetos reales, sino que busca en sus actividad mental los mecanismos y procedimientos que le permiten dotar de sentido a los textos. Una orientación que reconoce en los textos la existencia de guías de interpretación, pero que entiende que esa interpretación la realiza un destinatario real, del mundo externo al texto.

Bien es verdad que no procede establecer una bipolaridad entre texto oral y texto escrito; si de lo que se trata es, sin embargo, de indagar cuáles son los

⁸² A este respecto puede ser ilustrativo el ejemplo de "polifonía gramaticalizada por el español", que aporta Reyes (1990: 137), en el que se explica el uso del subjuntivo en las concesivas como marca de una de las voces del discurso: "Para hacer hablar a los "enunciadores" dentro del enunciado, el español cuenta -entre otras cosas- con el subjuntivo, que, en casos como el de este texto, sirve para afirmar lo que ya ha afirmado otro, haciendo notar este proceso". Reyes se refiere al "otro" como una de las voces del enunciado, y no implica en absoluto que esa voz refleje necesariamente la opinión de otro locutor-ser del mundo (*I* frente a *L*, en términos de Ducrot:1985). Creo que en el ámbito de la didáctica del español es posible ofrecer una explicación de este uso del subjuntivo que sea más fácilmente comprensible por los aprendientes y que dé cuenta de los mismos valores semánticos y pragmáticos sin necesidad de introducir en el discurso más voces que la del emisor real.

mecanismos de obtención de significado (discursivo o textual) que realizan los usuarios de la lengua, con el fin de ver de qué forma podemos ayudar al usuario de una nueva L2 a aplicarlos de manera adecuada y eficaz, creo que es más fértil el modelo elaborado en el ámbito anglosajón de análisis del discurso oral (con sus extrapolaciones al discurso escrito), que a la inversa, el realizado en el ámbito francófono, aplicado inicialmente al texto escrito y extrapolado después al texto oral; la noción de "polifonía textual", por citar sólo uno de los conceptos más representativos de la teoría de la enunciación, ofrece unas posibilidades enormes de aproximación al texto literario, tanto si se trata del usuario de una L1 como del de una L2; su aplicación a la actividad lingüística cotidiana (tanto oral como escrita) ofrece también ricas posibilidades de análisis textual. Ahora bien, la transposición de estos análisis a la actividad didáctica se me aparece más problemática, como acabo de señalar. La actividad didáctica se legitima, entre otras cosas, por la efectividad en la consecución de sus objetivos; y si bien es cierto que no existen estudios empíricos sobre un mayor rendimiento discente de prácticas didácticas inspiradas en una u otra teoría, sí que parece lógico suponer que el aprendiente de una L2 obtendrá más ayuda de un modelo que se apoye sobre el emisor real, sus intenciones y sus procesos que de un modelo que haga abstracción de aquel para buscar los emisores presentes en el texto; la transposición de conceptos de la teoría lingüística a la práctica didáctica debe ajustarse a unos criterios de interés y eficacia, como he recogido en la introducción a esta tesis; mi punto de vista es que el recurso a conceptos y abstracciones lingüísticas para cuya comprensión el aprendiente debe realizar un esfuerzo adicional corre el riesgo de producir resultados diferentes a los deseados, induciéndole a error en la generación de las hipótesis lingüísticas; riesgo que parece ser razonablemente menor si el aparato conceptual resulta más próximo o familiar (hablantes e interlocutores reales y presentes en el mundo, frente a voces presentes en el texto).

Entre los trabajos que han prestado especial atención al discurso oral podemos citar a los que se han llevado a cabo en el mundo de habla inglesa, con dos orientaciones principales: la británica y la americana.

En Gran Bretaña destacan los estudios de la Escuela de Birmingham, que sigue criterios lingüístico-estructurales, sobre la base de la identificación de unidades y de conjuntos de reglas que definen secuencias de discurso bien formadas. Tiene una gran influencia de las teorías lingüísticas de Halliday, en la tradición firthiana de significado en contexto a que ya hemos hecho alusión. Los primeros estudios son los de Sinclair y Coulthard, en 1975, acerca del discurso entre profesor y alumnos; luego se analizan otros marcos semejantes: interacción médico-paciente, diálogos a través del mostrador, entrevistas, debates y conversaciones de negocios. Trabajos más recientes tratan de la importancia de la entonación en el discurso.

En los EE.UU. el análisis del discurso se enmarca en una tradición más etnometodológica que propiamente lingüística. Estudia tipos de acontecimientos de habla, como narración de cuentos, rituales de saludos, etc., en marcos sociales y culturales diferentes (Gumperz y Hymes 1972). Goffman (1976), Sacks, Schegloff y

Jefferson (1974) y otros estudian las rutinas conversacionales: las normas conversacionales, los turnos de palabra y otros patrones recurrentes en los datos de la interacción oral; Labov investiga también la narración oral de cuentos. Los trabajos americanos han producido una larga serie de descripciones de tipos de discurso, así como nuevos conocimientos acerca del condicionamiento social de los fenómenos de cortesía y de protección de imagen (*face-preserving*) en la conversación, que se solapa con trabajos británicos de pragmática.

Otros autores han estudiado el discurso desde una perspectiva estrictamente lingüística, intentando al propio tiempo tomar en consideración el componente comunicativo de la lengua. Destacan entre ellos Brown y Yule (1983), M. Stubbs (1987) y H. Widdowson. Brown y Yule señalan en la introducción a su libro que el término "análisis del discurso" se usa para describir actividades en la intersección de diversas disciplinas, cada una de las cuales observa el lenguaje desde una perspectiva propia: la sociolingüística, la psicolingüística, la filosofía del lenguaje y la lingüística computacional. Y añaden:

Intentamos mostrar que en el análisis del discurso hay aportaciones que pueden ser hechas por quienes son básicamente lingüistas, que aplican una metodología derivada de la lingüística descriptiva (Brown y Yule, 1983:ix).

Sin embargo, es importante resaltar, y así lo hacen los propios autores, que en el centro del proceso de comunicación se encuentra el "hablante/escritor": quienes se comunican son las personas, y son las personas las que interpretan los mensajes lingüísticos; son los hablantes/escritores quienes tienen temas y presuposiciones, quienes asignan una estructura a la información y quienes hacen referencias; son los oyentes/lectores quienes realizan interpretaciones e inferencias. A partir, por tanto de las relaciones entre formas y funciones lingüísticas, llevan a cabo el análisis del discurso mediante los conceptos relativos al significado (el contexto, la presuposición, las implicaturas, la referencia), los temas discursivos y la progresión temática (los marcos temáticos, las gramáticas de la narración, la relevancia, el montaje...) la estructura de la información (información dada/información nueva), la referencia en el texto y en el discurso, la coherencia y la cohesión, etc.

Podemos citar finalmente a McCarthy, que en 1991 publica un libro titulado "Discourse Analysis for Language Teachers", en el que expone los resultados más relevantes de esta disciplina para la actividad docente.

3.2.- Conceptos fundamentales de la nueva disciplina:

El texto/discurso posee una serie de propiedades que lo constituyen en unidad de comunicación lingüística. Alcaraz (1993:19-106) agrupa estas propiedades en tres áreas: el significado en el discurso, las condiciones de textualidad y el enunciado

como unidad discursiva. Me serviré de este esquema en el resumen que presento a continuación.

3.2.1.- *El significado en el discurso*

Como señala Candlin (1981: 32), la investigación en semántica y en pragmática ha puesto de manifiesto la necesidad de considerar el significado como un fenómeno que se produce a diversos planos, y no en uno solo. Algunos autores hablan únicamente del significado proposicional y del significado pragmático; Candlin distingue cuatro niveles de significado: el nocional, el proposicional, el pragmático y el discursivo.

- El significado "nocional" es el que se refiere a las categorías semánticas básicas de todo enunciado (tiempo, espacio, cantidad...). Un buen ejemplo de clasificación de estas nociones se encuentra en las categorías semántico-gramaticales que D. Wilkins expone en "Notional Syllabuses".

- El proposicional, correspondiente al segundo plano, es el significado literal, que toda oración tiene en un contexto cero. En este nivel, señalan Leech y Svartvik (1975), una oración interrogativa siempre tiene valor de pregunta. O, en palabras de Searle, lo que llamamos "significado literal" de una oración no es más que el sentido que aplicamos a dicha oración de acuerdo con el contexto que asumimos en el momento de la emisión o de la interpretación de un enunciado, o el que está más ampliamente aceptado. Es su fuerza locucionaria.

- Significado pragmático: Es el valor funcional de un enunciado, emitido por un interlocutor real en un contexto determinado, que lo condiciona y permite interpretar. Es lo que Austin llama fuerza ilocucionaria. Es un nivel de significado que se realiza a partir del enunciado, pero en estrecha dependencia con el contexto, y gracias a la interpretación de los interlocutores: es un significado que se consigue mediante la negociación.

- Significado discursivo: El significado pragmático de un enunciado inserto en un discurso. Los enunciados no se producen de forma aislada, ni ocupan un lugar arbitrario en la secuencia discursiva.

Vemos, pues, que únicamente los dos primeros niveles son independientes del contexto; para alcanzar el significado en los cuatro niveles son imprescindibles los datos derivados del contexto (situacional) y del co-texto (discursivo).

A) El contexto

Alcaraz define el contexto como el "conjunto de variables externas al enunciado que afectan a la organización y a la interpretación del comportamiento verbal" (Alcaraz, 83). Hemos visto que la noción de contexto de situación fue

desarrollada por Firth a partir de las ideas de Malinowsky; Firth lo constituyó en base de una teoría del sentido: para él, tener sentido equivaldría a funcionar de manera apropiada en el contexto. Para describir el contexto de situación propuso tener en cuenta los siguientes elementos: los participantes en la situación, su acción verbal y no verbal, otras categorías relevantes de la situación (que no especificó) y los efectos de la acción verbal.

En este conjunto de variables externas podemos diferenciar tres planos o bloques:

- a) el entorno físico, temporal y local en que se lleva a cabo la comunicación,
- b) el co-texto, tanto el inmediato en que se inserta un determinado enunciado, como el que se ha acumulado en la experiencia comunicativa de los interlocutores,
- c) el mundo cognoscitivo y sociológico en que se desenvuelven los participantes en la comunicación. Es el menos accesible para el observador. Se llama también "presuposición pragmática".

B) Otros parámetros del significado del discurso

Además de los mencionados, otros parámetros importantes en el establecimiento del significado discursivo son los siguientes: *la implicación léxica, la presuposición convencional, la implicación social o conversacional, la presuposición pragmática, la connotación y los índices de formalidad, la paralingüística, la kinésica y la proxémica.*

- *La implicación léxica:* Existe entre dos enunciados cuando la afirmación (o la negación) de lo que se dice en uno supone automáticamente la afirmación (o la negación) de lo que se dice en el otro. No existe entre dos enunciados entre los que hay sindéresis o falta de coherencia. Se basa en las relaciones semánticas existentes en el léxico y demás unidades del sistema.

- *La presuposición convencional:* La proposición o conjunto de proposiciones que el hablante asume que son verdaderas en el momento de emitir un enunciado para que éste pueda ser transmitido con éxito. Se trata de proposiciones no emitidas, que se asumen como verdaderas, y se diferencian de las del enunciado en que éstas se enuncian como verdaderas, aunque puedan ser falsas. Se basa en relaciones semánticas del contexto, pero independiente del emisor y del receptor. ("Su mujer..." → "Está casado...").

- *Las implicaciones conversacionales:* Grice (1975) las denomina **implicaturas**. Su significado está completamente ligado al contexto y a los conocimientos e

información que el emisor asume que posee el receptor. ("Hace mucho calor" → "Cierra la ventana, por favor").

- *La presuposición pragmática*: Un enunciado tiene sentido siempre que los interlocutores compartan la misma información previa en su mundo cognoscitivo y sociológico. Comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso la ideología de los interlocutores.

- *La connotación*: Transmisión de valores adicionales a los que representan las proposiciones de un enunciado. Son de orden sociolingüístico y se transmiten por medio de las opciones léxicas, sintácticas y fonológicas que ha tomado el hablante

- *Los índices de formalidad*: Marcas semánticas del grado de formalidad comunicativa que los interlocutores mantiene entre sí. Se encuentran tanto en elementos de los distintos subsistemas lingüísticos (léxico, sintaxis y fonética) como en la selección temática que realizan los interlocutores.

- *La paralingüística, la kinésica y la proxémica*: Transmisión de información no verbal por otros canales: modulación de la voz, movimientos faciales, corporales y gestuales, y utilización del espacio, posición y distancia. Esta información puede ser muy significativa y puede desbordar e incluso anular el significado proposicional.

3.2.2.- Las condiciones de textualidad

- *La cohesión*: Es una propiedad que tiene que ver con el significado proposicional del texto y la unión que se produce entre las distintas oraciones que lo componen; ésta unidad se la confieren al texto una serie de recursos lingüísticos, tales como las concordancias, los morfemas, las relaciones léxicas... Halliday y Hassan (1976) han estudiado estudian estos cinco vínculos de cohesión: la correferencia (relaciones anafóricas y catafóricas), la sustitución de una expresión ya aparecida por un determinado elemento, las relaciones conjuntivas (que relacionan de forma explícita lo que se va a decir con lo que se ha dicho), la elipsis (que se omite algo que sólo es interpretable mediante recurso a lo ya mencionado) y las relaciones léxicas que se establecen entre unidades del texto.

Se refiere, por tanto, a las relaciones sintáctico-semánticas que se establecen entre los elementos del texto. Se puede considerar desde dos puntos de vista: el del texto (perspectiva estática que se centra en la construcción del objeto textual) y el de los interlocutores (relación dinámica, el resultado de un esfuerzo del emisor para dar pistas que guíen al receptor hacia la construcción del sentido del texto, de tal forma que pueda interpretarlo de la forma más parecida posible a como el emisor ha pretendido).

- *La coherencia*: Es una propiedad que tiene que ver con el significado pragmático. Si la cohesión establece relaciones entre proposiciones, la coherencia las establece entre enunciados. Para ello es absolutamente necesario el recurso no sólo al co-texto, sino también al contexto real y situacional. Representa una unidad de los elementos del texto que no nace de la aplicación de una serie de recursos lingüísticos, sino más bien de la información que aquél encierra, la selección que de la misma se ha hecho (según haya sido considerada relevante o irrelevante) así como la forma en que ha sido presentada y organizada, y -por otro lado- de la relación existente entre esta información presente en el texto y el mundo de experiencia y conocimientos compartido por los participantes en el discurso. Se trata, por tanto, de una unidad global de significado que resulta tanto de las propiedades lingüísticas del texto como del proceso de interpretación a que lo somete el receptor. La coherencia se estructura en dos niveles: uno estático, con relación al objeto (el texto); y otro dinámico, con relación a los sujetos (emisor y receptor), que se corresponde con el proceso de construcción de sentido.

Widdowson (1979:251 ss.) resalta el hecho de que los procedimientos de cohesión determinan relaciones entre proposiciones, y los de coherencia las determinan entre ilocuciones. Pero estas relaciones no están presentes en el texto mismo, sino que las establecen los participantes en el discurso mediante un tercer tipo de relaciones: las de interacción. El receptor del mensaje interpreta un conjunto de indicios que el emisor le facilita, con el fin de que pueda identificar los significados proposicionales y los ilocucionarios.

- *La progresión temática*: En palabras de Ducrot (1982:80), "todo texto está introduciendo constantemente nueva información". Pero no toda la información que contiene un texto es nueva; al estar inserta en un contexto (lingüístico y/o extralingüístico), parte de esa información es ya conocida por los interlocutores, mientras que otra parte es nueva. A la información presente en el texto y previamente existente en el contexto se la denomina *tema*; a la nueva, *rema*. Para este par de conceptos, otros autores utilizan los términos ingleses de *topic and comment*, que Bernárdez traduce como *tópico y comentario*. A la forma de enlazar la información dada con la información nueva se la llama *progresión temática*. La progresión temática determina la estructura del texto, así como la selección de determinados elementos lingüísticos (sintácticos, morfológicos, léxicos, fonológicos). A los procedimientos para convertir determinados elementos de la información en tema o rema se les denomina *tematización y rematización o focalización*.

- *La intencionalidad y la modalidad*: Todas las particularidades del texto son portadoras de una intencionalidad; no hay textos "imparciales" o "inocentes". Hay autores que se refieren a estas particularidades como "modalidad", y como "modalización" al proceso mediante el cual viste su discurso de modalidad. Así, según H. Weinreich, la modalización es la marca que el locutor imprime a su enunciado. Lozano (1989:16ss), basándose en Lundquist y en Maingueneau propone una tipología para el análisis de la modalización, en la que establece tres grandes grupos:

modalidad de enunciación, modalidad de enunciado y modalidad de mensaje. La primera contiene los tipos de modalidad declarativa, interrogativa, imperativa o exclamativa; la segunda contiene las modalidades lógicas (epistémica, doxástica, deóntica, etc.) y apreciativas; la tercera se refleja principalmente en el emplazamiento del tema y la importancia del agente.

- *El cierre o clausura*: El texto se percibe por parte del receptor como algo completo y terminado. Lozano et al. citan a Lotman y Pjatigorsky que definen el texto como 'una formación semiótica singular, cerrada en sí, dotada de un significado y de una función íntegra y no descomponible', y destacan, en esta definición, "su *clausura* como un elemento definitorio. En efecto, si (...) la dimensión del signo no es pertinente, de tal suerte que tanto una palabra, por ejemplo /¡Fuego!/, como toda una obra, como *Los Episodios Nacionales* (...) coinciden en ser *textos*, es precisamente por su clausura y autonomía, por las que, independientemente de su dimensión, se las puede considerar textos". (Ibídem, 19).

Este concepto está estrechamente relacionado con los de coherencia y de contexto; esta cita de los mismos autores aclara a la perfección este punto:

Según la gramática generativa, si las frases no se vincularan solidariamente, si no se conectaran los distintos elementos que conforman un sintagma, una frase, el resultado sería una construcción inaceptable, agramatical. En cierto sentido, esa agramaticalidad podría ser incluida en la categoría de no-coherente. Sin embargo, no es ese el aspecto que nos interesa, ni consideramos que la coherencia equivalga a una 'ausencia de contradicciones'. En efecto (...) textos aparentemente contradictorios pueden ser textualmente coherentes, o textos aparentemente incoherentes en el nivel de manifestación pueden no serlo en otros niveles. (Ibídem, 20).

La coherencia confiere al texto un significado global que nace de su estructura, y que no de la suma de los significados de las frases que lo componen. En palabras de Lozano et al., "encontramos un suplemento de significación peculiar del texto en cuanto estructura (y no en cuanto suma de frases)". (Lozano et al. 1989: 36); las propiedades del texto de las que nace este suplemento de significación son éstas:

- El texto es el ámbito dentro del cual las frases pierden su ambigüedad.
- Contiene presuposiciones e implicaciones diversas de las frases que lo constituyen.
- Posee posibilidades de paráfrasis diversas de las de la frase, por ejemplo de reducción hasta un resumen mínimo. En efecto, una frase no se puede resumir, mientras que un texto sí, y preservando la información de base (por ejemplo: "¡Fuego!").

Con esta propiedad del texto se corresponde en el hablante la competencia textual: la capacidad de captar (o de atribuir) la coherencia de los textos

independientemente de su forma lingüística. Como dicen Halliday y Hassan: "Si un lector (de inglés) oye o lee un pasaje que comporte más de una frase, puede decidir normalmente sin dificultad si es un todo coherente o solamente un ensamblaje de frases sin relación las una con las otras" (citados en Lozano et al. 1989:20); se trata de la capacidad de producir y reconocer enunciados en cuanto fragmentos interconectados de un discurso coherente.

3.2.3.- *El enunciado como unidad discursiva*

Los enunciados son los eslabones del discurso, que están formados por oraciones, las cuales se pueden caracterizar semánticamente por medio de proposiciones. Todo enunciado, por definición, está ligado a un contexto. En la comunicación, por tanto, no empleamos estructuras, sino enunciados. Los enunciados transportan internamente más proposiciones de las que externamente manifiestan. Es el contexto el que permite realizar la interpretación de los enunciados del discurso, más allá de los significados proposicionales explícitos de sus oraciones.

En palabras de Sperber, una definición muy próxima a la de O. Ducrot: "La frase es una entidad abstracta susceptible de una infinidad de realizaciones particulares, mientras que el enunciado es cada una de esas realizaciones particulares, cada una de las ocurrencias de la frase" (Citado en Lozano et al., p. 37).

A) Los temas discursivos ("tópicos") y los enunciados.

Hemos hablado con anterioridad del tema de la proposición (o conjunto de proposiciones) que contiene información conocida y sobre la cual se da o se pide nueva información. Estas proposiciones forman *una estructura temática cohesiva*, la cual tiene sentido dentro de la experiencia previa del receptor y de su tradición cultural (Gumperz, 1985: 104).

El discurso cuenta con una serie de recursos que ayudan al destinatario a construir el tópico discursivo inicial, que por su misma naturaleza es provisional: la *isotopía* (repetición de un sema a lo largo del texto) en el plano léxico; la *prosodia*, en el fonológico; y los *conectores*, la *anáfora* y la *catáfora* y el *contexto*, en el plano sintáctico.

Los enunciados dentro de un mismo discurso están vinculados porque participan del mismo tema o tópico.

B) Los conectores o marcadores

La lingüística que trabajaba a nivel de oración y había establecido unos nexos sintácticos (tanto paratácticos como hipotácticos), unos de los cuales establecían relaciones intraoracionales, entre constituyentes de la frase, y otros las establecían de tipo interoracional, enlazando unas oraciones con otras mediante relaciones de tipo semántico.

La lingüística textual y el análisis del discurso han ampliado este concepto de nexo, y hablan de conectores o marcadores, que contribuyen a la cohesión y coherencia del texto mediante las relaciones que establecen entre sus distintas unidades. Los hay de diversos tipos:

Micromarcadores textuales: Son más breves y vienen a corresponderse con lo que tradicionalmente se ha denominado conjunciones. Señalan vínculos de orden lógico, temporal, causal, etc, entre oraciones o proposiciones.

Macromarcadores: Suelen ser más largos, y sirven para orientar al receptor en su interpretación del discurso. De Carrico los ha estudiado y los ha clasificado en las siguientes categorías: iniciadores, finalizadores, modificadores, ejemplificadores, evaluadores, metaseveraciones.

Marcadores del discurso oral: Shiffrin (1987) ha estudiado el modo en que se usan determinadas expresiones para organizar la interacción conversacional. Limita su estudio a un grupo de estas expresiones del inglés⁸³, heterogéneas desde el punto de vista de las categorías lingüísticas a que pertenecen. Los define como "elementos **dependientes de la secuencia** que encierran unidades de lengua oral" (p. 31, negrita en el original), y atiende a la entonación con que se emiten (que puede introducir variaciones en su función), pero sobre todo al contexto conversacional en que se producen.

3.2.4.- *Conclusión:*

He repasado en esta sección la nueva aproximación a la lengua desde una perspectiva superior a la oracional. He recogido la existencia de dos líneas básicas, diferentes y complementarias, en el análisis de la lengua como texto o como discurso. He recogido los conceptos fundamentales y comunes a las dos líneas, elaborados en esta nueva perspectiva de análisis. Y me he inclinado por una de las dos líneas -el análisis del discurso- como más apropiada a la finalidad de la didáctica de la lengua. Tal consideración descansa en la forma en que se articula en esa teoría la conexión entre el discurso y el contexto de situación, y en el esfuerzo por realizar una descripción de la actividad de los interlocutores que incluya los procedimientos de orden psicológico y sociológico por medio de los cuales crean (confieren y obtienen: negocian) el discurso. Es lo que trataré en la sección siguiente.

83 Son las siguientes: *Oh, Well, So, Because, And, But, Or, Now, Then, I mean, Y'know*

4.- Aportaciones más relevantes del análisis del discurso.

En este apartado revisaré con un poco más de detalle aquellos aspectos del análisis del discurso que me parecen más relevantes para la enseñanza de lenguas. Trataré en primer lugar el análisis del discurso oral; a continuación revisaré el análisis del discurso escrito; y en una tercera sección veremos cómo se explican desde el análisis del discurso los procedimientos de creación y obtención de significado.

4.1.- El análisis del discurso oral

4.1.1.- De los actos de habla al principio de cooperación:

E. Hatch y M. Long (1980) definen el problema básico que se propone resolver el análisis del discurso como aquél con el que se ven confrontados los hablantes a la hora de asignar una función a una forma lingüística. A este respecto Reyes (1991:34) afirma:

(...) todavía no se ha llegado a una teoría aceptable sobre la relación entre forma y función, entre lo que una lengua codifica en su gramática y las funciones comunicativas que los hablantes cumplen.(...) El campo de estudio de la pragmática no está unificado y, consecuentemente, los análisis pragmáticos presentan una diversidad desconcertante. Pero todos acuden a ciertas nociones básicas: hablante, contexto, significado; y todos presentan una actitud persistente, la de encarar el análisis lingüístico como un análisis de la comunicación humana, y no como un análisis de sistemas de signos abstraídos de su función comunicativa.

Siguiendo a Hatch y Long podemos señalar los siguientes hitos en el análisis del discurso oral:

A) Los actos de habla:

Austin (1962) introduce el concepto de lenguaje como comportamiento social: hablar es siempre hacer algo con las palabras, como reza el título del libro en el que expone su teoría. En consecuencia, propone un nuevo criterio para el establecimiento del significado de las expresiones: el de "felicidad" o "éxito"; antes se aplicaba únicamente el criterio de verdad: las oraciones podían ser verdaderas o falsas. Austin muestra que existen expresiones que no pueden ser ni verdaderas ni falsas, pero que pueden salir bien o salir mal; distingue así entre expresiones constatativas (las primeras) y performativas (las segundas). Con esta distinción se corresponden otras dos: una, la que establece entre significado (lo que las palabras dicen) y fuerza (lo que hacen), y otra, entre la función locucionaria y la ilocucionaria en la lengua. La

función locucionaria consiste en el uso de la lengua para transmitir el significado literal de las palabras y las estructuras gramaticales de un enunciado: transmisión de información objetiva. La función ilocucionaria transmite la fuerza del enunciado; Austin la define como "el modo en que [la lengua] debe ser entendida" (Austin, 1962: 98), y señala que se relaciona con algún tipo de efecto en el destinatario. Las dos funciones coexisten en un mismo enunciado: "Podemos decir que, en general, ejecutar un acto locucionario es también, y *eo ipso*, ejecutar un acto ilocucionario" (ibídem).

Searle (1969) llama "actos de habla" a los actos ilocucionarios de Austin, y los define según unas "condiciones de felicidad" que deben darse para que la ejecución de uno de ellos tenga éxito; esas condiciones están relacionadas con la situación real de comunicación, con su contexto y con unos requisitos que en cada caso deben darse por parte de los interlocutores. Posteriormente (Searle, 1975), establece una clasificación entre actos de habla directos e indirectos. Los directos se manifiestan claramente en el discurso mediante verbos "performativos" ("te ruego", "te sugiero"...); los indirectos se interpretan en el discurso, de tal modo que el enunciado de una información objetiva puede ser entendido como una sugerencia, un ruego, una orden, un reproche, un elogio, etc., de acuerdo con el contexto (ejemplo: "Esa puerta está abierta todavía"). Los clasifica en cinco categorías: Representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos. Cada uno de ellos tiene diversas subcategorías; así, por ejemplo, los representativos incluyen hacer sugerencias, dar pistas, denegar, jurar, etc.

En opinión de Hatch y Long el acto de habla es una noción útil, pero tan insuficiente como la estructura sintáctica para proporcionarnos la interpretación de la mayor parte de los enunciados. No obstante, supone un importante paso adelante en el análisis de la actuación de los hablantes, que se ve complementado con las reglas de la conversación.

B) El análisis de Gumperz

Gumperz (1972) distingue tres rangos de unidades de habla: las situaciones, los acontecimientos y los actos de habla. Las primeras son los "marcos" en los que tienen lugar las otras dos: una comida, un seminario de trabajo, un encuentro en un aeropuerto son ejemplos de situaciones de habla. Los acontecimientos de habla son actividades de habla que se hallan regidas por determinadas normas o convenciones: una conferencia, una conversación, un ritual religioso, serían ejemplos de actividades de habla. Finalmente, los actos de habla son los enunciados, que aparecen sucesivamente en el desarrollo de una actividad. Un mismo acontecimiento de habla (una conversación, por ejemplo) puede tener lugar en situaciones de habla diferentes (dando un paseo, en la sala de espera en la consulta); por otra parte, un mismo acto de habla (una promesa), puede aparecer en acontecimientos también diferentes (en una tertulia o en una alocución difundida por televisión).

Aunque, en un principio, las situaciones y los acontecimientos de habla son temas de estudio propios de antropólogos, etnógrafos y etnometodólogos, y los actos de habla lo son de lingüistas y filósofos del lenguaje, existen sin embargo numerosos estudiosos (Beebe, Wolfram...) que indagan el modo en que los actos de habla se organizan en los acontecimientos y situaciones.

Gumperz es así el primero en llamar la atención sobre la importancia de la conversación, como uno de los acontecimientos de habla que ha definido, y que se coloca en un nivel intermedio entre las situaciones de habla y los actos de habla. Con este análisis empieza a superarse la limitación del estudio del discurso a nivel de enunciado. En el texto las frases aparecen no solo secuenciadas y unidas por conectores, sino interrelacionadas; del mismo modo, un análisis del discurso que no supere el nivel del enunciado aislado se muestra insuficiente. Es esto lo que resaltan Hatch y Long al afirmar lo siguiente:

El acontecimiento de habla en el que estamos más interesados aquí es la conversación. Queremos saber cómo se encadenan los actos de habla en una conversación (...) Las conversaciones son empresas cooperativas [cooperative ventures] (...) Los interlocutores pueden dar sentido a sus palabras porque siguen determinados principios; esto vale también para los textos escritos. (...) Si en una historia de detectives leemos lo siguiente: "El policía disparó y el ladrón cayó al suelo", entendemos que el policía disparó contra el ladrón. Si no pudiéramos realizar esta inferencia, si no pudiéramos ir más allá de lo que se ha formulado explícitamente, no podríamos entender la mayor parte de las conversaciones y del material escrito.

De modo que no sólo los enunciados o los actos de habla tienen unas reglas que les permiten lograr su eficacia, tal como puso de relieve Searle con las condiciones de felicidad, o de éxito. También la conversación tiene unas reglas. Grice ha enunciado esas reglas, que luego han sido reformuladas por Gumperz y por Wilson y Sperber.

C) Las reglas de la conversación: Grice, y Wilson y Sperber.

Algunas de las "reglas" de la conversación han sido definidas por Grice (1975) como el principio cooperativo; este principio permite a los interlocutores realizar las inferencias necesarias para ir más allá de lo que ha sido formulado. Grice lo definió del siguiente modo:

Tu aportación a la conversación debe ser, en cada una de sus etapas, tal como lo exija el propósito o la dirección del intercambio verbal en el que tomas parte. (Grice 1975).

Este principio se erige así en uno de los elementos básicos de la conversación, entendida como un proceso constante de negociación de significado. Para entender este concepto de negociación de significado hay que recurrir a otros conceptos de Grice, como son el de significado no natural y el de implicatura.

Para Grice, el significado natural es el que se produce de forma no intencional, mientras que el no natural está ligado a la intencionalidad del hablante. Entender lo que otro dice es reconocer la intención con que profiere sus palabras, que no es exactamente lo mismo que reconocer el significado de sus palabras. Por eso, entiende la conversación como un intercambio de significados intencionales, basado en un contrato entre dos personas que quieren que se entienda lo que quieren decir. Al decirlo, implican en sus palabras mucho más de lo que éstas dicen por sí mismas; igualmente, mediante el descubrimiento de las implicaturas podemos establecer la coherencia que se da entre expresiones de la conversación que fuera de ella no tienen relación lingüística aparente.

Para poder realizar correctamente las inferencias que nos llevan a descubrir las implicaturas, hay que aplicar el principio de cooperación, que Grice desglosa en cuatro máximas: *de cantidad, de calidad, de relación y de modalidad*.

1. Máxima de la cantidad: La aportación realizada debe ser tan informativa como sea preciso, pero no más de lo necesario.
2. Máxima de la calidad: El hablante debe ser verídico, decir lo que crea que es cierto y no decir lo que cree que es falso o aquello de lo que no tiene pruebas.
3. Máxima de la relación: Debe realizar aportaciones relevantes para el desarrollo de la conversación, y no decir lo que no viene al caso.
4. Máxima de la modalidad o claridad. Debe intentar que su mensaje sea claro para sus oyentes, y no ser excesivamente prolijo, confuso o desorganizado.

El contrato al que hemos aludido establece que los interlocutores quieren comunicarse, y que respetan por tanto estas máximas que les facilitan la comunicación. Esto permite a los interlocutores explotar el recurso de la violación de una máxima, que obliga al oyente a hacer un esfuerzo de interpretación de lo que se le está diciendo con esa violación.

El principio de cooperación enunciado por Grice ha sido ampliado por Gumperz (1985) en su teoría de la estrategia de cooperación. De acuerdo con ella, para el control y la interpretación de la conversación los interlocutores se apoyan simultáneamente en dos perspectivas: las expectativas generales y las claves conversacionales.

Las expectativas generales comprenden el repertorio cultural de "esquemas discursivos" (narrar, conferenciar, etc.) y las rutinas que se emplean (como solicitar información, pedir un favor, etc). Su función principal consiste en servir de canal por donde discurre la conversación, pero además imponen al mismo tiempo restricciones en lo referente a opciones temáticas y a los derechos y las obligaciones de los interlocutores.

Las claves conversacionales sirven de apoyo a los interlocutores y cumplen una doble función: posibilitar el cambio de esquema discursivo cuando ello sea apropiado o conveniente, y resaltar algún rasgo (énfasis contrastivo, tematización, ...) de algún segmento del enunciado. Están formadas por fenómenos estrictamente lingüísticos y por otros paralingüísticos o extralingüísticos: elección léxica (estilo y registro), prosodia (entonación, ritmo, cantidad, acento), cinética (movimientos faciales, dirección de la mirada...), proxémica (espacio, posición, distancia). Estas claves se aprenden en bloque como parte de los procesos de socialización del lenguaje cotidiano, se utilizan y se interpretan normalmente de forma automática, y son como guías orientadoras y como baremos de evaluación que actúan sobre los esquemas anteriores.

La última versión de esta aproximación es la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986). Sostienen estos autores que las cuatro máximas se reducen a la de relevancia, y proponen su teoría de la relevancia como una teoría general de la interpretación. Según esta teoría, todo enunciado reclama y requiere la atención del destinatario; como consecuencia, aquél crea en éste la expectativa de que transmite un contenido suficientemente interesante, y que merece la pena el esfuerzo de procesarlo para conseguir su interpretación; en otras palabras, todo enunciado lleva en sí mismo la presuposición de relevancia.

La relevancia se define en términos de rendimiento: el coste de procesar un enunciado debe ser compensado por el beneficio obtenido como consecuencia del procesamiento. "Un hablante que quiera emitir un enunciado relevante tiene dos objetivos interrelacionados: primero, crear algún efecto contextual en el oyente y, segundo, minimizar el esfuerzo de procesamiento que esto implica" (Sperber y Wilson 1986:250), y por tanto, el hablante "adapta su enunciado a la forma en que el oyente va a procesarlo en cualquier caso, teniendo en cuenta las limitaciones estructurales y temporales existentes" (Ibídem, 266).

En esta teoría adquiere una importancia especial la concepción del contexto: no se trata de algo dado de antemano, algo con lo que se encuentran los interlocutores al inicio de su interacción; se trata más bien de una creación de los interlocutores, mediante la cual eligen un subconjunto de sus conocimientos, que consideran relevantes para la interpretación del enunciado. Así, el hablante "establece algunos supuestos sobre las capacidades cognitivas y los recursos contextuales de que dispone el oyente, que se verán necesariamente reflejados en la forma en que se

comunica y, en particular, en qué decide hacer explícito y qué decide dejar implícito" (Ibídem).

El beneficio obtenido en la interpretación consiste en los efectos contextuales que se producen: los interlocutores buscan las relaciones que existen entre lo que oyen y todo el resto de proposiciones semejantes y relacionadas que tienen almacenadas en su memoria, y de esa forma ensanchan el entorno cognitivo mutuo que comparten.

4.1.2.- La Escuela de Birmingham:

En los análisis de esta escuela, la unidad básica es el intercambio. Otras unidades de análisis son: las transacciones, los movimientos y los actos.

Para poder llevar a cabo su análisis del discurso oral, la escuela de Birmingham ha realizado una serie de segmentaciones del discurso. Previamente ha aislado una serie de tipos de comunicación oral, que ha clasificado como el discurso del aula, las llamadas telefónicas, las entrevistas de trabajo, las entrevistas entre médico y paciente, etc. Coulthard y Ashby (1975) estudiaron los intercambios médico-paciente. Sinclair y Coulthard (1975) analizan el discurso del aula.⁸⁴

En el estudio de Sinclair y Coulthard, dentro de la unidad que constituye la lección, se encuentran otras unidades de rango inferior, pero completas en sí mismas. Se definen así unas unidades muy semejantes a los actos de habla, pero que, al mismo tiempo están dotadas de esa plenitud de la que carecen los enunciados.

Estas unidades son las *transacciones*; cada transacción está compuesta de distintos *intercambios*, los cuales, a su vez constan básicamente de tres *movimientos*: *movimiento de apertura*, *movimiento de respuesta* y *movimiento de continuación*. Sinclair y Brazil llaman a cada uno de estos tres movimientos *iniciación*, *respuesta* y *continuación*. Finalmente, cada movimiento puede tener uno o varios *actos*. Estos actos vendrían a coincidir con los 'actos de habla' de Searle, pero si éste los define en razón de su fuerza ilocucionaria, Sinclair y Coulthard lo hacen en razón de su función interactiva. Los movimientos pueden ser de diverso tipo, como por ejemplo, los llamados 'movimientos de enmarque' (en inglés, *framing moves*)⁸⁵, o los "iniciadores" (*starters* en inglés).

⁸⁴ Aun cuando otros (Flanders, 1970; Moskowitz 1972) ya lo habían hecho antes desde una perspectiva pedagógica, Sinclair y Coulthard son los primeros en analizar el discurso del aula; con posterioridad, otros autores han desarrollado instrumentos para el análisis del discurso en aulas específicas; uno de los más extensos y detallados es el sistema ideado por J. Fanselow (1987). Llobera (1990) muestra como el discurso del aula, a pesar de sus peculiaridades, presenta muchas características comunes con el de las interacciones sociales generales; estas características permiten la construcción de un discurso significativo en el aula que parece ser básico para el aprendizaje.

⁸⁵ McCarthy los ejemplifica con las expresiones lingüísticas del inglés *now then*, para el enmarque inicial, y *right* para el final.

Es importante señalar que los movimientos son interdependientes en su significación o valor; así, por ejemplo, el *movimiento de continuación* es fundamental para la identificación de la función de los movimientos precedentes; véase este ejemplo de McCarthy, que el autor expone en la versión de la lengua inglesa:

A: ¿Qué hora es?
 B: Las seis y cinco.
 A:

Según cuál sea el contenido del movimiento de continuación (segunda intervención de A), tendremos distintas interpretaciones para el primero: Una posibilidad es que A diga: "Gracias", con lo cual su primer movimiento es interpretado como una solicitud de información; otra posibilidad es que diga: "Muy bien", con lo cual se interpreta como la pregunta de un profesor o uno de los padres de un niño que está aprendiendo a indicar la hora; una tercera posibilidad es que diga: "No; sabes perfectamente que no son las seis y cinco sino las seis y media, y que vas a llegar tarde otra vez", de donde deducimos que el primer movimiento era una acusación o un reproche.

A diferencia de los análisis de la conversación desarrollados por los etnometodólogos de los EE.U. -y que se tratan a continuación- los análisis de la escuela de Birmingham intentan establecer la relación entre forma y función lingüísticas, lo que hace que este modelo haya sido caracterizado como "una aproximación lingüística rigurosa al análisis del discurso", como recoge Flowerdew (Flowerdew 1988:73). La valoración que este autor hace de la aportación de la escuela de Birmingham es la siguiente:

Lo que el modelo de Birmingham ha hecho por la enseñanza de lenguas es demostrar, de una forma general, que por encima del acto de habla particular existe una estructura, y que ésta debe ser tomada en consideración en aquellos sílabos que pretenden promover el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los aprendientes de lenguas. Sin embargo, el análisis conversacional proporciona un modelo más directamente aplicable, si bien menos compacto. (Ibídem, 74).

4.1.3.- Los etnometodólogos de los EE.UU.:

Los intercambios analizados por la escuela de Birmingham son intercambios que se producen en marcos de comunicación muy estructurados. La conversación normal de la vida cotidiana carece de esa estructuración: a diferencia de lo que sucede en marcos tales como la entrevista de trabajo, la que tiene lugar entre médico y paciente o el discurso del aula, en la conversación cotidiana pueden hablar varios interlocutores a la vez, éstos se pisan mutuamente los turnos, no suele haber un interlocutor que dispone de patente de intervención en cualquier momento con

preferencia a los otros, etc. Han sido básicamente los investigadores americanos los que se han preocupado por este tipo de interacción oral, y al hacerlo se han fijado especialmente en los siguientes fenómenos:

a) Los pares adyacentes:

Han sido estudiados por Schegloff y Sacks (1973) y por McLaughlin (1984). Se trata de unidades del discurso, de actos de habla, que aparecen en él en dependencia recíproca, en un orden determinado y proferidos por interlocutores distintos. McLaughlin ha identificado los siguientes: pregunta-respuesta, requerimiento-respuesta, saludo-saludo, cumplido-aceptación/rechazo, cierre-cierre, solicitud-concesión/denegación, disculpa-aceptación/rechazo, amenaza-respuesta, insulto-respuesta, desafío-respuesta, acusación-negación/confesión, declaración-asentimiento/discrepancia y jactancia-aprecio/burla. La función de cada uno de los miembros del par sólo es interpretable a la luz del otro.

La diversidad de roles sociales y de marcos comunicativos que se da en las distintas situaciones de comunicación tendrá como resultado una multiplicidad de estructuras lingüísticas diversas para cada uno de los pares adyacentes.

El concepto de pares adyacentes proporciona a la enseñanza de lenguas una unidad operativa de rango superior al del acto de habla aislado, señala Flowerdew (Op. cit., 73); pero añade a continuación este autor: "No obstante, lo fundamental aquí es tener en cuenta que la secuencia de partes de cada par no es obligatoria; por tanto, el sílabo únicamente puede proporcionar modelos, pero no reglas".

b) La distribución de turnos:

Ha sido estudiada por Sacks et al. (1974). Los fenómenos básicos que se han observado en estos análisis con los siguientes:

Los participantes en el discurso oral toman sus turnos por diversos procedimientos: o bien cuando se ven seleccionados o propuestos (*nominated*, en inglés) por el que tiene la palabra, o mediante la autoselección, si nadie es propuesto.

Existen mecanismos lingüísticos específicos para obtener el turno cuando uno no puede entrar en el flujo normal de su distribución del turnos, o bien cuando el marco exige que se sigan determinadas convenciones. Estos mecanismos varían enormemente en nivel de formalidad y adecuación a diferentes situaciones.

Existen también otros mecanismos, denominados "de devolución de canal" (*back-channel response*) para cuando un participante no quiere tomar el turno, o simplemente quiere indicar que está prestando atención al mensaje. En inglés consisten en vocalizaciones *mmm*, *ah-ha*, y en palabras y frases cortas, como *yeah*,

no, right, sure, este tipo de realizaciones varía enormemente entre culturas, y no sólo en el plano lingüístico, sino también en el paralingüístico (la gestualidad, principalmente).

Mientras uno habla, los otros están atentos a completar desde el punto de vista sintáctico, de contenido, lógico, etc. la aportación del hablante de turno; están también atentos a claves fonéticas que señalan que el turno se acerca a su final.

Los hablantes predicen los enunciados que van a emitir los otros, y a menudo les interrumpen para completarlos ellos mismos, con lo que se producen solapamientos en su discurso.

c) El análisis de narrativas

Las narrativas han sido estudiadas, con antelación a la perspectiva discursiva, por los teóricos de la literatura. Cortazzi (1994) hace una revisión del análisis de las narrativas, que presenta como "una de las formas más frecuentes y más ubicuas del discurso", por el que ha mostrado interés una gran variedad de disciplinas; una forma de discurso, en cuanto tal, que tiene también una gran presencia en la enseñanza de lenguas, pero de cuyos análisis aún no se han llevado a cabo aplicaciones.

Cortazzi afirma que la importancia de la narrativa nace de su relevancia para la actividad mental y social del individuo; cita, entre los estudiosos de otras disciplinas que se han interesado por este uso lingüístico, a Bruner, que distingue entre la modalidad narrativa del pensamiento y la lógico-científica, o a Martin, que resalta que las narrativas mantienen nuestro interés y organizan el significado. Las define como constructos psicológicos, distintos de la secuencia real de hechos que narran.

Para que se dé una narrativa se han señalado tres condiciones: temporalidad en la secuencia de acontecimientos narrados, causalidad la acción intermedia sobre el estado final, e interés humano, que permite la proyección de valores y motivos; estos tres elementos combinados forman la trama que, según Ricoeur, es la que transforma los acontecimientos en una historia.

Labov las ha estudiado como un tipo diferenciado de discurso oral, en el que se narran historias o sucesos -reales o ficticios- y ha identificado los siguientes componentes de cuentos, anécdotas y chistes:

- Resumen inicial (*Abstract*): breves enunciados introductorios acerca del contenido de la historia.
- Orientación: informa del tiempo, lugar y personajes de la historia.
- Complicación de acontecimientos: son los acontecimientos que constituyen la historia.
- Resolución: cómo se resuelve.

- Coda: puente entre el mundo de la historia y el momento de la narración.

Transversal a todos ellos transcurre la *evaluación* o *validación*, mediante la cual se resalta el interés en escuchar la historia, por una serie de diversos procedimientos.

Observa Labov que las narrativas no son monólogos, y ello por dos razones: en primer lugar, la narración propiamente dicha, la transmisión de la información y de los datos de la historia, suele producirse de forma *colaborativa*, mediante la intervención de más de un narrador; y en segundo lugar, los *oyentes suelen ser activos*, reaccionando constantemente, haciendo comentarios o preguntas, expresando sus reacciones y sentimientos, juzgando o valorando lo que escuchan.

Las narrativas han sido estudiadas también por la antropología, que ha puesto de manifiesto enormes diferencias entre las estructuras narrativas de diversas culturas. Cortazzi cita a Sherzer, que muestra como las narrativas de los una del Panamá reflejan ciertamente el orden temporal, pero centran mucho más la atención en los rasgos aspectuales, en la locación, la dirección y la forma en que se ejecutan las acciones, lo que representa cierta dificultad para los occidentales que leen las traducciones de estas narrativas.

En sus conclusiones, Cortazzi afirma:

La narrativa en cuanto género es importante no sólo por sus rasgos lingüísticos, sino también por su función cognitiva, social y cultural en la vida de los que las cuentan y los que las oyen. Por cuanto la narrativa hace que la existencia humana sea plena de sentido, se puede esperar que el análisis de las narrativas repercutirá en la enseñanza de lenguas, en la educación y, más allá, en las humanidades y las ciencias. (165)

d) Otros tipos de discurso oral:

El análisis del discurso oral es un campo de la moderna lingüística en pleno desarrollo, y se están identificando y descubriendo nuevos tipos y formas, que pueden ofrecer resultados muy interesantes desde el punto de vista de su aplicación a la enseñanza. Psathas y Kozloff (1976), por ejemplo, han descrito el marco de las instrucciones, que consta de cuatro fases: situación, información, instrucción y final. M. Hernández (1993) ha estudiado los mensajes de los contestadores automáticos telefónicos. Ha descrito una estructura permanente en todos los que componen su corpus de estudio, que está integrado por hablantes de catalán, castellano e inglés; esta estructura se compone de las siguientes fases: inicio, situación del emisor del mensaje, intención de la llamada, negociación de la próxima llamada, preparación de despedida y cierre.

4.1.4.- *La teoría de los actos de habla y la enseñanza de lenguas.*

A) Las taxonomías de los Niveles Umbral.

La teoría de los actos de habla, y su ulterior desarrollo hasta las máximas de Grice, han despertado enorme interés, y también han sido objeto de críticas, especialmente por la heterogeneidad que representan las categorías que presenta, y por la dificultad en ofrecer taxonomías cerradas y que se basen en criterios objetivos y no en decisiones subjetivas de quien las propone (Flowerdew 1988). Señala Reyes:

(...) la teoría de los actos de habla (...) es muy criticada, entre otras cosas por establecer que la fuerza ilocucionaria está relacionada con la forma de la frase, de modo que hay una relación directa entre locución e ilocución. Sucede en cambio, (...) que muchos de nuestros actos de habla felices son indirectos: preguntamos para pedir, negamos para afirmar... (...) Pero los principios fundadores de la teoría de los actos de habla -el acto y la satisfacción- siguen vigentes. (Reyes, 1990:51, subrayado añadido).

E igualmente, en relación con las máximas de Grice:

El programa de Grice ha recibido muchas críticas y ha mostrado una notable resistencia a todas. De hecho, el principio básico de la racionalidad y la eficiencia de la conversación no parece en peligro, aunque algunos críticos proponen reducir las máximas, que, (como ya observó Grice) se superponen en muchos casos. (Ibidem, 77).

La aplicación de este enfoque a la enseñanza de la lengua ha producido abundantes frutos, en especial a raíz de los trabajos realizados por encargo del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, iniciados en los años 70 y que tienen su máximo exponente en las publicaciones de los distintos "Niveles Umbral" para una serie de lenguas europeas (entre las que figuran el español, el catalán, el vasco y el gallego).

Aunque también esta aplicación está recibiendo críticas, lo cierto es que, como afirmaba J. Trimm en 1991 en un simposio del Consejo de Europa celebrado en Zurich, en los últimos veinte años el Nivel Umbral ha llegado a convertirse en referencia obligada para todos los que están implicados en la enseñanza de lenguas: profesores, autores de libros, administradores educativos, etc.⁸⁶

⁸⁶ A mi entender, las diversas objeciones que se le hacen a esta aplicación de una teoría a la práctica docente, no tienen en cuenta las consideraciones que he recogido en el capítulo II, acerca de la relación entre teoría científica y práctica docente. Creo en este caso nos encontramos ante un buen ejemplo de la dirección ascendente que postulaba Bronckart: desde las necesidades de la práctica se llega a elaboraciones teóricas que pueden dar un marco coherente y suministrar conceptos operativos.

D.A. Wilkins (1973) recurre a la teoría de los actos de habla para especificar los contenidos de un sílabo de enseñanza del inglés. En lugar de definir las unidades del sílabo en términos semántico-gramaticales, como venía siendo habitual, Wilkins propone definirlos en términos nocional-funcionales. Parte de la distinción entre enfoques analíticos y enfoques sintéticos en la enseñanza de lenguas. Los primeros ven el aprendizaje de la lengua como un proceso de síntesis que el aprendiente realiza a partir de las unidades discretas que el programa le ofrece. Quienes elaboran el programa han extraído las unidades del mismo previa descomposición del sistema de la lengua en sus componentes gramaticales y léxicos. Los enfoques analíticos entienden la tarea del aprendiente como "una aproximación progresiva de su propia conducta lingüística a la globalidad de la lengua", proceso en el cual "determinadas formas lingüísticas significativas pueden ser aisladas del contexto estructural heterogéneo en el que se producen, de modo que el aprendizaje pueda centrarse en aspectos importantes de la estructura de la lengua" (Wilkins, 1973:2). Entre los enfoques analíticos Wilkins incluye los sílabos situacionales y los nocional-funcionales.

Los componentes del sílabo nocional-funcional que propone Wilkins son de tres tipos, correspondientes a los tres niveles de significado que establece en las expresiones: a) El significado semántico, tal como se ha entendido tradicionalmente, representado por los elementos léxicos y gramaticales, y equivalente al que otros han denominado "ideacional", "cognitivo" o "proposicional"; está representado en el sílabo por las categorías semántico-gramaticales: tiempo, cantidad, espacio, relación, déixis; cada una de las cuales se subdivide en otras varias: por ejemplo, el tiempo incluye el momento, la duración, las relaciones temporales, la frecuencia y la secuencia). b) El significado modal, en el que el hablante manifiesta su propia actitud ante lo que expresa; es un significado que en principio se transmite por marcas gramaticales, léxicas o fonológicas, por partículas modales o por modos verbales; está representado en el sílabo por las categorías de modalidad (certeza, compromiso, intención, obligación...). c) El significado del uso que el hablante hace de una expresión, al emplearla en su discurso; equivale a la función que tiene un enunciado, en relación con otros enunciados del discurso y en relación con la situación de comunicación en que aparece. Está representado por las categorías de la función comunicativa. Estas últimas categorías se refieren a lo que hacemos con la lengua;

Asimismo, la experiencia de este proyecto refleja el carácter dinámico del proceso, como puede observarse en la revisión y ampliación del modelo del Nivel Umbral llevada a cabo en Van Ek 1991, o el hecho de que las diversas versiones de Niveles Umbral se adaptan a las características y necesidades de sus respectivas situaciones, como señalan Van Ek y Trimm en el prólogo: *Estas versiones [del Nivel Umbral en diversas lenguas] no han consistido en meras traducciones. En cada caso los objetivos prioritarios han tomado en cuenta no sólo las categorías semánticas presentes de forma obligada en la gramática de las lenguas respectivas, sino también las diferencias de los distintos contextos culturales. Además, los investigadores responsables de cada proyecto han aportado frecuentemente nuevas ideas al desarrollo del modelo básico. El 'Threshold Level' no es en sí mismo un sílabo, sino una declaración de objetivos. Invariablemente, sus usuarios lo han adaptado de acuerdo a esos objetivos y han aplicado libremente sus propio criterio para añadir y eliminar las categorías y exponentes que consideraban pertinentes.* (Van Ek y Trimm 1991:iii).

advierde Wilkins que "alguna, pero no todas, pueden constituir distintos actos de habla" (Op. Cit., 44), y las clasifica en seis grandes grupos: 1) juicio y evaluación, 2) persuasión, 3) razonamiento, 4) averiguación y exposición racional, 5) emociones personales, y 6) relaciones emocionales.

A partir de este trabajo inicial de Wilkins se desarrollan los diversos Niveles-Umbrales que hemos mencionado, el primero de los cuales es el referido al inglés. Éste aparece en 1975, y clasifica las funciones lingüísticas en seis grandes categorías: 1) dar o pedir información, 2) expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación, 3) expresión de actitudes emocionales y su comprobación, 4) expresión y comprobación de actitudes morales, 5) persuasión y 6) usos sociales de la lengua. El total de funciones lingüísticas agrupadas en estas categorías, en la versión española del Nivel Umbral (Slagter 1979) asciende a 72.

En 1991 se publica una nueva versión, que revisa y amplía la anterior. Las novedades de esta versión consisten en incluir estrategias del discurso y estrategias compensatorias, así como un componente sociocultural explícito. Las funciones se agrupan nuevamente en seis grandes categorías, pero éstas son distintas de las anteriores: 1) dar y pedir información objetiva, 2) expresión y comprobación de actitudes, 3) persuasión, 4) usos sociales de la lengua, 5) estructura del discurso y 6) restablecimiento de la comunicación. La segunda es la más amplia, y se subdivide en: a) acuerdo y desacuerdo, b) conocimiento, c) modalidad, d) voluntad e) emociones y f) valoraciones morales.

Es interesante observar que el concepto general de "nivel umbral" fue presentado como marco descriptivo no específico para una sola lengua en particular. Las nociones y funciones que allí se establecen son un punto de partida para su aplicación particular a diversas lenguas. Lo que se considera común a las diversas lenguas son las "intenciones del hablante", que el proyecto del Consejo de Europa denomina "funciones". Las distintas formas lingüísticas que puede adoptar la formulación de esas intenciones reciben el nombre de "exponentes". Estamos nuevamente ante la relación forma-función, y ante el problema de las realizaciones indirectas, que ya señaló Searle. Los autores hacen referencia expresa a este problema:

[Las funciones lingüísticas] se realizan de forma directa si un exponente se usa con su significado convencional, es decir, con el significado que se le asignaría normalmente si se usara de forma aislada.(...) Las posibilidades de realización indirecta de las funciones lingüísticas varían según el contexto situacional y lingüístico de un acto comunicativo. Esta variación es tan grande que no resulta posible hacer una descripción y selección sistemática con vistas a nuestro objetivo. Los exponentes que proponemos, por tanto, son en general aquellos que se considera que realizan las funciones directamente. (Van Ek y Trim 1991, 23).

Slagter, por su parte, insiste en la relación entre esta conceptualización y los propósitos para los que ha sido elaborada:

Una actividad lingüística aparentemente sencilla como 'preguntar la hora' puede dar lugar a expresiones lingüísticas diversas.(...). La actividad lingüística en sí no existe sin la expresión lingüística a la que da lugar o que a la fuerza tiene que conllevar, pero no equivale a ella.(...) Parece indudable que en cualquier lengua existen categorías tales como 'saludar al entrar en contacto con alguien', 'pedir perdón por algo', 'preguntar acerca de las preferencias de otro', y si no existieran, en el catálogo mismo se haría constar este hecho mediante la indicación de '0'. Porque, en principio, no se trata de funciones existentes o inexistentes en la lengua que se estudia, sino de necesidades comunicativas del que aprende la lengua. Cuando en una civilización determinada no se considera normal decir nada al empezar una comida, se usará la indicación de '0', sin que esta indicación pueda tener como consecuencia suprimir la necesidad en el estudiante procedente de otra cultura. (Slagter 1979:X).

A este respecto señala Flowerdew:

Con relación a este tipo de críticas [como las de que se trata de taxonomías incompletas y subjetivas] vale la pena resaltar las ventajas de un modelo como el del 'Nivel Umbral', en el que la clasificación nace de las necesidades atribuidas a los usuarios de una lengua extranjera. En la medida en que las funciones de la lista correspondan a las necesidades del aprendiente, la viabilidad del marco clasificador como un sistema compacto tendrá una importancia menor. Además, como señala Van Ek (1975:26), las aplicaciones prácticas de naturaleza experimental pueden proporcionar retroalimentación para modificar las listas. (Flowerdew, 1988:71).

B) Competencia comunicativa e interferencia comunicativa en los hablantes de otras lenguas.

Haciendo una analogía con la interferencia lingüística estudiada por los análisis contrastivos y el análisis de errores gramaticales, Riley (sin fecha/a) estudia la interferencia lingüística en la competencia comunicativa de los aprendientes de una L2; se basa para su trabajo en los conceptos y los hallazgos que proporciona el análisis del discurso, y observa las dificultades surgidas de las reglas sociolingüísticas de uso, que en su hipótesis son particulares y propias de cada L2.

Estas reglas sociolingüísticas de uso nacen de las convenciones sociales y culturales propias de la sociedad en que se habla la L2, que en muchos casos pueden ser diferentes de las que rigen en la L1, no solamente por el hecho de que existan distintas normas de relación social en cuanto a la distribución simétrica o asimétrica de roles sociales, de jerarquías y posiciones de poder, sino también porque en cada lengua/sociedad el discurso puede organizarse de forma diferente.

La interferencia de las reglas sociolingüísticas de la L1 en la L2 puede producir lo que se ha dado en denominar "fallo pragmático"; este fallo se da cuando un hablante de otra lengua interpreta erróneamente la intención que encierra una emisión de su interlocutor. Éste es el caso, por ejemplo, de que con un enunciado como éste: “- ¿Por qué no vamos mañana a ver el Museo del Prado?” lo que se está realizando es una propuesta de acción conjunta, que el oyente interpreta erróneamente como la solicitud de información acerca de la causa de un estado de cosas e intenta salir del paso buscando un motivo: “- Pues... yo no lo sé.. ¿tal vez el Museo está cerrado mañana?”; o también, por poner otro ejemplo, cuando, en un grupo multicultural de alumnos, el respeto de algunos de éstos hacia el profesor les impide responder espontáneamente a las preguntas que dirige abiertamente a todo el grupo.

Siguiendo algunos de los parámetros del análisis del discurso, Riley propone un esquema para establecer diferentes categorías de interferencia comunicativa o de fallo pragmático:

1.- Interferencia en la realización. Afecta a los diversos elementos susceptibles de codificación para transmitir mensajes: gramática, entonación, gestualidad.. Una determinada estructura gramatical puede ser común a la L1 y la L2, y realizar, sin embargo, funciones o conjuntos de funciones diferentes.

2.- Interferencia en la comunicación. Afecta a la fuerza ilocutiva de los enunciados. Para un mismo acto de habla existe en cada lengua una amplia gama de posibles expresiones, que desde el punto de vista formal y de significado proposicional pueden tener sus equivalentes en la L2, pero cada uno de ellos puede tener distinta fuerza ilocutiva en una y otra lengua. Los estudios de Ohlstein sobre el acto de presentar excusas, que hemos citado anteriormente, muestran una gradación en la fuerza ilocutiva de las distintas expresiones que sirven para este acto de habla, y si las estrategias en la gradación pueden ser universales, pueden no serlo las expresiones correspondientes. A un nivel más profundo, los motivos para realizar un determinado acto de habla (como disculparse) pueden ser distintos entre culturas.

3.- Interferencia en la interacción. Afecta al sistema de pares adyacentes y al de mecanismos para la distribución de los turnos de habla. Las rutinas conversacionales pueden variar enormemente entre L1 y L2. A un cumplido, por ejemplo, se puede reaccionar de forma distinta (dando las gracias, o quitándole importancia). Riley considera que los estudios acerca del procesamiento del discurso (tales como las máximas de Grice, los procedimientos de inferencia de Searle o los postulados

conversacionales de Lakoff) están empezando a arrojar luz y mostrar fenómenos interesantes sobre el problema de las secuencias de actos de habla. Pero opina:

Por más ricos y detallados que puedan ser esos estudios, y por más que revelen reglas universales de lógica natural, no es probable que proporcionen input directo para fines didácticos. Existen dos razones de peso para hacer esta afirmación: la primera es la naturaleza fuertemente idiomática de muchas de las rutinas y secuencias, desde el punto de vista formal (p. ej., la expresión del francés 'Mais il ne fallait pas!', que indica aprecio) y la segunda es el concepto de situación, totalmente cultural. (60).

Por tal razón las secuencias de actos de habla pueden variar enormemente entre culturas: habrá actos de habla que sean muy frecuentes en una mientras que no lo son en otra; un mismo acto de habla necesitará de más o menos repeticiones de su fórmula lingüística para ser percibido como sincero o como simple fórmula de cortesía, etc.

Por otra parte está el sistema de mecanismos para la distribución de los turnos de habla. En toda situación, los derechos y obligaciones relativas al discurso se distribuyen de acuerdo con la percepción que los participantes tienen de sus propios roles, y siguiendo los valores sociales que se expresan en las reglas de interpelación (*rules of address*). Los roles y el estatus varían de una sociedad a otra, y con ellos el tipo de interacción en cuanto al derecho a la palabra. El fallo pragmático, a nivel de la interacción y de la interpelación (*address*), puede deberse a estos casos:

- Error por no tomar la iniciativa.
- Tomar la iniciativa sin estar legitimado para ello.
- Error por no replicar.
- Interrupciones (réplicas no legítimas).
- Realización ilegítima de actos de cierre.
- Error por no reconocer un acto de cierre
- Comunicación no verbal.

4.- Interferencia relativa al contenido de la información. Afecta a los conocimientos que los participantes se intercambian en la interacción. La fuente más evidente y más frecuente de fallo pragmático se encuentra en la falta de información compartida, o de conocimientos comunes. Este fenómeno se echa de ver fácilmente en el hecho de que con aquellas personas que no conocemos somos más explícitos, puesto que no sabemos qué es lo que ellas ignoran.

De aquí nace un especial interés por las estrategias interpretativas y por la negociación de sentido.

Una de estas estrategias es la elección de tema (*topic nomination*). No se refiere únicamente a aquellos temas que puedan ser tabú en una determinada sociedad, sino -y muy especialmente- de la forma en que seleccionamos los temas de acuerdo con el rol y la categoría social que atribuimos a nuestro interlocutor.

A efectos didácticos, una lista de temas apropiados o inapropiados a las diferentes situaciones sociales nos proporcionará una descripción del problema, pero no una explicación. La explicación se encuentra en las escalas de valores sociales, en las actitudes sociales, en definitiva -afirma Riley- en la racionalidad como variable cultural. (64). El comportamiento apropiado se define como comportamiento racional, y en cada sociedad éste se rige por parámetros propios, que pueden coincidir con los de otra sociedad o discrepar de ellos. Las limitaciones a lo que pueda conformar un tema adecuado a una situación determinada en una sociedad dada son de muy diversos tipos:

- Exclusión del tema (su inclusión podría significar, en el sistema de valores de esa sociedad, que el hablante tiene un concepto muy bajo de su interlocutor). En nuestra sociedad, estos temas que quedan excluidos se ejemplifican en los relativos al nivel de ingresos económico, a temas religiosos, a la edad de las personas ...
- Limitaciones a los temas apropiados para iniciar la interacción (p. ej., es apropiado el tiempo, pero no lo es el estado civil del interlocutor).
- Limitaciones relacionadas con la identidad del interlocutor: temas que puedan ofenderle o molestarle personalmente o como miembro de un grupo.

A este respecto es interesante la inclusión de un capítulo sobre competencia sociocultural y otro sobre estrategias de compensación en la versión 1991 del Threshold Level.

El capítulo 11 de dicha obra, dedicado a la competencia sociocultural, contiene especificaciones de tres tipos: a) experiencias universales, b) convenciones y rituales sociales y c) convenciones de cortesía.

En cuanto a las experiencias universales, las clasifica en los siguientes apartados: la vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales, valores y actitudes más generales. Las convenciones y rituales sociales pueden ser no lingüísticos (lenguaje corporal, rituales de las visitas, rituales de la comida y la bebida) o lingüísticos (relacionados a los exponentes de las funciones de la lista del documento y a las convenciones de cortesía, y también los relativos a las connotaciones de determinadas unidades léxicas): En cuanto a las convenciones de cortesía, suministra unos principios, que explica y ejemplifica con profusión, que se resumen en estos tres: a) No ser dogmático, b) ser cauto en decir algo que pueda molestar al interlocutor y c) no forzar al interlocutor a que actúe.

El capítulo 12, dedicado a las estrategias de compensación, enumera una lista de ellas, aplicadas al aprendiente considerado en su actuación bajo tres apartados: en cuanto lector u oyente, en cuanto escritor o hablante, y en cuanto participe en la interacción social

4.2.- El análisis del discurso escrito

4.2.1.- La interpretación del texto escrito:

Las nociones de cohesión y coherencia constituyen un par de conceptos-clave en el análisis del discurso. Tanto el discurso oral como el escrito contienen este par de atributos que posibilitan la negociación de significado. Ahora bien, es en el discurso escrito donde los rasgos de la cohesión se hacen más patentes y son más fácilmente estudiados. La *cohesión* consiste en una serie de nexos lingüísticos de diversos tipos (gramaticales, léxicos, ...) que unen diversas oraciones de un texto. Hay que tener presente que los elementos de cohesión están sujetos a comprensión e interpretación; en otras palabras, son claves o señales indicadoras de la forma en que debe interpretarse el texto, pero no tienen valor absoluto. En este sentido, McCarthy se refiere a la cohesión del discurso escrito como "una guía para la coherencia", y a ésta como "algo creado por el lector en el acto de leer el texto" (McCarthy 1991:26).

Esta comprensión de la esencia y función de la coherencia y de la cohesión en el discurso escrito tienen su contrapartida en la comprensión de la actividad lectora como un proceso de *interpretación*, dotado de un carácter interactivo entre lo que el texto aporta al lector y lo que éste aporta al texto.

De Beaugrande y Dressler (1981) adoptan un enfoque *procedimental* en el análisis de las actividades que realiza el lector para interpretar el texto: activación del conocimiento previo del mundo, realización de inferencias y continua evaluación de la interpretación que está realizando, a la luz de la situación y de los fines y objetivos del texto tal como el lector lo percibe.

Winter (1977) y Hoey (1983) han desarrollado otro enfoque de la interpretación, que denominan *clause-relational*, porque se centra en la relación que las cláusulas del texto establecen entre sí y su interpretación por parte del lector. En su análisis identifican unos *patrones textuales* que aparecen en los textos de forma recurrente; estos patrones forman parte de nuestro conocimiento cultural y su reconocimiento nos permite realizar la interpretación de los textos. Se manifiestan en unas relaciones funcionales que aparecen de manera regular entre los *segmentos textuales* (fragmentos del texto), con los cuales el lector realiza dos tipos de actividades: secuenciación lógica, y emparejamiento (*matching*); mediante la primera establece entre dos segmentos relaciones de uno de estos cuatro tipos: fenómeno-razón, fenómeno-ejemplo, causa-consecuencia, instrumento-logro; mediante la segunda compara o contrasta dos segmentos entre sí. Se trata, por tanto, de una visión del texto dinámica, que va más allá del reconocimiento del valor ilocutivo de los distintos fragmentos del texto, interpretando las relaciones que estos establecen entre sí:

La interpretación de las relaciones entre segmentos textuales es un acto cognitivo por parte del lector, a quien podríamos suponer

planteando preguntas al texto a medida que éste avanza. (...) En este sentido, leer un texto es como dialogar con su autor, y el procesamiento de dos segmentos podría ser visto como análogo a la creación de un intercambio en el discurso oral (McCarthy 1991:29)

Hoey (1983) describe otros patrones más largos. Una muestra de estos patrones más largos es la que encontramos en esta secuencia: < Situación - problema - respuesta - evaluación de la respuesta - solución >. Pueden encontrarse varios de estos en un mismo texto, o uno de ellos puede constituir el texto entero. Son susceptibles de interpretación por el lector del mismo modo que lo es la relación entre segmentos, y al igual que ésta, también están a veces “señalizados” por el mismo tipo de mecanismos gramaticales y léxicos, tales como la subordinación y el paralelismo.

4.2.2.- Las tipologías de textos

Se trata de una línea de investigación que se ha desarrollado principalmente en el mundo francófono. J.M. Adam, Bronckart, Bain, Schneuwly... Como señala Cuenca, las tipologías textuales entran en la esfera de la competencia discursiva de Canale y Swain, que como es sabido es una de las subcompetencias que componen la comunicativa. Aunque la mayor parte de los estudios remiten a textos escritos, esta área de investigación abarca tanto el concepto de texto como el de discurso, y ambos en los dos canales: oral y escrito.

Los autores que han tratado las tipologías textuales entienden la competencia discursiva como una doble competencia: una de tipo general, que es responsable de los mecanismos generales para la construcción de textos (y que se agrupan alrededor de los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación), y otra específica, responsable de la elaboración e interpretación de los diferentes tipos de textos.

Partiendo de los cinco tipos de texto que estableció Werlich en 1975, Adam elabora una tipología en la que amplía a ocho el número de tipos, y los describe mediante cinco parámetros. Relaciona cada uno de estos tipos con determinadas funciones de la lengua, y establece las marcas lingüísticas más características de cada uno. Los ocho tipos de textos de Adam son los siguientes: descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo, instructivo, predictivo, conversacional y retórico. Los parámetros con que los describe son éstos: definición ("informa sobre el estado de las cosas", "narra hechos y acciones"...), función comunicativa ("convencer", "predecir"...), características lingüísticas ("presencia abundante de futuros y condicionales", "acumulación de adjetivos y complementos nominales"...), estructura ("introducción, desarrollo y conclusión", "introducción, complicación, evaluación y reacción, resolución y moraleja") y manifestaciones ("debates, cartas a la prensa, artículos de opinión", "inventarios, guías turísticas, diccionarios"...).

A estos tipos básicos no los denomina "textos", sino "secuencias elementales"; estas secuencias conforman superestructuras textuales, las cuales originan los textos mediante relaciones mutuas de alternancia o de dominio. Tenderemos a clasificar el texto en uno u otro tipo según cuál sea la función dominante; así, por ejemplo, Cuenca (1992:121) toma prestado de Milian el caso de la fábula: texto en el que predomina la secuencia elemental narrativa, pero que incluye elementos descriptivos y conversacionales, e incluso instructivos si tomamos en consideración la moraleja. La competencia discursiva específica -o, en la terminología de Adam, textual específica- consiste en conocer y reconocer estas superestructuras.

Bronckart y sus colaboradores, a partir de una perspectiva más ligada a la enunciación y especialmente a la psicología del lenguaje, proponen otro modelo de análisis de la acción lingüística, que desemboca en dos grandes grupos de textos: por un lado, lo que ellos denominan cuatro "textos arquetípicos", y que son éstos: el discurso en situación, el discurso teórico, la conversación y la narración; por otro, los textos intermedios, que participan en mayor o menor medida de los rasgos propios de los arquetipos: así, por ejemplo, entre el discurso en situación y el teórico están los textos pedagógicos, los políticos y los editoriales de prensa; entre el discurso en situación y la narración, los libros de viajes y las autobiografías; etc. Puede decirse que la mayor parte de textos reales que llegan a producirse son textos intermedios.

Los arquetipos se caracterizan mediante los siguientes parámetros:

- Características del acto de producción: Según que éste tenga lugar en relación directa con el contexto, con unos interlocutores identificables y en un lugar y momento precisos (discurso en situación), o bien carezca de una relación inmediata con la situación enunciativa (narración).
- Interacción social, que se subdivide en tres elementos: lugar social (una institución científica para el discurso teórico, una literaria para la narración...); finalidad (ejercer una acción con los interlocutores -discurso en situación-, incrementar el conocimiento humano en un campo determinado -discurso teórico-, etc.) y destinatarios (los propios interlocutores en el discurso en acción, una clase o categoría social determinada en el teórico...).

En palabras de Milian (citado en Cuenca 1990: 88):

Existen muchos puntos de contacto entre el modelo de Adam y el de Bronckart, pues ambos remiten básicamente a la concepción global del texto como producto de un acto de comunicación. Las diferencias entre ellos son de método y de focalización: mientras que Adam destaca la función y la organización lingüística de los componentes del texto, Bronckart adopta un enfoque más psicolingüístico partiendo del universo del discurso, de los factores generales que regulan la interacción comunicativa y determinado posteriormente las marcas

lingüísticas que los manifiestan. Finalmente, ambos tienen unas bases comunes, a saber, las funciones lingüísticas de Jakobson y la teoría de los actos de habla de Austin y de Searle, y pueden ponerse en relación con teorías como las de los registros de Halliday.

Ambas propuestas consideran tres niveles en la actividad lingüística, en la que prestan una atención equilibrada a la vertiente comunicativa y a la representativa: uno extralingüístico -la orientación de la actividad- y dos lingüísticos -la gestión textual y la linearización. Por orientación de la actividad entienden los elementos del mundo exterior que inciden en la comunicación, y que se organizan en tres ejes: el espacio referencial (que consta de nociones, relaciones y esquemas), el espacio del acto de producción (interlocutores del discurso y marco espacio-temporal) y el espacio de la interacción social o contexto sociocultural. Por gestión textual entienden los procesos de elaboración interna del texto, que cifran en dos: el de engarce o anclaje de la actividad lingüística en los parámetros de orientación de la actividad, y el de planificación global del texto, mediante los que se organizan los conocimientos que están almacenados en la memoria en forma de esquemas. Por linearización entienden las operaciones lingüísticas de creación de estructuras proposicionales relativas a la realidad extralingüística y de concreción definitiva del texto.

4.3.- Aspectos psicológicos del discurso:

4.3.1.- *El conocimiento de esquemas*

En el capítulo III, al hablar de las teorías sobre la adquisición de lenguas, hemos visto el concepto de esquemas desarrollado por la psicología cognitiva. Algunos estudiosos del discurso han profundizado en este concepto, como mediador entre el conocimiento formal del sistema de la lengua que tienen los hablantes y la conducta comunicativa que de hecho realizan; postulan así un nivel intermedio de organización de la lengua: además del conocimiento de las frases de la lengua, el usuario tiene a su disposición el conocimiento de determinadas operaciones ejecutivas que le permitirán obtener el significado de las expresiones lingüísticas usadas en el proceso discursivo. Ese conocimiento se almacena en lo que unos llaman guiones (Schank) y otros, esquemas (Winograd). Este nivel intermedio de organización de la lengua ya estaba presente de forma implícita en los estudios tradicionales de retórica y en los análisis estructuralistas de la narración: la estructura lógica subyacente a diferentes versiones de los mitos de que habla Levi-Strauss, los motivos que Propp encuentra en una variedad de cuentos o la gramática narrativa de Todorov pueden considerarse ejemplos del mismo.

Así, pues, el conocimiento funcional de la lengua en su disponibilidad comunicativa -distinto de su conocimiento formal en cuanto sistema autónomo y separado- se internaliza en un conjunto de esquemas. Algunos de los esquemas más generales son compartidos por diferentes culturas, mientras que otros serán específicos de culturas determinadas.⁸⁷ Uno de los tipos de esquemas que se han descrito son los marcos. Van Dijk los define así:

El concepto [de marco] que ha sido acuñado en las recientes investigaciones de informática, pertenece a la teoría cognoscitiva. Denota una estructura conceptual en la memoria semántica y representa una parte de nuestro conocimiento del mundo. A este respecto, un marco es un PRINCIPIO DE ORGANIZACIÓN que relaciona una serie de conceptos que por CONVENCION y EXPERIENCIA forman de algún modo una 'unidad' que puede actualizarse en varias tareas cognoscitivas, tales como producción y comprensión de la lengua, percepción, acción y resolución de problemas. Así en el marco de RESTAURANTE se organizaría el conocimiento convencional, por ejemplo general, pero dependiente de la cultura, de que un restaurante es un edificio o un lugar donde uno puede comer públicamente, donde la comida es u ordenada a un camarero/camarera o cogida de un mostrador, etc. Esto es, un marco organiza el conocimiento acerca de ciertas propiedades de objetos,

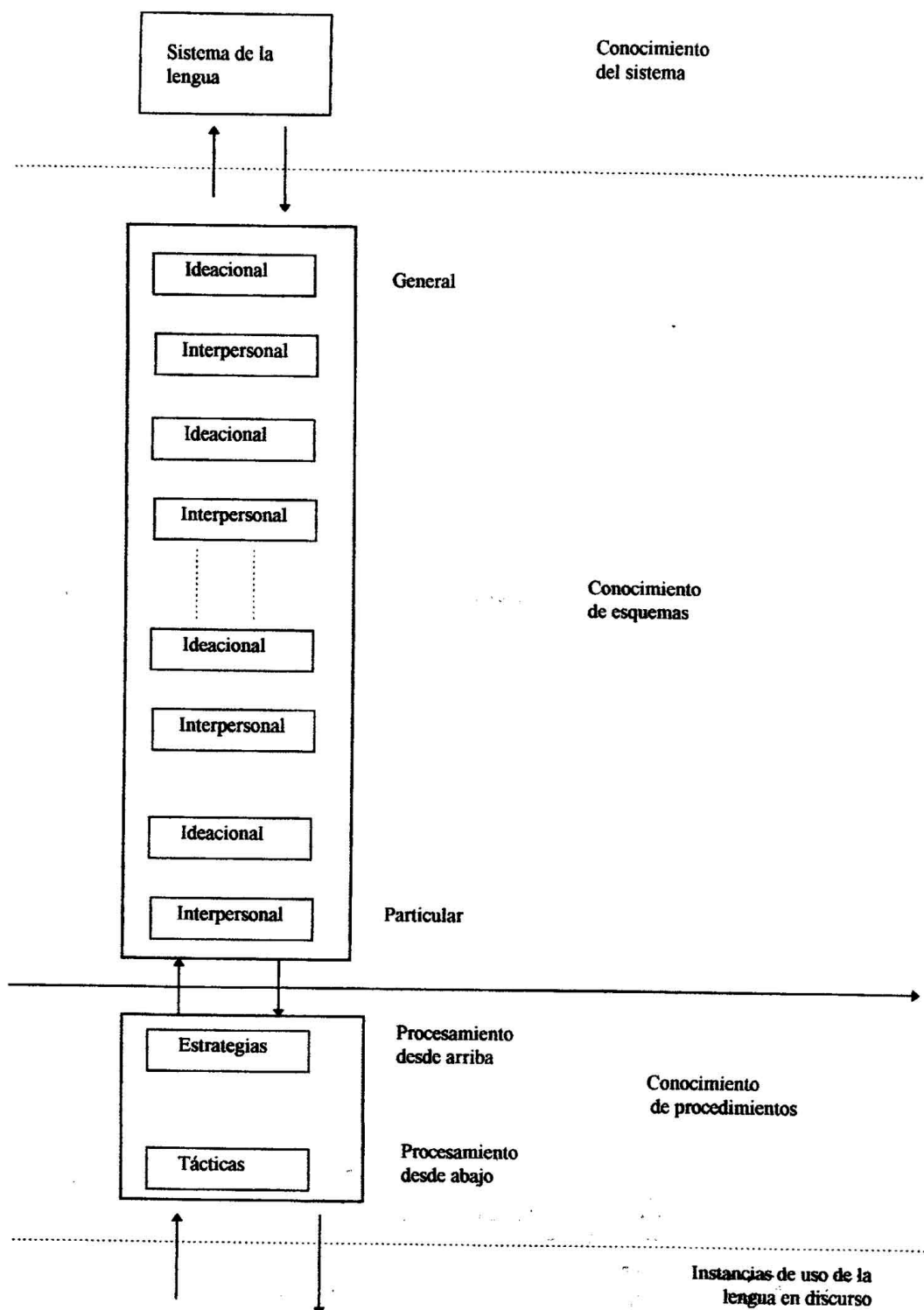
⁸⁷ Gardner señala como ejemplo, que muchas de las convenciones y procedimientos relacionados con los desplazamientos en autobús son compartidos por diversas culturas.

transcursos de sucesos y acciones, que están TÍPICAMENTE juntos. (...) el conocimiento proposicional de marcos es necesario para establecer la coherencia explícita entre frases de discurso, bajo la suposición de que proposiciones que pertenecen a un marco, y que, por tanto, tienen una naturaleza más general, no tienen por qué estar expresadas en el discurso. Esto explica entre otras cosas que en una frase como 'Fuimos a un restaurante pero la camarera está demasiado ocupada para atendernos inmediatamente', el sintagma nominal 'la camarera' puede ser definido aunque ninguna camarera precise haber sido mencionada por expresiones anteriores en el discurso. (Van Dijk, 1980:236; mayúsculas en el original).

¿Qué comporta la actividad de 'referirse a un esquema apropiado'?:

Gardner explica los mecanismos que actúan en la interpretación del discurso mediante un ejemplo tomado de Gumperz (1985:168); en él se puede apreciar como el hablante interpreta un caudal convencional recurriendo a los esquemas generales de conocimiento del mundo, y como se sirve de expresiones lingüísticas que tiene a su disposición, listas para su uso; se trata de una persona que sube a un autobús y pide un billete; la expresión lingüística lista para el uso es: "Uno a la Plaza Mayor", que el hablante utiliza en un procedimiento bien ensayado, fijo y estereotipado, procesando la información "desde arriba", es decir, a partir de esquemas abstractos generalizados, de nivel superior, que aplica a la situación real; si en la respuesta del conductor encuentra algo inesperado, algo para cuya rápida interpretación no dispone de esquema, se ve en la necesidad de buscar esquemas más particulares, que le permitan realizar una interpretación desde abajo, a partir de los datos que posee.⁸⁸ Gardner observa que el hablante de una lengua extranjera se verá confrontado con situaciones para las cuales no dispone de esquema generalizable alguno, así como con otras con esquemas muy previsibles, y subraya que la clase de lengua extranjera puede suministrar ocasiones para que el aprendiente practique la comunicación en tales situaciones. El cuadro n.º. 14 refleja la forma como actúa este nivel intermedio de conocimientos en la organización del discurso.

⁸⁸ En el ejemplo de Gumperz, lo inesperado consistía en la entonación con que un conductor de autobús, procedente de las Indias Occidentales, pronunciaba la frase "Exact change please", con un fuerte acento y tono descendente en la última palabra, creyendo así dotarla de una mayor cortesía - precisamente lo contrario de lo que sucede en el sistema anglosajón del inglés- y ello producía desconcierto en los pasajeros.



CUADRO Nº. 14

a) *Actualización de esquemas ideacionales:*

Siguiendo el principio de relevancia expuesto por Sperber y Wilson, algunos autores han descrito las reglas que siguen los procedimientos de interpretación por parte del oyente.

Sacks describe los principios procedimentales en términos como “regla de economía”, “regla de relevancia” y “regla de consistencia”. Uno de estos principios se ejemplifica en la comprensión de este texto (en inglés): "The baby cried. The mummy picked it up". Aunque la frase no lo indica de forma expresa, el receptor entiende que se trata de la mamá del baby, y no de la del narrador. Según Sacks, ello se explica porque la categoría *baby* puede pertenecer a dos conjuntos: *la familia* (con *mummy* y *daddy*) o las *etapas de la vida* (con *child*, *adolescent*, *adult*). Mediante la aplicación de la regla de consistencia, el oyente interpreta adecuadamente la frase.

Widdowson propone algo semejante, en relación con los esquemas ideacionales asociados con los patrones de colocación, mediante este conjunto de procedimientos generales para el procesamiento receptivo del discurso escrito:

- 1.- Centrar la atención en las unidades léxicas.
- 2.- Asumir que están asociados entre sí de manera normal.
- 3.- Si este procedimiento no permite darle sentido, cambiar la atención a la sintaxis.

Cita a Slobin, que aporta apoyos de orden psicolingüístico a esta propuesta, con la observación de que las pasivas "no reversibles" (*The flowers are being watered by the girl*) se entienden y recuerdan más deprisa que las "reversibles" (*The boy was hit by the girl*). En las primeras se puede inferir el significado mediante el patrón léxico *flowers-water-girl*, mientras que el patrón *boy-hit-girl* nos exige recurrir a la gramática.

Mientras que la sintaxis puede considerarse primariamente a nivel de la forma, parece que tendría mucha menos importancia a nivel del contexto: sería una especie de servicio de emergencia al que recurrir en casos en que no funcionan los procedimientos normales, cuando el principio de cooperación, por uno u otro motivo, no resulta fiable. Si esto es así, debemos reconsiderar la práctica pedagógica común de concentrarse en las unidades sintácticas y servirse de las unidades léxicas como meras ayudas para la ejemplificación de aquellas (Widdowson 1984:109).

b) Actualización de esquemas interpersonales.

Labov y Fanshel (1977) ejemplifican mediante las reglas de solicitudes indirectas la aplicación de procedimientos para la correcta actualización de esquemas interpersonales. Una *regla de solicitud* es un esquema interpersonal, y una *regla para solicitudes indirectas* es un procedimiento, ya que proporciona información sobre el modo en que se actualizan en determinadas ocasiones las condiciones de la solicitud, internalizadas como regla de uso.

La regla de solicitud se describe del siguiente modo:

Si A dirige a B un imperativo especificando una acción X en un tiempo T, y B cree que A cree que

- 1a) X debe realizarse (para una finalidad Y) (necesidad de la acción),*
- 1b) B no realizaría X en ausencia de la solicitud (necesidad de la solicitud),*
- 2) B tiene la capacidad de realizar X (Con un instrumento Z),*
- 3) B tiene la obligación de hacer X, o bien está dispuesto a hacerlo,*
- 4) A tiene el derecho de decirle a B que haga X,*

entonces lo que dice A se interpreta como una válida solicitud de acción. (Ibídem, 110).

Una aplicación directa de esta regla produce ilocuciones unívocas. No hay problema en su interpretación, pero sin embargo sí puede haberlo en cuanto a su aceptación. El receptor puede considerar que el emisor cree erróneamente que se da una de las condiciones, y en consecuencia puede desafiar esa condición. Eso podemos verlo en dos posibles réplicas de B a A en la siguiente secuencia :

- A: Coge la maleta
 B1: ¿Quién te crees que eres?
 B2: ¿Crees que soy el mozo de equipajes?

La réplica B1 pone de relieve que A da erróneamente por supuesta la condición 4, mientras que con la B2 la condición inexistente es la 3. Para evitar este tipo de confrontación, los usuarios recurren a métodos indirectos. Esta es la regla de solicitud indirecta que Widdowson recoge en su libro

Si A hace a B una solicitud de información o una aseveración acerca de:

- a) el estatus existencial de una acción X que debe ser realizada por B,*
- b) las consecuencias de la realización de una acción X,*

- c) *el tiempo T1 en que una acción X podría ser realizada por B,*
 d) *cualquiera de las condiciones previas necesarias para una solicitud válida de X tal como figuran en la regla de solicitudes,*
y si se dan todas las otras condiciones previas, entonces lo que dice A se interpreta como una válida solicitud de acción X hecha a B.
 (Ibídem).

Pero con la aplicación de estas reglas todavía no se ha llegado a la forma lingüística concreta. La fórmula de Labov y Fanshel daría 16 posibilidades lingüísticas diferentes. ¿A cuál de los rasgos (*a, b, d o d*) de la situación anterior se recurre para la actualización en cada ocasión con el fin de que la solicitud sea efectiva? ¿Qué forma lingüística se le da al enunciado: aseveración, pregunta...? Antes de llegar a la actualización definitiva intervienen más procedimientos de mediación. Éstos tienen que ver con factores personales que restringen la utilización de unas opciones frente a otras, y se centran en la estrategias de cortesía y la preservación de la imagen.

4.3.2.- Las estrategias de cortesía y la preservación de la imagen

Los factores personales que restringen la utilización de unas opciones frente a otras tienen que ver con la función interpersonal de la lengua antes que con la ideacional, y se relacionan con lo que Goffman define como “preservación de la imagen” y como “valoración social positiva”. Los procedimientos encaminados a mantener la imagen y la valoración social positiva tienen mucho que ver con la cortesía, entendida como el respeto a unas determinadas convenciones sociales.

Brown y Levinson (1978) han investigado en detalle los procedimientos de cortesía y de preservación de imagen; postulan que las estrategias de cortesía son universales lingüísticas y que las diferencias entre lenguas a este respecto consisten sólo en la importancia que cada una asigna a determinadas estrategias. En su teoría de la cortesía y la imagen consideran que todo acto de habla es un acto que amenaza la imagen (FTA: *face-threatening act*), y los hablantes se sirven de dos estrategias en relación con esta amenaza:

La mitigación: consiste en la referencia a las propias necesidades y capacidades, y se concreta en una preferencia por las preguntas y un acento en la dimensión solidaria de la comunicación.

La agravación: consiste en la referencia a derechos y obligaciones y se concreta en la preferencia por las aseveraciones y el acento en la dimensión de poder en la comunicación.

Estas estrategias tienen su vertiente lingüística en la elección por parte de los hablantes de una serie de recursos gramaticales, léxicos, temáticos, etc., tales como el

uso de marcadores de identidad de grupo, la atención al oyente, la exageración de los vínculos de interés, la simpatía con el oyente, etc. Todos estos factores suelen ir acompañados de otros elementos en el enunciado, que pueden modificar su efecto, y el más evidentes de los cuales es la *entonación*.

Para decidir acerca de la elección entre cada uno de estos recursos, disponemos de dos procedimientos más, que Widdowson considera integrantes del concepto de negociación: la preparación y la reparación. Los *enunciados de preparación* se usan para establecer las condiciones necesarias para que un determinado acto se realice de forma efectiva; los *reparadores* son necesarios para corregir el curso de la interacción, clarificar malentendidos, contrarrestar reacciones imprevistas, etc.: en ambos casos se trata de mecanismos para establecer solidaridad, para asegurar que el receptor está receptivo a la información e intenciones que se le quieren transmitir.

4.4.- Conclusiones:

La revisión que, a grandes rasgos, he realizado del desarrollo de la lingüística en el s. XX ofrece una riqueza de perspectivas y de conceptos de los que se pueden extraer muchas consecuencias para la práctica didáctica, siempre con la cautela de que una aplicación inmediata puede no ser todo lo conveniente que a primera vista pudiera parecer. En el capítulo introductorio ya he tratado el tema de la relación entre las ciencias teóricas y la didáctica, y he puesto de relieve la necesidad de esta última de guiarse en sus decisiones por sus propios fines e intereses.

En la amplia gama de sugerencias y contribuciones que los hallazgos de la lingüística pueden aportar a la didáctica, podemos distinguir dos planos: uno es el de las aplicaciones y otro el de las implicaciones (como señaló Spolsky). Uno y otro planos han sido explorados por distintos autores, y en ambos se han explorado nuevos caminos.

En el primero de los planos, el de las aplicaciones, los actos de habla, los tipos de texto, los conceptos de tema y rema, los conectores y marcadores del discurso, etc., han servido para proponer nuevas unidades de análisis lingüístico y nuevas explicaciones de fenómenos gramaticales. Especialmente en el análisis del discurso destacan las aplicaciones en la didáctica de los distintos sistemas (gramatical, léxico, fonético) que propone M. McCarthy (1991). Asimismo el tratamiento didáctico de las diversas destrezas (expresión y comprensión, tanto de lengua oral como escrita), se ha visto enriquecido con las aportaciones de la teoría lingüística sobre los procesos de negociación de significado según los distintos textos, los distintos modos y los distintos condicionamientos situacionales en que se producen y reciben los textos.

En mi trabajo me interesan más las implicaciones de las nuevas teorías: no tanto la aplicación a determinadas parcelas de la didáctica, cuanto la concepción misma de la actividad didáctico/discente que se deriva de la concepción de la lengua. Esas implicaciones no se concretan en determinadas técnicas o procedimientos de trabajo, sino que afectan a la globalidad de la didáctica, contribuyendo a definir una metodología (en los términos de Richards y Rodgers). En esa definición tienen una especial repercusión los siguientes conceptos:

- La lengua como una actividad significativa social, cuya ejecución requiere el conocimiento de las reglas de un sistema, pero también otro tipo de conocimientos, fundamentalmente los del contexto en sus distintos niveles: contexto cultural, contexto situacional, contexto discursivo.
- El significado como resultado de la negociación entre los interlocutores, y el discurso como construcción realizada en cooperación. El consecuente carácter imprevisible del desarrollo del discurso.

- La existencia de distintos planos en el significado de las expresiones: nocional, proposicional, pragmático y discursivo.

- La consideración de unidades diferentes a la oración y a las estructuras gramaticales: diferentes en su entidad (los enunciados) en su extensión (los textos) y en su génesis (el discurso)

- La variación lingüística y su significación social: atención a los diferentes usos y a sus manifestaciones lingüísticas (fonéticas, morfológicas, léxicas...), acordes a las diferentes situaciones y roles.

- La competencia comunicativa y las diferentes subcompetencias que la forman. Como consecuencia, la existencia de otros criterios, junto al de corrección lingüística, para la valoración de la actividad lingüística: el de eficacia comunicativa y el de adecuación al contexto.

- La estrecha relación entre lengua y cultura, que hace necesario tanto el conocimiento de determinados referentes culturales como el de determinadas convenciones de uso y determinados aspectos discursivos.

El aprendizaje de una L2 -entendida como discurso- no puede consistir en la observación y manipulación de frases; esta conduciría simplemente al dominio del sistema de esa L2. Debe consistir en la explotación del potencial de significación, lo que se consigue mediante el entrenamiento en el uso de la L2. Como dice Widdowson, no cabe otro tratamiento de la L2 que como discurso, y por lo tanto, no se puede tratar disociada del mundo del aprendiente.

Corresponde a la lingüística aplicada llevar a cabo la reflexión didáctica a que conducen estas implicaciones. Una de las ramas más fructíferas de la lingüística aplicada es la lingüística educativa, a la que dedico la última sección de este capítulo.

5.- La lingüística educativa: Implicaciones para la didáctica

La primera publicación en cuyo título figura el nombre de “lingüística educativa” es el libro que publica Spolsky en 1969: “Educational Linguistics: An Introduction”; en 1986, M. Stubbs publica otro con el título de “Educational Linguistics”. F. Christie, de la Universidad de Melbourne, propone un modelo de lingüística educativa para la enseñanza del inglés (Christie 1994), basada en la lingüística sistémica funcional de Halliday y sus conexiones con una teoría general del aprendizaje, como he recogido en secciones precedentes. M.A.K. Halliday es uno de los máximos exponentes de esta orientación educativa de la lingüística, a la que ha realizado una notable aportación primero desde la Universidad de Londres y luego desde Australia.

Stem habla de una generación de especialistas en lingüística educativa, que ha producido una considerable cantidad de trabajos; subraya que se trata de lingüistas que al propio tiempo tienen experiencia en la práctica, o bien que están en estrecha relación con ella; debido a esta circunstancia, dejan de esperar a que la lingüística teórica se pronuncie, y aplican sus propios criterios y su iniciativa para darle a la didáctica de la lengua la orientación que ellos consideran más oportuna; entienden que tanto estructuralismo como generativismo tienen una visión de la lengua demasiado limitada a sus aspectos puramente formales, y muestran un mayor interés por el análisis del discurso, la semántica, la teoría de los actos de habla, la sociolingüística y la pragmática. Stem se refiere exclusivamente a los autores de habla inglesa, y más concretamente del mundo británico, y mencionaba a Allen, Brumfit, Candlin, Corder, Spolsky, Trimm, Widdowson, Wilkins...; podemos añadir a otros autores australianos y americanos: G. Brown, J. Fanselow, M. Finnochiaro, D. Nunan, J. Richards, W. Rivers, S. Savignon, G. Yule..., y también de otras nacionalidades, como el alemán H. E. Piepho, el finés W. Kohonnen o el neerlandés Van Ek. En otras lenguas también han surgido grupos de características similares; en la didáctica del francés sobresalen H. Besse, D. Coste, R. Galisson, H. Holec, R. Porquier, R. Richterich, ...; en la del alemán, C. Edelhoff, H. G. Krumm, M. Legutke.....

Para la enseñanza del español no puede decirse que exista propiamente una escuela de lingüística educativa⁸⁹, aunque en los años recientes ha recibido un fuerte impulso debido a tres factores que han venido a conjuntarse:

⁸⁹ Existen diversos autores que han investigado la actividad lingüística y han descrito el español desde una perspectiva discursiva. Entre otros, cabe destacar en primer lugar a E. Bernárdez, que publicó en 1982 su *Lingüística del Texto*; hay que mencionar también a V. Lamíquiz o A. Narbona, de la Universidad de Sevilla y, en un enfoque más orientado a la pragmática, a G. Reyes, J. Garrido y M. V. Escandell; pero sus trabajos no pueden considerarse como lingüística aplicada ni, mucho menos, educativa (en la acepción que aquí se le ha dado a este término). Quienes sí han trabajado desde una perspectiva educativa son diversos grupos de profesores, pertenecientes a diversos departamentos: en la Universidad Autónoma de Barcelona (véase una muestra de su trabajo en Camps *et al.*, 1990), en la Universidad de Oviedo (véase Lomas *et al.*, 1993; Lomas y Osoro, 1993; el mismo grupo publica desde 1989 la revista *Signos* que, aunque está dedicada a la teoría y práctica de la educación en general, presta una gran atención al lugar de la lengua en la enseñanza y a

a) Por un lado, la reforma educativa puesta en marcha por el Ministerio de Educación y Ciencia, con un marcado acento en el desarrollo de procesos y en la maduración de actitudes, valores y normas, que han venido a añadirse a los contenidos tradicionales de los programas de enseñanza. Todo ello, en un currículo abierto y centrado en el alumno. Esta orientación y las necesidades de formación y actualización del profesorado, han generado un creciente interés en todas las áreas de conocimiento, y de manera especial en las lenguas extranjeras.

b) Por otro, la creciente extensión del uso del español como lengua extranjera en el ámbito de las relaciones personales (turismo, estudios, ...) comerciales (negocios con países hispanohablantes) e institucionales (organismos europeos e internacionales) ha provocado una demanda de innovación en su didáctica; a esta demanda se ha respondido desde diversos frentes y con iniciativas diversas, entre las que destacan los cursos de formación de profesorado; así se han formado núcleos de estudio e investigación en programas de postgrado y de tercer ciclo en distintas universidades; pero cabe registrar también la aparición de asociaciones de profesionales para la enseñanza del español como lengua extranjera, o asociaciones de lingüística aplicada, que en sus congresos y jornadas prestan una especial atención al español; las publicaciones de las actas de estos encuentros contienen una serie de estudios parciales y de artículos orientados a la aplicación a la enseñanza de las teorías del discurso; el trabajo más extenso y riguroso hasta el momento es, a mi parecer, la Gramática Comunicativa del Español, de F. Matte Bon; los 10 números de la desaparecida revista CABLE representan también un buen exponente; recientemente (julio de 1994) se ha publicado el primer número de la revista TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

c) Finalmente, la normalización legal de las situación lingüística de las áreas con lenguas propias distintas del español (catalán, gallego, vasco) ha hecho sentir la misma necesidad de un apoyo teórico y técnico a las actividades de enseñanza de esas lenguas; especialmente en Cataluña se ha llevado a cabo un trabajo riguroso e intenso por parte de diversas instituciones y grupos de estudiosos, y se han publicado obras y revistas de gran influencia; cabe destacar la revistas COM y ARTICLES, los trabajos de Camps *et al.*, D. Cassany, M. J. Cuenca, M. Llobera, y el grupo de autores del curso multimedia Digui Digui.

En todos ellos se comprueba la influencia que han ejercido la pragmática y en análisis del discurso en la reflexión sobre metodología de enseñanza de LL.EE. No podía ser de otro modo, si se tiene en cuenta que, junto al estructuralismo, es este

la enseñanza de la lengua), en la de Granada (J. Ortega, 1990, 1994, Barros et al. 1992), y finalmente, pero no en último lugar, en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Por otra parte, la Universidad de Salamanca ha desarrollado una intensa actividad relacionada con la enseñanza de E/LE: la elaboración del curso multimedia "Viaje al Español" y la organización de los exámenes DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera, creados por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989).

nuevo paradigma lingüístico el que ha realizado el mayor número de aportaciones a la didáctica de LL.EE.

Stem (1983:178) recoge el siguiente conjunto de conceptos en contraste, elaborados por Widdowson:

<i>Categorías lingüísticas</i>	<i>Categorías comunicativas</i>
corrección	propiedad
“usage”	“use”
significado	valor
frase	enunciado
proposición	acto ilocucionario
cohesión	coherencia
destrezas lingüísticas (hablar y oír)	capacidades comunicativas (decir, escuchar, conversar)

Estos pares de conceptos reflejan la distinción entre lengua como sistema formal y uso de la lengua como acontecimiento comunicativo. El punto de vista que defiende Widdowson es que para la enseñanza de lenguas estas distinciones son importantes, y que se necesita un cambio en el énfasis de la enseñanza de una segunda lengua: énfasis en la lengua como comunicación más que como sistema formal. Acerca de la relación entre teoría lingüística y aplicación a la didáctica, tal como esta relación se concreta en el terreno de la lingüística educativa, comenta Stem:

Tanto Widdowson como Wilkins son conscientes del hecho de que las necesidades de la didáctica de lenguas en términos de estas distinciones pueden ir por delante de la teoría lingüística. Pero esta circunstancia no les preocupa. En su opinión, las necesidades prácticas pueden estimular el desarrollo de nuevas teorías lingüísticas, en línea con un deseable flujo recíproco de ideas. (1983:179).

Considera Stem que esta convergencia entre teoría y práctica es a la vez estimulante y arriesgada. Estimulante, por el impulso que representa para una profundización en la investigación acerca de los fenómenos de la lengua en uso; arriesgada, por los diversos niveles en los que el lingüista educativo debe operar simultáneamente:

- 1 al nivel teórico de definición de categorías,
- 2 al nivel descriptivo de recogida de datos lingüísticos sobre aspectos sociolingüísticos o pragmáticos de determinadas lenguas,
- 3 al nivel de selección para el currículo y el sílabo para la enseñanza de la lengua,
- 4 al nivel de elaboración de materiales,

5 y al nivel de la metodología de enseñanza.

Por lo que hace a mi trabajo, hasta este momento he revisado los aspectos relativos al primero de estos niveles. Mi objeto de estudio se relaciona con el cuarto de ellos, y en particular con la forma en que responde a criterios pertenecientes al quinto; es decir, en los materiales de enseñanza busco no tanto la selección de contenidos lingüísticos (nivel tercero) cuanto las formas de trabajo a cuya puesta en práctica inducen las actividades y ejercicios propuestas en los manuales. En la introducción a este trabajo he recogido el esquema de Richards y Rodgers para el análisis de una metodología de la enseñanza; el plano en el que me he movido hasta el momento es el primero de los de ese esquema: el enfoque; a partir de ahora voy a moverme en segundo: concepción. Y, dentro de él, en el de los roles o funciones asignados a los protagonistas del aprendizaje (los alumnos y profesores) y a los recursos que éstos tienen a su disposición (materiales).

5.1.- El aprendiente como usuario de la lengua.

El alumno (o aprendiente) es concebido por la generalidad de los especialistas en lingüística educativa como un usuario de la lengua. Esta concepción se basa en la equiparación que se establece entre procesos de aprendizaje y procesos de uso de la lengua (Widdowson 1984). En uno y otro caso, el hablante dispone de una determinada capacidad de uso, además de unos determinados conocimientos.⁹⁰

He recogido en el capítulo anterior la descripción que diversos autores hacen de los mecanismos de activación de la capacidad de uso. Esa descripción estaba referida a la capacidad de uso de los hablantes en general. Contempladas las cosas desde el punto de vista del hablante-aprendiente, se plantea la necesidad de que éste adquiera no sólo un conocimiento de nuevas reglas, sino también la capacidad de actuar sobre este conocimiento, de explotarlo para conseguir objetivos comunicativos. O dicho en otras palabras: el conocimiento de las reglas de la lengua debe permitirle interpretar los signos lingüísticos en su valor de símbolos (en el sentido que le da Widdowson a este término, y que ha quedado recogido en la sección precedente), y la capacidad debe permitirle convertir estos símbolos en indicios, que remiten al contexto (entendido éste tanto desde un punto de vista situacional como cognitivo: las condiciones actuales de la situación de comunicación externa en que se encuentran los interlocutores, así como los esquemas ideacionales e interpersonales de cada uno de ellos). Widdowson lo expresa en estas palabras:

El modelo de proceso de comunicación que intento construir es como sigue: Los interlocutores habitan mundos personales de conocimientos y experiencias, pero existen elementos comunes que les

⁹⁰ En esta concepción del aprendiente como usuario o hablante coinciden la lingüística educativa y las aplicaciones de la teoría cognitiva a la ASL; véase, a modo de ejemplo, la definición que Giacobbe da del aprendiente y que queda recogida en el capítulo III.

facilitan los medios para establecer conexión entre esos mundos. Un conjunto de estos elementos compartidos es el sistema de la lengua; otro, la colección de patrones culturales de pensamiento y acción habituales, a los que me he referido como conocimiento de esquemas. La comunicación se logra cuando se explotan estos elementos con el fin de hacer converger los mundos diferentes, consiguiendo que los interlocutores amplíen la base común de conocimientos compartidos. Esta convergencia se consigue mediante la realización del valor de indicio, con la que el usuario de la lengua procesa el significado de los signos del texto tomando en consideración el conocimiento del sistema y el de los esquemas. Esta toma en consideración es lo que los etnometodólogos llaman procedimientos interpretativos (y que consisten básicamente en la conversión de los símbolos en indicios. (130).

Si no se activan estos procedimientos, no se produce la comunicación. Por lo que se refiere al aprendizaje, éste tiene que desarrollar procedimientos interpretativos, que tomen en consideración tanto el conocimiento del sistema como el de los esquemas. Si los aprendientes únicamente aprenden las reglas, el código de conducta lingüístico, no llegarán a estar en posesión de las capacidades necesarias para funcionar como usuarios de la lengua. Como dice Widdowson, los códigos de conducta son necesarios para el control social de las personas, pero raras veces determinan lo que éstas hacen; en el proceso de aprenderlos lo que hacemos es descubrir modos de eludirlos o de utilizarlos en nuestro propio provecho. Y así sucede también con el código lingüístico: al aprender la competencia aprendemos también el modo de ejercitar nuestra capacidad para producir significado en la lengua.

En consecuencia, lo que se requiere del aprendiente en su tarea de adquisición de la capacidad de usar efectivamente una nueva L2 no se reduce a una recepción e interiorización de unos determinados contenidos que le vienen suministrados y convenientemente dosificados desde fuera, sino más bien el desarrollo de una compleja actividad mental en la cual realizará los siguientes procesos:

- un proceso de construcción de esquemas a partir de información significativa (que - ésta sí- le viene suministrada y convenientemente seleccionada por la práctica didáctica),
- un proceso de observación de fenómenos del sistema, de generación y verificación de hipótesis en cuanto a su estructura y funcionamiento internos, y de asimilación e interiorización de tales reglas,
- un proceso de puesta en relación de los signos del sistema y de los esquemas contruidos con los elementos del contexto situacional en el que se desarrolla su uso efectivo de la lengua, de tal modo que los tres tipos de procesos tienen lugar en el

marco de la utilización efectiva de la L2, en una relación dialéctica entre esquemas y conocimientos por un lado, y contexto de uso por otro.

En este proceso, la capacidad de uso de la lengua no sólo media entre el conocimiento ya adquirido y la práctica, sino que actúa como un principio fundamental de aprendizaje, obligando a interpretar el significado de los elementos nuevos o desconocidos tanto en su valor de símbolos como en su valor de indicios: "No es sólo que mi participación en el discurso produzca nuevos conocimientos: el verdadero proceso de negociación de significado es en sí mismo un proceso de aprendizaje". (Widdowson 1984:239). En este sentido, uso y adquisición son distintos términos para un fenómeno básicamente único, y ello repercute en la concepción de la didáctica:.

Las condiciones para el aprendizaje de la lengua y las condiciones para su uso comunicativo efectivo son las mismas, y deben ser incorporadas en una definición de lo que hay que aprender, en términos de objetivos de aprendizaje, y no ser reducidas al mero papel de técnicas pedagógicas como ayudas a la enseñanza. (Widdowson 1984:98).

Y también:

Siendo esto así, la consecuencia es que al diseñar cursos hay que prestar especial atención al tipo de actividades que éstos exigen de los alumnos. Y el tipo de actividad procedimental que desarrolla la capacidad no es muy frecuente en los cursos de lengua. Las actividades se contemplan como medios que facilitan el almacenamiento de formas, etiquetadas de forma funcional o de otra forma, pero no como fines en sí mismas, y como representativas del verdadero proceso de uso de la lengua. Si presentan alguna vez algún problema, entonces se trata de problemas internos a la lengua, y no, como sucede en la comunicación normal, externos a ella y cuya solución requiere el uso (...) del conocimiento lingüístico. En estas circunstancias, se produce un vacío entre el lenguaje que se ha de aprender y el que se usa en el aprendizaje (Ibídem: 240).

La concepción del aprendiente como usuario viene a hacer hincapié en las actividades lingüísticas centradas en el significado, en su negociación por parte de los interlocutores, en su transmisión por parte del emisor y su recepción por parte del destinatario a partir de los recursos que uno y otro tienen a disposición.

Aceptado que hablante de L1 y hablante de L2 realizan básicamente los mismos procesos de utilización efectiva de los recursos de que disponen, queda otro punto: el hablante de L1 se halla en la situación pura de usuario, no está -al menos no

lo está de forma intencional y conscientemente programada- en un proceso de adquisición de nuevas capacidades; el aprendiente, por contra, se halla fundamentalmente en ese propósito, y solo subsidiariamente entra a participar en actividades de uso efectivo. El interés real del aprendiente no reside en la comunicación -la lengua como medio para alcanzar fines extralingüísticos, como sucede en el mundo externo al aula- sino en aprendizaje, en el dominio de una nueva lengua -la lengua como medio de aprendizaje. Y en la utilización efectiva de la nueva lengua, junto a formas correctas y adecuadas produce también formas anómalas: ¿Qué es lo que hace evolucionar esas formas hacia las formas correctas? Es la pregunta básica que nos hemos planteado en ASL acerca de la evolución y la permeabilidad de las interlenguas; allí hemos visto que una interpretación teleológica del desarrollo de la interlengua es generalmente rechazada (Cfr. Giacobbe). En la lingüística educativa se mantienen puntos de vista muy próximos. Véase el de Widdowson:

No parece muy plausible interpretar que el aprendiente se mueve hacia un objetivo predefinido como éste. Ello presupondría que tiene ante sí una meta a la que apunta deliberadamente con cada expresión que utiliza, o que, de buen grado o por la fuerza, se ve empujado hacia la competencia por algún instinto atávico. Encuentro difícil aceptar que el comportamiento del aprendiente esté controlado de esta forma, bien sea por un propósito bien por la predestinación: parece mucho más plausible suponer que se comporta del modo natural en que lo hace el usuario de la lengua, y que sus enunciados anómalos están formados a partir de los conocimientos de los que puede echar mano, incluyendo el conocimiento de su propia lengua, para transmitir su significado (Widdowson 1984:248).

Para este autor, el modo como las producciones anómalas del aprendiente se van conformando a las reglas del código establecido viene determinado por la presión social externa. En el caso del aprendizaje natural, es la presión espontánea de los interlocutores, que de diversas formas conducen al aprendiente hacia la producción de formas normativas; en el caso del aprendizaje formal, instruido, esta presión la aplica el profesor.

Como consecuencia de esta interpretación del papel del alumno, Widdowson desecha por contraproducente una enseñanza centrada en la competencia. Para él lo que conviene hacer es concebir el proceso de aprendizaje como una consecución gradual de la competencia mediante el ejercicio de la capacidad. Es cierto que la eficacia comunicativa ejerce una influencia en la adaptación a la norma, pero ella sola no garantiza la corrección. Ésta es una cuestión no de eficacia sino “de etiqueta”: unos aprendientes serán más sensibles que otros a este aspecto de su producción, pero en todo caso, todos ellos más sensibles a la influencia de la corrección lingüística si ésta se concibe como un aspecto contingente de una actividad encaminada a un propósito, que si se les impone pedagógicamente por decreto.

Esta respuesta de Widdowson se ha visto desarrollada y profundizada en el modelo de la enseñanza mediante tareas. La enseñanza mediante tareas propone precisamente unas actividades de aprendizaje en las que el alumno se ve trasladado a la situación de usuario de la lengua, con el fin de permitirle activar todos los procesos de que hemos hablado aquí; pero se ha observado que el usuario tiende a la eficacia, y el impulso hacia la eficacia, en el aula, puede contrarrestar el impulso hacia la corrección. Sobre este aspecto me detendré unas líneas más adelante.

5.2.- Los textos y el aprendizaje

Los recursos básicos de que disponen los aprendientes para el desarrollo del proceso activo de construcción de esquemas y de asimilación de reglas que hemos considerado al aprendizaje, son el discurso y los textos. En términos de LLobera (1993), el discurso generado en el aula y el discurso aportado.

No resulta ociosa la distinción entre texto y discurso que hemos reseñado en páginas anteriores, y es especialmente pertinente en el ámbito del aprendizaje, en el aula de L2. Pues, como también hemos reseñado en su momento, el aprendizaje de una L2 en contexto de aula no es otra cosa, según M. Long que la construcción colaborativa de un discurso significativo por parte de profesor y alumnos. De modo que, dando por válida y aceptando como útil la distinción entre discurso como proceso y texto como producto, podemos decir que ambos son recursos fundamentales del aula de aprendizaje de LL.EE.

El discurso como proceso se consigue en el aula mediante las actividades de comunicación, en las cuales el alumno es usuario de la lengua. En cuanto a la concepción de los textos en la enseñanza, puede intentarse una aplicación del mismo criterio de alumno-usuario: en efecto, los textos son mediadores de la comunicación entre los hablantes, y sólo adquieren su significado completo cuando se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente); concebidos como mediadores de la comunicación, los textos no poseen un significado completo y único, inmanente a la lengua misma, y susceptible de ser encontrado mediante un riguroso escrutinio de los mismos.

Los textos, en su existencia habitual fuera del aula, se encuentran siempre dotados de un contexto de uso y sujetos a un uso funcional; cuando entran en el aula pueden hacerlo de dos formas:

- o bien como objetos lingüísticos
- o bien como vehículo de comunicación.

No se trata de dos caras contrapuestas e incompatibles, pues de hecho siempre desempeñan simultáneamente ambos papeles. Pero se trata de ver si en las actividades de aprendizaje/comunicación que se conciben para el aula el peso recae

más en uno u otro plano. O, para expresarlo mejor, si no conviene otorgarles de entrada su función primordial -vehículos de comunicación- y enmarcar en esa función la otra, la de objetos lingüísticos.

Esta consideración de los textos está estrechamente ligada a las actividades que los alumnos-usuarios deberán realizar con ellos. Si sólo van a observar muestras de uso de la lengua -muestras léxicas, o gramaticales, o retóricas- o bien si van a utilizar esas muestras para obtener información, acerca del contenido que transmiten.

De manera especial puede observarse esta doble función en las muestras de lenguaje poético: si éste tiene como fin primordial la transmisión de un placer estético, parece que algo de ello deberíamos encontrar en los textos poéticos introducidos en el aula.⁹¹ En el caso de los textos poéticos como transmisores de un efecto estético, el alumno se enfrentará a ellos desde su contexto real y desde su propia personalidad. En el caso de la lectura de textos de otras disciplinas del programa (como sugieren algunas propuestas de enseñanza, en una especie de “inmersión académica”), igualmente el contexto de uso y la situación personal del receptor coinciden con la realidad. Otra forma de insertar los textos en un contexto de uso personal y significativo es en el aprendizaje mediante proyectos⁹², en el que los alumnos utilizan la L2 para la realización de un proyecto abierto a sus decisiones y relacionado con sus intereses; aquí cabe introducir unos contextos más o menos ficticios, dentro de los cuales se definen unos papeles sociales y unos intereses comunicativos en los que se enmarca el uso de los textos.

En cualquier caso, los textos como vehículo de comunicación requieren la vinculación a un contexto de uso que, si es el real del aula se define por sí mismo y, si es artificial (como en el caso de las unidades de un manual) exige por un lado estar suficientemente definido, y por otro que los propios textos se encuentren suficientemente vinculados a ese contexto (mediante imágenes, instrucciones, respeto a los rasgos propios del tipo de texto, tanto si es escrito como oral).

Finalmente, cabe considerar los textos como muestras del comportamiento lingüístico de los hablantes; los alumnos necesitarán modelos de los distintos tipos de texto (nuevamente, orales y escritos), en los que encuentren los esquemas retóricos y las convenciones sociales que caracterizan a cada uno de los textos que deben producir. En ese sentido, tan necesaria es la vinculación a un contexto (generalmente ficticio, pero dotado de los rasgos que suele tener en la realidad cultural y lingüística de la L2), como el respeto a las características internas propias de cada tipo de texto.

⁹¹ En un trabajo que realicé en uno de los cursos de doctorado, analicé el lugar y función de los textos poéticos en los libros de texto: en casi todos ellos los textos aparecían al final del proceso (final de las unidades, y mayoritariamente en los niveles avanzados), y casi siempre en relación lingüística con el foco de la unidad (funciones, vocabulario, estructuras); en mis conclusiones decía que se presentaban más como un premio al aprendizaje conseguido que como un estímulo al aprendizaje que se desea desarrollar. En raras ocasiones se acompañaban de indicaciones relativas a sus cualidades estéticas.

⁹² Fried-Booth, 1979; Ribé y Vidal 1993.

La presentación de estos textos, no con el fin de que sean imitados de forma mimética, sino para ejemplificar al alumno determinados rasgos lingüísticos que deberá asimilar, resulta un instrumento de utilidad para la aplicación de las técnicas de sensibilización lingüística (“consciousness raising”) de que hemos hablado al tratar la enseñanza de la gramática; digamos que este tipo de técnicas se puede hacer extensible a todo el componente lingüístico de los textos, más allá del estrictamente gramatical: se pueden realizar actividades de sensibilización a elementos nocional-funcionales, retóricos, sociolingüísticos y socioculturales, etc.⁹³

Como he señalado anteriormente, la escuelas del área francófona han dedicado mayor atención a los textos escritos, y por extensión a los orales no recíprocos. La lingüística textual (como rama diferente del análisis del discurso) ha producido diversas tipologías textuales. Entre otros destacados lingüistas educativos de la didáctica del francés figura D. Coste. En uno de sus trabajos (Coste: 1991) se hace eco del interés que han despertado las propuestas relativas a las tipologías de textos, y analiza su relación con la didáctica de las lenguas. Adopta un punto de partida que está en línea con las tesis de Bronckart y las de Widdowson que se han mencionado en el capítulo II de este trabajo, acerca de la relación entre datos científicos y aplicaciones prácticas en la didáctica. Se guía en su exploración por estas dos preguntas:

- ¿Por qué la didáctica tiene necesidad de las tipologías? ¿Y por qué muestra en la actualidad un interés tan intenso por ellas?
- ¿De que tipos de tipologías tiene necesidad?

Señala que históricamente la escuela conserva y produce sus propios géneros, y que la didáctica -tanto de L1 como de L2- ha estado estrechamente vinculada a las tipologías de textos; esta relación ha cristalizado en el desarrollo de unos tipos "escolares", que respondían con gran eficacia a las necesidades de didáctica de la lengua; se trata de textos con formatos y reglas propias, que solo lejanamente se corresponden con los textos de fuera del aula, con los que se relacionan mediante procedimientos de reducción, simulación, estilización o idealización. Tal es el caso de

⁹³ Sobre el extendido uso de diálogos artificiales en los libros de enseñanza es interesante el análisis que realiza Widdowson: los compara con el lenguaje literario en aquello que tienen de lengua disociada de un contexto de uso, y donde el significado ha de ser creado exclusivamente a partir de la lengua sola. Pero, a diferencia de los literarios, los textos fabricados con diálogos, situaciones y personajes ficticios en los materiales didácticos no son capaces de realizar el “potencial de significación” de la lengua. Al crear contextos alternativos a la realidad, los textos literarios son instancias de uso de la lengua; no consiguen tal cosa estos diálogos de los manuales, que se limitan a poner de manifiesto el sistema, y que, en consecuencia, no crean en los aprendientes la necesidad de entrar en el nivel de uso. Por eso, en opinión de Widdowson, mientras que de los personajes representados en la ficción literaria estamos acostumbrados a esperar que nos revelen algo significativo, algo que podamos reconocer como una clase de realidad más allá de aquella en que nos hallamos inmersos, en estos diálogos nos encontramos con que “en interés de la exposición de muestras de lengua, unos personajes representan la insistencia en lo ordinario e insignificante, una apoteosis del tópico” (Widdowson 1984:169). D. Coste, como recojo unas líneas más adelante, tiene una opinión menos cruda al respecto.

los diálogos presentes en los libros ("el diálogo tal como se representa en los manuales de lengua más que una muestra de conversación auténtica -que no cabría considerar como género- es un artefacto fuertemente homogeneizado, que se hace legible como género" (77), o el "extrait formaté", que desempeña un papel central en la didáctica de la descripción y del relato.

En la situación actual en que se favorece el abandono de los textos "escolares" y la introducción en la enseñanza de los documentos auténticos, en nombre de la diversidad funcional, situacional y enunciativa, de la explicitación y el respeto a las condiciones de producción, Coste propone los siguientes principios:

- 1) Afirmar la diversidad de los textos, la unidad de lo gramatical y la centralidad de lo discursivo: el interés recientemente despertado por el análisis del discurso permite una relectura de fenómenos básicos de la gramática (como la determinación o la coherencia, o la categorización de los adverbios) y, por otra parte, abre nuevas perspectivas a la aprehensión de textos.
- 2) Plantear la coexistencia de estas tres entradas, en todos los niveles, frente a un planteamiento más tradicional, que propondría una progresión en el aprendizaje que empezaría por lo gramatical, continuaría en lo discursivo y finalizaría en lo textual.
- 3) Fomentar la diversificación de la categorización de textos, introduciendo textos tanto orales como escritos, que correspondan a usos cotidianos de la lengua con los que se verá confrontado el aprendiente de una L2, y que sean objeto de un trabajo fundamentalmente sociopragmático; este tipo de trabajo permitirá a los alumnos poner en relación determinadas características de los documentos escritos y sonoros con la naturaleza de sus emisores y destinatarios, del soporte en que se transmiten, del carácter directo o diferido del intercambio, de la intención comunicativa, etc. Por otro lado, la producción y recepción por parte de los alumnos de textos de los que ha llamado típicamente escolares, deberá dar lugar también a la explicitación de aquello que los asemeja entre sí o los distingue unos de otros, dejando bien claro que los criterios de clasificación aplicables en la didáctica son necesariamente distintos de los que se aplican a los documentos auténticos: aquí se tratará sobre todo del esclarecimiento de reglas retóricas. Solo teniendo en consideración estas premisas puede resultar interesante recurrir a las tipologías "sabias" (sic), resultantes de construcciones explicitadas teóricamente, por el valor más genérico que posee, y por la posibilidad que ofrecen de extraer regularidades y rasgos comunes que las otras formas de clasificación podrían hacer perder de vista. Pero ellas mismas, a su vez, se encuentran relativizadas por las aproximaciones pedagógicas, a las que completan y replican a una, sin invalidarlas ni sustituirlas.

Las tipologías textuales ofrecen, pues, una gran variedad de textos, que permiten a los usuarios elegir entre aquellos que respondan mejor a sus necesidades de aprendizaje; en ese sentido, facilitan notablemente la orientación en la búsqueda y selección de textos. Una vez seleccionados los textos que han de servir de

mediadores del aprendizaje, los alumnos harán una utilización auténtica de los mismos, es decir, interpretarán sus claves lingüísticas para la creación y recepción de significado, aplicando no solo sus conocimientos del sistema sino también su capacidad procedimental para desenvolverse con textos en una situación de comunicación:

Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua ha centrado la atención en el signo lingüístico en cuanto símbolo, en el desarrollo del conocimiento del sistema. Esto (...) es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión de la lengua en uso. Si los aprendientes han de adquirir la capacidad de lograr significados mediante la lengua que están aprendiendo, entonces ha de cumplirse otra condición. Tienen que trabajar con textos, tanto participativos como no participativos, que sirvan de mediadores a una interacción dotada de un propósito. Necesitan, en otras palabras, desarrollar procedimientos interpretativos e interactivos para la realización de las funciones de indicio y señalización de los signos lingüísticos en los textos (Widdowson 1984:136).

5.3.- La definición de los contenidos:

La selección y secuenciación de contenidos de aprendizaje se realizará necesariamente con unos nuevos criterios, derivados de lo que el análisis del discurso aporta en su concepción general de la actividad lingüística, y muy en particular, derivado de las unidades que tal análisis ha aislado.

La forma no es el único elemento constitutivo de la lengua; sin embargo, hasta la llegada de los enfoques nocional-funcionales, las formas lingüísticas constituían las unidades en torno a las cuales se articulaban las programaciones: oraciones, estructuras morfosintácticas, vocabulario, fonética. Los enfoques nocional-funcionales introducen el componente semántico-pragmático en la definición de unidades del programa; desde entonces, el concepto de programación ha sufrido una evolución, en la que se pueden aislar varios estadios:

En primer lugar, las unidades gramaticales fueron sustituidas por unidades nocional-funcionales. A partir de los trabajos de D. Wilkins (Notional Syllabuses) y de los distintos Niveles Umbral publicados por el Consejo de Europa, las programaciones institucionales, los manuales de enseñanza, etc., empezaron a organizarse en torno a unas unidades distintas de las gramaticales. Se trata de categorías semánticas (las nociones) y pragmáticas (las funciones) que permiten

describir las distintas acciones que los hablantes realizan en su uso de la lengua. Dicho en otras palabras, las unidades de programación consisten, en este estadio, en los contenidos lingüísticos que se juzgan necesarios para la comunicación.

Pronto se vieron las limitaciones de este modelo: la comunicación, en efecto, no se establece únicamente mediante la utilización automática de unos contenidos lingüísticos, sino que comporta una serie de procesos para la selección de los contenidos adecuados a cada contexto de uso; de ahí surgen unas propuestas que reclaman una mayor atención a los procesos. Si en la primera fase comunicativista se habían sustituido los contenidos gramaticales por contenidos comunicativos, ahora se propone la sustitución de los contenidos por los procesos. M. Breen lo expresa de este modo:

He señalado anteriormente que todo sílabo expresa una cierta concepción de la lengua, del proceso de aprendizaje y de la aportación que pueda realizar el aula. La mayor parte de las veces los que han elaborado sílabos han dado prioridad al primero de estos tres aspectos. El sílabo de contenidos concebido de antemano recoge la selección y organización del contenido lingüístico y de su uso en determinadas situaciones, que su autor ha efectuado. Éste dibuja el mapa empezando por el destino; el resultado es que la totalidad del resto del mapa -la ruta a través de la nueva lengua y de la actuación en esa lengua- la mayor parte de las veces está predeterminada y limitada por sus propios objetivos y resultados previstos. Una orientación alternativa daría prioridad a la propia ruta, poniendo el foco de atención en los medios con los que se llega a la nueva lengua, prioridad al proceso de cambio que es el aprendizaje y al potencial del aula, a los recursos psicológicos y sociales que los aprendientes en el contexto del aula aplican al uso de la nueva lengua. (Breen, 1984:52).

Los sílabos de procesos representan así una mayor preocupación por la capacidad de comunicarse que por un repertorio de recursos para la comunicación, consideran la actividad de aprender la lengua tan importante como la lengua misma.

Widdowson trata este tema al filo de la distinción semántica entre una enseñanza de la lengua "como comunicación" y una enseñanza de la lengua "para la comunicación"⁹⁴: Enseñar la lengua como comunicación equivaldría a limitarse a presentarla en unidades fragmentarias (las nociones y las funciones), corriendo el riesgo de que los enunciados, presentados de este modo, pierdan el carácter de comunicación. Lo que se debe hacer es prestar el apoyo didáctico necesario para que la lengua se use y aprenda comunicativamente: trabajar con la lengua para realizar la comunicación:

⁹⁴ Una publicación anterior suya (Widdowson 1978) adopta en su título la primera de estas dos posibilidades, aunque posteriormente se inclina a favor de las connotaciones de la segunda

Lo que cabe hacer es llevar al aprendiente a la constatación de que la lengua extranjera opera por medio de los mismos principios comunicativos que la suya propia. La cooperación interactiva sirve para negociar los medios de tipo tanto proposicional como ilocutivo, y esta negociación se ha de llevar a cabo de tal forma que se mantenga el equilibrio entre el imperativo cooperativo y el territorial. Es probable que los procedimientos de desarrollo proposicional, de realización ilocutiva y de preservación de la imagen sea transferibles de la lengua materna a la conducta en lengua extranjera en la medida en que ésta se presente en el aula de forma congruente con la experiencia que el aprendiente tiene de la lengua natural (Widdowson 1984:225).

Por tanto, el contenido de un programa de aprendizaje no puede reducirse a las diferentes unidades de los distintos subsistemas lingüísticos (fonético, morfosintáctico, léxico...), sino que debe incluir los distintos procesos de comunicación y de aprendizaje por los que deberá pasar el aprendiente. Es así como la metodología entra a formar parte del sílabo. Es lo que dicen las diversas propuestas de currículos de procesos (M. Breen, C. Candlin, Prabhu...); según estos autores, la idea subyacente a la separación entre concepción de sílabos por un lado y metodología por otro consistiría en que la adquisición de los conocimientos lingüísticos se concibe como un proceso distinto al de su uso en el comportamiento comunicativo: en consecuencia, la adquisición del conocimiento podría encomendarse al efecto de las técnicas pedagógicas mientras que la explotación de este conocimiento en el uso real de la lengua se dejaría en manos del aprendiente.

Estos planteamientos han dado lugar a lo que se ha llamado “sílabos de procesos”, como contraposición a los “sílabos de contenidos”. Entre las primeras experiencias de organización de un programa de enseñanza que no contempla unidades relativas a los contenidos lingüísticos, sino a los procedimientos destaca - por la difusión que alcanzó y por el interés que generó entre los investigadores- el proyecto denominado “The Bangalore/Madrash Communicational Teaching Project”; Prabhu (1987) hace una exposición de su experiencia en este proyecto, del que fue el director: los objetivos de las distintas unidades del programa no consistían en unidades lingüísticas, sino en tareas de resolución de problemas lógicos, matemáticos y científicos, que debían realizarse en la L2; mediante el uso de la L2 en la activación de las capacidades cognitivas de los aprendientes se pretendía estimular su desarrollo; no existía tampoco una selección previa de unidades lingüísticas, sino de los procedimientos que había que desarrollar en el aula.

Wilkins (1973), como ya he señalado, fue el primero en establecer la distinción teórica entre los dos tipos de sílabos: analíticos y sintéticos; con estos dos adjetivos no se refiere a la actividad del programador del sílabo sino a la que realiza el aprendiente; su propuesta consiste en pasar del sílabo sintético -en el cual el

aprendiente realiza la síntesis de las distintas unidades lingüísticas que el programador del sílabo ha analizado y que le son suministradas de forma discreta- al analítico, en el que el aprendiente recibe unidades lingüísticas comunicativas de rango superior -las nociones y las funciones- y a partir de ellas deberá ser capaz de analizar los constituyentes gramaticales y léxicos de rango inferior.⁹⁵

White (1988) propone una nueva clasificación en dos tipos, que llama A y B. Los sílabos del tipo A se centran en el contenido de lo que se desea aprender, es decir, los rasgos propios de una determinada L2; los de tipo B, en la forma en que hay que aprender esa lengua. En los de tipo A, se especifican los objetivos de aprendizaje al margen de la consideración de las características individuales de los aprendientes reales y de los procesos por los cuales se aprende una segunda lengua, y se analiza y divide el componente lingüístico con el fin de realizar una preselección de contenidos para incorporar al programa; en los de tipo B, no se realiza esta preselección de contenidos, y la especificación de objetivos tiene lugar durante el curso de aprendizaje, mediante una negociación entre profesor y alumnos. Los primeros se caracterizan, para White, por ser externos al aprendiente, heterodirigidos, determinados por la autoridad, por dejar la toma de decisiones en manos del profesor, tratar como decisivo el contenido de la enseñanza y evaluar éxito y fracaso en términos de logro y maestría; los segundos, por ser internos al aprendiente, negociados por profesor y alumnos como responsables conjuntos de las decisiones, por insistir más en el proceso del aprendizaje que en su contenido y por evaluar la consecución de los objetivos en relación con los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes.

En su revisión del desarrollo ulterior de las experiencias de los sílabos de procesos, Long y Crookes (1992) señalan que el sílabo que propone Wilkins sigue siendo sintético, y cae dentro de los de tipo A, junto con los sílabos estructurales: de acuerdo con este punto de vista, la línea divisoria entre sílabos de tipo A y B no la define el tipo de unidades lingüísticas que constituyan el sílabo, sino el hecho de que los elementos constitutivos del sílabo sean unidades lingüísticas o procesos; no importa, por tanto, que las unidades lingüísticas sean palabras y estructuras (como en la metodologías estructural) o nociones y funciones (como en Wilkins): siguen siendo unidades discretas que el aprendiente se verá obligado a sintetizar. Los sílabos de procesos, por el contrario, son verdaderamente analíticos y de ellos se han desarrollado tres modelos: el sílabo de procedimientos de Prabhu (1987), el sílabo de procesos propiamente dicho de Breen (1984), y el sílabo de tareas, propuesto entre otros por Long (1985), Candlin y Murphy (1987), Nunan (1988) y Estaire y Zanón (1990). En opinión de Long y Crookes, los sílabos de tareas, combinados con un foco

⁹⁵ Skehan (1993) propone unas actividades de aula en las que los procesos de análisis y de síntesis no se encuentren demasiado alejados entre sí; según él, la enseñanza debe estimular simultáneamente los procesos analíticos, sintéticos y de reestructuración (Cfr. McLaughlin), y encuentra en el modelo de tareas un punto de partida para la elaboración de estas actividades.

de atención a la forma⁹⁶ responden mejor que otros a lo que nos dice la teoría de ASL.

En la misma línea, Zanón y Hernández (1992) distinguen entre contenidos necesarios para la comunicación y procesos de comunicación. Según ellos, los sílabos de procesos permiten un importante avance en relación con los de contenidos. Los sílabos nocional-funcionales permitían “pasar del ‘saber sobre la lengua’ al ‘saber sobre la comunicación’, lo que a [su] pesar, no implica necesariamente poder comunicarse” (Zanón y Hernández, 1992:13). Y continúan:

Es decir, aprender a comunicarse en una lengua extranjera no puede ser reducido a aprender a dominar un conjunto de contenidos, sino que implica aprender a utilizarlos adecuadamente. Esto, a su vez, nos obliga a plantearnos cómo enseñar a nuestros alumnos a usar esos contenidos, mediante qué actividades, en qué secuencia, etc.” (Ibídem)

En otras palabras, es necesario pasar del saber sobre la comunicación y del simular comunicación al comunicar. Eso es lo que se pretende conseguir mediante las tareas. Tanto las tareas, como los procesos -como, también, otras propuestas muy próximas, como por ejemplo los “escenarios” de Di Pietro (1987), o la simulación global de Care y Debysser (1984)- parten, según Zanón, de las mismas premisas:

- 1) *El desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera es concebido como el desarrollo de los procesos subyacentes a la realización de actividades reales de comunicación,*
- 2) *las tareas constituyen las unidades sobre las que desarrollar el dominio de estos procesos de manera integral a partir de la competencia comunicativa en la L1 que los aprendices ya poseen,*
- 3) *las tareas constituyen unidades indivisibles de contenido-metodología, implicando la toma de decisiones por los mismos aprendices respecto al desarrollo y solución de las mismas. (Zanón, 1992:23)*

Las tareas se caracterizan por ser representativas de procesos de comunicación de la vida real, por ser identificables como unidades de actividad en el aula, por estar dirigidas intencionalmente hacia el aprendizaje de la lengua y por estar diseñadas con su objetivo, su estructura y su secuencia de trabajo.

Dos preguntas pueden plantearse en relación con el establecimiento de una programación realizada sobre unidades concebidas como procesos:

⁹⁶ El uso de esta palabra en plural o en singular (las formas lingüísticas, frente a la atención a la forma) es crucial en el desarrollo de la didáctica de la gramática: las formas lingüísticas se mencionan como unidades de sílabos sintéticos, mientras que la atención a la forma remite a actividades realizadas dentro de sílabos analíticos.

- En base a qué criterios se efectúa la selección de unos determinados procesos o actividades con exclusión de otros; y, ahondando en el mismo argumento: en qué se basa la secuencia de programación y, consecuentemente, de realización de los procesos.

- Cómo se relacionan esas actividades o procesos con las formas lingüísticas cuyo dominio, en cualquier caso, los aprendientes deberán alcanzar. En efecto, si bien es cierto que la actualización de los procesos de obtención y transmisión de significado requiere su ejercitación y práctica, y que la pura manipulación de formas lingüísticas y reglas del sistema no parece suficiente, no lo es menos que aquellos procesos no están directamente ligados a la utilización de formas y reglas particulares. Como ha quedado recogido en su momento, la asignación de una función a una forma está determinada por el contexto de uso; la relación entre forma y función lingüística no está predeterminada ni es biunívoca; el acervo de conocimientos compartidos por los dos interlocutores les permite asignar, vía negociación, los significados correspondientes a las formas que utilizan en su interacción. De modo que, en principio, es imaginable la resolución de cualquier tarea, el desarrollo de cualquier procedimiento, mediante una diversidad imprevisible de formas lingüísticas.

Bien es cierto que existen técnicas mediante las cuales se puede conducir a los aprendientes a la utilización de determinadas formas y no de otras para la resolución de actividades; pero ello se compadece difícilmente con la pretensión de que en la realización de los procesos, en la resolución de las tareas, la atención de los aprendientes-usuarios esté dirigida fundamentalmente hacia el significado, y no hacia las formas; parece no existir solución intermedia: si se dirige la atención hacia las formas, estamos en el plano de los contenidos para la comunicación, y por tanto, fuera de los procesos. Es más: la atención dirigida a los procesos, la voluntad de actualización de interacción comunicativa, es por definición una voluntad ligada a la eficacia en la comunicación: campo abonado para el desarrollo de la competencia estratégica (como señala Skehan 1993). ¿No existe -se pregunta este autor- un riesgo cierto de hipertrofia de la competencia estratégica, a costa de una correspondiente atrofia en la competencia lingüística (en los términos de Canale y Swain)?

A este problema se intenta dar respuesta desde los planteamientos de la enseñanza comunicativa, intentando integrar en una misma metodología de trabajo la necesaria atención al contenido y la suficiente atención a la forma. Parece ser que por primera vez en el desarrollo de la metodología de enseñanza de idiomas no se aplica la ley del péndulo. Podríamos decir que la concepción interactiva del aprendizaje se está asentando con firmeza y que se busca el modo de desarrollar en paralelo la capacidad de uso de la L2 con la corrección lingüística en el uso de las formas usadas.

Longy Crookes, en el ya mencionado artículo sobre los sílabos de procesos, encuentran en el modelo de las tareas una posibilidad de prestar atención a forma y contenido. He aquí su punto de vista:

La evidencia de los efectos positivos de la enseñanza no habla en favor de un retorno a la atención a las formas (en plural) en la enseñanza de lenguas, es decir, al uso de sílabos del tipo sintético (...). Por otra parte, la evidencia sí habla en favor de una atención a la forma (Long, 1991), es decir, el uso de tareas pedagógicas y otras opciones metodológicas que llaman la atención de los alumnos hacia aspectos del código de la lengua meta (...) Adoptamos la tarea como la unidad de análisis en un intento de proporcionar un enfoque integrado y coherente para las seis fases de la programación, que al tiempo sea compatible con las teorías actuales de ASL. No se pretende que los aprendientes adquieran la nueva lengua una tarea tras otra, como tampoco lo hacen estructura a estructura. Más bien se postula que las tareas facilitan un vehículo para la presentación a los aprendientes de muestras lingüísticas apropiadas -input que ellos inevitablemente reformarán mediante la aplicación de sus capacidades generales de procesamiento cognitivo- y para el suministro de ocasiones de comprensión y producción de dificultad negociable. Como resultado, el aprendiente percibe nuevas relaciones de forma-función. El fortalecimiento de un subconjunto de éstas que no se ve desestabilizado por input negativo, su progresivo acceso e incorporación a asociaciones más complejas en la memoria a largo plazo contribuyen al desarrollo de la complejidad gramatical de la segunda lengua (Longy Crookes 1992: 43; subrayados en el original).

Skehan también apunta en la misma dirección: los resultados de la ASL y la concepción de la lengua como discurso conducen hacia una metodología de trabajo basada en procesos. Las tareas representan el modelo más desarrollado de la enseñanza basada en procesos, que permite adoptar las medidas convenientes para una adecuada atención a la forma. Al propio tiempo que aborda el tema de la tensión entre la atención al significado y la consiguiente orientación a la eficacia, por un lado, y la atención a la forma y la consiguiente orientación a la corrección, por otro, Skehan propone unos criterios de secuenciación de tareas, con diferentes estadios internos a la tarea, cada uno de los cuales tiene su propio objetivo y unas técnicas propias, y con diferentes tareas en una secuencia. El cuadro nº. 15 reproduce la tabla que propone Skehan, y que comenta en estos términos:

El marco presentado [en esta tabla] intenta hacer una síntesis de lo que sabemos acerca de la influencia que la variación de tareas tiene en el aprendizaje y en la actuación. Algunas partes de esta tabla se apoyan en trabajos empíricos; otras, no tanto. La tabla, pues, pretende ser coherente con la evidencia disponible, pero va más allá de ella e intenta establecer un marco más general y, por tanto, útil. Pero por otro lado, pone de relieve cuánta investigación es necesario aún llevar a cabo acerca de lo que ella misma propone. Si ha de servir a algún propósito más allá del de la utilidad, éste no es otro

que el de suministrar una especie de marco organizativo que pueda estimular la investigación, y que pueda enmarcar los distintos proyectos. (Skehan 1993: 17).

Una de las conclusiones que sacan quienes han reflexionado acerca de la relación entre investigación y práctica docente consiste precisamente en la necesidad de establecer vías de circulación de información en las dos direcciones. Es algo que hemos recogido en la introducción a este trabajo, y es lo que realiza Skehan con esta contribución. En las tablas de análisis que he elaborado he tenido en cuenta esta propuesta, y algunas otras que resumo a continuación. Se caracterizan por estar directamente orientadas a la práctica, y tienen en común el pertenecer a instituciones educativas y el plantear de forma más o menos explícita una organización por

ESTADIOS METODOLÓGICOS EN LA EJECUCIÓN DE LAS TAREAS

Estadio	Objetivo	Técnicas características
Trabajo preventivo	Reestructuración - establecer lenguaje que se aprenderá - reducir la carga cognitiva	Sensibilización lingüística Planificación
Realización de la tarea	Mediación entre fluidez y corrección	Selección de tareas Manejo de la presión
Post-tarea 1	Disuadir de un exceso de fluidez Animar a la corrección y la reestructuración	Actuación en público Análisis Examen
Post-tarea 2	Ciclos de síntesis y Análisis	Secuencias de tareas Familias de tareas

CUADRO N.º 15

(Skehan 1993:11)

tareas. Se trata de la Reforma Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia en España (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), del proyecto “Australian Language Levels Guidelines” (en adelante, ALLG) (Scarino et al. 1988) y del Diseño Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 1994).

a) El Ministerio de Educación y Ciencia agrupa el contenido de los programas en tres ámbitos⁹⁷:

- Los hechos, conceptos y principios.
- Los procedimientos.
- Las actitudes, los valores y las normas.

En el área de las lenguas extranjeras se establecen cuatro bloques, cada uno de los cuales se especifica luego en los tres mencionado ámbitos. Los cuatro bloques son:

- Usos y formas de la comunicación oral.
- Usos y formas de la comunicación escrita.
- Reflexión sistemática sobre la lengua.
- Aspectos socioculturales.

El Ministerio no llega a establecer una secuencia de tareas, sino que deja esta opción a los centros de enseñanza y a los profesores. Las tareas no entran en la definición de los contenidos, sino en las orientaciones metodológicas. Pero lo que sí entra en la definición de contenidos es el ámbito de los procedimientos.

B) El ALLG sí toma la tarea como unidad organizadora de la programación o sílabo. Éste especifica sus metas (*goals*) en cinco categorías, la primera de las cuales -la comunicación- integra las otras cuatro: la sociocultural, la de aprender a aprender, la de conocimientos generales y la de conciencia lingüística y cultural. Dentro de estas categorías se especifican objetivos particulares, para cuya consecución se elaboran tareas de uso de la lengua. De modo que se llega a identificar seis conjuntos de tareas, cada uno de los cuales se caracteriza por la combinación de una serie de factores, referidos a estos conceptos:

- los usos lingüísticos: interpersonal, informativo y estético,
- los modos de uso: escrito, oral o mixto,
- las destrezas lingüísticas básicas (producción, recepción o intercambio).

Los autores describen así la virtualidad de estos tipos de tareas o actividades:

⁹⁷ Este esquema de los contenidos del programa no es exclusivo de la enseñanza de lenguas. El MEC lo propone para todas las áreas, y en cada una de ellas se especifica cuáles son las unidades de cada ámbito.

En el modelo de sílabo que proponemos, los tipos de actividad se convierten en la unidad de organización de la concepción del sílabo por cuanto proporcionan:

- *un medio de organización adecuado a un enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua basado en actividades,*
 - *un vínculo directo entre actividades y objetivos comunicativos,*
 - *un mecanismo de planificación y monitorización de rango de usos de lengua,*
 - *un mecanismo para determinar qué modos y dimensiones del uso de la lengua, qué destrezas y qué estrategias serán el foco de atención en cada caso,*
 - *un mecanismo para la categorización y organización de los recursos de enseñanza y aprendizaje*
 - *un mecanismo para la evaluación de la actuación lingüística.*
- (Scarino et al., Vol2, 25).

C) Finalmente, el Instituto Cervantes estructura su plan curricular en torno a unos objetivos generales y específicos, más cuatro bloques de contenidos. Éstos son: lengua y comunicación, lengua y sistema, lengua y cultura, y lengua y aprendizaje. A semejanza del Diseño Curricular del Ministerio de Educación, los contenidos de los bloques no están secuenciados. Ninguna de las unidades que integran los diferentes bloques se corresponde con una unidad del programa: éstas unidades quedan sujetas a la decisión de los usuarios (centros, profesores y alumnos), que de este modo “ejecutan” el currículo, un currículo que en su concepción es abierto y centrado en el alumno. Para la ejecución de este tipo de currículo se recomienda la tarea, pero esto sucede nuevamente en el plano de las orientaciones metodológicas, y no en la estructuración del sílabo.

Comprobamos, por tanto, que las potenciales virtudes de la tarea como unidad de trabajo en el aula son tomadas en consideración por los autores de currículos y programaciones. Aunque sólo una de ellas llegue a utilizar las tareas como unidades del sílabo, en lo que coinciden las tres instituciones que hemos recogido es en proponer las tareas como unidades de trabajo en el aula.

Las tareas como unidades de trabajo en el aula

Las tareas como un instrumento para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera han sido objeto de especial atención desde tres perspectivas, estrechamente relacionadas entre sí y mutuamente complementarias, pero diferentes entre sí: la primera perspectiva es la de las teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL) (Brown: 1991, Crookes y Gass: 1993a, Foley: 1991, Fotos: 1993, Long y Porter: 1985, Prabhu: 1987); la segunda, la de las teorías sobre el currículo y sobre la concepción de sílabos (Breen: 1984, Candlin: 1990, Candlin y Murphy: 1987,

Clarke: 1991, Long y Crookes: 1992; Ministerio de Educación y Ciencia: 1989, Nunan: 1988, Prabhu: 1987); la tercera es la de la metodología de la enseñanza (Crookes y Gass: 1993b, Di Pietro: 1987, Estaire: 1990, Estaire y Zanón: 1990, Fotos y Ellis: 1991, Martín Peris: 1992a, 1992b, Ministerio de Educación y Ciencia: 1989, Nunan: 1989, Ribé y Vidal: 1994, Zanón: 1990, Zanón y Hernández: 1990.).

Hasta el momento este trabajo ha recogido las dos primeras perspectivas. La tercera perspectiva contempla las tareas como unidades de trabajo en el aula al margen de su carácter de unidades del sílabo que se esté desarrollando. En ese sentido, constituyen de hecho una propuesta metodológica para la concepción y realización de actividades didácticas. En la consideración de las tareas como unidades del sílabo o como unidades de trabajo en el aula se trata, como ya hemos señalado, de dos perspectivas sobre una misma realidad. En cuanto unidades del sílabo, las tareas responden a unos determinados criterios en relación con su contenido, con la secuenciación del mismo y con la gradación de las actividades: están sujetas a unas determinadas exigencias de coherencia externa. En cuanto unidades de trabajo en el aula, responden a unos determinados criterios en relación con su estructura, sus componentes y las fases de su desarrollo: están sujetas a unas exigencias de coherencia interna.

Desde el área de la metodología se buscan respuestas a la pregunta acerca de qué se elige y en qué secuencia. La mayor parte de los modelos de enseñanza mediante tareas (así como la enseñanza mediante proyectos, de planteamientos prácticamente idénticos a las tareas) ponen en manos del grupo de aprendientes la mayor parte de las decisiones acerca de las actividades que se van a realizar. Lo que se pretende así es facilitar la implicación de los alumnos en un aprendizaje vivencial, en el que se ve involucrada toda su personalidad, no sólo la dimensión intelectual y racional, sino también la emotiva y afectiva. Ribé (1994) habla en este sentido de tres generaciones de tareas⁹⁸.

En este contexto, la idea de un sílabo abierto y centrado en el alumno, un sílabo de procesos, es difícilmente compatible con la existencia de un manual, al menos de un manual al estilo de los que convencionalmente se editan y se utilizan. Propuestas para unos juegos de materiales más abiertos que los manuales no han faltado; véase, a modo de ejemplo Allwright (1981). Nosotros, sin embargo, nos hemos propuesto estudiar la repercusión de toda esta línea de pensamiento metodológico en la concepción de los manuales, y precisamente de los ya existentes y no de aquellos que podrían elaborarse de acuerdo con nuevos planteamientos. Por este motivo, la idea de actividades o tareas nos resulta especialmente fértil si la tomamos como las unidades de trabajo, y no exclusivamente como las unidades de articulación de un sílabo. De hecho, existen también propuestas de aplicación de las tareas a programaciones preestablecidas (Etaire y Zanón 1990); y mi propia

⁹⁸ Véase a este respecto más adelante, capítulo VII.

experiencia como profesor y como autor de materiales me ha llevado a confirmar como posible y efectiva esta aproximación⁹⁹

Por ello, en el capítulo siguiente abordo la empresa de transferir todos los criterios de actividades del aula a una posible tabla de análisis de materiales de enseñanza. En primer lugar analizaré la relación entre los ejercicios como plan de acción propuesta por los autores y las actividades como acción ejecutada por el grupo de aprendizaje (profesores y alumnos), y luego derivaré las consecuencias en la elaboración de las tablas.

⁹⁹ Martín Peris, en Zanón (Compilador), (en prensa).

CAPÍTULO V: HIPÓTESIS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN BÁSICA

En el capítulo III he revisado el estado actual de las investigaciones acerca del aprendizaje de una segunda lengua, así como las hipótesis principales que se han propuesto para explicar los procesos y rasgos propios del aprendizaje en contextos de escolarización. En el IV he estudiado las principales corrientes lingüísticas actuales, buscando en ellas la comprensión de lo que comporta la capacidad de hablar una lengua, y, de acuerdo con las conclusiones obtenidas en el capítulo II acerca de los modelos lingüísticos y sus posibles implicaciones para la enseñanza de lenguas, he optado por aquellos modelos que contemplan la lengua en uso y para los que los elementos del contexto son relevantes en la descripción y explicación de los fenómenos lingüísticos.

En ambos capítulos he derivado una serie de conclusiones acerca del modo de intervención didáctica en el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos de escolarización. Mi interés en este trabajo consiste en observar la influencia de esas investigaciones e hipótesis en los materiales publicados en forma de libros de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera. Así, pues, la pregunta de investigación básica que me formulo es la siguiente:

¿Son congruentes las actividades que presentan los libros de texto con los principios que se deducen de estas teorías e investigaciones, referidas a la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje como lengua segunda o como lengua extranjera?

Esta pregunta encierra en sí misma los siguientes interrogantes:

- *¿Se percibe en los manuales para la enseñanza de E/LE la influencia de una concepción comunicativa de la lengua?*
- *¿En estos manuales se toma en consideración el aula como contexto comunicativo inmediato?*
- *¿Los textos presentes en los manuales prestan atención a la variación lingüística social?*

- *¿Se puede apreciar en ellos una riqueza de variedades textuales -desde el texto conversacional al literario- como diferentes modalidades de comunicación?*
- *¿Las unidades lingüísticas atienden a los fenómenos propios del nivel de organización textual?*
- *¿En las actividades propuestas en las páginas de los manuales se presta la necesaria consideración a la iniciativa individual de los alumnos y el desarrollo de su autonomía como discentes?*

El conjunto de estos interrogantes me lleva a formular las hipótesis siguientes:

a) Del estado actual de la investigación acerca de los procesos de aprendizaje de segundas lenguas y de la naturaleza de la lengua es posible derivar unos criterios acerca de lo que puedan ser unas actividades efectivas de aprendizaje en el aula.

b) Esos criterios son susceptibles de formulación en términos de rasgos o características inherentes a unos materiales adecuados a la realización de tales actividades.

c) Mediante la correspondiente articulación de esos criterios y rasgos en unos instrumentos de análisis, es posible comprobar cuál es la relación que existe entre el estado de conocimientos científicos y la práctica didáctica, en su parcela de los manuales de enseñanza.

d) Aplicados esos instrumentos de análisis a la selección de manuales para la enseñanza de E/LE que hemos realizado en este estudio, es posible analizar la coherencia de la selección y organización de actividades hechas en esos manuales, y derivar conclusiones de interés para la elaboración de futuros manuales.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación que me planteo y para poder mantener las hipótesis que formulo, voy a establecer y analizar un corpus significativo de unidades de enseñanza/aprendizaje a partir de libros de texto. En el capítulo VI realizaré la primera parte de esta tarea, -el establecimiento de un corpus significativo para el estudio- sobre la base de la relación que allí describo entre actividades de aprendizaje en el aula y contenidos de los manuales. En el VII, elaboraré los instrumentos para el análisis, desarrollando una serie de conceptos que, derivados de los contenidos de los capítulos anteriores, me permitan estudiar a fondo la organización y plausibilidad de los materiales recogidos en el corpus; realizaré esta tarea teniendo presente una doble perspectiva: por un lado, los diversos niveles de organización del material didáctico-discente en los manuales, que previamente definiré y que me darán como resultado unidades de diverso rango y extensión; por otro, las características y rasgos que cada uno de esos niveles de organización puede presentar, a la luz de la comprensión de lo que es una lengua, de lo que es aprender a hablar una lengua extranjera y de lo que es enseñarla. Definiré cada uno de esos niveles de organización y cada uno de esos rasgos y características, y en el apéndice I mostraré dos ejemplos de aplicación de los instrumentos de análisis a sendas lecciones de dos manuales de enseñanza de lenguas extranjeras elegidos al azar. Esta aplicación sirve no sólo de ilustración del procedimiento aplicado y de ejemplificación de los conceptos elaborados, sino también de prueba-piloto del funcionamiento de los instrumentos de análisis.

La aplicación de estos instrumentos de análisis al corpus establecido proporciona como resultado una descripción detallada de cada una de sus unidades; este resultado se presenta en el apéndice II. A los datos de este resultado les he aplicado un estudio estadístico, que permite apreciar la presencia y distribución de los distintos rasgos de las diferentes unidades en cada uno de los manuales que forman la base del corpus. En el capítulo VIII presento y comento el estudio comparativo de los resultados estadísticos de los distintos manuales, en el cual me baso para formular la respuesta a la pregunta planteada y mantener las hipótesis avanzadas.

CAPÍTULO VI.- EXPLICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL CORPUS.

El corpus del presente estudio está integrado por las actividades de aprendizaje que proponen en sus páginas los manuales para la enseñanza de E/LE publicados en España entre 1979 y 1993. En la introducción he definido el concepto de manual, y he presentado la lista de manuales que he analizado, razonando los criterios que he aplicado en la delimitación de la selección. También he adelantado una primera definición del concepto de actividades de aprendizaje, remitiendo a un capítulo posterior para una discusión más detallada del alcance de este concepto, que es el que proporcionará las unidades que conforman auténticamente el corpus de estudio; en efecto, los manuales son productos muy complejos, y este estudio no pretende abarcar toda su complejidad, sino que se centra en uno de sus componentes (el principal y más extenso): las actividades de aprendizaje. Es lo que realizo en el presente capítulo.

1.- Las actividades de aprendizaje en los manuales.

Para analizar las características y los rasgos propios de las actividades propuestas en los manuales es obligado remitirse a las características y los rasgos de las actividades que se realizan efectivamente en el aula. Por ello, en primer lugar hay que establecer la relación que se da entre el material didáctico y su utilización en el aula:

La lección y la clase constituyen dos realidades diferentes: la lección es un conjunto de textos y actividades que un manual ofrece a sus usuarios, mientras que la clase consiste en un acontecimiento que profesores y alumnos protagonizan conjuntamente. La primera, una vez impresa y fijada en su materialidad, es inmutable e independiente de sus múltiples usuarios; la segunda consiste en una realidad que es creada -y vivida- siempre de nuevo por sus protagonistas, cada vez con carácter único en el espacio y en el tiempo. Pero si la lección tiene una razón de ser, ésta consiste únicamente en servir de base y apoyo para el desarrollo de la clase. En ese sentido, las características de aquella están en estrecha relación con las que se desea que ésta posea. Por otra parte hay que tener en cuenta que la lección del libro, siendo por definición única e inalterable, debe servir para una multiplicidad de clases distintas e irrepetibles; por tanto una de sus características, como recogeré más adelante, deberá consistir en la flexibilidad y posibilidad de adaptación a esa multiplicidad de acontecimientos.

Breen (1989) se refiere a las actividades de aprendizaje de la lengua como "trampolines para el trabajo de aprendizaje", y las define como "planes estructurados que tienen como finalidad proporcionar ocasiones para el perfeccionamiento del conocimiento y de las capacidades vinculados a una nueva lengua y a su uso en la comunicación" (p. 187). Esta definición se aplica tanto a "un sencillo y breve ejercicio de práctica" como a actividades "más complejas y más extensas que comportan la comunicación espontánea de significado o la resolución de problemas de aprendizaje y de comunicación" (Ibídem). Distingue así tres aspectos de la actividad o tarea: la actividad como plan de trabajo, la actividad en su desarrollo y la actividad en su resultado. Nosotros nos interesamos por el primero de estos aspectos, sin perder de vista el hecho de que los resultados de la actividad (el tercero de los planos) son, en palabras de Breen "una función de la interacción que se produce entre los rasgos del plan de trabajo, variables en las aportaciones de los aprendientes a la actividad, aspectos de la situación real en la que se emprende la actividad y variación en las percepciones que los aprendientes tienen de cada una de estas cosas" (188). Soy consciente de que el análisis de los rasgos del plan de trabajo no es un análisis de la globalidad de la actividad, que tal análisis debe alcanzar a los tres planos, y que, como sugiere Breen, el momento ideal para llevarlo a cabo es durante la realización del segundo plano, la tarea en su desarrollo. El análisis de las actividades en cuanto planes de trabajo que me propongo llevar a cabo explorará su validez "en términos de su previsible adecuación a los objetivos, contenido y procedimientos, y en términos de su potencial adecuación a los aprendientes y a la situación" (p. 191).

Allwright (1981) caracteriza la clase como el lugar en el que se produce la interacción entre estos tres elementos: el profesor, los aprendientes y los materiales; el resultado de esta interacción son las ocasiones para el aprendizaje. Algunos autores deducen de esta realidad que los libros de texto pueden representar un obstáculo al aprendizaje más que una ayuda eficaz.

Martínez Bonafé (1992) hace una revisión de los materiales curriculares para la enseñanza general primaria y secundaria, desde la perspectiva de la Reforma del sistema educativo español de los años 90, y adopta una actitud crítica frente al libro de texto, basada en las limitaciones que presenta tanto desde el punto de vista didáctico (escaso margen a la participación activa de los alumnos) como cultural (pobre conexión con la realidad más inmediata), como también ideológico y social (control indirecto de la actuación de los profesores, ejercido por la tecnocracia y los grupos editoriales¹⁰⁰, selección predeterminada

¹⁰⁰ Señala Martínez Bonafé que, en la edición de libros de texto para la EGB en España, "más de una cuarta parte de la producción está controlada por el 0,77 % de las editoriales presentes

de los temas y contenidos culturales que procede tratar en la escuela, efecto “curriculum oculto”, tratamiento no conflictivo del contenido científico...) e incluso de freno a la renovación pedagógica (“sustraen al profesor la responsabilidad de la reflexión y planificación de sus tareas” y “anulan la necesidad de la interacción entre colegas y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes”). Por ello propone otros modelos de materiales curriculares, que superen las limitaciones del libro de texto. Aunque muchos de sus comentarios y valoraciones tienen que ver con aspectos que tienen menos peso en la enseñanza de lenguas, o bien que sólo tienen con ella una relación indirecta, merece la pena retener algunas de ellas:

- Materiales (tanto en forma de libro como en otros formatos) que estimulen la discusión entre profesores-usuarios, y entre profesores y alumnos.
- Recuperación de experiencias (en la tradición de la Pedagogía Freinet) en las que los estudiantes intervengan como creadores o reconstructores del material,
- Materiales que remitan más allá de sí mismos, incitando a los alumnos a un aprovechamiento activo de los recursos -no necesariamente elaborados con fines didácticos- disponibles en el entorno.
- Materiales con potencial educador dirigido a los padres, que les dé cabida en la planificación y desarrollo de una parte del curriculum.¹⁰¹

Es fácil comprobar como todas estas propuestas contribuyen a redefinir los roles de profesores, alumnos y otras personas (especialmente la familia) del entorno del aprendizaje.

Ya en el campo de la enseñanza de lenguas, Richards (1993) habla también del peligro de "des-adiestramiento" y de "reducción de la función del profesor" como posibles efectos del uso de los manuales producidos comercialmente. Por su parte, Littlejohn (1992, tesis doctoral no publicada; 1995) recoge el temor al riesgo de que los manuales creen una cultura de dependencia entre los profesores, si bien matiza que tal riesgo no es inherente a

en el mercado del libro educativo, y el 50% de la oferta viva en 1987 pertenecía al 3 % de los agentes editoriales inscritos en esta materia” (p. 11). Por lo que hace a nuestro corpus (y sin dejar de tener presente que se trata de un mercado mucho más reducido, en el que por otra parte las grandes editoriales apenas han entrado), las cuotas están un poco más repartidas: una sola editorial tiene cuatro del total de 14 títulos, otras cuatro editoriales disponen de 2 títulos cada una, y finalmente, dos editoriales a razón de 1 título.

¹⁰¹ En el contexto de la enseñanza de lenguas a adultos, este papel del adulto es directamente asumido por el propio alumno; en este sentido, el potencial educador de los materiales se dirige nuevamente a él, y apunta a una clarificación de sus creencias y expectativas sobre el aprendizaje, así como a la implicación en la planificación y desarrollo del currículum de que habla Martínez Bonafé.

los manuales, y que puede prevenirse si éstos se elaboran adecuadamente. Hutchinson y Torres (1994) adoptan una perspectiva más matizada, y contemplan posibles funciones diversas en la utilización de un manual:

Describir la lección como interacción dinámica podría inducir a pensar que lo más necesario es que exista la suficiente libertad para que la dinámica de esas influencias recíprocas permita un libre desarrollo de la clase; esto comportaría el criterio de que cuanto menor control, mejor. Y esta concepción de la clase no favorece precisamente el uso del libro, que generalmente se contempla como una instancia que controla la clase mediante un guión preestablecido para la interacción que se va a producir. Sin embargo, si consideramos todo el espectro de necesidades que tienen las personas implicadas en la interacción [del aula], llegaremos a conclusiones muy diferentes. Como resaltan Allwright y Bailey [...], lo más necesario es, de hecho, que la interacción se vea dirigida eficazmente -por profesores y alumnos- de modo que facilite a cada uno las mejores ocasiones posibles de aprendizaje de la lengua. (Hutchinson y Torres 1994:317).

Hablar del papel y la función de unos materiales didácticos supone remitirse, como hacen Hutchinson y Torres, a todo el espectro de necesidades de los aprendientes. Brindley (1989) y Richterich y Chancerel (1977) señalan que estas necesidades son básicamente de dos tipos: objetivas y subjetivas. Las necesidades objetivas tienen relación con los objetivos generales de todo un grupo de aprendientes, y se especifican en términos de patrones lingüísticos; las subjetivas tienen relación con las expectativas individuales, y con los procesos que se van a desarrollar. El libro de texto es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales didácticos, y puede suponer, más que un corsé rechazable, un estimable apoyo para ayudar a estructurar la interacción del aula y la actuación en general de profesores y alumnos; más allá de esa función, Hutchinson y Torres atribuyen al libro otras estimables funciones en el proceso de renovación curricular y pedagógica de una institución.

Como ya he señalado anteriormente, son mucho más numerosos los estudios dedicados a analizar las clases que los que se ocupan de las lecciones de los libros. Nuestro propósito consiste en analizar la lección en su relación con la clase. Prabhu (1993) distingue dos planos en la clase: la clase como realidad pedagógica y la clase como realidad social; el primer plano responde a la perspectiva de los especialistas (analistas, investigadores y observadores), y el segundo a la de sus protagonistas (profesores y alumnos); en cada uno de ellos

distingue a su vez dos dimensiones, lo que da un total de cuatro, que se identifican y caracterizan del siguiente modo: 1) La clase como unidad de la secuencia curricular: responde a una lógica de la secuencia general del programa, y se caracteriza por la conexión que establece con las unidades anteriores y posteriores; se refiere a una parte del contenido y a un estadio del desarrollo del mismo. 2) La clase como instancia de un método de enseñanza: responde a la lógica de una teoría del aprendizaje y se refiere a la forma de actuar en cada uno de los pasos de una secuencia cíclica. 3) La clase como acontecimiento social: respeta los papeles y funciones asignados por la tradición pedagógica a sus participantes, así como las expectativas sociales que su existencia genera, y tiene un fuerte componente ritual en las acciones realizadas en su desarrollo; si no se siguen las reglas establecidas, la clase no se percibe como tal, y se produce un desconcierto cuando aquéllas se violan. 4) La clase como escenario de la interacción humana: remite a la agrupación de un conjunto de individuos diferentes entre sí en cuanto a personalidad, motivaciones, aspiraciones, madurez, actitudes, etc, y unidos por unas preocupaciones comunes, entre las que figuran -además de la de aprender una lengua- la de no quedar mal y la de salvaguardar la propia imagen. El interés de este trabajo se centra en la segunda de estas dimensiones (la lección como instancia de un método de enseñanza) y por la cuarta (escenario de la interacción humana), más que por la primera y la tercera.

Seedhouse (1994), apoyándose en Gumperz y en Long, estudia la clase como comunidad de habla, con sus propios sistemas de interacción verbal. Según este autor, lo peculiar de los intercambios comunicativos que se producen en la clase de L2 y que la distinguen de otras formas de comunicación consiste en la conexión que se da entre los diferentes objetivos didácticos subyacentes a las diversas actividades de clase, por un lado, y las formas lingüísticas y los patrones interactivos a que estas últimas dan lugar, por otro. Recuerda que ya en 1983 Long estableció que "las clases de segundas lenguas se distinguen de la mayor parte de otras clases en que la lengua es tanto el medio como el objeto de la enseñanza". De modo que la aproximación de los aprendientes a los textos y el tipo de discurso que estos generan en el aula se ven condicionados por los objetivos didácticos del profesor. En relación con este estado de cosas, Seedhouse desarrolla el concepto de "modo de clase", para referirse al tipo de comunicación que se establece en el aula, como resultado de la convergencia entre los objetivos que en un momento se proponga la comunidad de habla que representa el aula, y los patrones de interacción que se produzcan. Distingue así lo que él denomina "cuatro modos básicos de clase": (a) comunidad de habla del mundo real, (b) comunidad de habla del aula, (c) comunidad de habla orientada a la tarea y (d) comunidad de habla orientada a la forma y la corrección.

La finalidad de esta clasificación reside, según Seedhouse, en permitir analizar adecuadamente la comunicación que se produce en el aula; no atribuye a ninguno de estos modos un valor superior a los demás, puesto que cada uno de ellos aporta algo distinto a la clase. Y propone que se facilite a los participantes en la clase una adecuada comprensión de las diferencias que se dan entre los distintos modos, para de esta forma poder ser capaces de cambiar su orientación de un modo a otro.

En relación con el fenómeno de la clase como realidad social nacieron a mediados de los años 70 los llamados "enfoques humanistas", que se inspiraban en las fuentes de la psicología humanista (Galyean) y de la terapia de la *Gestalt* (Rogers) y que pretendían atender no sólo al ámbito cognitivo del aprendizaje, sino también al afectivo. Experimentaron un especial desarrollo en los EE.UU., donde surgieron diversos "métodos", tales como el *Community Language Learning* de Curran, el *Silent Way* de Gattegno, o donde despertó gran interés la *Sugestopedia* del búlgaro Lozanov. Pero también han dejado sentir su influencia en Europa, en donde sobresale el trabajo de M. Rinvolucry y la *Pilgrim's English Language School*.

Esta orientación de la didáctica de las lenguas tuvo su etapa de florecimiento a finales de la década de los años 70, y se inspira en un movimiento pedagógico más general, surgido en California unos años antes y conocido con el nombre de *Confluent Education*, como resultado de los debates de los años 60 acerca del papel y función de las instituciones educativas. Como alternativa al papel tradicional de esas instituciones y a la pedagogía que en ellas se desarrollaba, el nuevo movimiento bebía en las fuentes de la terapia psicológica, especialmente la terapia de C. Rogers, con su aproximación al paciente como cliente, la psicología de la autorrealización de Maslow y la Terapia de la *Gestalt* de Perl.

Publicaciones como las de Gaylean para la pedagogía general y las de Moskowitz, Rinvolucry, Stevick y otros, para la didáctica de las lenguas, han difundido ampliamente los presupuestos de estos enfoques y han propuesto técnicas de trabajo que respondan a ellos. La meta que se proponen alcanzar es la "humanización" de la escuela, y para alcanzarla abogan por una educación "holística", que no solo promueva el desarrollo intelectual sino también el desarrollo de la conciencia del propio yo (dimensión intrapersonal) y de la conciencia de los otros (participación y cooperación, dimensión interpersonal). Legutke y Thomas (1991) recogen los cuatro componentes fundamentales propuestos por Gaylean para que los acontecimientos del aula respondan a una orientación humanista:

- Aprender en el aquí y ahora: los temas y los procedimientos deben resultar significativos para todos los aprendientes en el momento en el que tiene lugar la enseñanza, y no basarse en su importancia para posibles aplicaciones en el futuro.
- Material aportado por el alumno, como base del aprendizaje y práctica de estructuras lingüísticas.
- Relaciones interpersonales. Los aprendientes aportan a la situación de aprendizaje una necesidad básica de comunicarse, acompañada de la voluntad de hacerlo y el deseo de tener sus propias vivencias.
- Conciencia de sí mismo y autorrealización. La comunicación y las experiencias vivenciales tienen lugar en encuentros con otros en los que se comparten ideas, opiniones y experiencias cotidianas.

Estos dos autores intentan realizar una integración de las aportaciones de los enfoques humanistas y los de los enfoques comunicativos. Observan que las prácticas didácticas originadas en los enfoques comunicativos han tomado una orientación en la que se echan en falta los siguientes elementos:

- a) Una mayor implicación de la globalidad de la persona -"cuerpo y alma, entendimiento y sentimiento, cabeza, manos y corazón", en sus propias palabras- en la acción discente.
- b) Un componente de gratificación en la misma actividad discente, en el aquí y ahora de la clase.
- c) Un mayor potencial creativo en el aula de L2.
- d) La creación de situaciones y escenarios en los que la comunicación en la lengua meta sea más significativa.
- e) El desarrollo de la autonomía y autodirección de los aprendientes, y de una mayor posibilidad de toma de iniciativas.
- f) Una mayor presencia de la conciencia cultural, lo que en otro lugar denominan "competencia intercultural".

Estiman que la aportación de los métodos humanistas puede ayudar a la consecución de estos objetivos, y resaltan dos aspectos de esa aportación: por un lado, la fuerte insistencia que se hace sobre la integración de los ámbitos afectivo

y cognitivo permite recuperar planteamientos de aprendizaje holístico y vivencial que enlazan con los movimientos de reforma pedagógica de los años 20; por otro, su orientación a la expresividad y la creatividad ha ayudado a rescatar formas de actuación prácticas y corporales, que muchos aprendientes no habían vuelto a experimentar desde sus primeros años en la escuela.

Sin embargo, consideran que los enfoques humanistas, tal como se han desarrollado, presentan algunas carencias importantes desde el punto de vista educativo; así, por ejemplo, critican en ellos su carácter fuertemente intervencionista, que deja en manos del profesor todas las decisiones acerca de las técnicas de trabajo y no deja espacio a la iniciativa y el control por parte de los alumnos, ni tampoco les da participación alguna en la dirección de la clase (Legutke y Thomas, 47-48). Los ejercicios y las prácticas didácticas en que se han plasmado los enfoques humanistas, pese a haber sido desarrollados muchas veces en el marco de una concepción atomística de la lengua y de trabajar sobre unidades discretas del sistema, son especialmente indicados para el trabajo comunicativo en el aula; para ello, no obstante, deben regirse por una serie de criterios, que Legutke y Thomas proponen en número de siete. Las resumo a continuación:

- Que estén relacionadas con un contenido temático que resulte interesante a los alumnos, y no con unidades discretas de la lengua; por otra parte, ese contenido temático deberá tener alguna relación con la cultura meta, so pena de "abrir la puerta a una dudosa arbitrariedad" de contenidos autoexperienciales (op. cit., 49).
- Que se clarifique el concepto de conciencia (*awareness*), así como el objeto a que se aplica, la forma que adopta y las técnicas con que se despierta, y se eviten aquellos que puedan resultar amenazantes para los alumnos.
- Que tome en consideración los hábitos de aprendizaje que tienen los alumnos, así como las expectativas y las creencias acerca del mismo con que llegan al aula.
- Que las tareas propuestas cuenten con la voluntad del alumno: la autonomía del aprendiente requiere que éste pueda participar en la toma de decisiones acerca de la elección y realización de las actividades.
- Que estimulen la motivación de los alumnos, (a) proporcionando un sentimiento de progreso en el aprendizaje y (b) evitando aquellos temas, situaciones y procedimientos que puedan generar la resistencia de los alumnos como forma de autoprotección.

- Que tengan presente el nivel de competencia de los alumnos y sus necesidades lingüísticas. Admitiendo el hecho de que en unas tareas abiertas y centradas en el alumno resulta difícil prever su resultado en cuanto al tipo de discurso, y en consecuencia definir las necesidades lingüísticas de los alumnos, proponen centrar esta definición en otra área de la tarea, distinta de su resultado: la de su organización y ejecución. Toda tarea realizada en parejas o en grupos requiere actividades de metacomunicación, en las cuales los aprendientes negocian la interpretación de su contenido, de sus objetivos, de los resultados previstos y de los procedimientos que seguir. Facilitando los recursos lingüísticos necesarios para el desarrollo de estas actividades, se evitará que las dificultades de orden lingüístico puedan matar toda motivación de los alumnos, o en caso contrario hacer que recurran a su L1 para resolverla.

- Que quede claro su lugar en la secuencia de las actividades de aprendizaje y su relevancia para las que le preceden y la siguen.

Estos siete criterios giran en torno a dos conceptos, que Legutke y Thomas consideran fundamentales para la clase de L2: claridad y confianza. A mi entender, estos autores han logrado una buena síntesis de las aportaciones de los métodos humanistas y la enseñanza comunicativa, que ellos mismos ponen de relieve en estos términos.

Si respetan las dos premisas fundamentales de claridad y confianza y si aplican los criterios que hemos enumerado, las tareas comunicativas, especialmente las que han sido generadas por los enfoques humanistas, pueden ejercer una gran influencia en la clase comunicativa. Pueden tener el efecto de estimular a los aprendientes de diversas formas, aumentando su receptividad, produciendo una voluntad de implicarse y comunicarse y fomentando la responsabilidad y la capacidad de respuesta. (Legutke y Thomas 1991:69).

2.- Las características de la clase de L2

Antes de entrar en el análisis de los materiales, veamos las características de la clase a las que éstos deben servir. Como síntesis de todo lo anteriormente visto, podemos caracterizar la clase de L2 mediante este conjunto de facetas:

a) La clase como escenario de la interacción humana.

Breen (1985a, citado en Legutke y Thomas, 13) se refiere a esta faceta con la metáfora de la palestra: una palestra en la que se pone en juego una multiplicidad de realidades subjetivas e intersubjetivas, que se elaboran, modifican y mantienen; que no constituyen un mero trasfondo para las tareas de enseñanza y aprendizaje sino que acomodan y definen la nueva lengua; y que, finalmente, especifican y moldean las actividades en enseñanza y aprendizaje. Es decir, que el proceso de utilización y aprendizaje de la nueva lengua está íntimamente relacionado con esas realidades subjetivas e intersubjetivas del aula, es inseparable de ellas.

Entre esas realidades cobran un papel importante los sistemas de valores, las actitudes, las expectativas de los aprendientes. Se produce, de esta forma una implicación de toda la persona del aprendiente.

De ahí deriva también el concepto de aprendizaje en cooperación. La clase se caracteriza por estar constituida por un grupo de personas formado sobre la base de un mismo objetivo compartido y unos mismos procedimientos que seguir. Ello hace del aprendizaje en grupo una realidad con unas características propias frente al aprendizaje individual, aislado, ya sea en presencia ya sea a distancia. Los procesos de aprendizaje, que por esencia son individuales e internos, cuentan en el aula con el apoyo adicional de la cooperación con otros aprendientes, lo cual representa para cada aprendiente la posibilidad de disponer de más recursos para su aprendizaje, y permite a profesores y autores de materiales concebir actividades para su realización en cooperación.

b) La clase como espacio de comunicación .

Esta faceta de la clase es una consecuencia inmediata de la anterior. Toda clase es por su propia naturaleza un espacio de comunicación entre los integrantes del grupo de aprendizaje, profesor y alumnos: aun en los casos de enseñanza frontal más extrema, los actos de comunicación que se generan

espontáneamente en el desarrollo de la clase son muy numerosos y muy diversos. La clase de L2 puede beneficiarse enormemente de esta característica, explotándola para la creación de un entorno rico para el aprendizaje (Cfr.Ellis).

c) La clase como instrumento para la dirección del aprendizaje.

El aprendizaje en el aula es una de las formas que puede adoptar el aprendizaje instruido; frente al aprendizaje naturalista¹⁰², el instruido se caracteriza por una intervención externa que lo planifica, lo organiza y lo evalúa. La clase representa el momento y lugar en que esa intervención externa encuentra su realización efectiva.

En las dos últimas décadas, este plano de la clase ha sufrido una seria revisión en cuanto a los roles que profesores y alumnos pueden desempeñar: se ha acuñado el término de "aprendiente", y se han desarrollado los conceptos de autonomía y de estrategias, que he revisado en páginas anteriores y que comportan un replanteamiento de las actividades del aula.

d) La clase como acontecimiento lingüístico.

Todo aprendizaje humano está íntimamente ligado al uso de la lengua¹⁰³. En el aula de lengua extranjera, el objeto del aprendizaje y el medio para el aprendizaje se confunden en una misma realidad. La construcción de un discurso significativo es a la vez la construcción de un aprendizaje significativo. En este contexto, la distinción entre discurso generado y discurso aportado (Llobera) es una útil clarificación tanto para la observación y análisis del acontecimiento lingüístico que representa la clase, como para la actividad didáctica de selección y tratamiento adecuado del muestras de discurso. Otra perspectiva útil en este contexto es la de la visión de los textos como vehículos de información o como objetos lingüísticos. Una y otra perspectivas extienden su influencia a la comprensión del papel y función que desempeñan los profesores, los alumnos y los propios materiales de aprendizaje.

e) La clase como experiencia significativa inmediata:

¹⁰² Cfr. Capítulo III de este estudio.

¹⁰³ En los capítulos III y IV han quedado recogidas las aportaciones hechas desde la psicología (Vigotsky) y la lingüística (Halliday) a este concepto de aprendizaje mediante la lengua.

El concepto de aprendizaje significativo remite a la vivencia del aprendizaje en el aquí y ahora de la clase, y no únicamente por referencia a los fines u objetivos que se pretenden alcanzar en un futuro más o menos próximo. Las necesidades a que deben dar respuesta los materiales no son únicamente necesidades finales, sino también necesidades inmediatas; no son únicamente necesidades objetivas, sino también subjetivas.

g) La clase como lugar de última concreción del currículo.

La concepción de los currículos abiertos y centrados en el alumno (Instituto Cervantes 1994, Ministerio de Educación y Ciencia 1989, Nunan 1988, Scarino et al.1988), incorporando conceptos y propuestas de la investigación sobre autonomía del aprendiente (Holec1980, Van Ek 1986), convierten la clase en el lugar en donde, mediante la toma de decisiones colectivas e individuales, el currículo deviene una realidad concreta y diferente en cada caso. La clase es así un espacio, no solo de comunicación y de interacción, sino también de participación y de búsqueda de respuestas a las necesidades subjetivas.

Esta visión poliédrica de la clase gravita sobre un punto central que, en términos de Legutke y Thomas (1991:30) (y con resonancias del *meaning potential* de Halliday) podríamos denominar su "potencial interactivo", gracias al cual se convierte en una auténtica fuente de actuación comunicativa; al llevarla a cabo, los alumnos utilizan de forma creativa la nueva lengua, e investigan su funcionamiento, mediante diversas actividades en las cuales no solo obtienen nuevas informaciones y conocimientos acerca de sí mismos y del mundo que les rodea, sino que experimentan con la lengua y progresan en el dominio de sus reglas y sus estructuras. Más allá de esto, señalan Legutke y Thomas, "esta concepción de la clase implica a los aprendientes en la investigación del proceso mismo de aprendizaje a medida que éste desarrolla sus potencialidades [...]". (p. 27).

De acuerdo con todo ello, se han propuesto diversas taxonomías de las actividades que se pueden llevar a cabo en el aula de L2. La mayor parte de ellas están relacionadas con la enseñanza comunicativa: Candlin (1990), Estaire y Zanón (1990), Legutke y Thomas (1991) Neuner, Krüger y Grewer (1983), Scarino et al. (1988), Vázquez et al. (1989). En el apartado siguiente reviso las de Candlin, Estaire y Zanón, y Scarino et al., que son las que ofrecen una más amplia gama de aspectos del aula y del aprendizaje en su tratamiento.

3.- La actividad del aula: tareas de aprendizaje de lenguas.

Con la aparición de propuestas de enseñanza de lenguas mediante tareas se han publicado diversas tipologías de actividades o tareas del aula de aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre las diversas tipologías existentes en la bibliografía, recojo a continuación tres aportaciones que me parecen especialmente importantes: Candlin (1990), Estaire y Zanón (1990) y Scarino et al. (1988). Candlin es uno de los principales teóricos de la enseñanza mediante tareas (y, en su formulación previa, mediante procesos); Estaire y Zanón (1990) ofrecen una clasificación basada en criterios de construcción de conocimientos, e incluyen una secuenciación en fases; Scarino et al. (1988) incluyen su tipología en un vasto proyecto de establecimiento de currículo para el sistema escolar a nivel nacional, en Australia. Con la selección de estas tres propuestas podemos intentar una aproximación al concepto de actividades (o tareas) de aprendizaje en el aula.

Candlin, (1990). Distingue cuatro grandes tipos de actividades o tareas de aprendizaje:

A) Un primer tipo que se caracteriza por poner el énfasis en la formación del aprendiente (en relación con Wenden y Rubin (Eds.), 1985). Las agrupa en dos subtipos:

- Tareas de concienciación. Se centran en los siguientes aspectos:

- 1.- El modo como funciona el lenguaje.
- 2.- La manera en que los aprendientes reaccionan a la enseñanza del lenguaje.
- 3.- Las creencias personales sobre el aprendizaje de lenguas.

- Tareas de necesidades, objetivos y recursos. Se centran en los siguientes aspectos:

- 1.- Lo que hay que aprender.
- 2.- Cómo debe aprenderse.
- 3.- Los recursos necesarios para 1) y 2).

B) Un segundo tipo, que consta de tareas de intercambio de información. Se trata de tareas en las que "cada aprendiz es responsable de hallar individualmente la información de un problema o una materia de trabajo y transmitir sus datos al resto del grupo. El producto final de la actividad recopila los diversos resultados e información procedentes de cada uno de los aprendices" (p. 45). Existen también varios subtipos, según el origen de la información (ideas propias de cada alumno, ideas obtenidas en textos...) y el resultado final (compromiso y respuesta correcta única, o bien generación de ideas y soluciones variadas).

C) Tareas con énfasis en la investigación y experimentación. Comprenden los siguientes subgrupos, según la finalidad con que estén concebidas y diseñadas las tareas:

- 1.- La exposición de preguntas y problemas iniciales.
- 2.- La formulación de hipótesis.
- 3.- Las decisiones acerca de métodos y procedimientos.
- 4.- La decisión de un plan de trabajo preciso.
- 5.- La evaluación de los resultados.
- 6.- La presentación de resultados.

D) Tareas con énfasis en las estrategias del aprendiz.

- 1.- El reconocimiento y percepción de problemas (atención).
- 2.- La selección, clasificación y estructuración (razonamiento).
- 3.- La inferencia, deducción y apreciación (ir más allá de lo dado).
- 4.- La aplicación de los resultados de datos nuevos (transferencia y generalización).

Señala la posibilidad de concebir otros tipos:

Por ejemplo, la tipología de estrategias de comunicación que se halla en Faerch y Kasper (1983) proporciona una base para el diseño de tareas de orientación comunicativa, mientras que las propuestas de concienciación de procesos gramaticales que se da en Sharwood-Smith (1981) y Rutherford (1986) indican la forma en que las tareas pueden centrarse en aspectos concretos del sistema lingüístico (Candlin 1990:46).

Estaire y Zanón (1990). Clasifican las actividades de acuerdo con unas fases secuenciadas, que responden a unos principios de aprendizaje constructivista. Esas fases son cuatro:

Una primera fase de elaboración cognitiva, que correspondería al extremo de tareas de presentación/contextualización/práctica controlada de la LE. Se caracteriza por la atención intensiva hacia las muestras de LE presentadas y el esfuerzo deliberado por construir significados de los aspectos (nocionales, funcionales, estructurales, etc.) de la LE percibidos como más pertinentes en el contexto de la actividad.

Una segunda fase asociativa, que correspondería al interior del continuum de tareas (actividad controlada conjuntamente por profesor y alumno) en el que el dominio inicial de los contenidos desarrollados en la fase cognitiva permite su utilización en tareas de ejercitación de los contenidos y en tareas no demasiado ambiciosas de comunicación.

Una tercera fase de autonomía, en la que el conocimiento desarrollado es puesto al servicio del ejercicio de la comunicación con el objetivo de desarrollar al máximo sus aspectos instrumentales. La LE es utilizada a través de tareas de comunicación (el extremo de tareas libres de control), donde el significado del mensaje se convierte en el fin de la actividad.

Una última etapa, en la que se reelabora y vuelve a aparecer el material ya tratado, y que suscita un reciclaje de todo el proceso. Así se crean nuevas redes de significados en las dos dimensiones (formal e instrumental) del lenguaje empleado.

Scarino et al. (1988). Clasifican los ejercicios y actividades en una escala que va de las actividades con el mayor potencial comunicativo a los ejercicios con el menor grado de este potencial:

1- Actividades de comunicación real o realista: comportan el uso comunicativo de la lengua meta en contextos no simulados: Se trata de actividades de vacío de información o de opinión, de resolución de problemas...

2- Actividades de práctica de la comunicación: comportan un uso comunicativo de la lengua meta en el que los roles y/o el contexto son simulados. Son actividades tales como los juegos de personajes en los que no están determinadas de antemano las formas lingüísticas que se van a usar.

3- Ejercicios de modelado (*shaping*): Desarrollan y estructuran la lengua dentro de un discurso extenso: cloze, sustituciones, relacionar elementos (*matchings*)...

4- Ejercicios de focalización: centran la atención en elementos del proceso de comunicación (formas lingüísticas, destrezas, estrategias): ejercicios de gramática, de vocabulario, práctica de la pronunciación, recurso a palabras emparentadas de la L1, etc.

En razón de la función lingüística que domina en los diversos usos lingüísticos, Scarino et al. distingue seis grandes tipos de actividades, agrupados en torno a las tres grandes funciones de la lengua:

Función interpersonal:

- A) Actividades de relaciones personales
- B) Actividades de decisiones y transacciones

Función informativa:

- C) Actividades de obtención de información
- D) Actividades de suministro de información

Función estética:

- E) Actividades de reacción personal
- F) Actividades de expresión personal

Basándose en la clasificación realizada por Edelhoff (1981) sobre las fases del aprendizaje desde el punto de vista del aprendiente, ofrecen esta clasificación de las actividades según el lugar que ocupen en la secuencia. Advierten que se trata de fases que no se producen de forma aislada dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que se relacionan entre sí e incluso se solapan, aunque cada una de ellas retiene unas características que le son propias y que tienen un claro propósito pedagógico dentro de una metodología comunicativa:

1.- Fase de motivación/información: el objetivo es despertar el interés de los aprendientes y activar sus esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como vivenciales, confrontándoles con algo nuevo, aunque no totalmente desconocido.

2.- Fase de *input*/contenido: los aprendientes se centran en la comprensión del tema y de los modelos de lengua, prestando especial atención al detalle del

contenido y de la lengua, estableciendo relaciones conscientes con lo que ya conocen.

3.- Fase de práctica: los alumnos trabajan sobre aquellos aspectos lingüísticos y temáticos que presentan dificultades, aislándolos y trabajándolos en profundidad. Se centran en ejemplos particulares de lengua y en las características de su uso.

4.- Fase de transferencia/aplicación: se ponen en uso activo los nuevos conocimientos y habilidades comunicativas de los aprendientes. El principal objetivo de esta fase es proporcionar la oportunidad de que las diversas actividades preparatorias de las fases anteriores puedan contribuir a una actividad o tarea en la que el énfasis se pone en la comunicación genuina y auténtica.

Para cada una de ellas proponen una tipología de actividades más apropiadas, distinguiendo entre aquellas que realizan solo los alumnos, solo el profesor o todos juntos. Por ejemplo, para la primera fase se adecuan especialmente estos ejercicios: precalentamiento, contextualización, lluvia de ideas, relatar cuentos o sucesos, conversaciones a propósito del tema.

4.- Conclusión: qué son actividades de aprendizaje.

En las tipologías precedentes podemos apreciar el esfuerzo por integrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2 la realidad de la clase con todas sus potencialidades -tal como quedan recogidas en el apartado nº 2 de este capítulo- y de responder a los diversos estratos de la personalidad del aprendiente que se ven implicados en el mencionado proceso. Lo que se produce de esa forma es una ampliación del concepto de actividad de aprendizaje, que desborda la sola atención a los rasgos lingüísticos, y la consiguiente práctica de los mismos, que en cada caso son objeto de aprendizaje.

La nueva concepción que de ahí se deriva incluye nuevas dimensiones de la actividad de aprendizaje, que pueden ser objeto de tratamiento expreso en el aula -y, por tanto, en los materiales- y que multiplican el número de actividades o tareas que se pueden realizar, así como su variedad en cuanto a objetivos, extensión y organización interna. Así, pues, entendemos por actividades de aprendizaje propuestas en los manuales:

Todas aquellas acciones o procesos que el grupo de aprendizaje lleva a cabo en el aula, en relación directa con la consecución de su objetivo, y cuya realización está sugerida, indicada o inducida por el contenido del manual.

Esta definición incluye las actividades que se realizan en forma individual, en parejas o pequeños grupos, o en toda la clase; procesos mentales, verbales o de interacción; de observación, de práctica o de reflexión; de organización, control y evaluación del proceso; aquellas que atañen al conocimiento y uso de la lengua, y aquellas otras que se relacionan con la dinámica del grupo o con las reacciones subjetivas emocionales a las vivencias experimentadas en el aprendizaje.

Con el fin de comprobar el modo en que los manuales conciben el tratamiento de todos estos aspectos del aula, en el capítulo siguiente defino dos grupos de conceptos operativos para el análisis: Por un lado, establezco tres rangos de organización de la actividad discente, tres unidades de trabajo: la lección, la tarea y el ejercicio; por otro, una serie de categorías que representan distintos rasgos propios de cada una de estas unidades, y cada una de las cuales se puede actualizar en un número de posibilidades alternativas.

CAPÍTULO VII.- LOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Los instrumentos de análisis utilizados en este trabajo han sido elaborados con el propósito de recoger el consenso mayoritario acerca de las actividades de aprendizaje de L2, y aplicarlo a la composición de las actividades de aprendizaje propuestas en los manuales. Este consenso se establece a partir del estado actual de conocimientos acerca del aprendizaje en general, del aprendizaje de lenguas en particular y del análisis del uso de la lengua, tal como esos conocimientos se presentan en la bibliografía sobre cada uno de estos tres ámbitos y tal como dejan sentir su influencia en el debate metodológico que mantienen los especialistas en enseñanza de lenguas, a través de libros, artículos en revistas especializadas y presentaciones en seminarios y congresos.

Como puede comprobarse en los estudios que se recogen en este trabajo, ese consenso y las propuestas metodológicas que de él nacen se presentan con un prudente grado de provisionalidad, a la espera de que muchas de las hipótesis e intuiciones puedan ser confirmadas por la investigación empírica; tal provisionalidad, empero, no puede comportar una inhibición a la hora de realizar las opciones necesarias en el campo de la actuación didáctica; y, en ese sentido, tanto las propuestas didácticas recogidas en este estudio como los rasgos que componen las tablas de análisis que proponemos, representan la opción que se me aparece como más plausible entre todas las que se tienen a disposición. En las páginas introductorias a esta tesis se han recogido autorizadas opiniones acerca de la necesidad imperiosa en que se ven los didactas de actuar sin esperar a que la ciencia aporte respuestas incontestables, así como acerca de la conveniencia de que la experiencia de los didactas aporte información interesante a la investigación; una vez más quiero insistir en este momento en el carácter aplicado de nuestro propósito, y en el interés de establecer ese puente entre investigación y didáctica.

En efecto, mediante los instrumentos que he elaborado espero poder apreciar cuáles son las convicciones y creencias que los autores de los manuales tienen acerca del aprendizaje, y que se reflejan no en lo que ellos afirman hacer, o en lo que afirman haberse propuesto hacer, sino en una determinada constelación de rasgos que se pueden extraer de lo que realmente han hecho.

A fin de contrastar la capacidad operativa de las tablas que he elaborado, éstas fueron aplicadas experimentalmente a diversos manuales de enseñanza de

lenguas, no solo de E/LE. En sucesivas fases de pruebas, las tablas sufrieron las modificaciones que esa aplicación experimental hizo aconsejables.

1.- Las unidades didáctico-discentes en el análisis: ejercicios, tareas, lecciones.

Al referirse a las actividades de aprendizaje que presentan los manuales de enseñanza de lenguas, se habla tradicionalmente de "ejercicios", y sin necesidad de una mayor precisión en cuanto al alcance de este término, todos nos entendemos; es más, al abrir un libro y ver el tipo de ejercicios que contiene, nos hacemos una idea de la orientación que han adoptado sus autores, de tal modo que hay ejercicios más propios de la metodología audiooral, otros más propios de una orientación situacional, otros más que descansan en presupuestos nocional-funcionales, etc. Así pues, los libros ofrecen una sucesión de ejercicios, de actividades o de tareas, agrupados por lecciones. Sin embargo, estos conceptos exigen una definición más precisa, que nos permita operar con ellos de forma clara y rigurosa.

El par de conceptos ejercicio-tarea ha recibido cierta atención desde que hicieron aparición las metodologías de orientación comunicativa¹⁰⁴ y de forma especial con la llegada de los sílabos procedimentales y los de procesos (Long & Crookes, 1992). Las propuestas de "enseñanza mediante tareas" (Candlin & Murphy 1987, Estaire y Zanón 1991, Nunan 1989b) distinguen entre tareas finales y tareas capacitadoras: las capacitadoras son unidades de un rango inferior, que preceden a las finales preparando y capacitando al aprendiente para su realización; todas ellas juntas forman una tarea comunicativa. Neuner (1994) habla de "tareas", de "ejercicios" y de "secuencias de ejercicios". Describe los ejercicios en estos términos:

Los ejercicios y las tareas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no se contraponen, sino que se complementan mutuamente. Los ejercicios, por ejemplo, pueden servir para preparar y fijar los recursos lingüísticos necesarios para la realización de la tarea propuesta; por tanto, se trata frecuentemente de pasos o fases imprescindibles, pero que por sí mismos no constituyen el objetivo principal de la enseñanza de la lengua extranjera, si se tienen en cuenta las dimensiones pragmáticas y pedagógicas que ésta tiene. (Neuner 1994: 12).

¹⁰⁴ Neuner et al. (1981) recoge este par de conceptos y lo aplica en su análisis de las actividades comunicativas en el aula.

Es éste un enfoque muy próximo al de la enseñanza mediante tareas, en tanto en cuanto la tarea final (en alemán, *Aufgabe*) exige la realización de unos determinados ejercicios lingüísticos, al tiempo que los inserta en un contexto de uso real de la lengua.

Teniendo en cuenta que el modelo de la enseñanza mediante tareas aparece en fechas muy recientes, no sería lógico esperar encontrarlo reflejado en los manuales publicados; más allá de la inmediatez temporal, existen otros problemas para su incorporación en los libros de enseñanza: las propias características del modelo -concepto de tarea como unidad de trabajo, que deberá superponerse al de lección, módulo o capítulo si se quiere utilizar en un libro; concepto de tarea como unidad de programación, que entrará en posible conflicto con las otras unidades tradicionalmente utilizadas en la programación de sílabos y de manuales; implicación y aportaciones personales de los alumnos, y no sólo del profesor; etc.- dificultan su introducción en las aulas, y mucho más su asunción como base de un manual; no obstante, los supuestos (de orden psicolingüístico y de análisis del discurso) en que se sustenta el modelo sí son susceptibles de incorporación como criterios-guía en la elaboración de manuales y ejercicios publicados -y ése es el núcleo de nuestra tesis.

Por este motivo, adopto el concepto de tarea, aunque lo utilizo en un sentido ligeramente diferente al que tiene en la "enseñanza mediante tareas". Nos referiremos con el término "tarea" a toda agrupación de ejercicios que conforme una unidad de trabajo dentro de una lección, aunque no se corresponda con una "tarea comunicativa"; nuestro concepto de "tarea" se distingue así del que este término adquiere en los enfoques mediante tareas en un aspecto fundamental: en estos enfoques, los contenidos que conforman el sílabo de aprendizaje vienen derivados de las características de la tarea final, mientras que en los manuales de enseñanza suelen estar determinados de antemano por el sílabo que hayan seguido sus autores. Aunque, como se ha señalado en diversos lugares (Estaire y Zanón 1990, 1994; Martín Peris 1994) la enseñanza mediante tareas no es incompatible con la utilización de un libro de texto o de un sílabo preestablecido, ninguno de los manuales que forman el corpus de este trabajo está concebido en términos de tareas. Por otro lado, el "ejercicio" tal como aquí lo entendemos no es únicamente de orden lingüístico sino que, como luego veremos, puede pertenecer a otros muchos órdenes de los que conforman la actividad de aprendizaje.

Richards y Lockhart (1994) hablan de "lecciones" y "actividades", refiriendo estos términos al trabajo pedagógico real de los profesores en el aula

y no a los materiales que sirven de apoyo para ese trabajo. Estudian la naturaleza de las actividades de aprendizaje programadas por aquéllos y realizadas por los alumnos, y describen la actividad como "una tarea que ha sido seleccionada para alcanzar un determinado fin docente/discente" (161); y de acuerdo con Clark y Yinger las caracterizan como "la unidades básicas que estructuran la planificación y la acción en el aula" (Ibídem). De acuerdo con esta definición y con las muestras que aportan para ejemplificarla, sus "actividades" se corresponden más bien con nuestro concepto de "ejercicio". Analizan estas actividades o ejercicios mediante dos parámetros: el tipo y la dimensión. Entre los tipos figuran los siguientes: actividades de presentación, de práctica, de memorización, de comprensión, de aplicación, estratégicas, afectivas, de retroalimentación, de evaluación. Las dimensiones son éstas: propósito, procedimientos, secuenciación, complejidad, recursos, agrupación de alumnos, estrategias, lenguaje que se debe utilizar, tiempo asignado, resultados y evaluación.

Nosotros proponemos un modelo diferente: no establecemos una tipología de actividades ni de ejercicios, sino una lista de características (más próximas a las dimensiones de Richards y Lockhart), que pueden estar presentes en los distintos ejercicios; en la tabla correspondiente a éstos definimos y explicamos estas características.

Legutke y Thomas (1991) distinguen entre estos cuatro tipos de unidades de aprendizaje:

- a) Tareas de aprendizaje de la lengua: se trata de aquellas que, mediante una práctica guiada y controlada, tienen como finalidad el desarrollo de capacidades lingüísticas discretas en las áreas de la gramática, la fonología, el léxico o la semántica.
- b) Tareas pre-comunicativas: son aquellas que capacitan a los aprendientes para reaccionar ante el contenido de diferentes tipos de textos, desarrollando en ellos, mediante una práctica controlada y guiada, la capacidad de expresar sus propios puntos de vista y sus opiniones.
- c) Tareas comunicativas propiamente dichas: son las que ponen en marcha y enmarcan una práctica indagadora, en la que el discurso nace de auténticas necesidades comunicativas y de la interacción que éstas generan, y que requieren la activación simultánea e integrada de capacidades lingüísticas, estratégicas, personales, interpersonales y relacionadas con el tema.
- d) Tareas instrumentales y de organización: pretenden mejorar, mediante la

práctica controlada y guiada, las capacidades de los alumnos en este ámbito.

No se trata -matizan estos autores- de grupos estancos, sino que entre estos diversos tipos de tareas se dan frecuentes líneas de continuidad y de solapamiento. Lo que distingue a la tercera categoría de las demás es el tipo de práctica: indagadora en ella, guiada y controlada en las otras tres. Esto las acerca bastante al concepto de tareas capacitadoras y finales de otros autores. Por otra parte, la primera de las categorías, aunque en el esquema de Legutke y Thomas figura al mismo nivel que las demás, a nuestro entender se corresponde más bien con lo que nosotros definimos como ejercicio.

El concepto de tarea tiene como rasgo común en todos los autores el hecho de referirse a una actividad de uso real de la lengua, con un propósito y unos fines comunicativos. Contempla el uso de la lengua desde un punto de vista integral. En relación con la realización de una actividad de ese tipo se pueden llevar a cabo actividades de atención a determinados aspectos particulares del uso y del aprendizaje de la L2 -bien sea porque constituyen partes integrantes de esa actividad, bien porque son presupuestos previos a su realización o aprendizaje, bien porque son actividades derivadas de una evaluación de su realización. Estas actividades o tareas posibilitadoras contemplan el uso y el aprendizaje desde puntos de vista parciales.

Defino, por tanto, la "tarea" en los siguientes términos: *Unidad de organización del trabajo de aprendizaje de la L2 que consta de conjunto de ejercicios secuenciados y relacionados por su contenido o su finalidad.* Y concreto el alcance de los términos de esta definición de este modo:

- Unidad de organización del trabajo: con vistas a la consecución de los objetivos de la lección, ésta se estructura en diversas actividades, relacionadas entre sí pero independientes. Cada una de estas unidades constituye una tarea. Las tareas pueden estar secuenciadas o no, y la realización de una de ellas no siempre presupone necesariamente la de otras. Una tarea puede coincidir con una lección.

- Consta de un conjunto de ejercicios: la tarea se estructura en unidades inferiores. que constituyen pasos o etapas de su desarrollo.

- Los ejercicios que la componen están secuenciados: se trata de pasos sucesivos, cuya realización tiene un cierto orden que los hace dependientes unos de otros.

- Los ejercicios están relacionados: todos ellos están orientados al objetivo que

informa la tarea.

El "ejercicio" lo defino en estos términos: *Unidad mínima independiente de actuación discente, para realizar en el aula o fuera de ella.* Y concreto así el alcance de los términos:

- Actuación discente: lo que hace el aprendiente a partir del material suministrado en el manual.
- Independiente: característica que le viene dada por la existencia de un propósito, un contenido y una técnica de trabajo propios, que permiten aislarla y diferenciarla de las que la preceden y la siguen.
- Mínima: no se puede dividir en unidades inferiores con propósito, contenido y técnica diferenciados.
- En el aula o fuera: el material didáctico está presente en el manual, pero la actividad discente puede realizarse bien en la clase, bien en otro momento y lugar.

En cuanto a la "lección", finalmente, la entiendo así: *Conjunto cerrado de textos y ejercicios que tiene una secuencia más o menos fija a lo largo de un libro, y que se repite de forma cíclica.*

Actualmente la mayor parte de los manuales suele designar la lección con el término "unidad", aunque puede aparecer este mismo término de "lección", o nuevos nombres (módulo, sesión...).

Adopto, pues, los términos de "lección", "tarea" y "ejercicio" para referirme a las tres unidades básicas de organización del material didáctico en los libros; dejo los términos de "actividad" y "unidad" para usarlos en sus acepciones más generales, con el fin de evitar confusión

Lo que los autores proponen como un único ejercicio puede a veces incluir, de forma más o menos explícita, diversas actividades discentes, que se realizan necesariamente en secuencia. Se trata de una secuencia que, en cuanto tal, puede considerarse como lo que aquí hemos categorizado como tarea. La identificación de estas secuencias no es siempre fácil, ni inequívoca, ya que en muchas ocasiones se trata de "secuencias ocultas"; en la medida detectemos su presencia, las analizaremos en los dos mencionados planos; en la medida en que se escapen a nuestra observación, el análisis se verá reducido forzosamente a uno de ellos.

2.- Descripción de las categorías de las tablas.

En las páginas siguientes presento las tablas de análisis que he elaborado: en una página, la tabla para los ejercicios, y en la página siguiente las otras dos tablas: una para las tareas y otra para las lecciones. A continuación de estas tres tablas ejemplificaré su utilización en dos unidades correspondientes a sendos libros publicados para la enseñanza del inglés y del alemán, y elegidas al azar. Finalmente, describiré detalladamente cada una de las categorías de análisis que se utilizan en las diferentes tablas.

2.1.- La tabla de análisis de los ejercicios

Para el análisis de los ejercicios utilizo una tabla en la que distingo cuatro grandes apartados, que corresponden a las distintas características que pueden apreciarse en un ejercicio: la fuente, el área, las propiedades y la unidad lingüística.

Dentro de cada apartado pueden aparecer a su vez distintas categorías, que incluyen un número diferente de variables. En la página siguiente se detallan todas las categorías con sus variables. Algunas categorías se subdividen en otra serie de categorías (por ejemplo, la categoría 12.- Rasgos, la 33.- Respuesta o la 35.- Intercambio de información o de opinión), mientras que el último apartado consta de una única categoría (4.- Unidad lingüística). Las categorías que analizo van precedidas de números, y están marcadas en negrita y cursiva. Las variables de cada categoría están identificadas con letras.

A) FUENTE:

Por fuente del ejercicio entiendo el material que sirve de base para la actividad o actividades que deben realizar los alumnos. Es una categoría muy heterogénea que abarca tanto el material lingüístico (que, a su vez, puede presentarse en soporte grabado, impreso o mixto, solo o combinado con imágenes) como el no lingüístico (icónico, gráfico, sonoro...); el textual (artículos, noticias, conversaciones...) y el no textual (gráficos, imágenes, croquis...); el que ha sido elaborado con anterioridad a la confección del libro y

para otros propósitos, y el que ha sido elaborado especialmente para el manual, etc.

La fuente es la característica del ejercicio que permite establecer una relación entre el lenguaje y su contexto de uso (o, por el contrario, puede ofrecer material lingüístico desprovisto de contexto de uso). También permite atender a la diversidad de estilos de aprendizaje, sirviéndose de la gran multiplicidad de medios (incluso dentro de los límites del material impreso, pero especialmente si se introducen soportes sonoros) para presentar de manera diferenciada contenidos y procedimientos de aprendizaje.

B) ÁREAS:

La interacción didáctica puede centrarse en uno de los múltiples componentes que entran en juego en el complejo proceso de aprendizaje de una L2. Esos componentes pertenecen básicamente a tres campos: el objeto (la lengua en sí misma), el sujeto (el aprendiz) y el propio proceso (la acción

TABLA DE ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS

1.- FUENTE

- 11.- Tipo:**
 A Documento
 B Instrucciones
 C Pretexto
 D Exposición lingüíst.

12.- Rasgos

- 121.- Origen**
 0 No se aplica
 A Real
 B Fabricada
 C Artificial
 D Generada en el aula

- 122.- Soporte**
 0 No se aplica
 A Sonoro
 B Impreso
 C Doble presentación
 D Audiovisual estático
 E Audiov. dinámico
 F Mixto (diferente contenido)

- 123.- Forma**
 0 No se aplica
 A1 Texto solo
 A2 Texto + imagen
 B Esquema (textual)
 C Icono (Símbolo)
 D Imagen
 E Gráfico (numérico estadístico)
 F Croquis, mapa
 G Cómic
 H Muestras de lengua
 I Compuesta
 J Otros

- 124.- Contenido**
 0 No se aplica
 A Imagen sin texto
 B Sonido sin texto
 C Información
 D Opinión
 E Publicidad
 F Literatura (prosa)
 G Canción, poema
 H Interacción lingüíst.
 I Instrucc. al alumno
 J Cuestionario
 K Formas lingüísticas
 L Otros

- 125.- Voces**
 0 No se aplica
 A Un solo emisor
 B Dos interlocutores
 C Más de dos interlocutores

13.- Uso

- 0 No se aplica / insuf. indicación
 A Ejemplific. lingüíst.
 B Tratamiento 1
 C Tratamiento 2
 D Material manipulable.

2.- ÁREAS:

- 21.- Dominante**
22.- Secundaria 1
23.- Secundaria 2

- A) Sistema formal**
 A1 Gramática
 A2 Vocabulario
 A3 Fonética
 A4 Grafía
 A5 Noción/Función
 A6 Registros

- B) Destrezas de la comunicación**
 B1 Comprens. audit.
 B2 Compr. lectora
 B3 Expresión oral
 B4 Expr. escrita
 B5 Interacc. oral
 B6 Destrzs. integr.

- C) Ámbito vivencial**
 C1 Aprendizaje coop.
 C2 Valoración L1/L2
 C3 Contrib. personal

- D) Destrezas del aprendizaje**
 D1 Negoc. objetivos
 D2 Neg. contenidos
 D3 Neg. procedimts.
 D4 Autoev. objet/cont.
 D5 Autoevaluación de proced/estrategias
 D6 Autoconocimiento del aprendiente
 D7 Planif./Organiz.
 D8 Explr./Conciencia de recursos

- E) Conocimiento de la realidad**
 E1 Sociocultural
 E2 Temático
 E3 Cultural

3.- PROPIEDADES

- 31.- Agente**
 A Individual
 B Pareja
 C Pequeño grupo
 D Clase entera

32.- Cometido

- 0 No se aplica
Área A:
 A0 Activ. esquemas
 A1 Present./Expos. de fenómenos
 A2 Ejercitación, práctica, manipul.
 A3 Revisión, memorización.
 A4 Transferencia
 A5 Sensibilización
 A6 Aplicación de estrategias

- Área B:**
 B0 Activ. esquemas
 B1 Preparación
 B2 Desarrollo
 B3 Comprobación
 B4 Transferencia
 B5 Estrategias
 B6 Uso real

- Resto áreas:**
 Mismo código que en 2

33.- Respuesta

- 331.- Modo**
 A Inexistente
 B Lingüística (no especificada)
 C Lingüística oral
 D Lingüística escrita
 E Gráfica/lcónica
 F Física
 G NF- NG - NL

- 332.- Clase**
 0 No se aplica
 A Cerrada
 B Abierta
 C Exploratoria
 D Solución problema

- 34.- Referencia**
 A Mundo externo
 B Aula
 C Lengua

35.- Intercambio inform/opinión

- 351.- Participes**
 0 No se aplica
 A Alumno/Texto
 B Alumno/Profesor
 C Alumno/Alumno

- 352.- Tipo**
 0 Inexist/No se aplica
 A Vacío información
 B Vacío opinión
 C Resol. problemas
 D Estético

- 353.- Clase**
 0 Inexist/No se aplica
 A Interacc. transacc.
 B Interacc. interspers.

- 354.- Dirección**
 0 Inexist/No se aplica
 A Unidireccional
 B Bidireccional
 C Multidireccional

36.- Lugar y función en la unidad o en la tarea

- A Ej. aislado

- B) Introducción**
 B1 Temática
 B2 Lingüística
 B3 Afectiva/Motiv.

- C) Capacitación**
 C1 Procesamiento de inform. temática
 C2 Procesm. inform. lingüística
 C3 Práctica, ejercit.
 C4 Organización
 C5 Control proceso

D) Ejecución

- E) Post-tarea**
 E Evaluación
 E2 Atenc. a la forma
 E3 Present. pública
 E4 Planificación
 E5 Otros

4.- UNIDAD LING.

- 0 No se aplica
 A Fonema/sonido
 B Palabra
 C Frase/Oración
 D Enunc./Par adyac.
 E Discurso/Texto

docente/discente). A partir de lo que hemos visto en nuestra revisión sobre el análisis de la lengua, uno de estos campos -el de la lengua- se subdivide, como

mínimo, en otros tres: el sistema (las reglas), el uso (las actividades de comunicación) y la relación lengua-cultura. De modo que todos estos elementos nos ayudan a definir las cinco áreas que presento en la tabla de análisis (sistema formal, destrezas comunicativas, ámbito emotivo/afectivo, destrezas de aprendizaje, conocimiento de la realidad) como posibles áreas de intervención didáctica, cada una de las cuales comprende las variables que en su caso específico.

Es obvio que no se trata de componentes estancos, sino que todos ellos se dan simultáneamente en todo proceso discente. Lo que sí puede aislarse es el foco de interés principal de una actividad de las muchas en que se desarrolla el proceso de aprendizaje instruido.

Una de las áreas habrá sido seleccionada por los autores del material como foco principal de atención, pero alguna o algunas de las otras estarán presentes en mayor o menor medida; por eso he decidido distinguir y analizar en cada ejercicio tres áreas: la que llamo dominante (foco principal de atención) y las que llamo secundarias 1 y 2, que son las que, entre todas las demás que puedan estar presentes en el ejercicio, aparecen con más prominencia.

C) PROPIEDADES

Recojo aquí las distintas propiedades que posee todo ejercicio en su ejecución, y que he establecido en número de seis, correspondientes a estas categorías: agente, cometido, respuesta, referencia, intercambio de información y de opinión, y lugar y función en la secuencia. Las tres primeras son categorías presentes en todo ejercicio. Las tres últimas pueden darse o no.

D) UNIDAD LINGÜÍSTICA.

En el capítulo II de este trabajo he recogido como uno de los rasgos característicos de las nuevas corrientes lingüísticas la superación del límite de la oración como unidad de análisis de la lengua; hemos visto también que gran parte de las orientaciones metodológicas históricas en la enseñanza de lenguas tenían como unidad fundamental de trabajo la oración. En este apartado buscamos cuál es la unidad en que se basa el ejercicio.

LOS EJERCICIOS: COMBINACIONES DE CATEGORÍAS

Las distintas categorías que componen la tabla de análisis no se dan nunca de forma aislada en un ejercicio; más bien se produce siempre lo contrario: un ejercicio es la constelación de la mayor parte de las categorías, que están presentes en él en forma de una de las posibles variables.

Por eso, se puede obtener una visión más completa de los manuales si analizamos la presencia combinada de determinadas categorías. En la tabla adjunta (página siguiente) detallo algunas de las posibles combinaciones, que he seleccionado teniendo en cuenta dos grandes áreas del aprendizaje:

- el uso de la lengua
- el conocimiento de la lengua

En cuanto al uso de la lengua, he buscado la referencia de las fuentes (combinación 1), el tratamiento de las fuentes literarias (combinaciones 2-3) y la interacción y negociación del significado (combinaciones 4-6); en cuanto al conocimiento de la lengua he buscado a través de tres combinaciones (7-9) algunos de los rasgos que afectan a lo que es este conocimiento.

Puesto que las categorías y las variables ya han sido definidas, expongo aquí sin más las combinaciones que he seleccionado, y en el comentario sobre los resultados expondré su relevancia.

TABLA DE ANÁLISIS DE EJERCICIOS MEDIANTE COMBINACIONES DE CATEGORÍAS**1.- EL USO DE LA LENGUA****1.1.- La referencia de las fuentes****Combinación 1 :**

Documento (11.- A) / Instrucciones (11.- B) +

- a) Mundo externo (34.-A)
- b) Mundo aula (34.-B)
- c) Lengua (34.-C)

1.2.- El tratamiento de las fuentes literarias**Combinación 2 :**

Texto literario (124.-F/G) +

- a) Tratamiento (13.- B/C)
- b) No uso, ejemplificación lingüística o manipulación (13.-0 /A/D)

Combinación 3 :

Los textos literarios (124.- F/G) +

- a) Vacío estético (352.- D)

1.3.- La apertura de las respuestas**Combinación 4 :**

Tratamiento (13.-B/C) +

- a) Respuesta cerrada (332.-A) b)
- Respuesta abierta / exploratoria
(332.-B/C/D)

1.4.- La interacción y negociación de significado**Combinación 5 :**Agente en pareja, pequeño o gran grupo
(31.- B/C/D) +

- a) Ausencia vacío (352.- 0)
- b) Vacío información/opinión/resolución de problemas (352.- .A/B/C)
- c) Interacción transaccional (353.- A)
- d) Interacción interpersonal (353.- B)

Combinación 6 :

Intercambio de información/opinión

Alumno/Alumno (351.-C)

+ Vacío (352.- A/B/C) +

- a) Unidireccional (354.- A)
- b) Bi/Multidireccional (354.- B/C)

2.- EL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA**Combinación 7 :**

Manipulación (13.- D) +

- a) Respuesta cerrada (332.- A)
- b) Respuesta abierta/exploratoria
(332.- B/C)

Combinación 8 :

Ejemplificación lingüística (13.- A) +

- a) Frase, oración (4.- C)
- b) Enunciado/Par adyacente (4.- D)
- c) Texto/Discurso (4.- E)

Combinación 9 :

Exposición lingüística (11.- D) +

- a) Gramática (2.- A 1)
- b) Vocabulario (2.- A2)
- c) Fonética (2.- A3)
- d) Grafía (2.- A4)
- e) Nociones y funciones (2.- A5)
- f) Registros (2.- A6)

2.2.- La tabla de análisis de las lecciones

La lección es la unidad básica de organización de un libro. Puede corresponderse con una sesión real de trabajo en el aula, o puede abarcar varias de ellas. Pero es la unidad en la cual los autores han agrupado una serie de contenidos de aprendizaje, los han relacionado con los objetivos generales y los han distribuido -y, generalmente, secuenciado- internamente.

En mi análisis de las lecciones distingo cinco apartados (véase tabla de la página siguiente): los objetivos, los estratos, el desarrollo de la autonomía, el aprendiente como usuario de la lengua, y la organización y estructura de la lección.

LOS OBJETIVOS

El concepto de objetivos es uno de los básicos, junto a los de contenido, metodología y evaluación, entre los que contribuyen a configurar un curriculum, tal como los estableció R. Tyler en 1949. Es un concepto que utilizan los diversos autores que tratan acerca de la programación didáctica, tanto en la planificación educativa (MEC 1989, Van Ek 1986), como en la programación de cursos (Dubin & Ohlstein 1986, Yalden 1983), como también en las publicaciones de formación de profesorado (Johnson 1989, Nunan 1988). En las recientes propuestas de enseñanza mediante tareas, sigue manteniendo su vigencia como concepto operativo en la concepción y la elaboración de tareas (Nunan 1989b, Candlin 1990, Estaire y Zanón 1990).

La enunciación de unos objetivos de aprendizaje por parte de los profesores que elaboran sus programaciones a medio y a corto plazo, y, en el caso más particular que nos ocupa, la enunciación de esos objetivos por parte de los autores de manuales, nos facilitará acceso a la comprensión que aquéllos tienen acerca de lo que sea hablar una L2, y lo que haya que hacer para aprenderla.

Los autores de materiales didácticos, sin embargo, no suelen utilizar este término en los índices de sus libros, ni tampoco en las listas más detalladas que algunos de ellos insertan en las lecciones, bien al principio, bien al final a modo de resumen. Generalmente suelen utilizar el término “contenidos” para referirse tanto a los objetivos como a los contenidos de la unidad. La variedad y heterogeneidad en la terminología y en las categorizaciones son grandes, y no solo entre libros de distintas épocas, sino también entre los que son de un

mismo año, o de años muy próximos. Así, por ejemplo, tomando tres manuales

TABLA DE ANÁLISIS DE LECCIONES**1.- LOS OBJETIVOS**

- 11.- Comunicación
- 12.- Sistema formal
- 13.- Aspectos socioculturales
- 14.- Contenidos culturales
- 15.- Destrezas de aprendizaje

2.- LOS ESTRATOS**21.- El contenido**

- 211.- Las reglas del sistema
- 212.- Las destrezas lingüísticas
- 213.- Los contenidos temáticos
- 214.- La lengua en uso

22.- Los procesos

- 221.- Planificación y organización
- 222.- Procesamiento de información temática
- 223.- Procesamiento de información lingüística
- 224a.- Evaluación de objetivos o de contenidos
- 224b.- Evaluación de los procedimientos
- 224c.- Evaluación de los materiales y su uso

23.- El aprendiente

- 231.- ¿Presentación de objetivos clara y transparente?
- 232.- ¿Relación previa con los contenidos?
- 233.- ¿Actualización de vínculos personales, implicación?
- 234.- ¿Posibilidad de exploración: riesgos, creatividad?
- 235.- ¿Consideración de distintos perfiles de aprendientes?
- 236.- ¿Cooperación, compartir conocimientos y capacidades?

3.- EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

- 31.- ¿Diversos niveles de competencia?
- 32.- ¿Indicaciones al respecto?
- 33.- ¿Autoevaluación?
- 34.- ¿Toma de decisiones del alumno?
- 35.- ¿Recurso a ayudas para aprendizaje autónomo?
- 36.- ¿Rutas de aprendizaje diversas?
- 37.- ¿Investigación sobre propio aprendizaje?

4.- EL APRENDIENTE COMO USUARIO DE LA LENGUA

- 41.- ¿Negociación / Interpretación en la recepción?
- 42.- ¿Negociación / Interpretación en la producción?
- 43.- ¿Negociación / Interpretación en la interacción?

5.- LA ORGANIZACIÓN Y LA ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN

- 51.- ¿Ejercicios agrupados en unidades intermedias?
- 52.- ¿Ejercicios/unidades intermedias relacionadas y secuenciadas?
- 53.- ¿Alternancia de procesos de análisis y de síntesis?
- 54.- ¿Progresión comprensión-producción-interacción?

aparecidos entre 1991 y 1992¹⁰⁵, y consultando las páginas del índice en el que se describen las lecciones, encontramos las siguientes categorías:

VEN	VIAJE AL ESPAÑOL	CURSO ELE/SM
Contenidos comunicativos	Objetivos comunicativos	Objetivos comunicativos
Contenidos gramaticales	Exponentes lingüísticos	Gramática
Ortografía y pronunciación	Gramática	Fonología
Léxico	Situaciones y contextos	
Literatura	(Vídeo)	
Contenidos culturales	Léxico	
	Contenidos culturales	

Un ejemplo paradigmático de esta imprecisión en el uso de los términos podemos observarlo en el curso ANTENA, que entre sus componentes incluye los libros del profesor más extensos y con mayor profusión de declaraciones de los autores sobre su concepción. Las páginas iniciales en las que se exponen los esquemas de las lecciones incluyen los siguientes apartados, todos ellos bajo el rótulo de CONTENIDO:

ANTENA 1 (1986)	ANTENA 2 (1988)	ANTENA 3 (1989)
Área temática	Área temática	Núcleo comunicativo
El alumno aprenderá a...	El alumno aprenderá a...	Temática
Aspectos gramaticales	Aspectos estructurales y	Gramática en contexto
Puntos específicos	gramaticales	Puntos especiales
Destrezas lingüísticas y	Puntos específicos	
actividades.	Actividad de refuerzo	

Si el enunciado “El alumno aprenderá a ... ” parece remitir a los objetivos, lo cierto es que todos los otros apartados han sido definidos por el título de CONTENIDO; pero luego, en la página inicial de cada unidad, en el libro del profesor, esos mismos apartados se recogen abajo el epígrafe de OBJETIVOS GENERALES. A mayor abundancia, la introducción al libro del profesor correspondiente al nivel 3 se refiere a los objetivos gramaticales de los niveles anteriores (Antena 3, libro del profesor, p. IV). Sin embargo, dos páginas más adelante habla de la gramática como el medio para alcanzar un objetivo comunicativo.

¹⁰⁵ Ven (1991), *Viaje al español* (1991) y *ELE/SM* (1992)

Constatamos, pues, que cada autor plantea las cosas de forma distinta. Si algún criterio común quisiéramos adoptar, veríamos que cuando hablan de objetivos, se los plantean exclusivamente en términos comunicativos, y que todo lo demás vendrían a ser contenidos, o incluso "actividades y destrezas" (ANTENA). Aun así, dos libros del mismo año -VEN y VIAJE AL ESPAÑOL- aparecidos entre 1991 y 1992¹⁰⁶, y consultando las páginas del índice en el que refieren a las mismas categorías comunicativas de distinta forma.

En nuestro análisis nos atenemos a los siguientes conceptos: Entendemos por objetivos aquello que constituye la finalidad docente/disciente de la lección, es decir aquello (sean capacidades, habilidades o conocimientos) que los autores del manual intentan que los usuarios alcancen en cada una de las lecciones. En muchas ocasiones puede coincidir con los contenidos. Nosotros, sin embargo, reservamos el término de contenido para referirnos al material concreto que se ofrece en la lección, con cuyo aprendizaje se esperan alcanzar aquellos objetivos; este material de aprendizaje no se refiere sólo al contenido lingüístico, sino a toda actividad que realiza el alumno.

Por ello, la categoría del contenido queda incluida en otra más amplia, cual es la de los estratos abordados (sección 2 de esta tabla); en efecto, siguiendo a Ribé (1994), considero que para alcanzar los objetivos de aprendizaje se puede incidir en los tres estratos que allí especifico y analizo; y lo que me propongo observar es hasta qué punto los autores toman en consideración los tres estratos o bien se limitan al del contenido lingüístico.

B) LOS ESTRATOS

Aludimos con este concepto a los distintos planos en que puede realizarse la implicación personal del aprendiente en la realización de las actividades¹⁰⁷. Los consideramos como tres estratos o capas no mutuamente excluyentes, sino más bien integradas en una misma actividad. Los tres estratos son éstos: orientación al contenido, orientación a los procesos y orientación al aprendiente.

C) EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

El concepto de autonomía (Holec, 1980) se refiere fundamentalmente a

¹⁰⁶ Ven (1991), *Viaje al español* (1991) y *ELE/SM* (1992)

¹⁰⁷ Véase, a este respecto, Ribé 1994; véase también Ribé y Vidal 1994, de quien adopto la idea, aunque no sigo fielmente su terminología.

la toma de responsabilidad, por parte del aprendiente, del desarrollo de su aprendizaje; por tanto, como el propio Holec resalta, es un concepto distinto al de enseñanza personalizada o individualizada, así como también el de enseñanza a distancia. Dos son las fuentes principales de las que nace este concepto pedagógico: por un lado, la coherencia entre los objetivos de un sistema de enseñanza que se propone la consecución de ciudadanos adultos, críticos y responsables y las prácticas docentes de ese sistema, que deben incorporar procedimientos de participación y toma de decisiones responsables (Van Ek, 1986); y por otro lado, la importancia psicopedagógica de un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, que le permita desarrollar todas sus capacidades, tome en cuenta sus necesidades cognitivas, afectivas e instrumentales, y permita ir adecuando la práctica didáctica al carácter individual y cambiante que éstas pueden adoptar (Richterich 1977, 1983). Esta segunda fuente está directamente vinculada al estudio de las estrategias de aprendizaje y comunicación y a su aplicación al aula (Ellis 1985, Faerch y Kasper 1983, O'Malley et al. 1985a, 1985b, O'Malley y Uhl-Chamot 1990, Oxford 1989, Wenden 1991).

Hay que señalar también que el desarrollo de la autonomía está directamente relacionado con las características del discurso que se han analizado en el capítulo IV, y con los procesos de ASL que se han revisado en el capítulo III. En efecto, la creación del discurso y la construcción del significado en el mismo requieren de forma imprescindible la iniciativa del hablante o escritor, a la cual está estrechamente ligada su autonomía. Asimismo, los conceptos de aprendizaje significativo, de participación en la interacción y de atención al contenido de la comunicación son difícilmente realizables en ausencia de la autonomía del aprendiente.

D) EL APRENDIENTE COMO USUARIO DE LA LENGUA

En relación con la concepción del aprendizaje mediante la interacción, y del aprendiente como un usuario que extrae el máximo potencial de los recursos de que dispone, aparece el concepto de conversión del aula en un entorno rico para el aprendizaje. Esta riqueza consiste en la existencia de múltiples posibilidades para la negociación de significado y la resolución de la ambigüedad de la lengua mediante el establecimiento de las necesarias relaciones entre el discurso y los elementos del contexto: interlocutores, roles sociales, intenciones, etc. Ello puede darse tanto en la vertiente de los textos -recibidos o producidos- como en la vertiente de la interacción oral. Y, a su vez, tanto en el tratamiento

del discurso aportado al aula como en el del discurso generado en el aula (como pone de relieve Llobera 1993)

E) LA ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN

Todo el material de trabajo que ofrece una lección puede consistir en un conjunto más o menos rico, más o menos variado, de actividades de aprendizaje, tal como han sido definidas en el capítulo anterior. Ese conjunto está normalmente organizado, estructurado y secuenciado de acuerdo con unos determinados criterios, que pueden ser distintos en cada caso. Lo que se analiza mediante esta última categoría es qué principios relativos a los procesos de aprendizaje subyacen a la organización y estructura de la lección. Así se comprueba si existen agrupaciones de ejercicios inferiores a la lección, que pueden tener objetivos parciales y subsidiarios de los generales de la lección, y que corresponden a lo que se ha definido como tareas; en el caso de que se dé esa presencia, las tareas son analizadas con mediante la siguiente tabla.

Tanto si la comprobación de la presencia de esas unidades intermedias da respuesta positiva como negativa, se comprueba luego la existencia de dos principios que han sido suficientemente resaltados en la investigación sobre ASL, y recogidos por la mayor parte de metodólogos: la existencia de propuestas que favorezcan o estimulen la alternancia de procesos de análisis y de síntesis (Cfr. Skehan), y la secuencia de actividades que progresen en el nivel de dificultad de actuación, partiendo de las que son más simples por incluir únicamente procesos de comprensión, para llegar a las más complejas que incluyen procesos de interacción.

2.3.- La tabla de análisis de las tareas

En el apartado precedente he definido el concepto de tarea, tal como lo entiendo en este trabajo: unidad que agrupa una secuencia de ejercicios interrelacionados, de rango intermedio entre el ejercicio aislado y la lección. Se trata de una adaptación muy libre del concepto de tarea desarrollado en los últimos años, y cuyos componentes han sido establecidos y definidos de muy diversas formas; Nunan (1989b) y Candlin (1990) ofrecen los análisis más rigurosos y detallados a este respecto. Para nuestro propósito he elaborado esta tabla de análisis, en la que selecciono aquellos aspectos que, a mi entender, pueden reflejarse en las propuestas de tareas que presenten los libros.

Cuatro son los apartados que distingo para cada tarea (véase tabla en la página siguiente): propósito, estructura, contenido y secuencia externa.

A) EL PROPÓSITO

Uno de los rasgos que caracterizan la enseñanza comunicativa es la concepción de la lengua como actividad y como medio para la consecución de un objetivo: de ahí la recomendación de que las actividades de aprendizaje contemplen el uso de la lengua, por parte de los alumnos, con algún propósito (Morrow y Johnson 1985, Ellis 1992, Nunan, 1989). De acuerdo con este criterio, encontraremos tareas, o agrupaciones de ejercicios, en los cuales ese propósito no se define ni queda implícito, y otras en que o bien se establece con claridad o bien resulta transparente pese a encontrarse implícito.

Para este segundo caso, he adoptado como criterio inicial de clasificación la distinción de Nunan (ya recogida en diversas ocasiones en este trabajo) entre tareas del mundo del aula y tareas del mundo externo. Tomo también como modelo de referencia el de Candlin (1990), que establece cuatro grandes tipos de tareas: de formación del aprendiente, de intercambio de información, de investigación y experimentación, y de estrategias de aprendizaje.

B) LA ESTRUCTURA

La tarea y sus actividades pueden estructurarse de diversas formas. Una de ellas es la de tener un resultado final, cuyos componentes lingüísticos, temáticos y procedimentales articulan el desarrollo y secuencia de la tarea; este modelo es el más próximo al de la “enseñanza mediante tareas”.

Se pretende observar en este apartado si la tarea está estructurada en

TABLA DE ANÁLISIS DE LAS TAREAS**1.- Propósito:**

- 0 No definido o no transparente
- A Del mundo externo
- B Del mundo del aula:
 - B1 Vivencial
 - B2 Lingüístico
 - B3 Autonomía y estrategias

2.- Estructura:

¿Resultado final = Eje estructurador?

- 0 No
- A Sí
 - A1 Texto escrito
 - A2 Interacción oral
 - A3 Gráfico
 - A4 Nuevos conocimientos

3.- Contenido:

- 31.- ¿Pasos de reflexión y observación individuales?**
- 32.- ¿Pasos de desarrollo de la autonomía?**
- 33.- ¿Pasos en cooperación?**
- 34.- ¿Evaluación?**
- 35.- ¿Contribución individual?**
- 36.- ¿Diversos procedimientos posibles?**
- 37.- ¿Diversos resultados posibles?**
- 38.- ¿Diversas destrezas?**

4.- Secuencia externa:

¿Relación con otras tareas?

- 0 No
- A Sí:
 - A1 Introducción
 - A2 Preparación, ejercitación
 - A3 Ejecución
 - A4 Post-tarea

torno a la obtención de un producto o resultado final (y qué forma adopta éste: categorías A1-A4), o bien si se trata de una sucesión de ejercicios, agrupados temáticamente o bajo cualquier otro concepto (respuesta 0.- No). En el primer caso, tendremos tareas en el sentido estricto de la palabra, que responden a la concepción de la enseñanza mediante tareas; en el segundo caso, tendremos tareas en el sentido lato en que las hemos definido al principio de este capítulo¹⁰⁸

C) EL CONTENIDO

Entiendo aquí por contenido un conjunto de características de la tarea, que tienen que ver fundamentalmente con dos aspectos del aprendizaje: lo que hacen los alumnos (las distintas actividades que realizan en la tarea) y cómo lo hacen (las distintas formas de trabajo los distintos procedimientos). No se trata, pues, de los contenidos del programa que recoja la tarea.

D) LA SECUENCIA EXTERNA

Toda tarea posee necesariamente una secuencia interna; o, para decirlo mejor, se desarrolla necesariamente en una secuencia de actividades, que puede ser una secuencia preestablecida, o que puede establecerse a medida que se realiza la tarea. Si no se diera tal secuencia, no podríamos hablar de tarea, y estaríamos ante un grupo de ejercicios aislados. Pero una de las características de las tareas es que se pueden organizar en una secuencia de actividades de diverso tipo, relacionadas entre sí: es lo que llamamos secuencia externa.

Nunan (1989b) propone una secuenciación de tareas basada en criterios de procesamiento psicológico. Skehan (1993) recurre a la secuenciación de tareas para articular un proceso de aprendizaje que facilite los procesos de análisis, síntesis y reestructuración. Neuner et al. 19893, y Candlin (1981) proponen secuencias basadas en criterios didácticos. En este apartado distingo entre tareas aisladas y tareas relacionadas, y dentro de éstas identifico cuatro posibles funciones.

¹⁰⁸ En razón de la novedad del enfoque de enseñanza mediante tareas, no es previsible encontrar muchas de estas tareas en los manuales ya publicados, y mucho menos encontrar manuales estructurados de acuerdo con estos principios. Sin embargo, sí se han publicado manuales que establecen una unidad de organización intermedia entre la lección y el ejercicio, y que forzosamente hay que analizar en términos de tareas en sentido lato.

3.- Descripción de los conceptos utilizados en las tablas.

3.1.- Los ejercicios.¹⁰⁹

1.- FUENTE

1.1.- Tipo:

Por tipo entiendo la clase de fuente que aporta el manual. Distingo cuatro grandes tipos: documento, instrucciones, pretexto y exposición lingüística. El primer tipo suele proceder del mundo externo al aula, aunque también puede haber sido elaborado por los autores, a imitación de lo que se da fuera del aula. Los otros tres se dan sólo en el mundo del aula.

A Documento: Denomino así a todas aquellas fuentes que, constituidas por una o más piezas con contenido temático propio, se presentan en la lección con la finalidad de aportar información que el alumno debe extraer y utilizar de alguna forma. Suelen consistir en reproducciones o imitaciones de documentos externos al aula, aunque también pueden estar referidos directamente a temas del mundo del aula de L2. Por tanto, pertenecen a esta variable, entre otras, aquellas fuentes que versan sobre temas del mundo del aula tales como las experiencias y vivencias personales de los aprendientes, la programación y organización de actividades conjuntas, etc.

Un documento puede versar también sobre los propios contenidos lingüísticos (es el caso de aquellos documentos que consisten en cuadros o esquemas gramaticales, nocional-funcionales, léxicos...). Para que sea considerado documento (variable A) y no pretexto (C) o exposición lingüística (D), la fuente debe aportar información que el alumno debe obtener y utilizar de manera significativa; es decir, debe estar relacionada con alguna actividad por parte del alumno (más allá de la mera consulta) y esta actividad debe ser significativa y no mecánica. Por lo tanto, si aparece una fuente constituida por contenidos estrictamente lingüísticos, aplico estos criterios:

- se adscribe a la variable D cuando no requiere intervención del alumno,

¹⁰⁹ Para el análisis de los ejercicios utilizaré no solo la tabla de categorías observándolas una por una, sino que, después de haber hecho esta observación, buscaré también la presencia de determinadas combinaciones de categorías que me parecen relevantes para apreciar determinados aspectos de la orientación de los manuales.

- se adscribe a la variable C si requiere una intervención mecánica,
- se adscribe a la variable A si requiere una intervención significativa.

Pueden estar directamente reproducidos, o pueden estar elaborados por los autores; pueden adoptar muy diversas formas, estar reproducidos en distintos soportes y referirse a diversos contenidos. Todo ello queda analizado en la categoría "1.2.- Rasgos".

B Instrucciones: Se trata de aquellas fuentes que contienen instrucciones dirigidas expresamente a estructurar y facilitar la actuación de los alumnos. Suelen crear una situación comunicativa imaginaria, definiendo unos papeles que los alumnos han de asumir, aunque también caben otros tipos de instrucciones. Se caracterizan por no ir acompañadas de documentos. Si una fuente consiste en instrucciones que contienen directrices para la actuación de los alumnos, y éstas van referidas a un documento, entonces entiendo que la fuente es propiamente el documento, y la clasifico en la variable A.

Las fuentes de tipo B no pueden ser analizadas en los términos en que lo son las del tipo A.

C Pretexto: Las fuentes de tipo C (pretextos) consisten en reproducciones de unidades lingüísticas de extensión y composición variables, muestras de lengua que no llegan a constituir un texto, y que sirven de pretexto para una manipulación mecánica de algunos de sus componentes. Generalmente se trata de grupos de frases u oraciones cuyo único nexo común consiste en ejemplificar alguna regla gramatical.

D Exposición lingüística: Se incluyen en esta variable todos aquellos documentos consistentes en información lingüística que se suministra al alumno de forma explícita, mediante cuadros, esquemas o indicaciones, y también mediante explicaciones más prolijas, generalmente sin exigir de aquél una respuesta o actuación, más allá de la simple lectura y obtención de la información.

1.2.- Rasgos

Los rasgos son las distintas características que pueden presentar los documentos. Esta categoría se aplica, por tanto, únicamente a las fuentes

correspondientes a una de las variables de la categoría anterior, la variable A. Las otras tres (B, C y D) no son analizables en todos estos términos, o bien, en caso de serlo, no resultan relevantes los resultados del análisis. Esta categoría se subdivide en otras seis: Origen, soporte, forma, contenido, voces y uso.

1.2.1.- Origen

Corresponde a la procedencia de la fuente: dónde nace, quién la elabora y con qué criterios. Éstas son sus variables

0 No se aplica. Adjudico esta variable a las fuentes de los tipos B, C y D, es decir, a todas aquellas que no son documentos.¹¹⁰

A Real: Clasifico como documento real toda fuente que ha sido producida con anterioridad y de forma independiente a la elaboración del manual, e incorporada al mismo por su autor. Para su identificación como tal bastará la cita de su origen y, en caso de ausencia de tal mención, la evidencia que aporten sus rasgos formales y de contenido (fotografías, presentación tipográfica del texto, etc.).

B Fabricada: Las fuentes de esta variable son aquellas cuyo contenido temático y rasgos formales las hacen idénticas o muy semejantes a las reales (variable A,) pero de las cuales, (a) o bien existe evidencia de que han sido elaboradas para su inclusión en el manual, (b) o bien no es posible afirmar con certeza que sean de la mencionada variable A. Hacemos abstracción del grado de éxito logrado por los autores en el caso de haber elaborado una fuente B, es decir, no entramos en el análisis riguroso de sus rasgos.¹¹¹

C Artificial: Las fuentes C son todas aquellas cuyo contenido y rasgos evidencian que han sido producidas especialmente para su inclusión en el libro, sin ningún ánimo de reproducir fielmente fuentes de la variable A. Unas veces se trata de textos que podríamos denominar "sucedáneos de documento", bien porque no se aprecia ningún intento de reproducir los rasgos de los documentos del mundo real (diálogos artificiales, listas de frases sin conexión textual, etc.) bien porque son documentos originales manipulados luego (mediante cortes, descontextualización, fragmentación...) de tal modo que pierden el carácter de

¹¹⁰ No tiene sentido distinguir entre origen real o artificial al hablar tanto de instrucciones como de pretextos o de exposiciones lingüísticas. Todos ellos son siempre creados por los autores expresamente para el manual, y no puede afirmarse por eso que no sean "reales".

¹¹¹ Es el caso de aquellos diálogos que se incluyen en las lecciones con la finalidad de representar usos de la lengua (y no estructuras gramaticales), y que, al haber sido elaborados por los autores, pueden no ser una representación adecuada de tales usos.

tales. Otras veces se trata de esquemas didácticos (generalmente, pero no exclusivamente, metalingüísticos) aportados por los autores para facilitar la comprensión de la nueva lengua.

D Generada en el aula: Serán fuentes D todos aquellos productos del aula que sirvan para iniciar el desarrollo de posteriores actividades discentes: documentos icónicos, gráficos, discurso oral o escrito, etc.

1.2.2.- Soporte

Es el soporte físico que sirve para transmitir la fuente. Cuatro variables componen esta categoría:

0 No se aplica.

A Sonoro: Puede ser sonido directo (normalmente, generado en el aula: exposiciones orales de algunos de los alumnos, a partir de las cuales se realizan otras actividades, pero también pueden ser emisiones de radio), aunque lo más frecuente son las grabaciones en cinta magnetofónica.¹¹²

B Gráfico: Textos, imágenes, esquemas, etc., suministrados en soporte impreso.

C Doble presentación (sonora e impresa) de un mismo contenido. Corresponde generalmente a textos sonoros cuya transcripción se facilita al alumno como parte de la fuente del ejercicio. No incluyo en esta variable aquellos documentos sonoros cuya transcripción aparece en un apéndice del libro para eventuales consultas.

D Mixto. Presentación de dos o más documentos para una misma actividad; para ser considerada una fuente mixta, ambos documentos deben tener contenido propio. En muchas ocasiones, la variable D se refiere a un documento sonoro o impreso acompañado de imagen; ésta puede servir para contextualizar el documento, o bien para informar sobre su contenido (en una especie de traducción al lenguaje icónico). Este último caso, muy frecuente en los primeros manuales de orientación audiovisual, podría considerarse también perteneciente a la variable C (doble presentación); sin embargo, sólo lo sería de pleno derecho si se tratase de una versión icónica completa de todo el mensaje textual; como lo más frecuente es que se presente en versión icónica sólo parte

¹¹² Lógicamente, un manual puede ofrecer únicamente sonido pregrabado, y no directo; pero sí puede proponer una actividad o ejercicio, con instrucciones relativas al uso de fuentes sonoras con sonido directo.

del contenido, lo dejo en esta categoría, como acompañante. Quedan excluidas todas aquellas imágenes que cumplen una función meramente estética, para aliviar la carga textual de la página, pero sin una función semántica real.

1.2.3.- Forma

Se trata de la forma que adoptan las distintas fuentes, los recursos particulares de cada tipo y soporte. No todas las variables son aplicables a todos los tipos y soportes. Es ésta la categoría que permite observar una mayor diversidad de recursos en la transmisión de contenidos y en la organización de actividades. Y, en consecuencia, la que permite prestar un mayor grado de atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.

0 No se aplica

A1 Texto solo. Textos lingüísticos, en el sentido que este término tiene en la lingüística del texto (tal como se ha recogido en páginas precedentes de esta tesis), cuando no van acompañados de imagen. No entro a clasificar los textos por tipologías textuales, de las que existen abundantes propuestas en la lingüística del texto, porque si quisiéramos analizar esa característica sería más procedente, por más coherente con esta plantilla, incluir esa tipología en la sección 2.- Áreas.¹¹³

A2 Texto e imagen: Textos iguales que los de la variable A1, si van acompañados de una imagen. La imagen, sin embargo, debe tener una función no meramente ornamental, es decir, debe servir para contextualizar el texto. Tampoco debe consistir en una combinación de texto e imagen como la de los cómic, que tienen su propia variable (G).

B Esquema. Textos esquemáticos, no sintácticos; su contenido puede estar referido a temas del mundo externo o interno del aula, o bien puede ser metalingüístico (esquemas gramaticales, textuales, retóricos, nocio-funcionales, léxicos, prosódicos, etc.).

¹¹³ Renuncio a la utilización de tipologías textuales para analizar las fuentes porque entiendo que, o bien los distintos tipos de texto constituyen en sí mismos posibles objetivos de aprendizaje (mediante la apropiada selección de los mismos, acorde con las necesidades comunicativas de los alumnos: la comunicación conversacional, la escritura de correspondencia comercial, la obtención de información en ensayos y artículos científicos, etc.), o bien el análisis de los rasgos propios de cada uno de los tipos de texto queda cubierto con otras categorías (tales como el contenido, las voces, el sistema formal, las destrezas comunicativas, etc.).

C Icono. Toda imagen codificada como un símbolo, tanto en el mundo externo al aula (señales de tráfico, avisos y prohibiciones no textuales, etc.) como en el mundo del aula (representaciones metalingüísticas para uso de profesores y alumnos).

D Imagen. Representación figurativa mediante dibujos, fotografías, etc. Al igual que he observado en la variable A2, no toda imagen presente en los manuales es susceptible de ser considerada como perteneciente a esta variable; aquí se recogen únicamente aquellas imágenes que son la fuente del ejercicio.

E Gráfico. Esquemas, diagramas, estadísticas, etc., de contenido básicamente no textual, sino numérico o gráfico.

F Croquis, mapas, planos.

G Cómic.

H Muestras de lengua. Unidades lingüísticas discretas que no forman un texto ni un esquema (como los que quedan caracterizados en las variables A y B respectivamente). Puede consistir tanto en oraciones como en enunciados o unidades léxicas.

I Compuesta (Dos o más de las anteriores).

J Otros

1.2.4.- Contenido:

Es el contenido de la fuente en cuanto tal, descrito en términos de rango superior al de las unidades del código que utilice la fuente (lingüístico, icónico o del tipo que sea): si la fuente consiste en imágenes, en sonidos, en informaciones, etc.¹¹⁴

¹¹⁴ Soy consciente de la fragilidad de esta selección de variables. Se trata de un conjunto de cierta heterogeneidad, ya que se dan ciertos solapamientos entre ellas. En efecto, en documentos de las variables E (publicidad), o F (literatura), por poner un ejemplo, podemos encontrar tanto informaciones (variable C) como opiniones (variable D) como interacciones lingüísticas (variable H). Ello no es óbice, a nuestro entender, para considerar los usos comunes de la lengua como distintos de su uso literario (acogiéndonos, desde una perspectiva de análisis del discurso y de su posible relación con la didáctica de las lenguas, a opinión tan autorizada como la de H.G. Widdowson (Widdowson 1984). Asimismo, la publicidad recogería muchos de los rasgos propios de la creación artística (tanto literaria como de otros códigos). Creo, sin embargo, que la opción que he elegido se justifica en que la selección de variables se hace desde la consideración del documento o texto como mediador del aprendizaje,

0 No se aplica

A Imagen sin texto. Son las imágenes de cualquier tipo, que aparecen solas, sin textos orales ni escritos, como única fuente del ejercicio, y que pueden representar una situación, una persona o grupo de personas, un objeto..., pero cuyo contenido no puede ser fácilmente traducido a un mensaje verbal. Quedan excluidas, por tanto, todas aquellas imágenes, especialmente icónicas, que encierren un mensaje que se podría haber formulado verbalmente.

B Sonido sin texto: Fuentes consistentes en sonidos desprovistos de mensaje textual (música instrumental, secuencias de ruidos, etc.).

C Información: Fuentes que proporcionan una determinada información, tanto si lo hacen verbalmente como si es mediante otro tipo de signos. Si se trata de textos, en esta categoría entran aquellos que ofrecen datos objetivos, tales como noticias prensa, reportajes periodísticos, textos de enciclopedias, etc. En cuanto a la información icónica, incluimos en este apartado a los iconos en general, como los hemos definido en la variable C de la categoría 1.2.3 *Forma*, aun en el caso de que quepa interpretarlos como mensajes directivos más que informativos (órdenes o prohibiciones). Al igual que en el caso de la variable siguiente (D, opinión) quedan excluidos aquellos textos orales o escritos que sirven a la interacción entre dos o más interlocutores: conversaciones, debates, correspondencia...: Éstos se clasifican como variable H, aunque lógicamente incluyen informaciones y opiniones. Los documentos de las variables C y D tienen un emisor, que puede ser conocido o anónimo, y se dirigen a un público destinatario general.

D Opinión: Textos orales o escritos en los que un hablante expone y razona puntos de vista, opiniones y juicios de valor; generalmente adoptan la forma de editoriales de prensa, crítica de arte, etc.

E Publicidad: Documentos publicitarios, que suelen combinar informaciones con recomendaciones y apelaciones al lector.

y no como mediador de la comunicación entre hablantes externos al aula; en otras palabras, el documento I, de manera muy especial si es real -variable A de la categoría 1.2.1) tiene dos planos: el de su existencia fuera del aula y el de su presencia en el aula. En este segundo plano, su destinatario es siempre el alumno; en el primer plano, existen unos interlocutores dentro de una situación de comunicación que no se actualiza en el aula, sino que se ejemplifica. Ello nos permite distinguir entre un texto directivo con un receptor externo al aula (y por tanto, ejemplificado), y otro cuyo receptor es el alumno: el segundo será de la variable I; el primero podrá ser de la E, F, G o, H; en tales casos, la función directiva de la lengua no está actualizada en el aula, sino sólo ejemplificada, y no es pertinente como rasgo de la fuente (aunque sí lo puede ser como una variable de las características del ejercicio, y entonces quedará recogida allí como variable A5 (Nociones y funciones) de la categoría 2 (Áreas).

F Literatura (prosa): Textos literarios en prosa, o fragmentos de los mismos.¹¹⁵

G Poema, canción: Textos literarios en verso, o fragmentos de los mismos; canciones; proverbios y refranes populares. Incluyo, por tanto, no sólo la poesía culta, sino también la popular. Las canciones (tradicionales o modernas) se incluyen en esta variable por su parentesco formal con los poemas, al margen de su calidad literaria.¹¹⁶

H Interacción lingüística: Diálogos, debates, coloquios, entrevistas, correspondencia... Como ya he señalado, en estos documentos pueden encontrarse lógicamente -o, mejor dicho: necesariamente las habrá- tanto informaciones como opiniones; éstas se transmiten entre interlocutores ajenos al aula, cuya interacción se representan; mientras que entre los receptores de las informaciones y opiniones de las variables C o D se cuenta siempre el alumno.

I Instrucciones dirigidas al alumno: Algunos ejercicios o tareas se plantean a partir de un documento que contiene instrucciones que el alumno debe seguir para realizar una determinada actividad; no se trata de las instrucciones generales del ejercicio, (variable B de la categoría 1.1), sino de aquellas que se integran en un documento.

J Cuestionarios, encuestas, etc. dirigidas al alumno. En muchas ocasiones se tratará de documentos originalmente destinados a otros lectores, pero lo característico de la variable es que el alumno los utilice como tales, y no como muestras de lengua. En otras ocasiones -especialmente ligadas a actividades relacionadas con el desarrollo de estrategias metacognitivas- el destinatario es directamente el alumno.

¹¹⁵ No puedo entrar aquí en la discusión acerca de lo que constituya el carácter literario de un texto, cuestión ampliamente debatida en los estudios de crítica literaria. A nuestro propósito, tiene la consideración de texto literario todo aquel que ha sido extraído de una obra literaria real y convenientemente referenciado. El caso menos frecuente de que los propios autores hayan escrito un texto literario para el manual se dilucida por el hecho de que ellos lo presenten como tal. Los diálogos artificiales de la mayor parte de los manuales son ficción, pero nadie los presenta como ficción literaria, aunque, tal como A. Breton hacía con las páginas de la guía telefónica, alguien podría extraerlos del manual y "literaturizarlos". Lo mismo podemos decir de otros textos ficticios (narraciones, descripciones, etc.) que abundan en los manuales; sin embargo, algunos autores empiezan a presentar estos textos, no sólo con cierta voluntad de estilo, sino, sobre todo, como fragmentos de novelas u otro género literario; incluso he encontrado en uno de los manuales un poema escrito especialmente para ser incluido en él por una de las autoras; en tales casos, sin duda, los adscribo a la variable F o G.

¹¹⁶ La diferencia entre una canción más o menos banal y un poema del acervo cultural quedará reflejada en la categoría 3, en la que se distingue entre lo sociocultural y lo cultural.

K Formas lingüísticas: Unidades lingüísticas presentes en el documento en razón de sus rasgos formales, y no por el mensaje que encierran.

L Otros.

1.2.5.- Voces

Número de interlocutores que aparecen en el texto. No me refiero a las voces presentes en todo tipo de texto, como se reflejan en el concepto de "polifonía textual", sino a los sujetos -reales o ficticios- entre los que se desarrolla la interacción.

0 No se aplica.

A Un solo emisor.

B Dos interlocutores, emisores y receptores.

C Más de dos interlocutores.

1.3.- Uso.

Con esta categoría nos remitimos al tratamiento a que va a ser sometida la fuente, a lo que los alumnos van a hacer con su contenido.

Aunque el concepto de fuente incluye diversos documentos que no caen dentro de la categoría de los textos, la inmensa mayoría de ellas suele consistir en textos orales y escritos. El uso que se espere que los aprendientes hagan de estos textos, es decir, la función que tales fuentes desempeñan en la lección, está estrechamente ligado a la concepción del proceso comunicativo (tanto si éste se desarrolla mediante el código lingüístico como si lo hace mediante otros códigos: pictórico, audiovisual, etc.): si la comunicación se entiende como simple codificación y descodificación de los símbolos del código, o bien si se entiende como la aplicación de estrategias para seleccionar entre todos los símbolos disponibles aquellos que se presentan como más convincentes y eficaces (véase a este respecto, la concepción de los textos, por parte de Widdowson, como mediadores de la interacción). En este sentido, podemos encontrar, en sucesivos grados de riqueza comunicativa, con diferentes utilizaciones del texto:

- El texto como muestra y ejemplificación del código y de sus símbolos.
- El texto como muestra de una instancia de comunicación ya realizada. Muestra estática de comunicación entre dos interlocutores ajenos al lector/aprendiente.
- El texto como mediador dinámico de unos procesos de comunicación en los que se ve involucrado el aprendiente/participante.

Este mismo esquema es aplicable a los documentos no textuales que se presentan como fuente de la actividad de los alumnos. Cabe señalar que, del mismo modo que estos documentos no textuales pueden generar una respuesta consistente en la producción de un discurso acerca de sus características formales (piénsese en la pintura, la música, las fotografías que quieren estimular la interacción oral entre los aprendientes), también los textos estáticos pueden generar un discurso metalingüístico, con el objetivo de despertar la sensibilidad de los aprendientes a aspectos del código o del uso del código.

He establecido cuatro posibles usos:

0 No se aplica.

A Ejemplificación de muestras de lengua. (Estructuras, funciones, léxico...). Se trata generalmente de fuentes textuales, que han sido incluidas en la lección porque contienen las unidades lingüísticas que constituyen el objeto del aprendizaje de la misma, generalmente contextualizadas en textos de tipología diversa. En este caso, la función de la fuente se acerca más a los tipos de textos tradicionalmente presentes en el aula, y los criterios para su selección son fundamentalmente de orden lingüístico. La atención de los aprendientes suele ser dirigida al código, más que al mensaje.

B Tratamiento 1: En este uso, que no se aplica a fuentes exclusivamente textuales, pero sí mayoritariamente, la atención de los aprendientes debe dirigirse más al contenido del mensaje que a la forma del código, y la actividad que se propone como respuesta a la fuente suele consistir en la interpretación de su contenido (o de parte del mismo), o bien es una actividad más amplia que incluye esa interpretación, pero que se detiene en ella: el objetivo de obtener datos a partir de la fuente se agota en sí mismo. Si el objetivo va más allá, pasamos a la variable siguiente. Generalmente la fuente está ahí por razones de orden lingüístico (léxico, semántico o de aplicación de destrezas -lectura, audición), pero no temático. Es una función de los textos muy ceñida a lo que algunos autores llaman "actividades del mundo del aula" (Nunan).

C Tratamiento 2: Se trata de fuentes tanto textuales como no textuales que son objeto de una actividad de interpretación o de expresión en relación con su contenido. Su presencia en el ejercicio se debe no tanto a los elementos lingüísticos que contiene como a los temáticos, y su función consiste en generar algún tipo de respuesta o reacción, por parte de los alumnos, a este contenido, más que en la llamada de atención sobre las formas lingüísticas que sirven para transmitir esos contenidos. Los ejercicios cuya fuente recibe este tratamiento suelen estar relacionados con algún ejercicio posterior, en el que los aprendientes van a tener que utilizar la información obtenida o elaborada en ellos. Es una función más próxima a la que se da en el mundo externo al aula.

D Material lingüístico para ser manipulado: En este caso, la fuente se convierte en el propio material de trabajo. Puede contener elementos lingüísticos como los que se han descrito en la variable K de la categoría 124 (Contenido), pero el aprendiente no solo los observa, sino que los manipula: transformándolos, completándolos, modificándolos, etc.

2.- ÁREAS

2.1.- Dominante

2.2.- Secundaria 1

2.3.- Secundaria 2

En cada ejercicio en el que se usa la lengua se trabajan simultáneamente diversos planos de la misma y también distintos aspectos del aprendizaje. Los autores habrán podido seleccionar uno de ellos como principal campo de acción del trabajo discente. Las instrucciones expresas que acompañen al ejercicio o, en su defecto, el contenido del mismo, nos servirán para identificar el área dominante.

Para obtener una mayor riqueza en el análisis y descripción de los manuales, buscaremos otras dos áreas, a las que denomino secundarias, que intervengan en la composición del ejercicio. Puesto que es imaginable la existencia de más de tres áreas en un mismo ejercicio, a efectos prácticos y de utilidad limitaré a dos el número de áreas secundarias.

Las variables de esta categoría forman un abanico muy amplio, por lo cual establezco cinco grandes grupos: el sistema formal, las destrezas comunicativas, el ámbito emotivo/afectivo, las destrezas de aprendizaje y el conocimiento de la realidad. He aquí las distintas variables que componen cada uno de estos grupos:

A) Sistema formal

A1 Gramática

A2 Vocabulario

A3 Fonética

A4 Grafía

A5 Nociones/Funciones

A6 Registros lingüísticos

Agrupo aquí todas aquellas actividades y ejercicios que tienen por finalidad el dominio de alguno de los subsistemas de la lengua, tal como éstos han sido tradicionalmente clasificados.

Puede objetarse que la clasificación tradicional que aquí se recoge es muy simplista, máxime teniendo en cuenta todo lo que han aportado las diversas escuelas lingüísticas contemporáneas, y que se ha recogido en secciones precedentes de esta tesis. La objeción está plenamente justificada, si lo que se pretende es centrar la atención en los textos que se ofrecen a los alumnos, en el discurso aportado al aula, para usar los términos de M. Llobera; este aspecto atañe más bien a los textos que puedan aparecer en la categoría relativa a las fuentes, que queda recogida en el apartado A1 de esta misma tabla.

Sin embargo, nuestro objeto de análisis tiene más que ver con la actividad que realizan los aprendientes que con las características del área sobre la que realizan tal actividad de aprendizaje; por tal motivo he renunciado a establecer ulteriores subdivisiones en cada una de las categorías que hemos definido. Hubiera sido muy interesante, por ejemplo, estudiar el sentido que cada manual da al concepto de gramática, y los elementos gramaticales que en consecuencia selecciona para su presentación a los alumnos; en este sentido, a los aspectos morfológicos y sintácticos habría que añadir, sin ir más lejos, todos aquellos relacionados con el texto y el discurso, como la cohesión, la modalidad, etc. Debo limitarme aquí a apuntar esta interesante línea de investigación (que por sí sola podría constituir una tesis) y recoger el hecho de que, al filo de mi investigación he encontrado en la realidad de los manuales la incipiente presencia de elementos de este tipo, en ejercicios en los que se presentan a los alumnos los valores de modalidad, o de la cohesión y referencia en español. En parecidos términos cabría referirse al tratamiento del vocabulario y de la fonética. He optado por no investigar más a fondo esos aspectos relativos a las muestras de lengua que ofrecen los manuales, y reflejarlos en la tabla

introduciendo la categoría "E.- Discurso/Texto" en el apartado "4. Unidad lingüística".¹¹⁷

El trabajo sobre cada uno de estos aspectos puede enfocarse en el marco de unidades lingüísticas de diversa extensión: desde el fonema aislado al discurso; esta última perspectiva es la que defino en la categoría nº. 4. Es decir, que por un lado tenemos el sistema o subsistema sobre el que se trabaja (categoría 2A), y por otro, el marco en el que se trabaja ese sistema (categoría 4). He preferido esta opción a la que presentan otros autores porque me parece que permite un mayor grado de detalle en el análisis de las características de los ejercicios. Van Ek, en el Threshold Level de 1990, incluye el dominio de los rasgos discursivos como una categoría más de las nociones y funciones de la lengua; Yalden (1983) distingue entre dos grandes bloques separados: funciones lingüísticas y habilidades discursivas. Me ha parecido más oportuno clasificar como funciones los usos lingüísticos referidos al discurso, cuando el libro los presente en términos nocional-funcionales (sigo con ello el modelo de Van Ek), y ver por otro lado el marco de referencia de todos los parámetros de la categoría A (desde los aspectos fonéticos hasta las nociones y funciones): si es la oración, si es el discurso, o si son unidades inferiores (palabra o sonido).

En cuanto a la última variable de esta categoría (A6.- Registros lingüísticos), puede argumentarse que no es del mismo rango que las demás, ya que discurre de forma transversal a todas ellas; siendo esto cierto, la incluyo sin embargo junto a las demás para recoger aquellos ejercicios en los que el registro y los contextos de uso constituyen el foco principal del ejercicio o actividad.

B) Destrezas comunicativas

- B1 Comprensión auditiva
- B2 Comprensión lectora
- B3 Expresión oral
- B4 Expresión escrita
- B5 Interacción oral
- B6 Destrezas integradas

Si bien es cierto que toda comunicación es interactiva (interacción emisor/receptor, así como interacción emisor/texto y receptor/texto), he adoptado la clasificación tradicional en cuatro destrezas (repartidas según los

¹¹⁷ En realidad, este tipo de análisis se correspondería mejor con una aproximación a las aplicaciones de la lingüística, en los términos en que me he referido a este concepto en el capítulo III, por oposición a las implicaciones. Allí también he recogido algunas de las publicaciones que tratan de las posibles aplicaciones, en especial M. McCarthy y V. Cook.

ejes de modo -oral y escrito- y de actividad -producción/recepción), a las que he añadido una quinta -la interacción oral-, en la que se produce la imbricación producción-recepción para la construcción conjunta de significado. La razón de esta opción radica en el hecho de que me parece la forma más operativa de darle un tratamiento didáctico a los aspectos psicolingüísticos de la comunicación lingüística.

Con respecto al tratamiento didáctico de las destrezas he seguido básicamente los análisis de Widdowson (1978) y de O'Malley y Uhl Chamot (1990). Widdowson aplica al análisis de las destrezas su distinción entre *use* (el uso de la lengua en la comunicación) y *usage* (el dominio de los elementos del sistema lingüístico), lo que le lleva a establecer una terminología que diferencia entre la actividad comunicativa realizada mediante cada una de las destrezas (para la cual se sirve de los términos *saying*, *listening*, *writing* y *reading*) y el componente estrictamente lingüístico de cada una de las mismas (identificado con los términos de *speaking*, *hearing*, *composing* y *comprehending*). Mientras que los componentes lingüísticos (relativos al sistema) de cada una de las destrezas son elementos discretos que pueden darse y trabajarse por separado (codificación y descodificación de grafías y sonidos), la actividad comunicativa de uso de la lengua se realiza de una forma más integrada: por un lado, las actividades comunicativas en el modo oral no suelen producirse en el mero decir (*saying*) o escuchar (*listening*), sino que ambas actividades se dan en simultaneidad, para lo cual Widdowson utiliza el término de *talking*, y en el modo escrito el equivalente de *corresponding*, que en español podríamos traducir por “conversar” y “cartearse” respectivamente, si no fuera porque estos términos remiten de forma muy directa a formas muy particulares de la interacción oral y escrita; en la medida en que sirvan para referirse a cualesquiera otras formas de estos dos modos de interacción, podrían sernos útiles. Más allá de este análisis realizado en el plano sociolingüístico, caracterizado por la reciprocidad que afecta a todas las formas de comunicación lingüística, Widdowson contempla el plano psicolingüístico, en lo que estas actividades tienen de no recíproco: es lo que llama *interpreting*, el plano de la interpretación de los mensajes.

O'Malley y Uhl-Chamot, por su parte, reflejan la aproximación de la psicología cognitiva al estudio de las destrezas, que agrupan no por el modo (oral o escrito) sino por la actividad: productivas o receptoras. En este sentido, la comprensión, tanto del oral como del escrito, es vista como consistente en una serie de "procesos activos y complejos en los que las personas construyen significados a partir de información oral o escrita" (Op. cit., 33), en conexión con la tesis de Anderson relativa a que los procesos mentales necesarios para la comprensión de textos tanto orales como escritos son tan semejantes que

permiten tratarlos como un mismo fenómeno. Del mismo modo, la producción lingüística se contempla como un fenómeno activo de construcción y expresión de significados, que se aplica tanto a los textos orales como a los escritos. En el capítulo dedicado a este tema, O'Malley y Uhl-Chamot describen en mayor detalle los pasos y procesos que hablantes y oyentes llevan a cabo en la construcción -receptiva o productiva- de significado.

Algunas de las publicaciones de didáctica de L2, tanto si éstas se refieren a los aspectos más generales de la enseñanza, como si entran a considerar el tratamiento de las distintas destrezas, beben en estas fuentes y presentan un gran abanico de actividades didácticas que responden a los distintos aspectos (de reciprocidad y de procesamiento psicolingüístico) de la comunicación lingüística: Brown & Yule (1983a), Bygate (1987), Candlin (1981), Carrell (1984), Cassany (1987), Cassany et al. (1993), Coe et al. (1983), Di Pietro (1987), Grellet (1981), Hernández (1991), Richards (1983) Swaffar (1988).

Los manuales editados para el aprendizaje general (no especializado por fines específicos, ni por tratamiento particularizado de alguna de las destrezas) incluirán en grado variable el tratamiento didáctico de cada una de las cuatro destrezas particulares, en la medida en que hayan incorporado a su concepción del uso y aprendizaje de una L2 estos presupuestos teóricos. Nos proponemos ver, por tanto, en qué medida los manuales de E/LE reflejan esa incorporación y en qué medida el desarrollo de las diversas destrezas se encuentra respaldado por un tratamiento didáctico. Las diversas formas que puede adoptar este tratamiento aparecen tipificadas un poco más adelante, en el apartado “3. CARACTERÍSTICAS”, subapartado “32. Cometido del área dominante” de la tabla que estoy comentado.

En cuanto a las actividades de interacción oral, hemos optado por distinguir entre el desarrollo de la interacción con uno o varios interlocutores, por un lado, y el desarrollo de la expresión o de la comprensión por otro; hemos considerado como tratamiento didáctico de la expresión oral todos aquellos ejercicios en los cuales (a) o bien se pretende que el aprendiente realice un discurso oral monologado (alocución, presentación, conferencia...), (b) o bien se trate de discursos dialogados cuyo desarrollo esté muy previsto de antemano y la respuesta y retroalimentación del interlocutor desempeñan un papel menor. Por el contrario, hemos reservado el de la interacción oral a aquellos ejercicios en los cuales el desarrollo de la interacción es completamente abierto, y sujeto a las sucesivas intervenciones de cada uno de los interlocutores; asimismo, estos ejercicios contribuirán al aprendizaje de las destrezas conversacionales, la toma y cesión de turnos, el suministro de retroalimentación por parte del oyente al hablante, etc. Finalmente incluyo una variable que recoge la integración de

destrezas en una misma actividad o ejercicio; no se trata, en este caso, de que en una lección o tarea se ofrezcan actividades para distintas destrezas, sino de que en la realización de una actividad intervengan más de una de ellas.

C) Ámbito vivencial

C1 Conciencia de aprendizaje en cooperación.

C2 Valoración positiva de la L2 y la L1.

C3 Apelación a la contribución personal del aprendiente.

Los factores emotivos y actitudinales ejercen una influencia en el aprendizaje, que puede verse impulsado o frenado por ellos. Los estudios de Gardner, Gardner y Lambert, Schumann (recogidos en la sección dedicada a la ASL), así como la hipótesis del filtro afectivo (Krashen) apuntan en esa dirección; igualmente lo hacen los estudios sobre los buenos aprendientes y sobre las estrategias de aprendizaje (O'Malley y Uhl Chamot, Schumann, Wenden). La didáctica ha recogido estas ideas y ha elaborado propuestas de distinto tipo encaminadas a tomar en cuenta al aprendiente en la globalidad de su personalidad: Oxford (1989), Legutke y Thomas (1991), Moskowitz (1978), Ribé y Vidal (1994). Las actividades centradas en esta área remiten al plano de la clase que Prabhu define como "escenario de la interacción humana", y se proponen explotar los apoyos que este plano puede prestar al aprendizaje, así como contrarrestar los eventuales obstáculos que se produzcan en él.

Con la primera variable (C1.- Conciencia de aprendizaje en cooperación) recojo aquellos ejercicios en los cuales o bien los alumnos experimentan los mecanismos y procesos de la cooperación en el aprendizaje (y en ese caso, muy probablemente, esta variable entrará en una de las áreas secundarias), o bien reflexionan expresamente sobre ellos (y en tal caso, se tratará del área dominante).

La segunda variable (C2.- Valoración positiva de la L1 y la L2) recoge el importante papel que la L1 desempeña en el proceso de aprendizaje de la L2. Esta realidad ha sido suficientemente reconocida tanto en lo referente al dominio del sistema (análisis de los fenómenos de las interlenguas) como en el desarrollo de las capacidades de uso (procesos de escritura, de interpretación de textos, etc.) En el aula de L2 ha habido épocas de intenso rechazo a cualquier tipo de intervención de la L1, que han dejado un poso de desconfianza hacia ella. Los alumnos pueden recibir mensajes ocultos que transmiten la misma desconfianza, o bien pueden recibir sugerencias y estímulos para utilizar en provecho del propio aprendizaje los efectos positivos de su dominio de la L1 y la relación de

ésta con la L2. Ello puede suceder en momentos y modos distintos y por procedimientos muy diversos: desde el uso espontáneo de la L1 cuando la situación del aula lo haga aconsejable, pasando por el contraste entre estructuras o entre usos de ambas lenguas o bien entre las estrategias que el alumno aplica en el uso de una y otra lengua, hasta la traducción de expresiones de la L2 en las correspondientes de la L1 para mejor entenderlas.

La tercera variable (C3.- Apelación a la contribución personal del aprendiente) recoge aquellos ejercicios en los que el contenido temático de los mismos sea aportado en su totalidad o en alguna de sus partes por el alumno y no por las fuentes seleccionadas por los autores: los alumnos proporcionan informaciones, aportan sus puntos de vista y sus experiencias.

D) Aprender a Aprender

- D1 Negociación de objetivos
- D2 Negociación de contenidos
- D3 Negociación de procedimientos
- D4 Autoevaluación de objetivos
- D5 Autoevaluación de procedimientos / de estrategias
- D6 Autoconocimiento de sí mismo como aprendiente
- D7 Planificación del trabajo y organización
- D8 Exploración de recursos de aprendizaje

La formación del aprendiente entendida como un perfeccionamiento de sus habilidades de aprendizaje de la L2 es un nuevo campo abierto en el ámbito de la didáctica. Los estudios y la bibliografía sobre el tema que hemos revisado (Allwright, 1981; Holec, 1980; Oxford, 1989; Wenden, 1991; Wenden y Rubin, 1987), así como las propuestas didácticas llevadas a cabo en algunos de los materiales (Martín Peris 1995) reflejan la viabilidad de esta nueva perspectiva sobre el aprendizaje.

E) Conocimiento de la realidad

- E1 Sociocultural
- E2 Temático
- E3 Cultural

En esta última variable incluyo todas aquellas actividades que versan fundamentalmente sobre datos de la realidad en las que se inscribe el uso de la

L2; es decir, todos aquellos componentes necesarios para un uso adecuado de la lengua, que sin embargo no son estrictamente lingüísticos; aquellos que establecen una estrecha vinculación entre lengua y cultura, y que he recogido como aportaciones de Stern, de Corder, de Halliday y de Riley en el apartado dedicado a la sociolingüística.

A los distintos conceptos de lo cultural y lo sociocultural añado un tercero, el de lo temático. La presencia de documentos reales en las páginas de un manual puede transmitir conocimientos que no podemos considerar propiamente culturales ni socioculturales, en los términos en que los hemos definido más arriba: pueden ser realidades contingentes, que por su carácter de tales no aparecerán nunca enunciados como objetivos de aprendizaje, y que sin embargo constituyen el tema de un determinado texto o ejercicio.

3 PROPIEDADES

31 Agente

- A Individual
- B Pareja
- C Grupo pequeño
- D Clase entera

Con este término me refiero al sujeto que realiza el ejercicio, o mejor dicho, a la forma en que el aprendiente realiza el ejercicio: individualmente, en cooperación con otro compañero, en un pequeño grupo o bien toda la clase en su conjunto. El hecho de que un ejercicio se realice en forma conjunta por más de un aprendiente no lo convierte automáticamente en ejercicio de interacción oral: puede suceder, por ejemplo, que los aprendientes lo realicen en su L1. No se trata, por tanto, de que sea un ejercicio de desarrollo de la interacción oral: lo decisivo aquí no es la interacción oral, sino la cooperación; evidentemente, aquella tampoco queda excluida.

Esta categoría está en relación directa con el concepto de "aula como espacio de comunicación" y con las distintas formas que puede adquirir la comunicación en el aula, tal como han puesto de manifiesto los diversos estudios que se le han dedicado (Prabhu, 1992; Seedhouse, 1994; Sinclair y Coulthard, 1982). También está en relación de interdependencia con el apartado 3.5 (Intercambio de información y de opinión) de esta tabla.

Para decidir acerca de esta categoría me guío por las instrucciones explícitas de los autores de los libros; éstos suelen indicar al grupo usuario (profesores y alumnos) la forma de trabajo para la que ha sido concebido el ejercicio; unas veces proporcionan esta información en forma textual, otras -en los manuales más modernos- mediante códigos icónicos. A falta de indicaciones en este sentido, he optado por asignar a un ejercicio la categoría D (la clase entera). De esta forma, la categoría A (individual) queda reservada exclusivamente para aquellos ejercicios que los autores han concebido como tales.¹¹⁸

32 Cometido del área dominante:

Con esta categoría designamos el tratamiento didáctico que cada una de las áreas va a recibir: qué es lo que se pretende que realice el aprendiente, y cómo se le pone en situación de realizarlo.

Analizaré únicamente el cometido del área dominante, que por definición constituye el objetivo que los autores tienen en mente con la propuesta del ejercicio. Las áreas A (Sistema formal) y B (Destrezas comunicativas) pueden presentar cometidos muy diversos, tal como se especifica en la tabla. El resto de las áreas (C, D y E) quedan suficientemente definidas con la identificación del parámetro correspondiente (C1-C4, D1-D8, E1-E3), por lo que en su caso no se aplica la categoría 32.

Todas las tipologías de ejercicios que he consultado adoptan un punto de partida de orientación comunicativo, en el que se integran en un mismo esquema los ejercicios orientados al dominio de las formas y lo que desarrollan las destrezas comunicativas. Las tipologías más completas y globales son las de Grever et al. (1981), Littlewood (1981), Neuner et al. (1985), Temperley y Rivers (1978) y Vázquez et al. (1989). En actividades por destrezas, los más amplios y rigurosos son: Bygate (1987) para la expresión oral, Cassany (1987) para la expresión escrita, Grellet (1981) para la comprensión lectora y Richards (1983) para la comprensión lectora.

Tanto Neuner et al. como Grever et al. establecen para el desarrollo de una clase comunicativa una secuencia de cuatro fases: desarrollo y verificación

¹¹⁸ Existen diversos ejercicios que se prestan a un trabajo individual o colectivo; la práctica tradicional por parte de los profesores solía consistir en dejar primero que los alumnos realizaran el ejercicio de forma individual, para luego corregirlos colectivamente. Esta práctica, que podía simultanearse con la de realizar conjuntamente los ejercicios en voz alta, no podemos considerarla ni como estímulo de los procesos de observación y reflexión individuales, ni como estímulo del aprendizaje en cooperación, por más que indirectamente pudiera surtir tales efectos. Por ese motivo decido asignarle la categoría D.

de la comprensión, implantación de las destrezas, desarrollo de las destrezas y desarrollo de la libre expresión. En ninguna de estas fases se plantean actividades de atención a la forma; los autores adoptan una metodología de enseñanza centrada en temas y textos de interés de los alumnos, y desarrollan la capacidad comunicativa a partir de la comprensión inicial de los textos.

Rivers y Temperley distinguen dos etapas básicas: adquisición de las destrezas y uso de las destrezas. La primera se subdivide a su vez en cognición y producción (que etiquetan como "pseudo-comunicación"), y la segunda consiste en la interacción (que califican de "comunicación real").

Littlewood, por su parte, distingue entre actividades pre-comunicativas y actividades comunicativas; a su vez, las primeras se subdividen en actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas; las segundas, en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social.

Vemos pues que, con algunas diferencias de matices, todas las tipologías reservan una primera fase de trabajo con las formas lingüísticas, como preparación para su utilización en las actividades comunicativas. La tensión entre atención a la corrección y atención a la fluidez (Brumfit 1984) en la enseñanza comunicativa, así como los resultados de las investigaciones sobre desarrollo de la interlengua y fosilización, nos permiten plantear unas tareas de atención a la forma (que no a las formas: Long y Crookes 1992, Ellis 1991, Rutherford y Sharwood-Smith 1988) no desvinculadas de los usos comunicativos pero tampoco ligadas a la estricta capacitación para la realización de actividades o ejercicios comunicativos. En este sentido me ha parecido oportuno establecer la distinción entre las categorías A y B de este apartado, y clasificar en la categoría A las actividades estructurales precomunicativas de Littlewood y las de cognición de Rivers y Temperley.

Área A

- A0 Activación de esquemas y conocimientos previos.
- A1 Presentación y observación de fenómenos del sistema formal, sin que el alumno realice actividades encaminadas a la sensibilización (A5)
- A2 Ejercitación, práctica, manipulación de formas lingüísticas.
- A3 Revisión, memorización.
- A4 Transferencia del uso de las formas a nuevos contextos, con pobre o escasa atención al significado del mensaje.
- A5 Sensibilización (*Consciousness Raising*) a las formas y rasgos del sistema formal.

A6 Aplicación de estrategias (de generación/verificación de hipótesis,...)

El tratamiento didáctico que puede recibir el área del sistema formal consistirá en uno de los siete tipos de cometido que aquí se han enumerado.

El primero (A0) responde a un intento de aplicación de las teorías cognitivas a la construcción de conocimientos lingüísticos. Está en línea con las propuestas de Skehan (1993) sobre la conveniencia de facilitar los procesos de análisis y de reestructuración. Los cuatro siguientes son más frecuentes en la mayor parte de manuales de orientación audiolingual, estructural y conductista. Los dos últimos responden a propuestas más recientes, como las que hemos visto que propone Rutherford y Sharwood-Smith, R. Ellis, y R. Oxford.

Área B

Las actividades de comprensión y de expresión pueden recibir en el aula diversas formas de tratamiento didáctico, y esto puede suceder en diversos grados de intensidad y esmero. Desde la presentación de textos o la asignación de actividades de expresión sin ningún acompañamiento didáctico, pasando por las meras actividades de verificación de la comprensión, hasta llegar a una gradación de cometidos en relación con la obtención y transmisión de sentido en los textos. En la propuesta que hago a continuación, sintetizo las aportaciones de las tipologías que he mencionado unas líneas más arriba, de acuerdo con el objetivo o cometido con que han sido concebidas.

Kast (1994) presenta unas listas de "preguntas dirigidas a los libros de texto" en relación a cada una de las cuatro destrezas. Las listas relativas a las destrezas receptivas tienen en común la referencia a actividades de los alumnos previas, simultáneas y posteriores a la activación de la destreza (preaudición/prelectura, audición/lectura, postaudición/postlectura); entre las actividades simultáneas a la activación de la destreza sobresalen las de atención a las estrategias. Las listas correspondientes a las destrezas productivas tienen nuevamente el rasgo común de fijar una cuádruple función de los ejercicios: actividades para la preparación de la expresión (oral o escrita), para su construcción, para su estructuración y para su simulación.

La clasificación que propongo para este trabajo sigue los parámetros que se explican a continuación:

B0 Introducción: Activación de esquemas y conocimientos previos. Actividades relacionadas con los conceptos de la psicología cognitiva y del

análisis del discurso, acerca de la influencia de los conocimientos del contexto en la construcción del significado.

B1 Preparación: En esta variable he agrupado, para los ejercicios de comprensión, todas aquellas actividades encaminadas al dominio de los elementos lingüísticos, es decir, lo que en terminología de Widdowson (1978) llamaríamos *hearing* y *comprehending*. Si se trata de actividades de producción, entran en esta categoría los diversos procedimientos para fijar la base de la capacidad de transmisión de sentido: actividades fundamentalmente de reproducción, mediante la práctica, fijación y memorización de expresiones; en los términos de Widdowson, *speaking* y *composing*. En algunas de las tipologías que hemos mencionado se establece una primera categoría de "práctica"(Rivers y Temperley 1978), o bien "de actividad estructural" (Littlewood 1981); se trata, efectivamente, de unas actividades preparatorias, con finalidad capacitadora, pero que no pueden considerarse todavía como adiestramiento en las destrezas de la comunicación, sino más bien como dominio de los contenidos necesarios para la comunicación (Zanón y Hernández 1991), motivo por el cual nosotros las trasladamos a un área distinta de la que estamos tratando, la A6. Esta categoría incluye más bien actividades pertenecientes a las que Littlewood califica de "cuasi-comunicativas"; Scarino et al. 1988) tienen una categoría que caracterizan como *Focalising* y *Shaping*, y que incluiría muchos de estos ejercicios; Rivers y Temperley, por su parte, hablan de "interacción estructurada". Todos estos ejercicios tienen en común: a) el consistir en elementos aislados de la capacidad comunicativa, que se pueden practicar por separado, y b) establecer la relación entre formas lingüísticas y funciones comunicativas sin remitirse a un contexto.

B2 Desarrollo: Incluyen todos los ejercicios mediante los cuales el manual apoya o guía la actividad de obtención o dotación de sentido que realiza el aprendiente; son las actividades que Scarino et al. tipifican como de "práctica de la comunicación". Entramos, por tanto, el área del uso (*use*, Widdowson: *saying* y *writing* como producción, *listening* y *reading* para la recepción); tales actividades pueden tomar la forma, en el caso de la comprensión, de comprensión selectiva o global, de atención a palabras-clave, o a claves paralingüísticas o extralingüísticas, etc. En el caso de la expresión, suelen consistir en actividades en las que se lleva a cabo una actuación verbal (oral o escrita), de carácter más productivo que en la categoría anterior, en unas situaciones determinadas, con unos roles sociales y psicológicos prefijados y con unas finalidades comunicativas indicadas. Es decir, podríamos entenderlas como todavía pertenecientes a la categoría de Littlewood de cuasi-comunicativas, pero ahora la relación no es solo entre formas lingüísticas y función comunicativa en general, sino también entre

formas lingüísticas y significados particulares, en estrecha dependencia de un contexto social real. Rivers y Temperley se refieren a actividades de este tipo como aquellas en las que el contenido de la comunicación "más que nacer de forma autónoma de la mente y las emociones del alumno, está estructurado por la situación de aprendizaje".

B3 Comprobación: La categoría B3 corresponde a la comprobación de la consecución de la comunicación. Como ejercicio, suele darse únicamente en las actividades de comprensión, y se lleva a cabo mediante ejercicios de relación (de frases del texto entre sí, de frases e imágenes, etc.), así como de selección de respuestas, bien de opciones verdadero/falso, bien de opciones múltiples. En las actividades de expresión, la consecución de la comunicación suele confirmarse en el mismo proceso de interacción con el interlocutor.

B4 Desarrollo de estrategias: La categoría B4 incluye todas aquellas instrucciones y propuestas que de una u otra forma ayudan al aprendiente a tomar conciencia de las estrategias comunicativas que posee en su L1, y a aplicarlas a la L2. Pueden aparecer en forma de reflexión y autoanálisis explícitos, o bien en forma de instrucciones para la realización de determinadas actividades.

B5 Uso real de la lengua: Finalmente, con la categoría B5 nos referimos a aquellas actividades de comunicación en las que el aprendiente hace un uso real de la lengua, desde su identidad personal propia. Consisten en lo que Bygate (1987) llama "actividades interactivas", Littlewood (1981) "actividades comunicativas" y Scarino et al. (1988) "comunicación real o realista". Las "actividades comunicativas" de la tipología de Littlewood se distinguen de las precomunicativas en que aquéllas se basan en el principio de la tarea global, en vez de trabajar sobre aspectos parciales de la capacidad comunicativa. Littlewood las subdivide en "actividades de comunicación funcional" y actividades de interacción social"; nosotros trasladamos esta clasificación al apartado 35.

33 Respuesta

Se refiere a la forma que adopta la reacción discente ante el estímulo didáctico. No se limita al movimiento subsidiario de quien responde a una interacción iniciada por otros, sino que abarca todas las actuaciones que realiza el aprendiente en la clase, a partir de una propuesta del manual. Contempla

también, por tanto, aquellas actuaciones que suponen una toma de iniciativa por parte del alumno. El término "respuesta" se entiende aquí como referido a unas instrucciones para la actuación, y no a una pregunta o mandato. Entendemos por respuesta cerrada aquellas actuaciones que únicamente pueden adoptar una forma y unos contenidos determinados y que es posible predecir con antelación; respuestas abiertas serán aquellas reacciones y comportamientos con posibilidades múltiples y no predecibles.

331 Modo

Si en el análisis de la fuente resaltábamos la variedad de fuentes (ver categoría "123.- Forma") como un índice del grado de atención que un manual presta a la diversidad de los aprendientes, aquí cabe decir lo mismo, aplicado ahora a la respuesta que se pide de aquéllos.

- A Inexistente
- B Lingüística (Sin especificar si oral o escrita)
- C Oral
- D Escrita
- E Gráfica/Icónica
- F Física
- G No física/No lingüística

Defino como "de respuesta inexistente" (331 A) aquel ejercicio en el cual el aprendiente lee, escucha, observa una fuente, y no se le pide que realice actividad alguna, ni ulteriormente ni en simultaneidad. Por contra, defino como "de respuesta no física/no lingüística" (331 G) todos aquellos otros ejercicios en los cuales se les indica a los alumnos que, además de procesar información de uno u otro modo, realicen alguna otra actividad mental, sin manifestarla exteriormente. Las respuestas físicas (331 F) deben entenderse en su sentido literal: movimientos, acciones, gestos, etc. no relacionados con expresiones verbales o gráficas.

332 Clase

- 0 No se aplica
- A Cerrada
- B Abierta

- C Exploratoria
- D Resolución de un problema complejo

No se aplica esta categoría si la anterior ha sido 331.- A.

Se da respuesta cerrada cuando solo existe una posibilidad, y ésta se puede conocer de antemano.

Las respuestas abiertas son aquellas en las que el alumno tiene varias opciones, siendo todas ellas aceptables.

Denomino respuesta exploratoria a aquella en la que el aprendiente no solo tiene a su disposición una diversidad de posibilidades formales y de contenido, sino que para poder efectuarla se ve inducido a explorar las posibilidades del sistema, proceso en el cual experimentará con el mismo de forma creativa.

Finalmente puede haber otro tipo de respuesta, que consiste en dar con la solución de un problema complejo y que suele comportar la realización de actividades previas con respuestas de las restantes categorías.

34 Referencia

- A Mundo externo.
- B Mundo del aula.
- C Lengua

Esta categoría remite al contenido temático del discurso (entendido este concepto en su sentido más amplio, que puede incluir las frases de un ejercicio de “drill”) en el que descansa la realización del ejercicio. Nunan (1989b) distingue entre actividades del mundo del aula y actividades del mundo externo al aula.

El mundo externo al aula se refiere a informaciones, opiniones, datos, etc., relativos a la vida cotidiana, a la cultura, a la sociedad, a partir de las cuales se realizan actividades de comunicación similares a las que realiza una persona que usa la L2 sin que ese uso vaya ligado a una intención de aprendizaje.

Dentro de lo que Nunan considera el mundo del aula, nosotros establecemos una ulterior distinción: Por un lado tenemos el concepto de "aula

como espacio de comunicación", al que ya nos hemos referido anteriormente, o de "escenario de la interacción humana"; en esta perspectiva, la interacción que tiene lugar en el aula versa sobre temas relativos al proceso de aprendizaje, en los muy diversos aspectos que éste encierra: organizativos, psicolingüísticos, socioafectivos, etc. Por otro lado, tenemos el objeto de estudio, propiamente dicho, es decir, la L2. Así, reservamos una categoría para la referencia "lengua", distinta a la referencia "mundo del aula"; en la primera, aparecerán temas relacionados con el sistema y uso de la lengua; en la segunda, temas que tengan una relación directa con los procesos de aprendizaje (individuales -expectativas, vivencias, estrategias personales- o colectivos -la planificación, la organización y la evaluación de las actividades de aprendizaje-), así como aquellos otros que, sacados del mundo externo al aula, se introducen en él por la vía de la implicación personal de los aprendientes.

Con A, por tanto, nos referimos a cualquier contexto externo al aula.

Con B, al contexto del aula: las relaciones entre los miembros del grupo, la organización del trabajo, la gestión del aula... En ambos casos, se trata de contextos comunicativos en los que se actualizan relaciones interpersonales (reales o simuladas). En ellos la lengua está presente como medio e instrumento.

El apartado C se refiere a la lengua como objeto de estudio e incluye todas las actividades metalingüísticas, tanto si son mecánicas como si son significativas.

En la variable C incluyo también aquellas actividades de trabajo sobre destrezas en las cuales la negociación de significado no es posible más que a partir de elementos estrictamente lingüísticos: Las frases, los enunciados o los textos que constituyen la base del trabajo no se remiten a ninguna realidad externa a la lengua; si se da esa referencia externa a la lengua, entonces estamos en una de las dos categorías anteriores. Tal referencia puede darse de diferentes formas; a modo de ejemplo: podemos encontrar ejercicios de comprensión auditiva que descansan única y exclusivamente en elementos lingüísticos o, por el contrario, otros para los que se ha creado un contexto de uso mediante unas imágenes que representan a los interlocutores y las acciones que éstos están realizando; por más que se trate de un procedimiento bastante rudimentario, puede afirmarse que la referencia es del mundo externo: los alumnos deben negociar el significado prestando atención al contexto de uso.

Los textos literarios se caracterizan precisamente por no tener una referencia externa, ya que el mundo de referencia es creado por el texto mismo: es el fenómeno que algunos autores han descrito como símbolo lingüístico con valor icónico, frente al uso habitual de la lengua como símbolo con valor de indicio. En este sentido, todos los textos literarios deberían ser clasificados como de referencia lingüística o, al menos, no clasificados como de referencia al mundo externo; en este trabajo, sin embargo, los consideramos como pertenecientes a esta última categoría, siempre que el uso que de ellos se haga en el aula se corresponda con su función en el mundo externo al aula: comprensión del mensaje, disfrute estético. Únicamente los clasificaremos como de referencia a la lengua, si el uso que de ellos se hace no se corresponde con el propósito habitual de tales textos, y se utilizan para ejemplificar o analizar formas lingüísticas.

35 Intercambio de información y de opinión

En las dos categorías de este epígrafe buscamos características relativas a usos auténticos de la lengua, en estrecha correlación con el primero de los estratos abordados en la tabla de análisis de lecciones; en esas actividades se dan vacíos de información, vacíos de opinión o procedimientos de resolución de problemas. Cuando el ejercicio contiene actividades en las que estas características, pudiendo estar presentes, están ausentes, los codificamos como inexistentes; por otra parte, existen ejercicios en cuya concepción no pueden entrar estas categorías. En ambos casos el ejercicio se marca el valor 0.

Conviene matizar que el intercambio de información o de opinión que buscamos en esta categoría es un rasgo de la actividad que realiza el aprendiente, y no un rasgo de las muestras de discurso aportado al aula; se trata, en efecto, de ver el tipo de discurso en el que interviene el alumno, y no el que éste observa o analiza. En ese sentido, se establece una primera clasificación, puesto que la circulación de información puede darse entre interlocutores, o bien entre texto y receptor (en recepción de textos orales o escritos), o entre emisor y texto (en la producción de textos en ausencia del interlocutor).

351 Partícipes

- 0 Inexistente / No se aplica
- A Alumno / Texto
- B Alumno / Profesor
- C Alumno / Alumno

En la primera variable se clasifican aquellos ejercicios en los cuales se da interacción entre el alumno y el texto. Aquí entendemos texto en su acepción estática, de resultado de la comunicación lingüística. Puede tratarse de textos orales o de textos escritos, y lo que define este rasgo es la actividad de obtención o de dotación de significado en el texto por parte del alumno. Los datos objetivos que nos permiten detectar este rasgo consisten en la necesidad del recurso a un contexto situacional y de uso por parte del alumno para conseguir el propósito de la obtención de significado. Todos aquellos textos carentes de tal contexto -es decir, interpretables a partir únicamente de sus formas lingüísticas- caerán fuera de esta categoría; si se trata de textos que el alumno escribe, dichos rasgos se encontrarán preferentemente en aquellos todos aquellos textos que sean identificables con tipos de textos habituales en la comunicación social -incluidos los artículos y redacciones escolares¹¹⁹- es decir, textos escritos que cuentan con un destinatario, una intención y unas convenciones de uso.

La interacción dentro del mundo del aula se establece no solo entre compañeros, sino entre un alumno y el profesor. En uno y otro caso puede darse actividad comunicativa. De hecho, muchas de las actividades que se realizan en parejas corren el riesgo de recaer en práctica mecánica, en tanto que la interacción profesor/alumno suele ser siempre significativa.

Lógicamente, asigno la categoría B sólo a aquellos intercambios profesor/alumno que tienen lugar en L2.

352 Tipo

- 0 Inexistente / No se aplica
- A De vacío de información
- B De vacío de opinión
- C De resolución de problemas
- D De disfrute estético

Littlewood establece tres grados de complejidad y dificultad en las actividades de interacción oral: compartir información, procesar y evaluar

¹¹⁹ El porcentaje de textos escritos pertenecientes al ámbito escolar, como las redacciones y ensayos, frente a otros tipos de textos pertenecientes al mundo externo al aula es un índice relevante para establecer en qué medida la orientación comunicativa de la lengua, y del uso de la lengua en diversos contextos sociales, ha entrado en la concepción de un libro. Este índice lo detectamos en la parrilla correspondiente a las tareas, en donde entre otros rasgos aislamos los productos de aula frente a los del mundo externo.

información, resolver problemas. Adoptamos como punto de partida esta clasificación para establecer nuestras categorías del apartado 352. Consideramos ejercicios de vacío de información aquellos en los que los alumnos intercambian datos objetivos; de vacío de opinión aquellos en los que entra su apreciación personal; y de resolución de problemas aquellos más complejos que incluyen los dos anteriores.

Llamo ejercicios de vacío estético a aquellos cuya función primordial consiste en el disfrute estético de una obra de arte, generalmente literaria, y entonces el tipo de intercambio es siempre alumno/texto. Tanto las obras literarias como las plásticas o músicas pueden dar pie a una actividad de vacío de opinión entre los alumnos, que representará generalmente una interacción alumno/alumno precedida de una alumno/texto. Sigo aquí a Scarino et al. (1988), que clasifican la función estética de la lengua junto a la interpersonal y la informativa, y de estas tres funciones derivan seis posibles tipos de actividades en el aula; a la función estética corresponden los grupos de actividades de reacción personal y los de expresión personal.

353 Clase

- 0 Inexistente / No se aplica
- A Interacción transaccional
- B Interacción interpersonal

Brown y Yule (1983) definen la función transaccional de la lengua como la transmisión de información; por otra parte, consideran que la función más frecuente de la lengua oral es el mantenimiento de relaciones sociales, que responden a la función interaccional. Littlewood se refiere a la misma distinción con los términos comunicación funcional e interacción social. Brown y Yule señalan que en muchas ocasiones la interacción social encierra intercambios transaccionales, y en relación con la enseñanza de la producción oral abogan por hacer hincapié en los turnos transaccionales más extensos, basándose en el hecho de que mucho de lo que el aprendiente ya conoce acerca del discurso interaccional puede transferirlo de su propia lengua a la nueva que aprende (Brown y Yule 1983:23). J. K. Hall, sin embargo, prefiere hacer hincapié en los intercambios interaccionales, ya que éstos ofrecen la posibilidad de aprender el componente sociocultural, que proporciona a los alumnos "una lente con la cual puedan interpretar aquellas actividades cotidianas que no sirven primordialmente para transmitir alguna información necesaria para realizar una tarea a corto plazo" (Hall, 1993:158). Nosotros recogemos esta distinción de conceptos aplicados a la interacción entre hablantes, y denominamos como

ejercicios de interacción transaccional (353 A) aquellos en los que los alumnos trabajan el intercambio de información o de opinión con exclusión de elementos interpersonales, y de interacción interpersonal a aquellos otros en los que existen esos elementos interpersonales, tanto si están solos como si encierran elementos transaccionales. La primera categoría responde a una postura más objetiva y neutra ante el interlocutor, la segunda afecta más a las relaciones entre los interlocutores.¹²⁰

354 Dirección

- 0 Inexistente / No se aplica
 A Unidireccional
 B Bidireccional
 C Multidireccional

La diversidad de interacciones que se produce en el mundo externo al aula puede clasificarse de acuerdo con la dirección que sigue la circulación de información y de opiniones. Esta misma clasificación permite concebir actividades de aprendizaje que se caracterizan por sus distintos grados de complejidad y de dificultad, y también por su distinta repercusión en el aprendizaje. Long y Porter (1985), entre otros, han estudiado los efectos de las tareas comunicativas unidireccionales y bidireccionales, en su terminología *one way* y *two ways tasks*.

36. Lugar y función del ejercicio (en la unidad o en la tarea)

Como hemos visto anteriormente, son muchos los autores que han propuesto secuencias de actividades didácticas. Los métodos audioorales y audiovisuales habían propuesto una secuenciación basada en criterios lingüísticos, y especialmente semánticos. La influencia de la psicología cognitiva y de los principios del aprendizaje significativo introducen criterios de procesamiento cognitivo y de motivación emotivo/afectiva y actitudinal. Edelhoff, Estaire y Zanón, Nunan, Skehan, Scarino et al., ... todos ellos establecen diversas fases para el desarrollo de la unidad didáctica; lo que distingue una fase de otra es la capacidad de procesamiento y de operación que

¹²⁰ Si queremos establecer una relación entre nuestras categorías y la lista de funciones lingüísticas del *Threshold Level* de 1990, podríamos decir que a nuestra primera categoría correspondería la nº 1 de dicha lista (*Imparting and seeking factual information*) y a la segunda las nº 2 (*Expressing and finding out attitudes*), 3 (*Getting things done*) y 4 (*Socializing*). Las dos últimas categorías del *Threshold Level* (5 *Structuring discourse* y 6 *Communication repair*) pertenecen, a mi entender, a un rango distinto, ya que ambas funciones aparecen transversalmente a todas las demás; por este motivo, no las consideramos en este apartado.

ha alcanzado el alumno, y dentro de cada una de las fases cabe una diversidad de actividades.

Los modelos de todos estos autores se relacionan de una forma u otra con la enseñanza mediante tareas. Así, pues, la secuencia y las fases que proponen se orientan a la realización de una tarea. Las características de las distintas fases, sin embargo, me parecen extrapolables a todos los ejercicios de enseñanza/aprendizaje, aunque sea fuera del marco de la enseñanza mediante tareas. Tomo como punto de partida el modelo tripartito de Skehan (pre-tarea, tarea, post-tarea), y desgloso en dos apartados su primera fase: introducción y capacitación. De tal modo que obtenemos el siguiente esquema:

A Ejercicio aislado: No se perciben en el ejercicio rasgos o características que lo relacionen con otros ejercicios de la unidad.

B Introducción: Pertenecen a esta categoría todos aquellos ejercicios que tienen por objetivo o bien despertar el interés de los alumnos, o bien activar sus esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como vivenciales. No será extraño encontrar en esta fase un modelo de ejercicio que se centra en la producción oral espontánea y en un uso real de la lengua, características que, superada esta fase previa, no aparecerán hasta la fase de ejecución. Scarino et al. la llaman "fase de motivación-información", y hablan de ejercicios de lluvia de ideas, de relatar experiencias, etc.

B1 Temática: Activación de esquemas de conocimiento temático.

B2 Lingüística: Activación de esquemas de conocimiento lingüístico o de conocimiento del mundo.

B3 Afectiva / Motivacional: Estímulo del interés y de los lazos personales con los contenidos y actividades de la lección.

C Capacitación

Los ejercicios de esta categoría se caracterizan por preparar al alumno o al grupo de alumnos para la realización de otros ejercicios o actividades. Abarcan no solo a los que Scarino et al. clasifican como de input/contenido, sino también a los que estos autores incluyen en la fase de práctica. Nosotros añadimos otros aspectos relacionados con la capacitación, con lo que obtenemos estas cuatro categorías:

Cl Procesamiento de información temática: Referida al contenido de los

textos y documentos, cuya comprensión es necesaria para el desarrollo de ulteriores actividades.

- C2 Procesamiento de información lingüística: Observación de fenómenos lingüísticos, reflexión sobre reglas formales y de uso, sensibilización a elementos del sistema que se van a utilizar en actividades ulteriores.
- C3 Práctica, ejercitación: De las distintas destrezas lingüísticas, o bien de elementos de los diversos sistemas (gramática, funciones, vocabulario...).
- C4 Organización: Planificación, selección de recursos, decisiones acerca del desarrollo de la clase.
- C5 Control del proceso: Monitorización y evaluación del desarrollo de las actividades.

D Ejecución: Por ejercicio de ejecución entendemos todas aquellas actividades en las que los alumnos realizan una determinada tarea de aprendizaje, como estadio final de un proceso de preparación y desarrollo. Se tratará generalmente de actividades comunicativas, aunque también podrán aparecer otras más directamente relacionadas con el tratamiento de aspectos formales. Se corresponde con lo que Scarino et al. denominan fase de transferencia/aplicación, y que abarca los juegos de personajes, las narraciones y los debates, la resolución de problemas, etc. Lo decisivo, en nuestro caso, es que el ejercicio o actividad represente el punto culminante de una secuencia. De otro modo, clasificaremos la actividad como ejercicio aislado, por más que se trate de una actividad de uso real de la lengua, con un propósito y con fines comunicativos.

E Post-tarea

Los ejercicios de post-tarea se caracterizan por realizarse como consecuencia de haber realizado previamente un ejercicio de ejecución. Estaire y Zanón (1990), dentro de un modelo fuertemente influido por la psicología cognitiva, establecen una fase final en la secuencia de unidades didácticas que definen como de reelaboración, en la cual se recicla todo el proceso dando pie a la creación de nuevas redes de significados en las dos direcciones del lenguaje empleado, la formal y la instrumental. Skehan (1994) hace más hincapié en la orientación a la forma, y ofrece diversos tipos (que nosotros recogemos como E1, E2 y E3). Finalmente, podemos considerar como actividades de post-tarea aquellas de desarrollo de autonomía que, como consecuencia de la evaluación,

permiten renegociar objetivos, contenidos o procedimientos y planificar un trabajo de aprendizaje a corto plazo.

- E1 Evaluación, corrección
- E2 Atención a la forma
- E3 Presentación pública
- E4 Planificación nuevos trabajos de aprendizaje

Es importante resaltar que lo distintivo de todas estas categorías es la relación que el ejercicio tenga con otros ejercicios de la lección o de la tarea; no basta, por tanto, que un ejercicio trabaje sobre el procesamiento de información, para que sea considerado de la categoría “C Capacitación”, subcategoría “C2 Procesamiento de información”; será necesario, además, que la información procesada vaya a ser utilizada en otro ejercicio posterior. Lo mismo podemos decir de cualquiera otra de las subcategorías.

4 UNIDAD LINGÜÍSTICA

En el capítulo dedicado a revisar las aportaciones de la lingüística hemos comprobado que las nuevas corrientes lingüísticas comparten como rasgo característico común la superación del límite de la oración como unidad de análisis de la lengua; y hemos visto también que gran parte de las orientaciones metodológicas históricas en la enseñanza de lenguas tenían como unidad fundamental de trabajo la oración. En este apartado buscamos cuál es la unidad en que se basa el ejercicio.

Entendemos que la mayor parte de los ejercicios que tratan sobre las dos áreas lingüísticas de nuestra tabla (“A.- Sistema formal” y “B.- Destrezas comunicativas”) pueden plantear el trabajo del alumno en el marco de unidades lingüísticas como las que he establecido en este apartado. Las otras tres áreas (“C.- Ámbito emotivo/afectivo”, “D.- Destrezas de aprendizaje” y “D.- Conocimiento de la realidad”) son impensables fuera del marco del discurso generado en el aula, y a estos ejercicios no se les aplican estas categorías.

- 0 No se aplica
- A Fonema/sonido aislado
- B Palabra
- C Frase/Oración
- D Enunciado/Par adyacente
- E Discurso/Texto

3.2.- LAS LECCIONES¹²¹

1.- Los objetivos.

Los objetivos de una lección(tácitos o declarados) pertenecen a una o varias de estas categorías: Comunicación, sistema formal, contenidos socioculturales, contenidos culturales y destrezas de aprendizaje.

Cada lección organiza su material didáctico en torno a unos objetivos de aprendizaje, que pueden pertenecer a una o varias de las áreas que intervienen en el uso y en el aprendizaje de una L2. El número de áreas lo hemos establecido en 6: de ellas, las cuatro primeras se corresponden aproximadamente con las distintas subcompetencias que integran los diversos modelos de competencia comunicativa (Canale & Swain, Bachman, Van Ek); la quinta se relaciona directamente con los procesos generales de aprendizaje, y los particulares de aprendizaje de una L2, y la sexta tiene que ver con la actuación o el comportamiento de los participantes en la comunicación, que integra todas las anteriores.

1.1.- Comunicación: Incluyo entre los objetivos de comunicación aquellos que el libro defina en términos nocional-funcionales o de actos de habla; es cierto que las nociones, tal como las define Wilkins, representan contenidos semánticos que se relacionan estrechamente con categorías gramaticales y léxicas, por lo que cabría considerarlas más bien como pertenecientes al sistema formal de la lengua; tal correspondencia no se da entre las funciones o los actos de habla y las unidades de los sistemas léxicos y gramaticales. Optamos, no obstante, por incluir las definiciones de objetivos nocionales en la categoría de comunicación por el hecho de que las categorías nocionales han sido elaboradas en los análisis lingüísticos de orientación comunicativa; por otra parte, suelen aparecer unidas a las funciones en la definición de un mismo objetivo. Ejemplos de definición de objetivos comunicativos los encontramos en la mayor parte de los manuales aparecidos con posterioridad a la publicación del Nivel Umbral.

Lo cierto es que la transposición didáctica (cfr. Chevalard) de los resultados del análisis del discurso en términos de nociones-funciones, halla su plasmación en una multiplicidad de categorías que no responden rigurosamente a los conceptos elaborados científicamente en aquella disciplina.

1.2.- Sistema formal: Por objetivos del sistema formal entendemos todos

¹²¹ Todas las categorías de la tabla de análisis de las lecciones comprenden solo dos variables: presencia y ausencia.

aquellos que los autores definen en términos de los diferentes sistemas y subsistemas gramaticales: sintácticos, morfológicos, léxicos, fonéticos y gráficos¹²².

1.3.- Sociocultural: Los objetivos socioculturales se refieren al conocimiento de normas, usos y costumbres sociales, así como lo que en la psicología cognitivista se ha denominado como guiones situacionales, además de todas aquellas referencias temáticas y culturales necesarias para el uso adecuado de la lengua, tal como las hemos visto especificadas, entre otros, por Corder, Riley y el Threshold Level de 1991.

1.4.- Cultural: Distinguimos entre objetivos socioculturales y culturales, entendiendo por estos últimos los relativos al conocimiento de temas, datos y personajes literarios, históricos, geográficos, etc. no directamente relacionados con el uso del lenguaje, es decir, no necesarios para la adquisición de la competencia sociocultural. En otras palabras, lo que algunos han dado en llamar "Cultura con mayúscula".

1.5.- Destrezas de aprendizaje: Este apartado se refiere a todos los componentes del aprendizaje relacionados con las estrategias, tanto cognitivas y metacognitivas como afectivas, actitudinales y sociales, tal como las hemos visto definidas por O'Malley y Uhl-Chamot, R. Oxford, R. Ellis y A. Wenden, entre otros. Asimismo, con el desarrollo de la autonomía del aprendiente, especialmente tal como la definen Holec, Van Ek y el Threshold Level de 1991.

2. Los estratos abordados.

2.1.- Orientación al contenido:

En el primero de estos estratos, la unidad y las actividades que ella plantea toman en consideración tan solo los contenidos de aprendizaje, sin ocuparse de forma explícita de los procesos que conducen a la adquisición y uso de esos contenidos, ni de la relación entre esos contenidos y los aprendientes. Ribé caracteriza con este término a lo que él denomina "tareas de primera

¹²² Clasifico las nociones y las funciones entre los objetivos comunicativos, mientras que en el apartado dedicado a los ejercicios las clasifico en el área del sistema formal. Esta aparente contradicción tiene su razón de ser en el hecho de que, en cuanto objetivo que se pretende alcanzar, la noción-función o acto de habla no está ligado a unidades léxico-gramaticales determinadas; las exige como condición necesaria, pero no suficiente, ya que requiere la aplicación simultánea de todas las subcompetencias (de cualquiera de los modelos: Bachman, Canale y Swain, Van Ek...) y siempre es dependiente de contexto. En cuanto contenido de aprendizaje, por el contrario, siempre está necesariamente ligado a unas unidades lingüísticas concretas, que son las que el aprendiente utiliza para realizar el acto de habla; en ese sentido, el aprendiente está trabajando elementos del sistema formal, ordenados según un principio diferente al de la clasificación gramatical tradicional.

generación", y los contenidos a los que se refiere son las actividades comunicativas (como la resolución de problemas, o los juegos de roles). En este trabajo, hacemos extensivo el concepto a otros posibles contenidos de aprendizaje, integrados en las actividades comunicativas, pero que los manuales pueden tratar por separado o de forma parcial:

2.1.1.- Las reglas del sistema: Contenidos relativos a la organización interna del sistema lingüístico y a su utilización para la comunicación. Las formas lingüísticas, tanto si se presentan en relación con las funciones de la lengua como si se tratan por sí mismas. Vocabulario, morfología, sintaxis, fonología.

2.1.2.- Las destrezas lingüísticas: Las cuatro destrezas clásicas (expresión y comprensión del oral, expresión y comprensión del escrito).

2.1.3.- Los contenidos temáticos: Los conceptos relativos a la cultura y civilización. Los contenidos socioculturales.

2.1.4.- La lengua en uso: Las tareas o actividades en que los alumnos utilizan las formas lingüísticas para intercambiar informaciones y opiniones, para influir en la acción de los otros y para establecer y mantener relaciones sociales, tanto si la comunicación que se establece está estructurada por los materiales como si es libre.

2.2.- Orientación a los procesos.

El segundo estrato -orientación a los procesos- contempla aquellos componentes de la actividad que pretenden desarrollar los procesos cognitivos necesarios en toda actividad de comunicación y de aprendizaje. Es un estrato en el que se aparece una mayor diversidad y heterogeneidad de actividades, dado que los procesos con que nos vamos a encontrar no son únicamente de comunicación (como en el primer estrato), sino también de adquisición (es decir, de aprendizaje específico de L2: desarrollo de la capacidad de uso de la L2 y de asimilación de sus distintos sistemas formales) y de aprendizaje general (organización, planificación, evaluación...). Este estrato responde a la concepción cognitiva de las destrezas lingüísticas, tal como la hemos visto expuesta en O'Malley y Uhl-Chamot, y a la actualización de procedimientos discursivos, tal como la hemos visto resumida por Widdowson. También, de modo más general, a la concepción del aprendizaje de L2 como una forma más del aprendizaje general, en el resumen visto en Coll. Está en relación también con los sílabos de procesos de Breen y de Candlin, en los que se propone a los alumnos la realización de tareas cognitivas: analizar la información que se necesita, decidir cómo se va a elaborar, recoger información, seleccionar los

datos relevantes, presentarlos de forma organizada, analizar procesos y resultados...

2.2.1.- ¿Se dan instrucciones y apoyo para la planificación y organización de las actividades de aprendizaje por parte de los alumnos?: El aprendiente es un sujeto que se ha fijado unos objetivos y que se dispone a desarrollar unas actividades encaminadas a su logro: un sujeto activo, autónomo, responsable y crítico; las actividades que va a desarrollar pueden venirle prescritas o impuestas desde fuera, y en tal caso él se limitará a recibir las instrucciones y luego ejecutarlas; o bien puede implicarse activamente en la planificación y organización de las mismas, convirtiéndose en el protagonista de su aprendizaje.

2.2.2.- ¿Contiene instrucciones, ejercicios o u otro tipo de apoyos para facilitar el procesamiento de información temática?: Muchas de las actividades que realizarán los alumnos consistirán en actos de comunicación real (negociación de significado mediante el uso de textos), apoyada en mayor o menor medida por la intervención didáctica; para que tales actos sean efectivos se verá en la necesidad de procesar información relativa al contenido. En tales casos, la intervención didáctica puede limitarse a dar las instrucciones y crear el marco situacional (con lo que nos mantendríamos en el primer estrato) o bien puede facilitar un andamiaje para el procesamiento de la información, que adoptará variadas formas. Si ese andamiaje está dirigido fundamentalmente al contenido de los mensajes, hablamos de actividades encaminadas al procesamiento de información temática; si está dirigido a las formas lingüísticas en cuanto tales, entraremos en la categoría siguiente. Entre las actividades de procesamiento de información temática destacan los procedimientos "desde arriba" y los que se realizan "desde abajo", tal como ha puesto de relieve la psicología cognitiva (y que hemos visto aplicados al aprendizaje de L2 por O'Malley y Uhl-Chamot, y por Gardner).

2.2.3.- ¿Contiene instrucciones, ejercicios o u otro tipo de apoyos para facilitar el procesamiento de información lingüística?: Aquí entramos en actividades de atención a la forma, que tradicionalmente ha sido el componente fundamental de la intervención didáctica. Como hemos visto en la revisión teórica, constituyen un campo de intervención valioso para la aceleración del proceso de aprendizaje y la obtención de mejores resultados en cuanto a corrección y precisión lingüísticas. Sin descartar el valor de la repetición y la práctica para la formación de hábitos, una concepción del aprendizaje limitada a estos procesos se ha revelado como insuficiente, y han adquirido importancia los procesos de comprensión del funcionamiento del sistema. En este apartado buscamos la presencia de actividades de aprendizaje del sistema formal, orientadas a los

procesos en los que descansa. Buscamos más específicamente unas propuestas de actividades que permitan convertir el "input" en "intake", en línea con la posturas defendidas entre otros por McLaughlin, Giacobbe y Ellis, acerca del papel del caudal lingüístico en el aprendizaje.

2.2.4.- ¿Contiene instrucciones, ejercicios o u otro tipo de apoyos para llevar a cabo actividades de evaluación con respecto a cada uno de los siguientes puntos?:

224a.- Los objetivos.

224b.- Los contenidos.

224c.- Los procedimientos en el desarrollo de las actividades, así como la adecuación de los materiales a los objetivos, opciones y estilo personales de aprendizaje.

La evaluación, entendida como un procedimiento de obtención de información acerca del desarrollo del proceso de aprendizaje, forma parte esencial de todo currículo (Nunan 1989). Los datos sobre los que interesa obtener esa información corresponden no solo a la consecución de los objetivos y la asimilación de los contenidos, sino también al desarrollo del proceso mismo, e interesan tanto al profesor como a los mismos aprendientes. Por tanto, la intervención didáctica en el aprendizaje debe posibilitar la realización de la evaluación a lo largo del proceso de aprendizaje, sin tener que esperar al final.

2.3.- Orientación al aprendiente:

El tercer estrato -orientación al aprendiente- apunta a la implicación global de la persona del aprendiente en el proceso de aprendizaje. Aprender a manipular el código lingüístico representa un proceso en el que basta con aplicar las facultades mentales e intelectuales del individuo; desarrollar la capacidad de expresarse en ese código representa un proceso mucho más global, en el que se ven implicadas otras esferas y capas de la personalidad: desde la anatomía y fisiología (piénsese en el esfuerzo articulatorio que puede representar la producción de los nuevos fonemas, y en la importancia que los rasgos suprasegmentales tienen para la expresión e interpretación de los mensajes) hasta la emotividad, la afectividad (no utilizamos la lengua únicamente para expresar conceptos, sino también, y sobre todo, para expresarnos a nosotros mismos). Por eso, la experiencia de aprender una nueva lengua es una experiencia global de la persona, y puede contribuir al desarrollo de la

personalidad; ello ha llevado a la inclusión de objetivos no solo instructivos sino también formativos: cambio de actitudes y de motivación, *learner awareness*, etc.

2.3.1.- ¿Los objetivos de la lección o de sus secciones son claros o transparentes?: Las posibles discrepancias entre las intenciones del profesor y la comprensión de los objetivos de una actividad por parte de los alumnos han sido objeto de atención en estudios recientes; Allwright, Breen, Nunan, entre otros, han publicado artículos a este respecto. Seedhouse (1994), en su modelo de los cuatro modos de comunicación que pueden darse en el aula de L2, atribuye esta discrepancia a la posible confusión acerca del modo en que se está operando en cada momento de la clase.

Un aprendiente adulto, autónomo y crítico que va a implicarse en un proceso necesita conocer los objetivos finales, intermedios e inmediatos de las actividades que va a realizar. A ello contribuirán unas propuestas didácticas en los manuales que de forma explícita o tácita informen sobre esos objetivos.

2.3.2.- ¿Establece la relación previa necesaria entre los temas de la lección y el mundo de la experiencia personal del alumno? Cada lección o actividad discente en el aprendizaje de una L2 se asienta necesariamente en unos contenidos temáticos, no propiamente lingüísticos, (que utilizando analógicamente la expresión de Hjelmslev podríamos denominar la "substancia del contenido"). Estos contenidos pueden resultar extraños o ajenos, en mayor o menor medida, a algunos de los usuarios del manual, tanto desde el punto de vista estrictamente cognoscitivo como desde el afectivo o emotivo, y este hecho puede convertirse en una barrera entre el mundo de experiencias del aprendiente y los temas que aparecen en la nueva lección; ello no va a representar necesariamente un impedimento insalvable para el aprendizaje, pero sí un obstáculo que lo dificultará. En este apartado buscamos mecanismos para la superación de esas barreras, que previsiblemente pueden existir en algunos de los alumnos, o en todos ellos; si las barreras son de orden temático, estamos en 2.3.2; si de orden afectivo, en 2.3.3.

2.3.3.- ¿Incluye procedimientos encaminados a estimular la motivación, actualizando o, en su caso, creando vínculos de interés y favoreciendo la implicación personal del alumno en lo referente a valores, actitudes, sentimientos? Como hemos señalado, la existencia de barreras emotivas (por rechazo, indiferencia o ausencia de interés) puede tener efectos semejantes a los de las barreras cognitivas. Aunque siempre está en las manos de los usuarios (profesor y aprendientes) la realización de actividades encaminadas a la

supresión de este tipo de barreras, también es posible incorporarlas a los manuales. En este apartado buscamos la presencia de este tipo de actividades. La forma que suelen adoptar actividades pertenecientes a este apartado y el anterior consiste en ejercicios, generalmente de orden léxico, pero también de otros órdenes (y sin excluir aquellos que pueden realizarse en L1), en los cuales los aprendientes activan o actualizan sus conocimientos previos acerca del tema y experimentan una cierta curiosidad por el mismo. Todo ello, en consonancia con los estudios sobre el papel de la motivación (cfr. Gardner y Lambert, Schumann), y muy especialmente con el concepto introducido por R. Ellis de "motivación para la tarea", como mucho más específico y susceptible de intervención que el de "motivación para el aprendizaje de la L2". Por otra parte, y tal como recogíamos en las recomendaciones de Larsen-Freeman y Long (capt. III de esta tesis), dejar en manos de los aprendientes un cierto grado de control de los temas de conversación y estimular en ellos la toma de iniciativas contribuirá notablemente a incrementar los resultados de aprendizaje.

En estrecha correlación con lo que hemos señalado en 2.3, buscamos aquí propuestas didácticas en las cuales el aprendiente se vea inducido a aplicar sus diversas facultades, y no únicamente la intelectual; propuestas que apelen a su mundo vivencial y le permitan hacerlo entrar en juego en la resolución de las mismas.

2.3.4.- ¿Estimula la exploración, la creatividad y la toma de riesgos en la utilización y asimilación de la L2? Los rasgos que buscamos en este apartado están en relación con los conceptos de desarrollo de la interlengua (Selinker, Corder, y luego Giacobbe, Tarone y Ellis), y de la zona de desarrollo próxima (Vigostky), así como con la nueva valoración del error derivada de estas hipótesis. Un aprendizaje de la L2 que intente prevenir y evitar los riesgos, que inhiba la búsqueda y la creatividad, resultará más empobrecedor que unas prácticas en las que se estimulen estas características.

2.3.5.- ¿Toma en consideración la existencia de los distintos perfiles de aprendiente? Uno de los aspectos más importantes en la investigación sobre ASL es la comprobación de diferencias individuales en los procesos de apropiación del nuevo sistema lingüístico y de desarrollo de las capacidades de uso. Esas diferencias vienen dadas, como hemos visto en su momento, por una serie de factores diversos: afectivos, cognitivos, sociales, etc. Por consiguiente, una de las características que nos proponemos observar en los manuales consiste en la forma en que los manuales se plantean esta multiplicidad de usuarios individuales y diferentes en cuanto a su perfil de aprendientes, a la hora de concebir y elaborar las propuestas didácticas.

En muchos de los manuales del profesor, entre las sugerencias para la explotación de los materiales, suele haber indicaciones acerca de otras cosas que pueden hacerse. Generalmente, se trata de cosas que pueden hacerse además de, o después de, hacer los ejercicios que hay en el libro del alumno. Lo que buscamos es ver en qué medida:

- se dan indicaciones para hacer unas cosas en vez de otras, es decir, vías alternativas, posibilidades diferentes,

- esas indicaciones conducen a decisiones tomadas no sólo por el profesor, sino también por los alumnos,

- esas indicaciones se encuentran no sólo en el libro del profesor, sino también en el libro del alumno.

2.3.6.- ¿Se toma en consideración la naturaleza social del aprendizaje en el aula, y se desarrolla la cooperación en el aprendizaje? ¿Se posibilita que los aprendientes identifiquen y compartan con sus compañeros todo lo que ya conocen y saben hacer en la L2?. Breen y Candlin (1987) critican el hecho de que gran parte de los materiales publicados están pensados para ser utilizados en situaciones de aprendizaje en grupo, y sin embargo se dirijan al alumno como si éste se encontrara en situación de aprendiente aislado, renunciando a explotar la naturaleza social del grupo de aprendizaje que se encuentra en el aula, y afirman: "Tenemos motivos muy concretos para insistir en esto. Muchos de los materiales publicados [...] muy a menudo se dirigen al aprendiente individual o dan por sentado que el 'diálogo' principal en el aula tendrá lugar entre él y el profesor, a través de los materiales. Queremos proponer unos materiales cuyas características saquen el máximo provecho del aula como una reunión de personas que comparten un mismo objetivo de descubrir una nueva lengua" (24).

La naturaleza social del aprendizaje en el aula posibilita y requiere a un tiempo la puesta en marcha de un aprendizaje en cooperación, en el cual los aprendientes-colegas se convierten en un recurso de apoyo mutuo.

3.- Desarrollo de autonomía del aprendiente:

3.1.- ¿Existe la posibilidad de realización por parte de alumnos de diversos niveles de competencia? Las características individuales puestas de relieve por los estudios de ASL (Ellis 1985, Skehan 1989), así como los estudios sobre desarrollo de interlenguas, llevan a postular la existencia de estadios de

adquisición muy diversos entre los componentes de un mismo grupo de aprendientes, que afectan a su vez a los diversos aspectos implicados en el dominio de la lengua y de sus subsistemas; más aún, estudios empíricos (especialmente Giacobbe 1992) ponen de relieve como la presencia de determinados rasgos del caudal lingüístico es irrelevante para determinados aprendientes hasta que sus hipótesis internas no la convierten en relevante. En este sentido, es de aplicación la distinción de Johnson entre actividad como plan de trabajo y actividad en desarrollo, fase ésta en la cual el aprendiente se apropia de la propuesta didáctica y la adecua a sus condiciones personales, convirtiendo una actividad general e inmutable en algo individual y cambiante. Ante este estado de cosas, es ineludible la concepción de actividades-plan de trabajo que permitan y faciliten al máximo esa apropiación. Ello se plasmará por un lado en la posibilidad de que la actividad sea ejecutada por aprendientes que se encuentran en diversos niveles de competencia, o en otras palabras, que no está sujeta a unas exigencias de dominio del código lingüístico insalvables. Por otro lado, repercutirá en otras características, que se exponen a continuación.

3.2.- ¿Contiene indicaciones al respecto, con fines a un trabajo opcional y autónomo? La actividad didáctica tomada en su fase de propuesta (fase previa a la de actividad en desarrollo) es un "trampolín para el aprendizaje" (Breen 1989); desde él pueden darse saltos en muy diversas direcciones e intensidad: el aprendiente individual puede recibir indicaciones acerca de la segunda fase, que adoptarán la forma de informaciones, sugerencias, recursos, etc. para que los diversos usuarios puedan ir más allá, en el trabajo discente, sobre la base de la opcionalidad y la autonomía.

3.3.- ¿Contiene procedimientos de autoevaluación?

Algunos manuales introducen lecciones-repaso, o lecciones-examen, que se intercalan entre el resto de lecciones. Sin entrar a valorar como mejor o peor esta opción, lo que buscamos en esta categoría no son lecciones dedicadas por entero a la evaluación, sino lecciones que, junto al desarrollo de otras actividades, incluyan mecanismos que estimulen o faciliten una evaluación, realizada por los propios alumnos. Este tipo de evaluación es un componente esencial no solo de los currículos centrados en el alumno, sino de los planteamientos de desarrollo de autonomía y de estrategias del aprendiente.

3.4.- ¿Permite la toma de decisiones del alumno en cuanto al desarrollo de la lección?

Una evaluación aplicada no solo a la consecución de los objetivos, sino también a los contenidos y a los procedimientos desemboca en una toma de

decisiones acerca del desarrollo de la lección. En una enseñanza que contempla el desarrollo de la autonomía, esas decisiones las toma en muchas ocasiones el aprendiente, bien a nivel individual porque la concepción y estructura de las actividades lo permite -o incluso lo requiere- bien a nivel de grupo o de clase. Holec (1980) se refiere a estos procedimientos como la negociación: negociación de objetivos, negociación de contenidos, negociación de procedimientos.

3.5.- ¿Estimula en los alumnos el recurso a ayudas para el aprendizaje autónomo (uso de diccionarios, consulta de gramáticas, consulta a otras personas, tales como nativos o compañeros de clase...)?

Lo que diversos autores (véase O'Malley y Uhl-Chamot, Oxford, Wenden) definen como estrategias metacognitivas incluye las de selección de recursos. Una enseñanza que se proponga desarrollar la autonomía atenderá a este aspecto, mediante la aplicación de dos tipos de procedimientos: la información a los alumnos acerca de la variedad de ayudas para el aprendizaje que tienen a su disposición, y la formación de los mismos en el uso y recurso a esas ayudas.

Como muchas otras categorías de estas tablas, la actualización de estos procedimientos en el aula puede ser originada por las indicaciones del profesor; pero también es posible incorporar en los materiales de enseñanza componentes de este tipo. De ese modo, el manual se acerca mejor a una enseñanza no directiva y se presenta a sí mismo como uno más de los recursos de que disponen los alumnos.

3.6.- ¿Proporciona rutas diferenciadas para la consecución de un mismo objetivo?

Una de las formas de promover la autonomía poniendo a los alumnos en la situación de tomar decisiones consiste en mostrar que un mismo objetivo puede alcanzarse siguiendo distintas rutas. Si es un objetivo más próximo al mundo del aula y del aprendizaje, esas diversas rutas se relacionan con los distintos estilos de aprendizaje; si es un objetivo más próximo a las actividades de comunicación en el mundo externo al aula, con las distintas estrategias de interacción social y de actuación lingüística que se pueden aplicar. Ese amplio abanico que se ofrece al grupo de alumnos en la práctica del aprendizaje puede cerrarse por decisiones tomadas antes de la intervención de los alumnos, o bien puede mantenerse abierto en un plan didáctico que prevea la toma de decisiones de los alumnos. Existen diversos procedimientos para permitir que cada alumno siga la ruta que mejor se adecua a su estilo de aprendizaje y a su capacidad de uso actual; uno de ellos es proponer actividades muy poco pautadas, otro

consiste en proporcionar pautas de diversos tipos; el primero corre el riesgo de perder claridad en la formulación de los objetivos y de los procedimientos que se deben seguir, y de incrementar sensiblemente el grado de dificultad de la tarea¹²³. El otro evita estos peligros, y además despierta en el alumno la conciencia de su papel protagonista en el aprendizaje.

3.7.- ¿Permite que los aprendientes investiguen acerca de su propio aprendizaje?

Un último aspecto del desarrollo de la autonomía está relacionado con el conocimiento de las propias características de aprendizaje. No es posible tomar decisiones -o tomarlas de forma correcta- si no se está bien informado. Unos aprendientes no dependientes del profesor ni del manual necesitan estar bien informados con respecto al objeto y con respecto al sujeto: necesitan saber cómo son las actividades que deben llevar a cabo y necesitan saber cómo responden ellos mismos ante los diversos tipos de actividades que se les proponen y las distintas formas de realizarlas.

Los materiales que se proponen formar a los alumnos en sus destrezas de aprendizaje pueden incluir, junto a las tradicionales actividades de uso y práctica de la lengua, otro tipo de actividades que favorezcan un mejor conocimiento de sí mismo en relación con el aprendizaje.

Candlin (1990), entre otros, ha propuesto actividades en las que tiene cabida esta categoría; son las que llama “tareas de concienciación”, y que, junto a unas que están más orientadas al contenido lingüístico de la enseñanza, incluye otras que se centran en la manera en que los propios aprendientes reaccionan a la enseñanza de la lengua, y en las creencias personales sobre el aprendizaje de lenguas.

4.- El aprendiente como usuario de la L2.

Uno de los principios más generalizados en cuanto a los mecanismos que favorecen la consecución del objetivo de la enseñanza, que consiste en el desarrollo de la capacidad de usar la L2, afirma que el aprendizaje se produce siempre mediante el uso de esa lengua. Widdowson, como hemos visto, llega a

¹²³ El conocido principio de que la dificultad de un ejercicio no reside solo en el texto de partida, sino en la tarea propuesta, ha sido elaborado por diversos autores en relación con la enseñanza mediante tareas. Candlin (1990) y Nunan (1989) son dos de los que describen con más precisión los diversos componentes que contribuyen a esa dificultad. Uno de los componentes se relaciona con la complejidad de la tarea y con la claridad en la exposición de la misma.

afirmar que los procedimientos de aprendizaje y los de uso de la lengua son idénticos.

Lo que caracteriza el uso de una lengua es la relación que los hablantes establecen de forma cooperativa entre unas formas gramaticales y unas determinadas funciones significativas por referencia a un contexto de uso compartido.

Una enseñanza que se proponga crear situaciones de uso de la L2 en el aula tomará en cuenta esas condiciones que caracterizan el uso de la lengua. Lo que busco en esta categoría es la presencia de la negociación de significado en las actividades de producción, de interpretación y de interacción que ofrece el manual. O, en otras palabras, si el manual contiene textos (tanto reales -los que presenta a los alumnos- como virtuales -los que hace producir a los alumnos-) que son verdaderas instancias de uso de la lengua o si únicamente contiene textos que son muestras de lengua para su análisis. Si los alumnos deben recurrir a un contexto de uso -que les viene proporcionado o que ellos crean- o si pueden prescindir de él para realizar las actividades de recepción, producción e interacción.

Los medios de que los manuales disponen para la creación de ese contexto son variados: descripción de las situaciones de uso realizada mediante imágenes, creación de esas situaciones mediante instrucciones a los alumnos, aprovechamiento de la realidad del aula como contexto social para el uso de la lengua, etc. Factor importante será siempre que la utilización de la lengua por parte de los alumnos esté sujeta a la existencia de un propósito o intención que aquél tiene en cuanto usuario, ya sea porque el manual se lo facilita de forma artificial en una situación ficticia, ya sea porque el alumno lo desarrolla por sí mismo en una situación más real.

4.1.- ¿Actividades de producción de textos (orales o escritos)?

4.2.- ¿Actividades de interpretación de textos (orales o escritos)?

4.3.- ¿Actividades de interacción oral?

5.- La organización y estructura de la lección

Otro de los principios más generalizados de la didáctica es que el uso de la lengua en el aula se diferencia del uso espontáneo en las situaciones de aprendizaje natural precisamente por ir acompañado de unos procedimientos didácticos; éstos no se limitan a la creación de ocasiones de uso en las que el caudal lingüístico que reciben los alumnos ha sido previamente seleccionado y programado, sino que incluyen una determinada coherencia en la selección, organización y estructuración de las distintas actividades cuya realización se propone a los alumnos.

Los manuales adoptan convencionalmente un primer nivel de organización y estructura dividiendo su contenido en lecciones. Se supone así que la lección es la unidad básica de organización de un manual, y que es mediante la estructura de la lección como éste intenta estructurar la acción didáctico/discente. Por tanto, en este estudio se analiza la estructura interna de la unidad en los siguientes términos:

5.1.- ¿Los ejercicios están agrupados en unidades intermedias entre el ejercicio y la lección?

Una primera categoría en el análisis de la organización y estructura de la lección es la presencia de agrupaciones de ejercicios del tipo que he definido y denominado como tareas. Cuando esta categoría tiene una respuesta positiva, las tareas son analizadas en la tabla siguiente.

5.2.- ¿Los ejercicios están relacionados entre sí y secuenciados de acuerdo con criterios didácticos? ¿Lo están las unidades intermedias?

Otra categoría es la de la secuencia en que se presentan las actividades -entendiendo por actividades tanto los ejercicios como las tareas- dentro de una lección. Podemos encontrar secuencias de actividades basadas en afinidades temáticas, o en las destrezas, o en otros criterios de análisis de la lengua y de los usos lingüísticos; o bien, el criterio de la secuencia puede estar relacionado con el aprendizaje: la presentación, la preparación para el uso, el apoyo a la comprensión y a la producción. Es el campo que he descrito en la primera de las tablas al definir las distintas variables de los cometidos de cada área (Categoría 32 de la tabla de los ejercicios). Cuando la lección ofrece ejercicios encadenados que poseen esos distintos cometidos, asigno respuesta positiva a esta categoría. Cuando los ejercicios no presentan esa diversidad de cometidos, o bien no se percibe una unidad de tratamiento, entonces le asigno respuesta negativa. Dos son las grandes líneas que sobresalen en la investigación, como criterios

fundamentales para establecer la secuencia didáctica, y que analizo en las siguientes variables.

5.3.- ¿Existe dentro de la lección una alternancia entre procesos de análisis y de síntesis?

Esta categoría se encuentra de lleno en el centro de la tensión en que tradicionalmente se han situado las propuestas de enseñanza de L2. Los procesos de aprendizaje instruido se han contemplado como resultantes de unas actividades más centradas en la comprensión del nuevo sistema o como resultantes de unas actividades más centradas en la utilización del nuevo sistema. En la introducción a este estudio he mencionado que es una tensión que atraviesa toda la historia de la metodología. En sus últimas formulaciones la discusión ha adoptado los términos, propuestos por Wilkins, de sílabos analíticos y sílabos sintéticos, como ya he recogido anteriormente, y en la posterior, de Candlin y otros, de sílabos de contenidos y de sílabos de procesos. La reflexión, también ya recogida, de Skehan, acerca de la necesidad de que la didáctica atienda simultáneamente a lo procesos de análisis, de síntesis y de reestructuración, lleva a este autor a proponer una alternancia de procesos de análisis y de síntesis cuyos momentos de actualización no se encuentren demasiado distantes entre sí. Es una propuesta compatible con las de atención a la forma (Long y Crookes) y de sensibilización lingüística (*consciousness raising, language awareness*) efectuadas, entre otros, por Rutherford, Sharwood-Smith, Ellis.... En el viejo debate de atención al significado y atención a las formas, la proximidad temporal de los dos focos de atención puede ser una plausible solución a la prevención de la fosilización y la corrección del error.¹²⁴

5.4.- ¿Se da en la lección una progresión de las actividades de comprensión, pasando por las de producción, para llegar a las de interacción?

La alternancia de procesos de análisis y de síntesis era una de las dos categorías que, en mi opinión, representan mecanismos fundamentales de secuenciación didáctica de ejercicios y actividades; afecta sobre todo a la interiorización del dominio de las reglas del sistema y del uso de la L2; la otra categoría es esta última, con la que cierro la tabla de análisis de las lecciones, y que, más que con la comprensión e interiorización de las reglas, tiene que ver con la propia realización de las actividades de uso de la lengua. Las secuencias que presentan tanto Candlin (1981) como Neuner et al. (1983) y Kast y Neuner

¹²⁴ Véase, a este respecto, la propuesta relativa a la corrección del error, muy próxima a este concepto de alternancia de procesos, que realiza Johnson (1988).

(1994) siguen esta línea de la comprensión a la interacción, que no se entiende como una progresión estricta de un tipo de actividades al otro, sino más bien en la concepción de que la comprensión debe preceder a la producción, y las dos a la interacción.

Nunan (1989) hace una propuesta de secuencia que él califica de “enfoque de procesamiento psicolingüístico”, y que se basa en el tipo de respuesta que se pide del alumno; en él se da una secuencia en tres escalones: procesamiento (o comprensión), producción e interacción; la diversidad de respuestas que se pueden producir a lo largo de esta secuencia va desde la ausencia de respuesta, pasando -entre otras- por respuestas no verbales, verbales mecánicas o juegos de personajes simulados, a la interacción real en discusiones o resolución de problemas.

3.3.- LAS TAREAS

1.- Propósito de la tarea:

- 0 No definido o no transparente
- A Del mundo externo al aula
- B Del mundo del aula
- B1 Vivencial (Social, afectivo, actitudinal...)
- B2 Lingüístico
- B3 Estrategias y autonomía de aprendizaje

Aquellas tareas cuyo propósito esté relacionado con realidades del mundo externo al aula (categoría A) serán básicamente las tareas comunicativas: en ellas el uso de la lengua está en estrecha relación con un propósito o una intención determinados, que pueden ser de muy diversa índole, y que no considero relevante clasificar¹²⁵; este propósito o intención en el uso de la lengua estarán también presentes en las tareas del mundo del aula (categoría B), que pueden organizarse atendiendo a diversos ámbitos que conforman ese mundo, y que clasificamos con los siguientes parámetros: B1 (intenciones o propósitos relacionados con los factores emotivos del aprendizaje; agrupamos en un único apartado a todos ellos: los que se refieren a la relación social entre los aprendientes, a las actitudes hacia el grupo, hacia el aprendizaje y hacia la L2 y su sociedad, etc.); B2 (intenciones o propósitos relacionados de forma explícita y exclusiva con la comprensión, asimilación o manipulación de la L2); y B3 (intenciones o propósitos relacionados con el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de autonomía del aprendiente).

La abundancia de tareas con el rasgo 0, conjugada con ausencia de tareas con los rasgos A y B, nos remitirá a una concepción del aprendizaje previa a las propuestas de corte comunicativo. La presencia de tareas del tipo B reflejará la influencia de las tesis comunicativistas, de primera generación (en términos de Ribé). La presencia de tareas del tipo C incorpora las de segunda y tercera generación en los términos del mismo autor.

¹²⁵ Podría abordarse una clasificación de este tipo, que debería estar relacionada con la definición de necesidades objetivas (tal como entienden este concepto Brindely, en Johnson 1989, y Rcihterich y Chancerel 1987); pero la información que con ello obtendríamos nos permitiría ver el tipo de usuarios que los autores conciben como su público destinatario; en este estudio nos interesamos más bien por las necesidades subjetivas de los aprendientes, y éstas se relacionan con el hecho de realizar tareas del mundo extemo, independientemente del tipo de estas tareas, y por las tareas del mundo del aula, en las que sí nos interesa ver qué ámbitos se toman en consideración.

2.- Estructura de la tarea:

¿Se articula la tarea en torno a la obtención de un resultado final, que se constituye en su eje estructurador?

- 0 No
 A Sí
 A1 Texto escrito
 A2 Interacción oral
 A3 Gráfico
 A4 Nuevos conocimientos

El resultado o producto final de una tarea puede consistir en un texto (escrito u oral) que los alumnos elaboran, o bien en un producto no directamente lingüístico; en este segundo caso el producto puede ser gráfico (resultados estadísticos, esquemas diversos, rutas o planos...). Y, finalmente, cabe pensar en tareas que desembocan en la obtención de nuevos conocimientos (tareas centradas en la forma, o bien en aspectos culturales o socioculturales), sin que se llegue a la elaboración de un producto.

3.- Contenido¹²⁶

3.1 *¿Pasos o fases de reflexión y observación individual?*

Incluyo esta categoría en relación con dos de los conceptos que hemos visto en la revisión teórica: el de aprendizaje significativo y el de sensibilización lingüística ("consciousness raising"). Es decir, que no se trata tanto de que existan pasos de trabajo individual, cuanto de que en ese trabajo se realicen actividades de reflexión u observación. Quedan, por tanto, excluidos de esta variable todos los ejercicios mecánicos.

3.2 *¿Pasos o fases de desarrollo de autonomía?*

Mediante esta categoría se detecta la presencia de la autonomía del aprendiente, tal como la define Holec, básicamente en forma de negociación de objetivos, de contenidos y de procedimientos. Al igual que el resto de categorías de este apartado, ha sido recogida de forma más detallada en la tabla de ejercicios. La vuelvo a incluir aquí porque, más allá de la mera información

¹²⁶ En las categorías que integran este apartado únicamente hay dos variables: presencia o ausencia del rasgo.

cuantitativa que obtenemos en la tabla de ejercicios, aquí nos permite caracterizar las tareas.

3.3 *¿Pasos o fases que se realizan en cooperación?*

Obtienen respuesta afirmativa aquellas tareas para cuya realización los alumnos deben necesariamente cooperar con otros compañeros. Esta cooperación puede adoptar muy diversas formas, que aquí no es preciso analizar (puesto que han quedado recogidas en la tabla correspondiente a los ejercicios); lo importante es, en este punto, detectar la presencia de cooperación como rasgo de las tareas, y ver la frecuencia con qué se da en ellas.

3.4 *¿Apelación a la contribución individual?*

De manera similar a 3.3, aquí se recoge la presencia de un rasgo que ya habrá aparecido también en la tabla de ejercicios, y se comprueba su necesidad para poder completar la tarea.

3.5 *¿Evaluación?*

La evaluación es un componente esencial de toda acción educativa, y en el modelo de tareas ha sido integrada como una parte más del proceso; por eso nos interesamos por detectar su presencia en el interior de las tareas (y no una vez finalizado el proceso, que, en palabras de Nunan, sería tan operativa como "la creación de un servicio de espionaje después de finalizada la guerra").

3.6 *¿Posibilidad de resolución de diversas formas?*

Una tarea puede estar concebida de tal modo que todos los alumnos tengan que resolverla de la misma forma, o bien puede permitir a cada uno encontrar el modo de resolverla que mejor se adecue a su estilo de aprendizaje y a sus características personales y cognitivas.

3.7 *¿Diversos resultados posibles?*

Por otra parte, el desarrollo de la comunicación es imprevisible, por cuanto está sujeto a la intervención cooperativa de los participantes. Ello redundará en una mayor apertura de resultados en aquellas tareas que permitan

una mayor participación e implicación personal, y a una menor apertura en aquellas más dirigidas y controladas.

3.8 *¿Activación de diversas destrezas en la misma actividad?*

La comunicación en contextos de uso habitual externo al aula suele incluir la activación simultánea o sucesiva de más de una de las destrezas. Si uno de los rasgos definitorios de las tareas consiste en ser representativas de las actividades de comunicación de la vida externa al aula, parece que la incorporación de varias destrezas en una misma tarea contribuirá a incrementar ese carácter.

4.- Secuencia externa: *¿Relación con otras tareas?*

Siendo la tarea una unidad de rango inferior a la lección, podemos encontrar tareas organizadas en una cierta secuencia, y relacionadas unas con otras, de tal modo que tal secuencia y organización conduzca a una mejor eficacia en la consecución de los objetivos de la lección.

0 No

A Sí

A1 Introducción

A2 Preparación, ejercitación

A3 Ejecución

A4 Post-tarea

CAPÍTULO VIII.- LOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS: PRESENTACIÓN Y COMENTARIO

1.- Los ejercicios

En esta sección presento en primer lugar los comentarios a los resultados relativos a las variables aisladas, y luego a los de las combinaciones de variables que seleccioné. Los resultados estadísticos completos figuran en el Apéndice II, del cual recojo y reproduzco aquí los datos correspondientes al total de ejercicios del corpus; dejo allí, para su eventual consulta, los relativos a los distintos manuales y a los tres niveles. A ellos, sin embargo, hago mención en mis comentarios siempre que los datos obtenidos me parecen significativos.

Antes de entrar en la observación y comentario de los datos, hay que hacer notar que el número de ejercicios analizados en la totalidad de manuales asciende a 1131, por lo que los porcentajes sobre el conjunto de ejercicios tienen un cierto valor indicativo; ahora bien, en cada manual se han elegido dos lecciones por libro, por lo que los porcentajes obtenidos para cada libro pueden ser significativos solamente para las categorías relativas a aquellos ejercicios que, por la estructura del manual, quepa suponer que se repetirán en todas las lecciones; para las de aquellos otros cuya presencia es más aleatoria, y no aparezcan sistemáticamente en todas las lecciones, no lo serán tanto. En cuanto a los resultados del recuento transversal efectuado por niveles (todos los libros de cada nivel de los diferentes manuales contabilizados juntos), podemos otorgarle el mismo valor que a los resultados generales.

1.1.- Categorías aisladas

1.- FUENTE

11.- Tipo

A Documento	58,5
B Instrucciones	17,2
C Pretexto	14,1
D Exposición lingüística	10,0

Se aprecia una preponderancia de las fuentes de los tipos A (documento) y B (instrucciones): sumados los porcentajes de ambos dan un total conjunto de 75,7; junto a ellos, un reducido porcentaje de pretextos y de exposiciones lingüísticas. Pensar en una posible cuantificación indicativa del número de unas y otras fuentes que cabe esperar de un manual sería no sólo arriesgado, sino de difícil justificación desde el punto de vista de una teoría del aprendizaje de L2. Pero una cantidad elevada de fuentes del tipo que he categorizado como documentos y como instrucciones parece reflejar claramente una enseñanza orientada a la actuación lingüística y al mundo externo al aula; actuación que, por otra parte, se ve acompañada de un apoyo lingüístico explícito, reflejado en el 10% de fuentes de exposición lingüística.

Se observa una presencia aún numerosa de los documentos tipificados como “pretextos”, con una distribución muy desigual entre manuales (del 44,9% en el manual 01 a un 1,6% en 11 o un 0% en 07).

En la distribución por niveles encontramos porcentajes muy semejantes en todas las variables, las diferencias entre ellos no parecen significativas.

12.- Rasgos

121.- Origen

0 No se aplica	42,2 ¹²⁷
A Real	16,9
B Fabricada	24,7

¹²⁷ Hay que recordar que las categorías del apartado 12 Rasgos no se aplican más que a las fuentes tipificadas como documento.

C Artificial	14,4
D Generada en el aula	1,5

Las variables A y B (documentos reales o fabricados) representan un porcentaje alto: el total conjunto de ambas variables asciende a un 41,3%, con claro predominio de los documentos fabricados. Estas cifras, unidas a las de la categoría anterior, confirman la orientación al mundo externo al aula. Es estimable la cuantía de documentos reales, si se tienen en cuenta las diversas dificultades que comporta su inclusión en este tipo de materiales.

En cuanto a la distribución por niveles, los documentos reales experimentan un incremento notable de los niveles inferiores a los superiores: (nivel 1º: 9,1% - nivel 2º: 18,8% - nivel 3º: 25,7%), que no se observa en los fabricados (30,1% - 21,3% - 23,0%), y que tiene su equivalente en la progresión decreciente de los pretextos (19,7% - 13,6% - 7,8%)

Los documentos artificiales tienen su cuota relativamente alta (llegan casi a igualar a los reales: 14,5%), mientras que los generados en el aula representan un porcentaje reducidísimo (1,5). Estos últimos están ausentes en ocho de los manuales analizados, y su presencia en el resto de manuales es también reducida: 05 (3,6%), 07 (1,4%), 09 (1,7%), 11 (3,1%) 13 (3,7%) y 14 (2,9%). No resulta sorprendente este reducido porcentaje, dado lo reciente que es la reflexión en torno a este ámbito del aprendizaje.

122.- Soporte

0 No se aplica	42,2
A Sonoro	8,3
B Impreso	40,3
C Doble presentación	7,8
D Audiovisual estático	0,4
E Audiovisual dinámico	0,0
F Mixto, contenido distinto	0,6

Llama poderosamente la atención la preponderancia del material impreso sobre el sonoro. El bajo porcentaje medio de este soporte se debe, en parte, a su ausencia total en dos manuales (01 y 06). La distribución entre el resto de los manuales es desigual: mientras en algunos alcanza valores altos (04: 18,2%; 13: 17,1%), en otros se acerca a la ausencia (02: 2,9%; 12: 3,4%).

Más llamativo aún resulta comparar las variables A (sonoro) y C (doble presentación), que obtienen valores muy similares. Si, por un lado, la doble presentación puede suponer una gran ayuda para apoyar procesos de sensibilidad a la lengua (*consciousness raising*), por otro lado existe también la necesidad de ejercitar las habilidades de comunicación en condiciones normales de procesamiento y uso; de las cifras que estamos comentando parece derivarse una insuficiente atención al desarrollo de la comprensión auditiva, en relación con lo que cabría esperar después de todas las aportaciones que se han realizado sobre la importancia del discurso oral. Si relacionamos estos porcentajes con los de la categoría 21 (Áreas), veremos que allí son mucho más altas las cifras relativas al sistema formal que las relativas a las destrezas, y, aunque las diferencias dentro de éstas no son notables, sí lo es la ausencia total del área de la comprensión auditiva en tres manuales.

La ausencia de la variable E (audiovisual dinámico) no resulta tan llamativa. Si bien es cierto que no disponemos de datos relativos a sus causas, no es difícil imaginar que entre ellas figuran tanto los elevados costes económicos de la producción de este material, como una dotación de equipamientos entre los centros usuarios previsiblemente insuficiente; ello hace que hasta ahora este tipo de fuente se haya utilizado únicamente en los cursos multimedia producidos por instituciones oficiales y destinados a su difusión a través de cadenas de televisión¹²⁸.

La presencia de la variable F (mixto) podría relacionarse con una enseñanza más centrada en actividades de uso que en actividades de análisis de la lengua, y más especialmente con el enfoque mediante tareas. Su presencia es muy reducida, y se da únicamente en cuatro manuales: 07: 1,4%; 08: 1,0%; 11: 1,6% y 14: (8,6%). Sorprendentemente, en la estadística por niveles vemos que sólo aparece en los niveles uno y dos, cuando sería más esperable encontrarla en el nivel tres; puede ayudar a entender esta circunstancia el hecho de que los pocos manuales que incorporan este tipo de variable no han publicado un libro correspondiente al nivel tres.

123.- Forma

0	No se aplica	42
A1	Texto solo	22,5
A2	Texto con imagen	15,6

¹²⁸ En su momento ya justifiqué la exclusión, en este estudio, del componente vídeo del manual “Viaje al Español”.

B Esquema (textual)	0,9	
C Icono	0,5	
D Imagen	4,4	
E Gráfico numérico, estadístico	0,8	
F Croquis, mapa	0,9	
G Cómic	1,6	
H Muestra de lengua	4,8	
I Compuesto	5,3	
J Otros		0,1

La presencia de textos (sumando los que van solos con los que van acompañados de imágenes) alcanza casi un 40%. En unos materiales destinados al aprendizaje de una lengua no resulta sorprendente que haya un elevado número de textos. Si embargo, esta cifra debe considerarse a la luz de las otras: en primer lugar, del 42% de fuentes a las que no se aplica esta categoría; en segundo lugar, a los bajos valores que alcanzan las otras cifras: esquemas, imágenes, gráficos, iconos, cómic, etc. Esta correlación de variables hace pensar en unos manuales con escasa consideración hacia las diferencias de estilos perceptivos y cognitivos entre los usuarios.

La comparación entre niveles refuerza esta hipótesis: La presencia de textos sin imagen aumenta significativamente del nivel inferior al superior (12,4% - 26,7% - 29,6%), mientras que la de las otras variables desciende (A2: 21,7% - 10,7% - 17,0%; D: 6,0% - 4,5% - 1,7%; H: 5,4% - 5,0% - 3,0%; I: 8,8% - 4,1% - 2,2%), o se mantiene (resto de variables); ello hace suponer que la elección de unas u otras fuentes está más relacionada con el nivel de dominio de la lengua que ha alcanzado el aprendiente que con la diversidad de estilos de aprendizaje.

En la comparación entre manuales, uno de ellos destaca sobre todos los demás en la cantidad de textos solos (12: 37,3), mientras que la mayoría se agrupan en torno al 20%.

124.- Contenido

0 No se aplica	42,8
A Imagen sin texto	4,3
B Sonido sin texto	0,2
C Información	14,5

D Opinión	1,8
E Publicidad	3,6
F Literatura	2,9
G Poemas/Canciones	2,5
H Interacción lingüística	17,8
I Instrucciones al alumno	2,1
J Cuestionario	0,6
K Formas lingüísticas	6,5

La primera constatación al ver los valores de esta categoría es su coherencia con los de la anterior: destacan los documentos de contenido lingüístico frente a los de contenido no lingüístico: sólo un 4,3% de A (imagen sin texto) y un 0,2 de B (sonido sin texto).

Por otra parte, entre los documentos textuales, los valores más altos están representados por las variables C (información) y H (interacción lingüística), que, además, son las únicas presentes en todos los manuales; llama la atención la escasez de documentos de opinión (D), y la relativa abundancia de K (formas lingüísticas).

Probablemente ello esté en relación con las categorías 13 (Uso de la fuente) y 21 (Área dominante) : en la medida en que el uso que se les dé a los textos sea la ejemplificación lingüística o la manipulación del material, cabrá esperar más presencia de la variable H, y en la medida en que el uso sea el tratamiento cabrá esperar más equilibrio entre las variables C y D; del mismo modo, influirá el hecho de que el área dominante sea del grupo A (Sistema formal) o del grupo B (Destrezas comunicativas). Nuestros datos son insuficientes para extraer conclusiones al respecto.

En la comparación por niveles, destaca el descenso de algunas variables entre los primeros y los últimos niveles (E: pasa del 3,6% al 0,9%; H: del 35,9 al 13,9; K: del 9,6 al 3,9), y el incremento de las variables relativas a los textos literarios (F: sube del 1,6 al 5,2; G: del 0,5 al 10,4). También asciende la variable D (0,0 - 2,1 - 3,9). Nuevamente cabría suponer que, al igual que hemos observado en la categoría anterior, la selección se guía más por criterios relacionados con la (presumible) capacidad de los alumnos para interpretar textos lingüísticos que por las propias características de la fuente y su potencial para favorecer el aprendizaje.

125.- Voces

0 No se aplica	59,7
A Un solo emisor	23,5
B Dos interlocutores	14,2
C Más de dos interlocutores	2,4

Las variables A y B parecen corresponderse bien con los datos de la categoría 124 (Contenido de la fuente), en la que encontrábamos una abundancia de textos informativos y de interacciones lingüísticas. También cabe dentro de lo esperable que la presencia de fuentes con más de dos interlocutores sea reducida, ya que el modelo de interacción lingüística más frecuente es el conversacional (o de correspondencia escrita entre dos personas).

Resulta más reveladora la comparación entre manuales, pues la variable C está ausente en 5 de ellos (06, 10, 11, 12 y 13); en el resto, los porcentajes son muy similares (en torno al 3%), con excepción del 14, en el que sube hasta un 8,6%.

Por niveles encontramos una correlación entre el ascenso de la variable A (15,5 - 25,6 - 51,7) y el descenso de la B (20,5 - 10,3 - 12,2). Es muy probable que esto se corresponda con el modelo tradicional de presentación de diálogos como introducción a las lecciones de los niveles inferiores, y de textos informativos en los superiores.

Una mayor presencia de fuentes con más de dos voces parece corresponderse con aquellos manuales en los que los alumnos son invitados a adoptar una postura personal frente a diversas posturas representadas por diversas voces, en línea con una enseñanza que confiere mayor protagonismo al alumno y a sus aportaciones propias. Ello estaría en relación con las variables C1 (Aprendizaje en cooperación) y C3 (Contribución personal) de la categoría 21 (Ámbito emotivo/afectivo): las cifras que encontramos en estas variables son ciertamente bajas, como comentaré en su lugar.

13.- Uso

0 No se aplica o insuficientemente indicado	44,7
A Ejemplificación lingüística	12,5
B Tratamiento 1	29,2

C Tratamiento 2	5,0
D Manipulación	8,3

El tratamiento de los textos como portadores de información (variables B y C juntas: 34,2%) representa más de la mitad del total de los casos en que se aplica (resto de variables, A y D juntas: 20,8%). Resulta sorprendente, sin embargo, que éstos porcentajes desciendan en los niveles superiores (B: 36,0 - 28,0 - 20,4; si bien en C aumenta: 2,8 - 5,4 - 7,4, aunque en conjunto sus valores son muy inferiores a los de B); también es sorprendente el aumento de la variable D: 7,8 - 7,0 - 12,2. Sería interesante indagar en las posibles causas de estos movimientos, que ciertamente apuntan en una dirección contraria al incremento de la capacidad de uso de la lengua, y más dirigida a su análisis.

La ejemplificación lingüística representa un porcentaje razonable (12,5), con la mayor parte de los libros agrupándose en torno a ese valor medio. El valor de esta variable debe matizarse a la luz de lo obtenido en el análisis de categorías combinadas, en donde encontramos que la ejemplificación lingüística se realiza en un 41% de los casos sobre la unidad lingüística de discurso o texto, y en un 20% sobre el enunciado o par adyacente¹²⁹.

ÁREAS

21.- Dominante

<u>A Sistema Formal</u>	51,4
A1 Gramática	23,0
A2 Vocabulario	12,3
A3 Fonética	1,7
A4 Grafía	1,1
A5 Nociones/Funciones	12,7
A6 Registros	0,6
<u>Destrezas comunicativas</u>	36,9

¹²⁹ Véase, más adelante, la combinación 8 en la tabla de análisis por categorías combinadas.

B1 Comprensión auditiva	7,3
B2 Comprensión lectora	8,0
B3 Expresión oral	7,4
B4 Expresión escrita	2,7
B5 Interacción oral	8,8
B6 Destrezas integradas	2,7
<u>Ámbito vivencial</u>	1,5
C1 Aprendizaje en cooperación	0,4
C3 Valoración L1 y L2	0,9
C4 Contribución personal	0,2
<u>Destrezas de aprendizaje</u>	4,3
D1 Negociación de objetivos	1,9
D2 Negociación de contenidos	0,0
D3 Negociación de procedimientos	0,0
D4 Autoevaluación de objetivos y contenidos	0,6
D5 Autoevaluación de procedimientos y estrategias	0,0
D6 Autoconocimiento del aprendiente	0,0
D7 Planificación, organización	1,0
D8 Conciencia de recursos	0,8
<u>Conocimiento de la realidad</u>	5,4
E1 Sociocultural	2,6
E2 Temático	0,4
E3 Cultural	2,4

Lo primero que se puede comentar es que el trabajo sobre el sistema formal supone la mitad (un poco más, incluso: 51,4%) del total de los ejercicios que se proponen en los manuales. Y, dentro de ese porcentaje, el trabajo específico sobre la gramática es la mitad, es decir, un cuarto del total de los ejercicios. En progresión aritmética inversa, nuevamente la mitad del resto se la reparten entre vocabulario y ámbito nocional-funcional. Como señalé en su momento, decidí aislar una variable para los registros, que pudiese dar cuenta de la variedad lingüística, y que encontramos representada por un 0,6%. Los

porcentajes dedicados a la grafía y a la fonética son también muy escasos. Cabe esperar que las actividades relacionadas con el desarrollo de estas áreas estén incorporadas al trabajo sobre destrezas, en particular la expresión oral y la escrita.

Lo más llamativo es el valor tan bajo que alcanza la variable A6, correspondiente a los registros. Este dato se corresponde bien con una impresión intuitiva que se tiene al observar que determinados manuales parecen haber optado por un tono coloquial general -tal vez derivado de una selección de situaciones y contextos de uso informales- mientras que otros parecen carecer de tono alguno, presentando un lenguaje muy neutro.¹³⁰

Estos datos no contradicen una visión de una enseñanza orientada a la actuación, como la que se deriva de la distribución de porcentajes de variables en las distintas categorías del apartado 1 (FUENTE), especialmente la correspondientes al tipo de fuente y al origen del documento, pero la matizan bastante. La distribución de estas mismas variables por manuales es muy diversa: en 01 tenemos un 81% de variables del grupo A (sistema formal) junto a un 2,4% para las del grupo B (destrezas), y en 08 la relación es de 81,4% frente a 34,3%, o en 12, de 83% frente a 17% (en este manual se da así un 100% entre A y B, sin espacio posible para otras variables), mientras que en 05 tenemos un 26% de variables del grupo A, frente a un 62% de las del grupo B.

Dentro de las variables del grupo B (Destrezas comunicativas) se observa un gran equilibrio entre cuatro de ellas (todas en torno al 8%), y unos valores muy inferiores tanto para la expresión escrita como para la integración de destrezas (2,7% en ambos casos). Es notable la ausencia total de la comprensión auditiva en tres manuales (01, 02 y 06), y algunos valores muy bajos en otros (3,4% en 12). La comprensión lectora está presente en todos ellos, aunque en algunos con valores también muy bajos (0,8 en 01 1,8 en 03, 1,7 en 12) y sorprendentemente alta en otros (20,0 en 02); algo parecido podemos decir de la expresión oral (0,8 en 01 y 34,4 en 06).

En la comparación por niveles vemos un fuerte descenso de las destrezas productivas orales (Expresión oral: 7,8 - 9,5 - 2,2; Interacción oral: 10,4 - 10,3 - 3,0), frente a un notable incremento de la comprensión lectora (6,2 -7,4 - 12,2), y una relativa estabilidad del resto de destrezas.

No resulta fácil encontrar una explicación a estas fluctuaciones, -la más plausible sería aquella que pudiera estar relacionada o bien con las necesidades

¹³⁰ Aunque la recomendación de no presentar muestras de lengua excesivamente marcadas parece la más razonable en relación con el estatus social que se le asigna en la comunidad al hablante de otra lengua (véase Corder 1973), ello no debe ir en contra de una suficiente representación de la variación de registros.

comunicativas finales de los aprendientes a los que se dirijan los manuales, o bien con las actividades que mejor favorecen el aprendizaje. Tal vez se deje sentir aún un efecto retardado de la influencia que en su momento ejercieron los métodos audioorales y conductistas, que hacían mucho hincapié en la producción oral repetitiva al principio del proceso de aprendizaje, y a la escasa influencia de una psicología de orientación más cognitiva, que concede más importancia a los procesos de recepción y de producción de la lengua.

Las variables del grupo C (Ámbito emotivo-afectivo) tienen una representación todavía muy exigua, y además están totalmente ausentes en 9 de los 14 manuales analizados. Igualmente escasas son las variables del grupo D (relativas a las destrezas de aprendizaje), si bien es verdad que en el cómputo total triplican a las del ámbito emotivo-afectivo; aun así, es sintomático el número de valores 0,0 que aparece en ellas, y su ausencia total en 6 de los manuales. Son datos que casan con la escasa atención que derivábamos de las cifras de las categorías 123 y 124: los autores orientan los manuales más a los contenidos de la enseñanza que a los procesos del aprendizaje, si hemos de tomar como indicio de esta última una más intensa dedicación al ámbito emotivo-afectivo, es decir, a los factores personales del aprendiente.

Finalmente, en cuanto a las variables del grupo E (Conocimiento de la realidad) tenemos también unos valores relativamente bajos. Es cierto que en esta categoría se detecta el área prioritaria de trabajo, y precisamente los contenidos culturales y socioculturales son susceptibles de un tratamiento indirecto, que los transmite integrados en los textos trabajados y sus contextos de uso; pero en las categorías 2.2 y 2.3 (Áreas secundarias, en las que podríamos apreciar una mayor presencia de estas variables) tampoco presentan valores muy distintos. No obstante, para una mejor apreciación de la presencia de este componente sería necesario un estudio más detallado de los textos y las situaciones de uso que se presentan en los manuales. Su presencia en mi propuesta de tablas de análisis como un área propia junto a las demás se justifica, a mi modo de ver, por un argumento análogo al del tratamiento de la gramática: si podemos hablar de despertar la sensibilidad (*consciousness raising*) ante fenómenos del sistema formal con vistas a una mejor interiorización de los mismos, también podemos plantearnos despertar la sensibilidad de los aprendientes a las peculiaridades socioculturales: en ambos casos el trabajo fundamental pasa por la integración de esos componentes de la lengua en las actividades de uso, que no excluye su tratamiento explícito en apoyo de una mejor percepción de los mismos.

Añadamos que las cifras relativas a las variables de este grupo deben matizarse con la observación de unos porcentajes concretos: 11,9% para E3 en el manual 01 (que corresponde a la presencia de textos literarios en todas las lecciones), y 18% igualmente para E3 en los manuales del nivel superior (que corresponde también a la presencia explícita de temas culturales y literarios en 09).

Los valores del área dominante se complementan con los que encontremos en áreas secundarias.

22.- Secundaria 1 + 23.- Secundaria 2

00 Ausencia de áreas secundarias ¹³¹	45,4
<u>A Sistema Formal</u>	24,2
A1 Gramática	5,9
A2 Vocabulario	7,6
A3 Fonética	0,4
A4 Grafía	0,4
A5 Nociones/Funciones	8,8
A6 Registros	1,1
<u>Destrezas comunicativas</u>	9,5
B1 Comprensión auditiva	1,3
B2 Comprensión lectora	4,2
B3 Expresión oral	2,3
B4 Expresión escrita	0,8
B5 Interacción oral	0,6
B6 Destrezas integradas	0,3
<u>Ámbito emotivo/afectivo</u>	14,3
C1 Aprendizaje en cooperación	4,5

¹³¹ Este valor se interpreta como la ausencia de áreas secundarias; en la asignación de variables se ha puesto tanto para la ausencia de 22 (secundaria 1, que implica ya la ausencia de 22) como para la ausencia de sólo 22, o, lo que es lo mismo, aparece un 0 tanto si existe únicamente el área dominante, como si existe sólo la dominante y la primera secundaria. Es decir, sobre 1.131 ejercicios había 2.262 posibilidades de rellenar un hueco con un valor relativo a las áreas secundarias: en 1.027 casos ese valor ha sido de 0. Del mismo modo, los valores que figuran para el resto de variables corresponde a las ocurrencias en las áreas secundarias 1 y 2 sumadas.

C3 Valoración de L1 y L2	9,6
C4 Contribución personal	0,2
<u>Destrezas aprendizaje</u>	1,2
D1 Negociación de objetivos	0,1
D2 Negociación de contenidos	0,1
D3 Negociación de procedimientos	0,0
D4 Autoevaluación de objetivos o de contenidos	0,4
D5 Autoevaluación de estrategias o de procedimientos	0,0
D6 Autoconocimiento del aprendiente	0,0
D7 Planificación, organización	0,2
D8 Conciencia de recursos	0,4
<u>Conocimiento de la realidad</u>	4,9
E1 Sociocultural	3,4
E2 Temático	0,4
E3 Cultural	1,1

Hay que resaltar el 45,4% de ejercicios sin áreas secundarias identificables. Mis previsiones al este respecto habían sido optimistas o ambiciosas en exceso, ya que quise limitar a 2 el posible número de áreas secundarias con el fin de hacer abaricable el análisis: casi la mitad de los ejercicios no alcanza ese límite. Sería este porcentaje un indicio de cierta atomización en la enseñanza de la lengua, y de cierta desconexión del mundo real, dicho sea esto con toda la cautela. En esa línea apunta el hecho de que los manuales que más cabría adscribir a esa orientación dan una cifra del 80,9% en esta variable..

El peso del apartado A, correspondiente al sistema formal, sigue dejándose notar, con un 25% de ejercicios que lo tienen como una de sus áreas secundarias. El resto de apartados desciende en sus porcentajes, y repiten los valores mínimos que tenían como área dominante, con excepción del ámbito emotivo/afectivo que sube a un 14,3%. Este último dato matizaría ligeramente la cifra tan baja que da este ámbito en el área dominante.

3.- CARACTERÍSTICAS

31 Agente

A Individual	69,5
B Pareja	11,5
C Pequeño grupo	7,1
D Clase entera	11,3

El trabajo en cooperación con los compañeros viene representado por las variables B y C que, juntas, suman un 18,6%. Si le añadimos la variable C, que representa la interacción de la clase en plenario, obtenemos un 30%. El resto, casi un 70%, es de la variable A (trabajo individual). Parece que se confiere un peso específico muy fuerte a esta modalidad, máxime si tenemos en cuenta que a estas cifras habría que añadirles todos los ejercicios del cuaderno de ejercicios, no considerados en este análisis, y que cabe esperar que estén mayoritariamente dedicados al trabajo individual. En cuanto al trabajo en pequeños grupos, hay dos manuales en los que no aparece en absoluto: el 01 y el 10.

Si observamos la distribución por niveles vemos que el trabajo individual se incrementa notablemente en el superior (67,1- 66,4 - 80,4), las variables B y la D descienden con la misma intensidad (B: 15,3 - 11,1 - 6,1; D: 10,9 - 15,0 - 3,9) mientras que la C asciende ligeramente (6,5 - 6,4 - 9,6).

Si relacionamos esta evolución con la que se puede observar en la categoría 13 (Uso), así como en la 21 (Áreas) podemos pensar en que la progresión en el dominio de la lengua se va restringiendo a los aspectos formales, con menos atención a los interactivos y comunicativos y a los cognitivos.

En cuanto a manuales, los hay que casi alcanzan el 100% de trabajo individual (01: 96,6%; 02: 90,0%; 10 :90,4%; 12: 91,5%). Se encuentran en los niveles más bajos de trabajo individual los siguientes manuales: el 03: 41,7%; el 04: 41,8% y el, 06: 43,8%. Estos manuales son, a su vez, los que tienen un mayor porcentaje de trabajo en parejas: el 03 tiene un 20,8% y el 04, un 30,9%.

32 Cometido

0 No se aplica / Insuficientemente indicado	2,5
A0 Activación de esquemas	0,3
A1 Presentación/Exposición de fenómenos	8,7
A2 Ejercitación/Práctica/Manipulación	22,7
A3 Revisión/Memorización	2,7
A4 Transferencia	3,9

A5 Sensibilización	12,2
A6 Estrategias	1,4
B0 Activación de esquemas	0,4
B1 Preparación	6,4
B2 Desarrollo	9,5
B3 Comprobación	4,3
B4 Transferencia	7,9
B5 Estrategias	3,1
B6 Uso real	5,0

En esta categoría analizo por separado los cometidos de los ejercicios, según el área a que han sido atribuidos en la categoría 21. Para las áreas C (Ámbito emotivo/afectivo), D (Destrezas de aprendizaje) y E (Conocimiento de la realidad) he identificado área dominante y cometido, por lo que los resultados son los mismos.

En lo referente al área A (Sistema formal), se detecta casi una cuarta parte (22,7%) de ejercicios cuyo cometido es la ejercitación, práctica o manipulación. Junto a estos ejercicios más mecánicos, observamos un 12,2% de actividades de sensibilización. El resto de variables tiene unos valores muy inferiores que, en el caso de las de activación de esquemas de conocimiento (0,3%) y de las de desarrollo de estrategias (1,4%) son exiguos.

En la distribución por títulos vemos que la variable A2 (ejercitación/práctica/manipulación) presenta valores muy diversos, que se sitúan a lo largo de una progresión del 6,3% en el manual 06 al 50% en el 01, sin que se aprecie una evolución en una determinada dirección, sino más bien unas oscilaciones entre manuales, al margen de su situación en la cronología de publicación. Algo parecido, aunque no tan marcado, podemos observar en otras variables: A1, A4, A5. Es interesante comprobar la relación de valores entre la práctica más mecánica (variable A2) y la sensibilización a la lengua (A5) en un mismo manual, que es una clave para detectar una orientación más mecanicista o más significativa en el aprendizaje: 50/4,2 en 01, y 11,3/26,8 en 07 representan los valores extremos entre los que se sitúa el resto de manuales; en 01, 02, 03, 04, 06, 08, 09, 10, 12 y 13 la relación es favorable a A1; sólo en 05, 07, 11 y 14 la relación es favorable a A5.

Por niveles observamos un fuerte descenso en A1 (12,2 - 7,2 - 6,1) y en A4 (4,1 -4,7 -1,7) mientras que A6 asciende también sensiblemente (1,6 - 0,6 - 3,0) y el resto se mantiene en equilibrio.

Para las variables del grupo B, encontramos un primer dato que se correlaciona con los del grupo A: los bajos índices de B0 (activación de esquemas) y de B5 (estrategias). El resto de variables tiene valores bastante semejantes entre sí.

La distribución por manuales es también bastante homogénea. En cuanto a la distribución por niveles, descienden significativamente B1 (8,3 - 6,4 - 3,90) y B4 (9,3 - 9,3 - 2,2) mientras que B5 experimenta un ascenso (2,1 - 2,9 - 5,2) y las demás se mantienen en torno a unos valores parecidos.

Lo que resulta más interesante desde el punto de vista de los manuales individuales es observar el número de casillas rellenas y en blanco que presenta cada manual. De entrada, vemos que las franjas correspondientes a las variables de los grupos A y B tienen casi todas las casillas llenas (y, especialmente, las de B) en casi todos los manuales, mientras que las de C, D y E presentan muchos huecos, por no decir que están casi vacías. No existe ningún manual que tenga todas las casillas llenas, aunque el 05 se aproxima bastante.

33.- Respuesta

331 Modo

A Inexistente	23,1
B Lingüística (no especificada)	15,0
C Lingüística oral	24,8
D Lingüística. Escrita	25,4
E Gráfica/Icónica	5,7
F Física	1,1
G No Física/No Gráfica/No Lingüística	4,2

El número de ejercicios que no requieren una respuesta es bastante elevado, pues alcanza casi una cuarta parte del total. Si relacionamos esta cifra con los resultados de la primera categoría (11: Tipo de fuente), nos encontramos con que la única variable de esta categoría que, en principio, podría pensarse que no requiere respuesta, es la D (Exposición lingüística), y esta variable suponía

sólo un 10%, sensiblemente inferior a este 23% de ausencia de respuesta que encontramos aquí. Por otra parte, en la categoría 3 (Uso) encontrábamos un 44,7% de ejercicios en los que no era aplicable, o en los que el uso no estaba suficientemente indicado.

Estas consideraciones nos llevarían a suponer en el trabajo de los autores una mayor preocupación por los contenidos de la enseñanza que por los procesos de aprendizaje, como ya hemos aventurado unas líneas más arriba: su atención se orienta más a lo que se ofrece a los alumnos que a lo que se pretende que éstos hagan.

La suma de las tres variables que se refieren a la respuesta lingüística representa un 65,2%, que deja en un 11% las respuestas no lingüísticas (variables E, F y G). Nuevamente debo decir que sería arriesgado -si no temerario- proponer como ideal una determinada correlación entre el número de respuestas de cada uno de los modos que hemos establecido. Lo verdaderamente relevante es que se dé una variedad de modos -e, idealmente, que esa variedad vaya acompañada de una opcionalidad por parte de cada alumno, para elegir entre uno y otro modo); de hecho, tal opcionalidad la encontramos dentro de las respuestas lingüísticas, en la variable B. La presencia de los diversos modos, en una distribución más o menos equilibrada, permitirá esa flexibilidad y posibilidad de adaptación a distintos contextos y distintos estilos dentro de una misma aula, que se les pide actualmente a los materiales didácticos.

En la distribución por manuales encontramos una gran dispersión de valores: la variable A (respuesta inexistente) alcanza un 44% en el manual 01, y baja hasta un 4% en el 03. La B oscila entre el 31,4% de 02 y el 5,5% de 04. La C, entre un 65,6% en 06 y un 4,2% en 01; la D, entre un 48,1% en 10 y un 9,8% en 13. Las variables no lingüísticas (E, F y G) van desde la ausencia total en 06 a la presencia más o menos significativa de las tres en 08, 09 y 10.

Por niveles, se observa un fuerte descenso de la C (28,2 - 28 - 11,7) y un ascenso de G (2,8 - 4,7 - 5,2), fenómenos, ambos, poco sorprendentes. Más sorprendente resulta el ascenso de E (5,4 - 3,5 - 10,9), precisamente cuando se supone que los alumnos progresan hacia una mayor capacidad de respuesta lingüística. El estudio del modo de respuesta no constituye más que una de las categorías de una de las tablas de esta tesis, pero por sí misma podría constituir un campo de estudio de los manuales y materiales de enseñanza aprendizaje. Aquí me limito a recoger los resultados de la muestra que he analizado, y

ejemplificar su relevancia para el análisis de los manuales, pero no puedo profundizar más en cada una de las categorías.

332 Clase

0 No se aplica	23,1
A Cerrada	45,5
B Abierta	26,4
C Exploratoria	4,5
D Solución a problema	1,6

Excluido el 23% de respuestas a las que no se aplica esta variable, más de la mitad del resto (45,5%) son respuestas cerradas. Dentro de las no cerradas, los porcentajes para C (exploratoria) y D (solución a un problema) son muy bajos. Estos valores nos hablan de libros presumiblemente muy directivos, y de escasa aportación de los aprendientes al proceso de aprendizaje.

Por manuales encontramos valores tan altos de respuestas cerradas como el 69,2% del manual nº 10, o el 64,6% del 03. En el otro extremo tenemos los manuales 06, 07 y 14: el 06 con un 21,9% y el 14 con un 22,9%; pero, mientras que en el 06 el resto de valores es para la variables B, en el 14 se distribuye entre un 34,3% para las abiertas, un 11,4% para las exploratorias y un 8,6% para las de solución a un problema; 07 presenta valores muy parecidos a los de 14.

Todos estos resultados parecen ser coherentes con los valores que hemos encontrado en las variables A5, A6, B5 y B6 de la categoría 32 (Cometido), todas ellas relacionadas con la sensibilización lingüística, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación y el uso lingüístico en situaciones de comunicación real.

Por niveles no se aprecian variaciones significativas, todos los valores son bastante equilibrados.

34.- Referencia

A Mundo externo	48,7
B Aula	4,7
C Lengua	50,0

Los valores totales son bastante coherentes con todos los que venimos encontrando en las categorías anteriores: una clara tensión entre la referencia al mundo externo y a la lengua (que habrá que ver por manuales) y una incipiente atención al mundo del aula.

La relación entre las variables A y C es de dominio absoluto de C en los siguientes manuales: 01 (79, 6%) y 12 (76, 3%); fuerte dominio de A en estos otros, en los que alcanza o supera el 60% : 04, 05, 06, 07, 14. Y más equilibrada en el resto.

El mundo del aula está ausente en cuatro manuales (01, 04 10 y 12), y alcanza sus cifras más altas en 11 (15%), en 07 (9,9%) y en 06 (9, 4%).

En la distribución por niveles no se aprecian variaciones significativas.

35.- Intercambio de información o de opinión

351.- Partícipes

0 No se aplica	59,9
A Alumno /Texto	19,3
B Alumno /Profesor	0,7
C Alumno/Alumno	19,5

El dato más relevante es el elevado número de ejercicios en los que no se aplica esta categoría: casi un tercio del total. No debe olvidarse que este estudio incluye únicamente el componente que suele denominarse libro del alumno, o libro de clase, y que éste va acompañado, en la mayoría de los manuales, de un libro de ejercicios para el trabajo más individual y reflexivo. Esto significa que un 60% de los ejercicios de clase no están definidos por sus autores como de uso de la lengua. Y todavía hay que completar la información obtenida en esta categoría con la de la siguiente, en la que analizo no sólo la concepción del ejercicio como de intercambio de opinión o información, sino la estructuración de ese ejercicio de modo que consiga más fácil y eficazmente su propósito.

La presencia de un 20% de intercambios alumno/texto refleja una concepción de los textos como mediadores de la comunicación, y es coherente con una orientación del aprendizaje hacia el uso de la lengua. Igualmente, los

intercambios alumno/alumno, con una cuota del 20%, reflejan la influencia de la concepción comunicativa de la lengua. Finalmente, la escasa implicación del profesor en la concepción de los ejercicios refleja lo que hemos observado en otras categorías en cuanto a la escasa consideración de la realidad del aula.

Los valores más destacados correspondientes a los manuales son éstos: un 93,2% de la variable 0 en el manual 01, seguido del 12 con un 81,4% y del 02 y el 10 con un 70%. Mayor presencia de la variable A en estos manuales: 05 (30,2%), 04 (29%) y 07 (27%). Mayor presencia de la variable C en los siguientes: 06 (37,5%), 14 (37,1%), 07 (36,6%) y 04 (30,9%). Finalmente, la variable B está solo presente en cuatro manuales, uno de los cuales (el 06) alcanza el 15,6% y los otros tres están en el 2% o por debajo.

Por niveles se aprecia un descenso de la variable C: del 22% en el primer nivel baja a un 9% en el tercero. Coincide esta tendencia con la que hemos observado en la categoría 31, y en el grupo de variables B de la categoría 21.

352.- Tipo

0 Inexistente/No se aplica	63,0
A Vacío información	29,6
B Vacío opinión	5,8
C Resolución problemas	0,0
D Estético	0,9

Es predominante el vacío de información, frente a unos niveles muy bajos para el vacío de opinión, y exiguos en lo referente a la resolución de problemas y al disfrute estético. Ello puede estar relacionado con una fuerte influencia de una concepción de la lengua más ligada a la función ideacional (en términos de Halliday) que a la interpersonal. Puede suceder que el trabajo con enunciados y pares adyacentes se realice más con prácticas de manipulación y repetición que con actividades en las que exista el vacío de opinión y en las que haya que negociar el significado.

La variable C (de resolución de problemas) da como valor 0,0. Es, en principio, la variable considerada más rica para el aprendizaje, ya que es la que mejor puede representar una integración de procesos inherentes a la comunicación real, con intercambios combinados de información y de opinión, y con activación simultánea de varias destrezas. Lo cierto es que se trata de un modelo muy directamente relacionado con las más recientes propuestas de enseñanza mediante

tareas (especialmente los procedimientos de Prabhu y los procesos de Breen y Candlin), y su ausencia de los manuales publicados hasta la fecha no es sorprendente.

En cuanto a la última de las variables, relativa al vacío estético, resulta más sorprendente, por cuanto el número de documentos textuales susceptibles de inducir a actividades que contengan esta variable representa un porcentaje del 5,4% (estos documentos son los textos literarios; los documentos no textuales susceptibles de este tratamiento: imágenes, música... no han sido contabilizados). Por eso, en la combinación nº 3 de la tabla de variables combinadas introduzco la cuantificación de esta variable. Las cifras son allí bastante distintas, como veremos. El hecho de que en términos absolutos la cifra sea tan exigua sigue siendo indicativo, pero va directamente ligada a una muy escasa utilización del texto literario; en contrapartida, cuando esta utilización se da, el uso apropiado al tipo de texto es relativamente alto.

353.- Clase

0 Inexistente/No se aplica	61,0
A Interacción transaccional	36,6
B Interacción interpersonal	1,6

Nuevamente encontramos una escasa presencia de la interacción interpersonal. Esto no resultaría sorprendente en unos manuales de orientación estructuralista, pero sí lo es en los que adoptan un enfoque nocional-funcional. En efecto, si consultamos las listas de nociones y funciones que se han publicado, encontramos en ellas una notable presencia de unidades relacionadas con los intercambios interpersonales; Slagter 1979, por ejemplo, de un total de 72 funciones presenta 19 para la expresión de estados emocionales y su comprobación, 9 para la expresión y comprobación de actitudes morales y 7 para la persuasión.

Si observamos la distribución por manuales, aun encontrando diferencias entre ellos, se mantiene el fuerte desequilibrio a favor de la variable A: el 02 (que es el primero cronológicamente en presentarse como nocional-funcional) da 22,9% para A y 0,0% para B; los manuales 03 y 04, que le siguen en el tiempo de publicación, dan una correlación A/B de 30/12 y de 52/3 respectivamente.

Una posible explicación a estas cifras puede estar relacionada con los valores observados en otra categorías, y más en concreto con 21 (Áreas) y 32 (Cometido). En 21 hemos visto que el área de las nociones y funciones representa un 12% del total de ejercicios, y las destrezas comunicativas un 36,9%. Ambos campos ofrecerían una base suficiente para el trabajo de los intercambios interpersonales. Ahora bien, el ámbito emotivo/afectivo daba un 0,4% de ejercicios de aprendizaje en cooperación, y un 0,2% para la contribución personal; por otra parte, en 31 vemos que solo un 11,5 son ejercicios realizados por parejas y un 7,1% por pequeños grupos; y en 32 teníamos valores muy altos para ejercitación, práctica y manipulación (22%) y sensibilización (12,2%), y muy bajos para uso real (5,5%). De todo este conjunto de datos cabría deducir que los manuales han adoptado progresivamente las nuevas unidades de análisis de la lengua (especialmente las nociones y las funciones) como contenidos necesarios para la comunicación (Cfr. Zanón y Hernández 1991), pero no los han actualizado suficientemente mediante procesos de comunicación. Podemos razonablemente suponer que un estudio más detallado de esta variable en todos los manuales arrojaría cifras altas de documentos con muestras de intercambios (nuestra variable H en la categoría 124) en los que se activa la función interpersonal; ahora bien, la presencia de este rasgo se mantiene en el nivel de la ejemplificación o la sensibilización lingüística, pero no en el de uso real.

Este bajo porcentaje encaja bien con la escasa presencia del aula como espacio de comunicación, que hemos detectado en otras variables. La variable A presenta valores más altos porque la aplicamos no sólo al intercambio entre alumnos, sino también a la interacción texto/alumno; en este terreno es más fácil la aparición de ejercicios con interacción transaccional.

354.- Dirección

0 No se aplica	61,5	
A Unidireccional		24,8
B Bidireccional		7,9
C Multidireccional		5,0

Estas cifras se corresponden bien con las del apartado anterior, y con nuestra hipótesis acerca de su explicación. El bajo nivel de los valores de B y C indica la escasa actividad comunicativa entre alumnos en el aula, y la limitación del enfoque comunicativo a los contenidos necesarios para la comunicación; por otra parte, el 24,8% correspondiente a la dirección unipersonal se relaciona bien

con la presencia de textos portadores de información, y presentes en el manual por su contenido más que por sus formas lingüísticas.

En la distribución por niveles sorprende el fuerte descenso de la variable B (10,6 - 8,3 - 2,2), cuando parecería que, suponiendo esta variable una dificultad adicional en la realización de cualquier ejercicio, su presencia podría ser más baja en los niveles iniciales y más alta en los superiores. La razón puede estar en la fuerte presencia de textos (y, especialmente de textos literarios) que hemos observado en los niveles superiores al hacer el análisis de otras categorías, así como de

36.- Lugar y función

A Ejercicio aislado	32,6
<u>B Introducción</u>	11,0
B1 Temática	2,6
B2 Lingüística	7,4
B3 Afectiva/Motivacional	1,0
<u>C Capacitación</u>	48,8
C1 Procesamiento de. información temática	3,8
C2 Procesamiento. de información lingüística	13,6
C3 Práctica, ejercitación	19,4
C4 Organización	0,7
C5 Control proceso	0,0
<u>D Ejecución</u>	11,3
<u>E Post-tarea</u>	7,0
E1 Evaluación	0,6
E2 Atención a la forma	4,6
E3 Presentación pública	0,8
E4 Planificación	0,0
E5 Otros	1,0

En un análisis de la distribución por grupos dentro de esta categoría encontramos un alto índice de la variable A (ejercicios aislados). Si observamos esta variable por manuales, vemos que los hay que alcanzan valores próximos al 100% (03 y 04), mientras que otros presentan un 0% (el 14) o se aproximan al 0% (06 y 11). Una observación de la tabla estadística en columnas (correspondientes a los manuales) nos permite apreciar columnas con todas las casillas llenas, y otras con muchas casillas vacías. Esta categoría se convierte, así, en un buen reflejo de los manuales en los que junto a consideraciones de contenido lingüístico se han tenido presentes otras de orden didáctico y que afectan a los procesos, y de aquellos que parecen estar más preocupados por los contenidos estrictamente lingüísticos.

El fuerte peso de este componente lingüístico se manifiesta en las variables del grupo B, en las que la introducción lingüística supone más del doble de las otras dos (temática y afectiva/motivacional). Visto por manuales, este grupo presenta diferencias notables entre ellos; así, hay tres que presentan las tres variables (el 05, el 07 y el 11), pero mientras que el primero tiene su valor más alto en B1 (8,9%), los otros dos lo tienen en B2 (19,7% y 11,8%); los hay con ausencia total de este grupo (el 06) y el resto se agrupan en torno a B2; B3 es la variable ausente en más manuales (diez de los catorce).

Las variables del grupo C apuntan en la misma dirección, ya que la suma de C2 y C3 da un total de 33%. Si en otro lugar he hablado de manuales con una concepción un tanto atomística de la lengua, estas cifras confirmarían esta impresión: la capacitación consiste más en el procesamiento de información lingüística y en la práctica y ejercitación que en el procesamiento de la necesaria información temática o de la organización y el control del proceso; procesos del aula, estos últimos, más próximos a una enseñanza organizada en torno a actividades que en torno a muestras de lengua. Nuevamente podríamos decir que la orientación comunicativa se limita a los contenidos de la comunicación y no llega a los procesos. El 7,0% correspondiente a la variable E (Post-tarea) refleja una atención más bien escasa a los procesos de aprendizaje, que se correlaciona bien con el resto de cifras que estamos encontrando en todas las categorías relacionadas con procedimientos didácticos.

Así, el 11% de la variable D (ejercicios de ejecución) hay que entenderlo a la luz del resto de cifras. En esta tabla no he distinguido entre la ejecución de actividades del mundo del aula y de actividades del mundo externo al aula; para una más precisa descripción de lo que encontramos en los manuales hay que recurrir a la tabla de análisis de las tareas. Aquí he intentado únicamente desglosar

las distintas funciones y lugares de los ejercicios en una lección, y ver la diversidad que cada manual representa.

4.- UNIDAD LINGÜÍSTICA

0 No se aplica	5,1
A Fonema/Sonido/Grafía	0,3
B Palabra	7,2
C Frase/Oración	19,9
D Enunciado/Par adyacente	27,1
E Discurso/Texto	39,9

Es significativamente alto el porcentaje de la variable E, que corresponde a aquellos ejercicios que toman como unidad lingüística para su trabajo el nivel de discurso o texto. Las dos variables que le siguen corresponden a los enunciados o pares adyacentes y con las frases y oraciones, y el resto tiene valores bajos.

Visto por manuales, el predominio de las variables C o D se encuentra, respectivamente, en los manuales de orientación más estructuralista o más nocional-funcional. Por otra parte, llama la atención que el manual 11 se desmarca de esta tendencia general, alcanzando su máximo valor en la variable B (Palabra), con un 22,8%.

La distribución por niveles muestra un ascenso de las variables C (16,8 - 20 - 24,8) y E (34,4 - 39,4 - 51,7) y un descenso de la D (35,8 - 27,4 - 11,7). Una posible interpretación de estas cifras podría apuntar a una mayor atención a la gramática y a la lectura a medida que se avanza en los cursos. Creo que esta tendencia está relacionada con la que hemos observado al analizar los resultados de 21, en donde la variación por niveles presentaba un sensible descenso de las nociones y funciones y de los y registros, junto a un ascenso de la comprensión lectora.

2.- Categorías combinadas

Para poder obtener un perfil más preciso de los manuales he añadido al estudio de las categorías aisladas una nueva tabla estadística, en la que se aprecia la presencia de dos o más categorías combinadas. Las combinaciones que he establecido apuntan a varios aspectos de las actividades de aprendizaje, que básicamente se agrupan en dos grandes campos: uno es el uso de la lengua, y otro es el relativo a su conocimiento; el primero lo he subdividido a su vez en cuatro subgrupos: la referencia de las fuentes, el tratamiento de las fuentes literarias, la apertura de las respuestas, y la interacción y negociación del significado.

Cada combinación admite diversas posibilidades, cada una de la cuales ha sido identificada con una letra en negrita (véase la tabla de combinaciones en la pág. 349 de este trabajo). Cada posibilidad tiene siempre dos únicos valores: presencia y ausencia; en los cuadros estadísticos del apéndice II la presencia está indicada con 1.00 y la ausencia, con 0.0. A efectos de análisis del manual las cifras que nos interesan son siempre las del valor 1.00, es decir, de presencia de las distintas variables, y ciertamente comparadas entre sí. Para ello, traigo aquí y reúno en estas páginas del comentario esas cifras que nos interesan. La presentación de datos en estas páginas del comentario se lee e interpreta del siguiente modo:

- En la primera columna (**Casos**) aparecen las ocurrencias de la combinación. La cantidad total de ocurrencias es la que va inmediatamente debajo del rótulo **Casos**, y representa el 100% sobre el que luego se calculan los porcentajes de las distintas variables que puede adoptar la combinación, y que figuran en esta misma columna.
- En la columna central (**% Gbl**) aparece el porcentaje de ocurrencias de la combinación y, debajo, el de sus distintas variables, en relación ambos casos con la globalidad de ejercicios del corpus (1.131).
- En la última columna (**%Aisl**) figura el porcentaje (que ha sido obtenido anteriormente, con la tabla nº 1, en el análisis de categorías aisladas) de las variables de la combinación. Esta información redundante se presenta aquí para poder para contrastar los datos de las categorías aisladas con los de las combinaciones.

Mediante este contraste se pueden apreciar variaciones significativas, en la medida en que la presencia de la variable puede ser más relevante en la combinación de categorías que en las categorías aisladas.

Así, por ejemplo, en la combinación 1, las distintas columnas nos proporcionan la siguiente información:

- a) Primera columna: En el conjunto de ejercicios analizados hay 853 fuentes que son del tipo documento o instrucciones,
 - el 63,7% de los cuales (543 ejercicios) tiene referencia al mundo externo
 - el 6,1% (52 ejercicios) tiene como referencia el mundo del aula
 - el 29,7% (253 ejercicios) tiene como referencia la lengua.

- b) Segunda columna: Son los porcentajes de los casos de la columna anterior, en relación con la totalidad de ejercicios

- c) Tercera columna: Son los porcentajes que las tres variables de la primera columna daban en la tabla nº 1.

2.1.- El uso de la lengua

2.1.1.- La referencia de las fuentes

En este apartado intento observar cómo se distribuyen las variables de la categoría 34 (Referencia) en el grupo de fuentes que integran los documentos y las instrucciones. He aislado este grupo de fuentes de las demás (pretextos y exposiciones lingüísticas), porque pienso estas últimas tienen mucho más que ver con el conocimiento de la lengua, mientras que aquéllas son mucho más relevantes en relación con el concepto de uso de la lengua; de modo que la referencia al mundo externo y al mundo del aula adquirirá una nueva valoración contemplada desde el ángulo de las fuentes directamente relacionadas con el uso.

Combinación 1	Casos	% Gbl. Aisl	
		Gbl.	Aisl
(11/A o B) Tipo de Fuente:			
Documento o Instrucciones +	853	75,7	
a (34/A) Referencia al mundo externo	63,7 %	48,2	48,7
b (34/B) Referencia al mundo del aula	6,1 %	4,6	4,7
c (34/C) Referencia a la lengua	29,7 %	22,4	50,0

De la comparación entre resultados de categorías aisladas y categorías combinadas se desprende un incremento notable en la referencia al mundo externo y un incremento relativo en la referencia al mundo del aula, junto a un descenso también muy fuerte en la referencia a la lengua. Se rompe el equilibrio que entre mundo externo y lengua se observaba en las categorías aisladas, y este dato podría interpretarse como un refuerzo a la orientación de los manuales al uso de la lengua más que a su análisis. Por otra parte, confirmaría la escasa presencia del mundo del aula, que venimos detectando cada vez que hay ocasión de comprobarla.

2.1.2.- El tratamiento de las fuentes literarias

El texto literario representa una posibilidad más entre los distintos contenidos que pueden tener los documentos que los manuales aportan. Dado su estatus particular entre los textos que los hablantes tienen a su disposición (estatus particular tanto por lo que se refiere a su valoración y consideración social, cuanto por la función que cumple), me parece que su utilización y tratamiento en el aula (y, por tanto, en los manuales) es un buen índice del grado en que los actuales planteamientos de actividades discentes encaminadas al uso de la lengua se corresponden con la realidad. Por eso propongo analizar la función o tratamiento de estos textos en dos posibles combinaciones:

- en primer lugar, en combinación con la categoría 13 (Uso de la fuente), y ver en qué medida es una fuente sometida a lo que he definido como tratamiento (en sus dos versiones), y que se corresponde con usos de la lengua habituales en el mundo externo al aula,

- en segundo lugar, en combinación con la categoría 352, en su variable D: vacío estético, que se relaciona con la función primaria del texto literario.

Combinación 2	Casos	% Gbl	% Aisl
(124/ F o G) Contenido de Fuente: Texto literario en prosa o en verso +	61	5,4	
a (13/B o C) Uso de la fuente/ Tratamiento (1 ó 2)	49,2%	2,6	34,2
b (13/A o D) Uso de la fuente/ Ejemplificación o manipulación	50,0%	2,7	20,8

Esta combinación representa un porcentaje muy reducido del total de ejercicios del corpus (5,4). Considerando solo la distribución de variables por referencia al número de casos, las dos posibilidades se encuentran en equilibrio, en torno al 50%. Por comparación con las categorías aisladas, vemos que las fuentes de este tipo obtienen un porcentaje de más de doble (50,0% frente al 20,8%) en la variable ejemplificación o manipulación de uso de la fuente. Esto nos habla de una consideración del texto literario como objeto lingüístico muy superior a su consideración como vehículo de comunicación, y además, de un desnivel en este terreno muy superior en los textos literarios al que se da en el resto de tipos de textos.

Comparando los manuales, la distribución está muy marcada: los hay con el 100% de la primera variable (el 07, el 08 y el 14, y los hay con el 100% de la segunda (el 01). De los restantes, los hay con ausencia de casos (manuales 02, 03, 06, 10, 11 y 13) y los hay con equilibrio entre las dos variables (04, 05, 12).

Por niveles también encontramos un desequilibrio entre los inferiores (predominio de la primera) y los superiores (predominio de la segunda).

Combinación 3	Casos	%	%
		Gbl	Aisl
(124/ F o G) Contenido de Fuente:			
Texto literario en prosa o en verso +	61	5,4	
a (352/D) Intercambio de información /			
Vacío estético	50,8%	2,7	0,9

Por las mismas razones que en la categoría anterior, los valores relativos que observamos en ésta son sustancialmente distintos del estudio de variables aisladas; en efecto, si allí encontrábamos que el vacío estético no representaba más que un 2%, en relación con la cantidad de veces que se puede aplicar esta variable asciende al 50,8%. La cantidad total de ejercicios en las que se da la combinación representa sólo un 2,7 del corpus, lo cual se

corresponde con un muy escaso uso del texto literario como contenido de la fuente; pero en las pocas ocasiones en que tenemos este contenido.

2.1.3.- La apertura de las respuestas.

Esta combinación relaciona el grado de apertura de las respuesta (agrupando en una sola variable las variables B -abierta- y C -exploratoria- de la categoría 332 -Clase de respuesta-) con la dos posibles formas de tratamiento en el uso de la fuente (categoría 13). Dejo, pues, fuera del cómputo estadístico las otras variables de esta última categoría por razones diferentes:

- la ejemplificación lingüística, porque por definición esta variable no pide respuesta, y su inclusión en el cómputo estadístico desvía los resultados,
- el material manipulable, porque cae dentro del otro gran apartado que he establecido en esta tabla -el conocimiento de la lengua- y por tanto, aunque la diversidad de clases de respuesta es significativa en relación con esta variable, no interesa cuando se trata de observar fenómenos de uso de la lengua.

Combinación 4	Casos	% Gbl	% Aisl
(13/B o C) Uso de la fuente: Tratamiento 1 ó 2 +	386	34,2	
a (332/A) Clase de respuesta / Cerrada	50,8%	17,3	45,5
b (332/B o C) Clase de respuesta / Abierta o exploratoria	40,7%	13,9	30,9

Aunque se da un incremento de los valores de ambas variables en los resultados de esta tabla frente a los de la de categorías aisladas, no se observa una diferencia en la correlación entre ellas: de una correlación 45,5/30,9 se pasa a otra 50,8/40,7, lo que equivale pasar de un coeficiente del 1,47 al de 1,24. Valores, por tanto, muy próximos y que no modifican la visión obtenida en la tabla de categorías aisladas.

2.1.4.- *La interacción y la negociación de significado*

Éste es el concepto-clave en las actividades de uso de la lengua. Así que interesa observar su representación y actualización en las actividades del aula (en los ejercicios de los manuales), y ver más detalladamente cómo se llega a facilitar y promover su aplicación.

Para ello, he aislado las siguientes combinaciones, que me parecen especialmente potentes en su capacidad de descubrimiento de la actuación de principios de uso de la lengua:

La combinación nº 5, que observa tipos y clases de interacción cuando los agentes del ejercicio son dos o más alumnos. Una de las manifestaciones más visibles de la voluntad de organizar unas actividades de aprendizaje orientadas a la comunicación, al uso de la lengua, es el trabajo en parejas o en pequeños grupos; en los manuales se corresponde con instrucciones textuales o icónicas que clasifican el ejercicio como de interacción. Los ejercicios con agente individual pueden estar concebidos tanto con fines interactivos (comprensión y producción de textos escritos) como con otros fines no interactivos (manipulación de estructuras, observación de fenómenos...); los ejercicios con agentes no individuales suelen estar concebidos con fines interactivos. Esta combinación pretende ayudar a comprobar esa finalidad.

La combinación nº 6 responde a la diversidad y riqueza de las actividades de interacción: cuando éstas son realmente interactivas, y cuando los participantes en la interacción son parejas o pequeños grupos de alumnos, la distribución y circulación de la información en el grupo de trabajo es una variable que repercute en la activación de procesos y estrategias de comunicación distintos y con repercusiones presumiblemente distintas en el aprendizaje, como hemos observado en la revisión de ASL.

Combinación 5	Casos	%	%
		Gbl	Aisl
(31/B, C o D) Agente:			
Pareja, pequeño grupo o clase entera +	337	29,9	
a (352/0) Tipo de intercambio/Inexistente	38,6%	11,5	63,0
b (352/A/B/C) Vacío de información o de opinión o resolución de problemas	59,6%	17,8	35,4

c (353/A) Interacción transaccional	62,9%	18,8	36,6
d (353/B) Interacción interpersonal	4,7 %	1,4	1,6

En la selección de categorías que intervienen en esta combinación observamos que se producen variaciones importantes en relación con el análisis de categorías aisladas: aunque el porcentaje de casos es significativamente bajo (sólo un 29,9% de casos del global de ejercicios), cuando ésta combinación se produce, el índice de ausencia de interacción o negociación desciende casi a la mitad: del 63,0% al 38,6%, y se incrementan los otros tres: vacío de información o de opinión o de resolución de problemas (del 35,4% al 59,6%), interacción transaccional (del 36,6% al 62,9%) e interacción interpersonal (del 1,6% al 4,7%), manteniéndose, lógicamente, el desequilibrio a favor de la interacción transaccional frente a la interpersonal.

Combinación 6	Casos	% Gbl	% Aisl
(351/C) Partícipes: Alumno/Alumno + (352/A, B o C) Vacío de información o de opinión, o resolución de problemas +	187	19,5	
a (354/A) Dirección unidireccional	32,6%	6,3	24,8
b (354/B) Dirección bidireccional	67,4%	13,1	7,9

Nuevamente aquí nos encontramos con incrementos significativos: cuando los partícipes en la interacción son los alumnos, la relación entre la unidireccionalidad y la bidireccionalidad en la distribución y circulación de la información se invierte: de 24,8/7,9, equivalente a un índice de 3,13 a favor de la primera pasa a 67,4/32,6, índice de 2,0 a favor de la segunda.

2.2.- El conocimiento de la lengua

He agrupado aquí cuatro combinaciones, mediante las cuales me interesa apreciar aspectos particulares del tratamiento discente que los manuales aplican al desarrollo del conocimiento de las reglas de la lengua.

La combinación nº 7 observa la clase de respuestas -contraponiendo las cerradas al grupo integrado por las abiertas y las exploratorias- en aquellos ejercicios cuyas fuentes son materiales manipulables. Se trata, por tanto, de ejercicios muy centrados en la forma, que no por ese motivo han de ser incompatibles con respuestas abiertas o exploratorias. Al contrario, unos ejercicios predominantemente de respuesta cerrada estarán más relacionados con la comprobación de conocimientos y con la repetición mecánica de rutinas; mientras que un aprendizaje más creativo y más significativo contendrá una mayor gama de respuestas posibles.

Las combinaciones nº 8 y 9 analizan la presencia de unidades lingüísticas de diversas dimensiones en relación directa con ejercicios centrados en el conocimiento. Por eso he relacionado estas unidades (variables de la categoría 4 de la primera tabla) con las variables 13/A (Uso de la fuente: ejemplificación lingüística) y 11/D (Tipo de fuente: exposición lingüística).

Combinación 7	Casos	%	%
		Gbl	Aisl
(13/D) Uso de la fuente: Material manipulable +	94	8,3	
a (332/A) Clase de respuesta / Cerrada	76,6%	6,3	45,5
b (332/B o C) Clase de respuesta / Abierta o exploratoria	19,1%	1,5	30,9

El predominio de respuestas cerradas es notable: casi el cuádruple. Y, en relación con los porcentajes de esta clase de respuestas en las categorías aisladas, se ha incrementado el desequilibrio, a favor de las cerradas: si ahora la relación es de 4/1, allí era de 3/2.

Por manuales, hay tres con ausencia total de respuestas abiertas (01, 06 y 12). El resto presenta valores en torno al 30% para las respuestas abiertas, excepto alguno que los presenta mucho más bajos (el 09, con un 9,1%)

Por niveles se da una creciente presencia de las respuestas abiertas (del 10% al 21%) .

Combinación 8	Casos	%	
		Gbl	Aisl
(13/A) Uso de la fuente: Ejemplificación lingüística +	141	12,5	
a (4/C) Frase u oración	18,4%	2,3	7,2
b (4/D) Enunciado o par adyacente	20,6%	2,5	19,2
c (4/E) Texto o discurso	41,1%	5,1	39,9

Cuando los autores de un manual se proponen ejemplificar fenómenos de la lengua, recurren mayoritariamente al texto o discurso (casi la mitad de los casos). Las ejemplificaciones con oraciones y con enunciados se reparten la otra mitad. No se dan ejemplificaciones con unidades de nivel inferior a la frase (sintagmas, palabras o fonemas).

Si bien los porcentajes para los enunciados y para el texto se mantienen en valores muy próximos a los que alcanzan estas variables en las categorías analizadas aisladamente, para la frase suben de un 7,2% a un 18,4%. No parece extraño este fenómeno, ya que la frase es una unidad tradicional de ejemplificación de muestras de lengua; por otra parte, su presencia se ve equilibrada con otras unidades derivadas del análisis del discurso, como las nociones y funciones. La preponderancia de los valores relativos a la unidad texto/discurso tiene que ver, muy probablemente, con la práctica, también fuertemente arraigada, de incluir al principio de las lecciones una muestra o ejemplificación de los usos lingüísticos en forma de diálogos situacionales.

Las cifras que podemos observar en la distribución por manuales nos dan un espectro más polarizado que en otras categorías, con títulos muy centrados en el nivel de frase, y otros muy centrados en el de enunciado.

Combinación 9	Casos	%	
		Gbl	Aisl

(11/D) Tipo de Fuente			
Exposición lingüística +	113	10	
a (4/A) Fonema	0,0%	0,0	5,1
b (4/B) Palabra	9,7%	0,9	0,3
c (4/C) Frase/Oración	20,4%	2,0	7,2
d (4/D) Enunciado/Par adyacente	36,3%	3,6	19,9
e (4/E) Texto/Discurso	3,5%	0,3	39,9

Cuando se trata de dar cuenta de forma explícita sobre fenómenos lingüísticos, se produce una caída en picado de la unidad texto/discurso, que era dominante en el análisis por categorías aisladas (del 39,9% al 3,5%) A su costa se incrementan todas las demás variables, excepto la primera, correspondiente al tratamiento de los fonemas, que se reduce a 0,0. Por manuales encontramos sólo dos con presencia de esta variable (el 08 y el 14), y el éste último el valor es del 100%. Por niveles, desaparece la variable en el superior, y ello se explica fácilmente por el hecho de que los dos manuales que ofrecen presencia de esta variable no tienen libro para el tercer nivel.

Las críticas que han surgido a la forma en que se han llevado a cabo aplicaciones del análisis del discurso a la enseñanza de L2 encontrarían respaldo en estos datos: una reducción del mismo a la teoría de los actos de habla y a los diálogos como tipo de texto predominante, y la utilización de actos de habla como medios de asimilación de unidades gramaticales. Los datos son insuficientes para confirmar empíricamente estas críticas, pero apuntan en esta dirección.

2.- Las lecciones

Los resultados que recojo y comento a continuación representan el total de lecciones (58) del conjunto de libros (29) de los 14 manuales que forman el corpus. Los porcentajes, pues, se entienden siempre por referencia a esas 58 lecciones.

Los resultados estadísticos de esta tabla se diferencian en dos puntos importantes con respecto a las otras tablas:

En primer lugar, la asignación de valores de cada variable se ha decidido sobre la base de los datos obtenidos en la tabla de ejercicios, más la observación directa de la unidad. La presencia en un solo ejercicio del rasgo buscado en cada caso dará resultado positivo en el análisis de la variable por lecciones. Ello hará que los porcentajes de esta tabla puedan ser superiores en muchas ocasiones -y nunca inferiores- a los de la tabla de ejercicios cuando entre ambas tablas existan variables referidas a fenómenos iguales, similares o emparentados.

En segundo lugar, la representación de los manuales en esta tabla es más equilibrada, aunque no del todo; en efecto, cada uno de los libros está representado por dos lecciones; ahora bien, el número de libros por manual puede ser de 2, 4 ó 6, según tenga uno, dos o tres niveles. Los valores medios, por tanto, reflejan mejor la situación que en la tabla de ejercicios; en efecto, en aquella tabla teníamos la misma representación en cuanto a lecciones, pero mientras que unas lecciones podían contener hasta 30 ejercicios, otras podían no superar los quince, con lo cual los promedios de porcentajes quedaban teñidos de las características de los manuales con unidades más largas. Este mismo efecto sigue actuando aquí, aunque de manera más leve, por el hecho de que la mayor parte de los manuales tiene tres libros, aunque nos encontramos con algunos de solo dos libros, y el caso de tres manuales con solo un libro cada uno.

Dado que en esta tabla las variables se reducen a la presencia o ausencia del rasgo estudiado, el cuadro nº 16 permite tener una visión global y simultánea de todos los manuales¹³². También permite ver la cantidad de libros de cada manual, apreciada en el grosor de las franjas horizontales.

¹³² Para una mejor visualización, se han elegido dos símbolos bien contrastados que reflejen la ausencia (.) y la presencia (#) de la variable.

VIDEO

MODULO	NIVEL	UNIDAD	11	12	13	14	15	211	212	213	214	221	222	223	224A	224B	224C
01	1	1															
01	1	2															
01	2	1															
01	2	2															
01	3	1															
01	3	2															
02	1	1															
02	1	2															
02	2	1															
02	2	2															
02	3	1															
02	3	2															
03	1	1															
03	1	2															
04	2	1															
04	2	2															
05	1	1															
05	1	2															
05	2	1															
05	2	2															
05	3	1															
05	3	2															
06	2	1															
06	2	2															
07	1	1															
07	1	2															
07	2	1															
07	2	2															
08	1	1															
08	1	2															
08	2	1															
08	2	2															
08	3	1															
08	3	2															
09	1	1															
09	1	2															
09	2	1															
09	2	2															
09	3	1															
09	3	2															
10	1	1															
10	1	2															
10	2	1															
10	2	2															
11	1	1															
11	1	2															
11	2	1															
11	2	2															
12	2	1															
12	2	2															
13	1	1															
13	1	2															
13	2	1															
13	2	2															
13	3	1															
13	3	2															
14	1	1															
14	1	2															

Respuesta afirmativa: #
 Respuesta negativa: .

De su observación, combinada con la comparación estadística de las variables, podemos derivar los siguientes comentarios:

1.- Los objetivos

1.1.- Comunicación	84,5
1.2.- Sistema formal	93,1
1.3.- Aspectos socioculturales	29,3
1.4.- Contenidos culturales	32,8
1.5.- Destrezas de aprendizaje	5,2

Está presente en todos los manuales la variable 1.2 (Objetivos del sistema formal); la 1.1 (Objetivos comunicativos) lo está en doce de los catorce manuales.

Está ausente de casi todos los manuales la variable 1.5 (Destrezas de aprendizaje), que sólo está presente en el manual 14.

La variable 1.4 (Contenidos culturales) como distinta de la 1.3 (Aspectos socioculturales) está presente en nueve de los catorce manuales.

Comprobamos, por tanto, que los manuales se plantean los objetivos en términos de dominio del sistema formal, y al propio tiempo en términos de capacidades comunicativas. La transmisión de contenidos culturales supera a la de los aspectos socioculturales, si bien podemos entender que esta variable forma parte de la capacidad comunicativa, y que muchos autores pueden entenderla como subsumida en ella. Por lo tanto, parece relevante la cifra de un tercio de lecciones que incluyen la especificación de objetivos socioculturales.

Por niveles se observa un descenso en los objetivos comunicativos (91 - 83 - 75) paralelo a un ascenso en los del sistema formal (91 - 92 - 100). Los aspectos socioculturales se mantienen en valores próximos entre sí, mientras que los estrictamente culturales ascienden también con fuerza (13,6 - 41,7 - 50)

Como ya he hecho notar anteriormente, la definición de contenidos de una determinada categoría no va en detrimento de la de otras, es decir la suma de las cinco categorías no da un 100%, sino que cada una de ellas podría alcanzar el total. Por eso estas cifras son significativas, especialmente en lo referente al

descenso de la comunicación; en efecto, no parece en absoluto contradictorio con lo que sabemos acerca del desarrollo de la competencia gramatical que los objetivos en torno a ella se incrementen en los niveles superiores. Pero no hay razón para que ello vaya en detrimento de la competencia comunicativa general y de algunas de las subcompetencias que la integran. Parecería lógico esperar que no sólo se pretenda conseguir una mayor corrección en la capacidad de hacer determinadas cosas, sino también una mayor cantidad de cosas que los alumnos pueden hacer.

2.- Los estratos

21.- El contenido (72,4%)

2.1.1.- Las reglas del sistema	96,6
2.1.2.- Las destrezas lingüísticas	87,9
2.1.3.- Los contenidos temáticos	27,6
2.1.4.- La lengua en uso	77,6

22.- Los procesos (29%)

2.2.1.- Planificación y organización	20,7
2.2.2.- Procesamiento de información temática	48,3
2.2.3.- Procesamiento de información lingüística	93,1
2.2.4a.- Evaluación de objetivos o de contenidos	8,6
2.2.4b.- Evaluación de los procedimientos	1,7
2.2.4c.- Evaluación de los materiales y su uso	1,7

23.- El aprendiente (40,5%)

2.3.1.- ¿Presentación de objetivos clara y transparente?	77,6
2.3.2.- ¿Relación previa con los contenidos?	22,4
2.3.3.- ¿Actualización de vínculos personales, implicación?	62,1
2.3.4.- ¿Posibilidad de exploración: riesgos, creatividad?	34,5
2.3.5.- ¿Consideración de distintos perfiles de aprendientes?	3,4
2.3.6.- ¿Cooperación, compartir conocimientos y capacidades?	43,1

El estrato correspondiente al contenido alcanza un promedio de 72,4%, frente a un 29% del correspondiente a los procesos y un 40% para el correspondiente al aprendiente. Estos resultados en el análisis de las lecciones son coherentes con los obtenidos en el análisis de los ejercicios por lo que se refiere al fuerte peso del estrato del contenido y el reducido porcentaje de los procesos. En el tercer estrato encontramos un porcentaje medio algo elevado en relación con lo cabría esperar después de ver los ejercicios. Ya he aludido unas líneas más arriba al hecho de que la presencia de un fenómeno en un solo ejercicio nos da valor positivo en la tabla de las lecciones. Así se entiende el porcentaje del 62,1% en la variable 2.3.3, el del 34,5% de la 2.3.4, o el 43,1% de la 2.3.6. Por otra parte, la variable 2.3.1 no tiene equivalente en la tabla de ejercicios, y su alto valor (77,6%) hace subir el promedio del estrato del aprendiente.

Están presentes en todos (o casi todos) los manuales la variable 2.1.1 (Contenidos relativos a las reglas del sistema), la 2.1.2 (Contenidos relativos a las destrezas lingüísticas, ausente en 01 y en una de las dos unidades de 12) y la 2.3.1 (Objetivos claros y transparentes, ausente en 01 y 02).

Están ausentes de casi todos los manuales la 2.2.4 (Evaluación, presente en 13) y la 2.3.5 (Distintos perfiles de aprendientes, presente en 06).

3.- El desarrollo de la autonomía

3.1.- ¿Diversos niveles de competencia?	22,4
3.2.- ¿Indicaciones al respecto?	0,0
3.3.- ¿Autoevaluación?	6,9
3.4.- ¿Toma de decisiones del alumno?	8,6
3.5.- ¿Recurso a ayudas para aprendizaje autónomo?	13,8
3.6.- ¿Rutas de aprendizaje diversas?	0,0
3.7.- ¿Investigación sobre propio aprendizaje?	1,7

La variable 3.1 es la única que da un valor relativamente alto; sin embargo, la 3.2, que va directamente relacionada con ella, da 0,0. Esta aparente contradicción quizás pueda explicarse por el hecho de que muchas de las actividades comunicativas pueden de hecho resolverse desde distintos niveles de competencia, por su propia naturaleza e independientemente de que los autores se hayan planteado introducir esta característica.

El resto de variables están ausente de la mayor parte de los manuales, y destaca la presencia muy reducida de 3.7, y nula de 3.6. Por ello, la única que puede arrojar resultados significativos en la distribución por manuales o por niveles es la 3.1. Y lo que encontramos es lo siguiente: hay un manual (el 14) en el que esta variable alcanza el valor de 100%, y 9 (01, 02, 03, 04, 06, 07, 10, 12 y 13), en los que da 0,0%.¹³³

4.- El aprendiente como usuario de la lengua

4.1.- ¿Negociación / Interpretación en la recepción?	56,9
4.2.- ¿Negociación / Interpretación en la producción?	48,3
4.3.- ¿Negociación / Interpretación en la interacción?	46,6

Las tres variables están presentes en casi todos los manuales (sólo el 01 y 12 carecen totalmente de su presencia).

Se da una ligera superioridad en las actividades de recepción (que, además, en algunos manuales alcanzan el 100%), y que es fácilmente atribuible al hecho de que las actividades de producción y -en menor medida- las de interacción se prestan con mayor facilidad a un tratamiento mecánico.

En la observación por manuales encontramos dos (01 y 12) que dan valores 0 en las tres variables, y varios de ellos (03, 04, 05, 06, 07 y 14) que dan valores de 100% en las tres variables, o al menos en dos de ellas.

Por niveles no se aprecian grandes diferencias en los porcentajes.

Estas cifras vienen a reflejar una influencia positiva de los conceptos relativos a la comunicación y a la negociación de significado.

¹³³ Téngase presente que el porcentaje aquí es por relación al número de unidades analizadas en el manual: si un manual -por ejemplo, el 14- tiene un solo libro, el 100% quiere decir dos unidades sobre dos; si tiene tres libros (por ejemplo, el 05), entonces son seis las unidades analizadas, y los porcentajes son consecuentemente más significativos).

5.- La organización y la estructura de la lección

5.1.- ¿Ejercicios agrupados en unidades intermedias?	75,9
5.2.- ¿Ejercicios/unidades intermedias relacionadas y secuenciadas?	32,8
5.3.- ¿Alternancia de procesos de análisis y de síntesis?	56,9
5.4.- ¿Progresión <i>comprensión-producción-interacción</i> ?	50,0

Son mayoría las lecciones que agrupan los ejercicios en unidades intermedias, aunque luego se reduce sensiblemente el número de los que las relacionan y secuencian. Las cifras absolutas dan un 75,9% del total de lecciones agrupadas en tareas, y entre los manuales sólo hay cuatro que no estén representados (01, 03, 04 y 06). En cuanto a la relación y secuencia de tareas, son ya seis los manuales con respuesta negativa (a los anteriores se añaden el 07 y el 08); y solo son tres (11, 12 y 14) los que dan 100% en esta variable.

La variable 5.3 obtiene un valor absoluto del 56,9%, que corresponde prácticamente a su distribución por manuales: en efecto, la encontramos totalmente ausente en las lecciones de cinco de los manuales (01, 03, 04, 10 y 12), y por el contrario, representada en todas las lecciones de otros cinco de los manuales (06, 07, 08, 11 y 14). Por niveles no se observan variaciones significativas.

Algo semejante, aunque en menor medida, sucede con la última variable: está ausente de las lecciones de 5 manuales (01, 02, 03, 04 y 10), y presente en todas las lecciones de cuatro de ellos (06, 11, 12 y 14).

Una de las conclusiones que se pueden deducir de los resultados de esta tabla (y que se puede visualizar fácilmente en el cuadro nº 16 (páginas 444-445) es que la valoración de un manual comprende muchos aspectos, y que en cada caso los posibles usuarios deben observarlos todos ellos y cotejarlos con sus necesidades y las de su grupo. El manual ideal recogería todos los aspectos y todas las posibilidades, pero la mayor parte de los manuales reales, sin negar que podría establecerse una jerarquía de calidad entre ellos, se distribuyen en un espectro policromático, en el que resaltan más unas tonalidades y otras quedan más difusas.

3.- Las tareas

En el conjunto de libros he encontrado 260 agrupaciones de ejercicios que pueden considerarse como tareas (en los términos en que las definí), bien porque los autores las presentan como tales (mediante procedimientos tipográficos, mediante códigos alfanuméricos, o mediante declaración expresa) bien porque su estructura permite entenderlas como tales.

Un primer dato revelador es el número total de tareas encontradas en el manual, y su relación con el número de libros de que éste consta:

<u>Manual</u>	<u>Libros</u>	<u>Tareas</u>	<u>Tareas/libro</u>
01	3	2	0,6
02	3	14	5
03	1	20	20
04	1	18	18
05	3	27	9
06	1	0	0
07	2	18	9
08	3	16	5
09	3	35	12
10	2	18	9
11	2	40	20
12	1	8	8
13	3	40	13
14	1	21	21

CUADRO N°. 17

No resultará ocioso insistir en que la utilización del término *tareas* en esta sección de mi tesis no coincide con la acepción acuñada en la enseñanza comunicativa de los últimos años, en las propuestas conocidas como “enfoque mediante tareas”. Lo que he buscado aquí, tal como lo defino en la página 343,

es una agrupación de actividades, intermedia entre el ejercicio y la lección, que estructure la acción docente/discente. Una vez identificadas esas agrupaciones, las someto a análisis.

Hecha esta advertencia, puede señalarse la voluntad de gran parte de los autores por llevar a cabo la estructuración de la actividad de aula en unidades intermedias. Cabe resaltar que son 8 los manuales (sobre un total de 14) que se aproximan a la decena de tareas por libro, o que incluso la duplican. Téngase en cuenta que de cada libro se han analizado dos lecciones, lo cual nos da como resultado que más de la mitad de los libros tienen un mínimo de cuatro tareas por lección.

1.- Propósito:

0 No definido o no transparente	6,9 %
A Del mundo externo	46,2 %
B Del mundo del aula	47,0 %
B1 Vivencial	8,9%
B2 Lingüístico	36,9%
B3 Autonomía y estrategias	1,2%

La mayor parte de las tareas tiene como propósito una actuación del mundo externo del aula, y en segundo lugar, un propósito lingüístico del mundo del aula, cosa que se corresponde bien con los resultados del análisis de los ejercicios, en especial la variable 34 de aquella tabla, que presentaba unos índices de referencia al mundo externo y a la lengua de casi mitad y mitad. Que el mundo del aula estuviese allí representado por un 4,7%, y aquí lo esté en un total de 10,1% (sumando los propósitos B1, B3 y B4) puede ser un reflejo de que los manuales que proponen tareas se aproximan más a la realidad del aula como espacio social y de vivencias.

Por manuales observamos la presencia de las variables A y B2 en todos ellos, mientras que la B1 está solo presente en 6 de ellos, y la B3 en 3.

Por niveles se mantienen valores muy próximos para la variable A, pero se observan notables diferencias entre las del grupo B: La B1 (Vivencial) es muy superior en los libros del nivel intermedio (15,2, frente a 2,7 en los del inicial y

8,1 en los del superior); la B2 desciende (43,2 - 33,0 - 29,7); y la B3 asciende (0,0 - 0,9 - 5,4).

2.- Estructura:

¿Resultado final = Eje estructurador?

0 No	65,0%
A Sí	35,5%
A1 Texto escrito	7,6%
A2 Interacción oral	23,5%
A3 Gráfico	0,8%
A4 Nuevos conocimientos	3,5%

El alto porcentaje de la variable 0 no es más que un reflejo de lo novedoso de la propuesta, y de la dificultad de hacerla compatible con la estructura de un manual.

En la distribución por manuales vemos que la concentración en los resultados de tipo A1 y A2 no mantiene la correlación favorable al oral que se da en la estadística general (23,5/7,6):

- sigue siendo claramente favorable al oral en 02 (14,3/0,0), 07 (94,4/5,6), 08 (81,3/6,3), 12 (20,0/0,0) y 13 (40,0/0,0)

- es favorable al oral, pero con menor intensidad, en 09 (16,7/5,6), 11 (20,0/10,0) y 14 (14,3/9,5)

- se invierte a favor del escrito en 05 (7,4/29,6).

El pobre valor de la variable A3 se corresponde con los resultados también pobres que hemos hallado en la tabla de ejercicios al buscar tipos de respuesta (categoría 331).

Por otra parte, la variable A4 está muy directamente relacionada con el desarrollo de estrategias, que ha dado valores muy bajos en las otras tablas.

Por niveles tenemos un ascenso de los textos escritos (del 5,4% al 16,2%), paralelo a un descenso de los orales (25,2-16,2)

Lo más significativo de estas cifras es el porcentaje de la variable 0. Como ya he señalado, no resulta en absoluto sorprendente, ya que las actividades de los manuales suelen tener como eje estructurador los contenidos previamente definidos, por lo que el modo de proceder de los autores es de la lengua a las actividades, y no a la inversa.

Menos llamativo, pero igualmente importante, es el predominio de A2 cuando existe el eje estructurador. La interacción oral es uno de los motores más potentes que impulsan el aprendizaje; pero tal actividad se supone presente en la mayor parte de los pasos y fases de la tarea: precisamente ese es uno de los rasgos de la tarea, el estimular la interacción entre los participantes para conseguir un propósito. El hecho de que tal propósito esté mayoritariamente definido en términos de interacción oral puede ser consecuencia del predominio de los actos de habla y del diálogo como tipo de texto en la concepción de los manuales, y puede llegar a producir un empobrecimiento en la explotación de las posibilidades de las propias tareas.

3.- *Contenido:*¹³⁴

3.1.- ¿Pasos de reflexión y observación individuales?	78,8%
3.2.- ¿Pasos de desarrollo de la autonomía?	7,7%
3.3.- ¿Pasos en cooperación?	41,5%
3.4.- ¿Evaluación?	2,3%
3.5.- ¿Contribución individual?	55,4%
3.6.- ¿Diversos procedimientos posibles?	33,1%
3.7.- ¿Diversos resultados posibles?	42,7%
3.8.- ¿Diversas destrezas?	60,8%

He presentado estas tablas como un intento de descripción objetiva, y sin ánimo evaluador. Ello no obstante, las variables que integran esta categoría representan el conjunto de contenidos deseables en una tarea; por ello, es inevitable que de su lectura se desprenda una valoración, tanto más positiva

¹³⁴ Esta categoría ha sido descrita mediante una serie de variables no mutuamente exclusivas: cada una de ellas puede estar presente o ausente en una tarea; por lo tanto, cada una tiene únicamente dos valores -positivo y negativo- y lo que se recoge en estas páginas es el porcentaje de valores positivos.

cuanto más se acerquen las cifras al 100%, y tanto más negativa cuanto más se acerquen al 0%. No me parece ocioso insistir en que cada una de las variables es independiente de las demás, y que por lo tanto la comparación de los diferentes porcentajes no proporciona ningún tipo de perfil de las tareas: éste se refleja en las distintas variables una a una.

En consecuencia, podemos afirmar que en relación con esta categoría encontramos unas tareas con valores más bien bajos (solo tres de ellas superan el 50%, y solo una el 75%). Téngase presente que las tareas recogidas mediante esta tabla representan solamente una parte del total de actividades, pero precisamente aquella parte en la que más fácilmente se pueden incorporar los contenidos de esta categoría.

En clara correspondencia con los resultados de las otras tablas, las variables con índices más bajos son las relativas al desarrollo de la autonomía y a la evaluación. Se trata de un ámbito cuya presencia en los manuales se revela siempre escasa. La variable 3.6 (Diversos procedimientos posibles), que tiene también relación con el ámbito de la autonomía, es la que les sigue en el orden de resultados bajos. Esta misma y la siguiente (3.7: Diversos resultados) tienen que ver con la apertura de las tareas; se trata de una categoría que algunos autores llegan a incluir como rasgo propio de la estructura de una tarea¹³⁵; el carácter comunicativo de las tareas se deja sentir con más fuerza, y los valores de las variables relacionadas con él van subiendo, pero manteniéndose aún en torno al 50%: la posibilidad de diversos resultados, la de pasos en cooperación y la de la contribución individual; esta aproximación se reafirma en la variable 3.8 (Diversidad de destrezas), que integra la activación de procesos de comunicación en distintas destrezas (productivas y receptivas) y en distintos modos (oral y escrito), como sucede en la comunicación natural. Finalmente, el valor más alto lo encontramos en la primera de las variables, que se corresponde con el carácter discente de las tareas, y que puede responder a una alternancia de procesos de análisis y de síntesis, que para Skehan (1994) es una de las posibilidades que ofrecen las tareas para impulsar el desarrollo de la interlengua en el aprendizaje mediante la interacción.

La otra de las posibilidades para facilitar ese impulso consiste en la organización y secuencia de las tareas. Es lo que analizo en la última de las categorías:

4.- Secuencia externa:

¹³⁵ “ [Una tarea es] cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea”. (Breen 1987, 23, subrayado añadido).

¿Relación con otras tareas?

0 No	42,3%
A Sí	57,7%
A1 Introducción	16,2%
A2 Preparación, ejercitación	22,7%
A3 Ejecución	14,6%
A4 Post-tarea	4,2%

La secuencia en las tareas tiene una doble vertiente: interna y externa. La secuencia interna atañe al modo en que se han relacionado los objetivos de la tarea con los procedimientos para alcanzarla; he detectado la presencia de esta secuencia -sin establecer una tipología ni entrar en su análisis- con la variable 2 (Estructura) de esta tabla, en la que se ha encontrado un 65% de tareas con respuesta negativa. La secuencia externa atañe al modo en que la acción didáctica se estructura más allá de las actividades particulares; teniendo en cuenta que aquí nos movemos en el ámbito de los manuales, y que su unidad de trabajo básica es la lección; quiero ver aquí si la existencia de agrupaciones inferiores a la lección se corresponde con una organización de esas unidades. En un poco más de la mitad de los casos se da esta secuencia.

Debo señalar que la aplicación de esta parte de la tabla me ha resultado más problemática que las demás. La asignación de la variable 0 era clara en muchas ocasiones, pero en otras muchas se prestaba a interpretación; por ejemplo: generalmente, las actividades que los autores ponen al principio de la lección sirven para introducir el resto; si esas actividades introductorias están agrupadas y responden al concepto de nuestra tarea, tendríamos aparentemente una respuesta afirmativa para la variable A1 de nuestra categoría 4; pero luego podría suceder que no encontráramos una tarea determinada para la cual aquella sirviera de introducción. Es decir, que la respuesta afirmativa a las variables de esta tabla requeriría dos condiciones: que haya una tarea X y otra u otras (Y,Z) en el interior de una lección, y que entre ellas exista una relación de alguno de los tipos aislados mediante estas variables. El análisis lo he realizado con unos criterios más laxos, y me ha bastado con una de las condiciones: la existencia de una tarea con una de las finalidades de las variables, aun en el caso de que esa tarea sea la única de la lección, y el resto sean ejercicios no agrupados en tareas.

Así, he encontrado muchas más tareas de preparación y ejercitación (A2) que del resto; lo cual, en el caso de la relación A2/A3 puede parecer paradójico, si no se tiene en cuenta la salvedad que acabo de señalar.

CAPÍTULO IX: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1.- Discusión

El objetivo de este trabajo ha consistido en analizar los manuales de enseñanza/aprendizaje de E/LE y verificar en sus actividades la presencia de unas características o rasgos que puedan facilitar mejor los procesos de aprendizaje en el aula, a tenor de los actuales planteamientos de la lingüística aplicada y educativa, que, como he señalado, recoge las principales aportaciones de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas y sobre la naturaleza de la lengua.

1.1.- Las aportaciones de la investigación.

Tales aportaciones han cristalizado en la elaboración de una serie de conceptos, que han llegado a ser fundamentales en la discusión actual acerca del aprendizaje instruido de la lengua, y que podemos agrupar en torno a cuatro grandes temas: el aprendizaje mediante la interacción, la atención a la forma, la consideración de los factores personales y los procesos generales de aprendizaje. Esa discusión se está llevando a cabo, fundamentalmente, en el ámbito de la disciplina que Stern ha llamado lingüística educativa y que entre nosotros se conoce mejor como metodología de la enseñanza de lenguas modernas.

Como ya recogí en su momento, se trata de un área de la lingüística aplicada, que intenta establecer una relación bidireccional entre investigación científica y práctica didáctica, manteniendo la independencia de procedimientos y fines de ambas disciplinas, pero permitiéndoles beneficiarse mutuamente de un común interés por el estudio de determinadas áreas de la actividad humana. En un planteamiento así, la didáctica se concibe como una actividad o disciplina que se caracteriza por:

- tener sus propios fines y sus propios criterios de valor, que se centran en la eficacia en la consecución de los resultados de aprendizaje,

- encontrarse en la situación de tener que actuar, sin poder esperar a disponer de resultados firmes y contrastados, y apoyándose, por tanto, en creencias razonables,

- estar siempre enraizada en una tradición históricocultural que la condiciona en razón de a las expectativas que los destinatarios directos de su intervención y la sociedad en general tienen con respecto a ella.

En la síntesis realizada por estos especialistas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, he encontrado los siguientes puntos que me han servido para la elaboración de los instrumentos de análisis:

- El estudio de los procesos de aprendizaje de segundas lenguas tanto en contextos naturalistas como en contextos de escolarización, revela la existencia de grandes semejanzas en cuanto a los mecanismos de apropiación de la nueva lengua y a las fases de su desarrollo en ambos casos. Es lo que ponen de relieve los estudios acerca de las interlenguas y sus características, de los estadios sucesivos, de la incorporación de los nuevos conocimientos en el marco de los ya existentes y de la consiguiente reestructuración de los esquemas.

- Se trata, pues, de dos contextos de aprendizaje en cada uno de los cuales predominarán unos u otros factores, comunes a ambos y no exclusivos de ninguno de los dos; así, por ejemplo, en el contexto de adquisición naturalista se producen -bajo otra forma y en menor cantidad- los mismos mecanismos de “enseñanza” que en el instruido; por su parte, el motor que impulsa el desarrollo de aprendizaje cuando éste tiene lugar en contextos de instrucción formal es el mismo que en los contextos naturalistas: la interacción. En ambos contextos se aprende a partir de lo ya conocido y en ambos existe una constante actividad metalingüística que acompaña la comunicación lingüística.

- En el conjunto de variables que influyen en el aprendizaje, junto a otros factores como las características del contexto y las del caudal lingüístico, desempeñan un papel importante los factores personales. La incidencia que en los resultados de aprendizaje puedan llegar a tener los factores afectivos, motivacionales y actitudinales, así como los relativos al estilo de aprendizaje, obliga a ampliar el foco de atención en la planificación y ejecución de la intervención didáctica, incorporando la consideración de estos factores .

- La evidencia aportada por los estudios empíricos sobre los efectos de la intervención didáctica en los resultados del aprendizaje es por el momento muy limitada: tales estudios han observado únicamente fenómenos relativos a la

adquisición de reglas de la morfología y a la sintaxis, y no han entrado en el campo de la adquisición de las reglas de uso de la lengua, de fenómenos discursivos ni de la actuación pragmática. De los estudios realizados se desprenden, por un lado, unas conclusiones sustentadas en la evidencia empírica y, por otro, un amplio consenso acerca de las propuestas de actuación más razonables. En cuanto a las conclusiones figuran la imposibilidad de alterar la ruta de adquisición, así como la posibilidad de incrementar la rapidez y los niveles de logro en la adquisición mediante la intervención didáctica. En cuanto al consenso acerca de las posibles formas de actuación, se abandona la idea de establecer programas basados en el progreso del dominio de las formas lingüísticas, y sustituirlos por otros de actividades centradas en el significado; en cuanto a la necesaria atención a la forma, se proponen dos vías para la intervención didáctica: directa e indirecta; la intervención directa se propone facilitar el acceso a la comprensión del sistema formal de la lengua mediante actividades de sensibilización a la lengua, que sustituyan a las de práctica mecánica basada en la producción; la indirecta consiste en actividades encaminadas a la producción, pero centradas en el significado, con el fin de que el aprendiente tenga la oportunidad de relacionar forma y significado en contextos significativos.

- El estudio de los procesos de aprendizaje de la lengua se aborda desde dos posturas en cierto modo contrapuestas: por un lado, la de quienes consideran que las reglas lingüísticas se aprenden como si éstas constituyeran un dominio aparte, al margen de los otros aprendizajes que lleva a cabo la persona; por otro, la de quienes ven el aprendizaje de la lengua como un fenómeno que explicar dentro del marco de una teoría general del aprendizaje. En relación con estos planteamientos, he revisado las aportaciones de la psicología cognitiva y en particular su aplicación al aprendizaje de L2; en especial los conceptos de zona de desarrollo próximo, de aprendizaje mediante la interacción, de aprendizaje significativo, de procesamiento de la información, de reestructuración, y de estrategias de aprendizaje. He revisado también aportaciones a una teoría general del aprendizaje, desarrollada a partir del aprendizaje de la lengua, como la que propone Halliday, y que presenta una amplia zona de coincidencias con la teoría cognitiva. Las propuestas didácticas que cabe derivar de estos planteamientos consisten fundamentalmente en tres: el aprendizaje de la lengua a través de la lengua (o aprendizaje mediante la interacción), la atención a los procesos (y no sólo a los productos), y el tratamiento didáctico de las estrategias.

- En cuanto a los estudios lingüísticos, he revisado las principales aportaciones de la sociolingüística y del análisis del discurso: el concepto de variación, el de competencia comunicativa, la relación entre lengua y contexto de uso, así como

la relación entre lengua por un lado y cultura y sociedad por otro. La diversidad de modelos lingüísticos se polariza en torno a dos: la lengua entendida como un sistema de reglas y la lengua entendida como un sistema semiótico. La relación entre el modelo lingüístico y la teoría didáctica puede ser de dos tipos, que he denominado implicaciones y aplicaciones. Las aplicaciones consisten en la utilización de diversos mecanismos de trabajo, relacionados con los conceptos de análisis lingüístico que ofrece el modelo (tales como, por ejemplo, las permutaciones y conmutaciones de la lingüística estructural, trasladadas a la didáctica; o, en otras aplicaciones más recientes, el análisis de los actos de habla, trasladado a los sílabos nocional-funcionales); las aplicaciones son múltiples y, aunque estén derivadas de modelos diversos, compatibles entre sí. Las implicaciones, por su parte, alcanzan un nivel más profundo, ya que atañen a la concepción de lo que es hablar una lengua: en ese sentido, existen modelos diversos, pero las implicaciones no son compatibles; motivo por el cual la didáctica ha de realizar una opción por el modelo más rico y más ajustado a sus intereses y necesidades. En mi trabajo he optado por el modelo de análisis del discurso, que contempla la lengua no exclusivamente en su sistema sino siempre vinculando éste a su uso. En esta perspectiva, he revisado el concepto de capacidad de uso y el del conocimiento de esquemas como un nivel intermedio de organización de la lengua; otros conceptos básicos de lo que parece constituirse como un nuevo paradigma lingüístico, que tienen implicaciones de hondo alcance y que me han servido de ejes de referencia en mi estudio, son: la construcción del discurso en cooperación, la negociación de significado y las nuevas unidades de análisis de la lengua (actos de habla, nociones y funciones, esquemas ideacionales e interpersonales).

En síntesis, puede afirmarse que lo que tenemos ante nosotros es una convergencia de perspectivas entre las propuestas derivadas de la investigación sobre ASL y las derivadas del Análisis del discurso. Los representantes de la lingüística educativa han centrado la discusión actual en torno a estos temas:

- Enseñanza basada en actividades: los contenidos lingüísticos del programa se derivan de las actividades, y no a la inversa.
- Enseñanza mediante la comunicación (y no solo para la comunicación).
- Sílabos de procesos, frente a los sílabos de contenidos.
- Enseñanza centrada en el aprendiente: motivación, estrategias, autonomía.
- Aprendizaje en cooperación.

Más específicamente, en relación con los materiales de enseñanza, se aboga por unos materiales:

- concebidos como planes de actuación,

- conscientes de la primacía de la realidad del aula sobre otras consideraciones relativas al método y a los mecanismos de trabajo,
- en consecuencia, flexibles, dúctiles, adaptables a las diversas condiciones de uso, y respetuosos con la diversidad del aula,
- proveedores de ocasiones para los distintos procesos del aprendizaje: análisis, síntesis, reestructuración.

El análisis de manuales realizado mediante los instrumentos elaborados a partir de estos presupuestos teóricos se ha efectuado básicamente en dos niveles:

a) El nivel de los ejercicios.- Aquí he estudiado la variedad de actividades cuya realización se propone a los aprendientes para el desarrollo de su proceso de adquisición de la nueva lengua, y los rasgos que caracterizan a esas actividades. He intentado descubrir qué procesos de uso y aprendizaje se ven estimulados por el conjunto de ejercicios que propone un manual.

b) El nivel de las lecciones.- Aquí he analizado la organización y estructuración de la intervención didáctica tal como la plantea un manual; he intentado descubrir el modo en que se conciben y organizan las unidades de trabajo, por referencia a los cuatro componentes de todo currículo definidos por Tyler (1949): los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Este aspecto está estrechamente relacionado con dos dimensiones que posee toda lección: el papel o función que se les asigna a los alumnos, y el modo como se organiza el material interno de la lección. Dentro de este segundo nivel constituido por la lección, y desde la perspectiva de su organización interna, he aislado un escalón inferior que ha sido objeto de análisis cuando ha revelado su existencia: el de la tarea, como agrupación de ejercicios.

1.2.- Los resultados del estudio

Los resultados generales -es decir, los que atañen al conjunto de ejercicios analizados, sin hacer distinción por manuales- conducen al siguiente diagnóstico de la situación:

Los datos obtenidos en el análisis de los ejercicios revelan la existencia de un numeroso conjunto de actividades relacionadas con el uso de la lengua. Estas actividades se ven facilitadas mediante el suministro de fuentes que adoptan la forma de documentos e instrucciones, que remiten generalmente a contextos y situaciones de comunicación del mundo externo al aula, y sólo muy

ocasionalmente remiten al mundo del aula como espacio de comunicación. Esta escasa relación de las actividades con el mundo del aula se manifiesta no sólo en la referencia de las fuentes, temas y asuntos, sino también en el predominio de las interacciones transaccionales y el exiguo número de las de carácter interpersonal que se encuentra en los ejercicios.

En las actividades de uso de la lengua, la atención a los contenidos sigue siendo dominante, mientras que la atención a los procesos hace todavía una tímida entrada. El cambio de contenidos estructurales por contenidos nocional-funcionales es claramente perceptible en la mayoría de los manuales, pero estas unidades resultantes del nuevo análisis de la lengua reciben un tratamiento en muchos casos todavía mecánico, poco significativo y sin la necesaria conexión con los procesos de comunicación. En particular, los niveles que alcanza una categoría tan relevante -y que, por otra parte, ha venido a constituirse en emblema de la orientación comunicativa en la mayor parte de obras de difusión y de formación de profesorado- como es el vacío de información, son todavía muy bajos; esta característica es más acusada en las actividades de interacción entre alumnos, que en las de interpretación de textos. Este cuadro se complementa con los datos referentes a las unidades lingüísticas, en los que comprobamos que el nivel de texto ha sustituido prácticamente por completo al de oración, en los ejercicios relacionados con la comprensión lectora o auditiva; sin embargo, en los relacionados con la expresión oral, se ha asentado con fuerza el nivel de el enunciado o de par adyacente, y en escasas ocasiones se plantea el ejercicio a nivel de discurso.

La necesaria contextualización es otra de las propiedades inherentes a las actividades de uso de la lengua. Los datos obtenidos indican una presencia variable de esta característica, distinta en cada uno de los planos en los que se produce la negociación del significado: en cuanto al contexto estrictamente lingüístico, acabamos de hacer mención a la presencia de unidades del nivel de discurso o texto; en cuanto al conocimiento del contexto situacional, compartido por los interlocutores, nuestros datos apuntan a una mayor contextualización en las actividades de recepción, y menor en las de interacción. Finalmente, en lo relativo al conocimiento de los aspectos socioculturales se comprueba la presencia de aquellos que reciben tratamiento explícito, pero los datos son insuficientes para analizar los implícitos.

Las actividades de uso de la lengua se encuentran en una proporción de equilibrio con otras de observación y análisis de fenómenos lingüísticos, que las acompañan y complementan. Ese equilibrio se refleja tanto en la distribución de los ejercicios en dos grandes áreas (sistema formal y destrezas comunicativas),

como en la presencia de fuentes consistentes en exposición lingüística y los ejercicios de procesamiento de información lingüística.

En estas actividades de atención a la forma, el tratamiento de fenómenos propios del texto y del discurso es sólo incipiente, mientras que en el conjunto de los manuales predomina el tratamiento a nivel de oración y de enunciado (entendido este término en su acepción de actos de habla): unos manuales se decantan más por éste, otros más por la frase. La atención a la forma discurre aún en gran medida por los cauces de la práctica y la repetición, aunque se han encontrado numerosas instancias de trabajo de sensibilización lingüística.

El grupo de usuarios es contemplado de forma más bien homogénea, y el desarrollo de su capacidad de uso y de su comprensión del sistema de la nueva lengua se concibe como un proceso de características muy similares, si no iguales, para todos los aprendientes. Mi diagnóstico se apoya en la escasa diversidad de formas a las que se recurre en la presentación de las fuentes, en la escasa atención que se presta a las destrezas de aprendizaje y en la escasa diversidad de modos de respuesta que pueden adoptar los alumnos.

Por otra parte, los manuales representan un estilo de enseñanza caracterizado por un alto grado de dirigismo; éste se manifiesta, sobre todo, en el elevado porcentaje de ejercicios con respuesta cerrada y el exiguo número de los que piden una respuesta abierta, exploratoria o de solución a problemas. Asimismo, los bajos índices de actividades de desarrollo de estrategias apuntan en la misma dirección.

La observación del cuadro estadístico de resultados de la tabla correspondiente a las lecciones (cuadro nº. 16, pp. 444-445) refrenda este diagnóstico. Además, permite tener una visión general de los manuales y establecer comparaciones entre ellos:

Mediante la consulta de las columnas verticales del mencionado cuadro obtenemos información acerca de la presencia de las distintas categorías en cada manual. Así, vemos que todos ellos se orientan a unos objetivos formulados simultáneamente en términos de comunicación y de sistema formal, mientras que sólo algunos de ellos incluyen los objetivos de tipo temático (especialmente cultural y sociocultural) y de procesos (Destrezas de aprendizaje). Sin embargo, sólo la mitad de las lecciones evidencia un tratamiento del alumno como usuario de la lengua, lo cual reduce sensiblemente la orientación comunicativa que les confería la formulación de los objetivos. Por lo que hace a los estratos de la intervención didáctica que -siguiendo a Ribé- he definido, los manuales se mantienen fuertemente anclados en el de los contenidos, y algunos van

introduciendo paulatinamente los otros dos: los procesos y el aprendiente. La promoción de la autonomía del aprendiente es el aspecto más pobremente representado en todos ellos.

La consulta de las franjas horizontales del cuadro nos facilita una visión global de la abundancia de categorías en un mismo manual. Podemos observar como los dos manuales que se hallan en los puntos extremos de la secuencia cronológica representan también los dos extremos en cuanto a cantidad de categorías; el resto, sin embargo, presenta una distribución irregular. El período de tiempo observado no es tal vez lo suficientemente dilatado para poder observar una evolución clara en un sentido determinado.

Finalmente, he encontrado agrupaciones intermedias de ejercicios -a las que he llamado tareas- en la organización y estructura de las tres cuartas partes de las lecciones. Las características que en ellas se observan están en la misma línea de los datos expuestos hasta aquí en el presente diagnóstico: fuerte predominio de la orientación al mundo externo y al estrato de los contenidos, y escasa atención al mundo del aula, al estrato de los procesos y al desarrollo de la autonomía.

Por comparación con las propuestas de los enfoques de enseñanza mediante tareas, la diferencia más llamativa entre éstos y las tareas observadas en los manuales consiste en la ausencia, en estas últimas, de un resultado final que estructure sus contenidos y sus procesos. No es un dato muy sorprendente, dada la novedad del modelo y la dificultad de trasladarlo a un manual.

1.3.- Valoración de los resultados.

La aplicación de las tablas de análisis permite obtener una radiografía de cada uno de los manuales, en la que se puede apreciar su estructura y composición en distintos planos o capas, de las más generales a las más detalladas. Así, por ejemplo, con las tablas de análisis de los ejercicios (pp. 346 y 349) se puede llegar a cuantificar toda la extensa gama de variables que dicha tabla incluye; mediante la tabla de análisis de las lecciones (p. 351) se puede obtener una visión de la orientación general del manual, gracias a la agrupación en cinco campos de las consecuencias que se derivan del minucioso análisis realizado con las otras dos tablas; y mediante la tercera tabla, de análisis de las tareas (p. 357) se puede estudiar la estructura interna de las lecciones y de sus unidades intermedias. La prueba que he realizado en mi estudio me parece

concluyente en relación con la viabilidad de este tipo de análisis y la validez de los instrumentos que postulaba en las hipótesis.

Ahora bien, considero necesario insistir en que el alcance de la valoración de un determinado manual o de un grupo de ellos, que se pueda hacer en base a los datos obtenidos mediante la aplicación efectiva que he hecho de estas tablas, se ve limitado por las siguientes circunstancias:

- La valoración definitiva de un manual no puede realizarse en abstracto y desvinculada de los datos -objetivos y subjetivos- del contexto en que se va a utilizar, si se quiere ser coherente con los principios generales de la acción didáctica.

- Las tablas no reflejan la totalidad de lo que son unos materiales de enseñanza/aprendizaje; en efecto, junto a los aspectos que estos instrumentos recogen, existen otros que han sido dejados voluntariamente de lado: son todos los que se relacionan con la concreción material que adquieren las propuestas de actividades, en las diversas formas de presentación editorial: tipografía, distribución y organización de la página, utilización de colores, formato, etc. Los instrumentos han sido elaborados con el propósito de recoger de forma exhaustiva las características inherentes al conocimiento y uso de la lengua, y a su aprendizaje, adquisición o desarrollo. Los componentes de un manual que han quedado fuera del ámbito de este estudio no pueden ser pasados por alto en una valoración definitiva, por cuanto contribuyen poderosamente a incrementar el potencial de algunas de las propiedades de la concepción que aquí se han analizado, o, por el contrario, a limitarlo seriamente.¹³⁵

- La aplicación de las tablas debe conjugar la objetividad con que se han formulado los criterios de descripción de las distintas variables con una objetiva y correcta asignación de esas variables a las distintas unidades didácticas observadas; la garantía de esta objetiva y correcta asignación exigiría, a mi entender, el cotejo de los resultados de más de un analista, que contribuyera a aminorar los efectos de la percepción subjetiva y de las limitaciones del analista

¹³⁵ A título de ejemplo, podría aducirse un posible estudio de los códigos de representación gráfica utilizados abundantemente en los manuales para la visualización y ejemplificación de fenómenos lingüísticos, y que, mediante una simple observación intuitiva, demuestran estar basados en la percepción y categorización de la realidad que los propios autores tienen, compartida con su grupo social, pero no necesariamente con las distintas culturas de origen de los aprendientes; con lo cual, en determinados casos pueden contribuir a obscurecer lo que se quiere explicar, más que a clarificarlo; piénsese en los clásicos esquemas para la representación de los usos y contrastes de los tiempos del pasado, que son fácilmente interpretables desde una conciencia occidental de la linealidad del tiempo, y desde la división temporal que esos mismos tiempos establecen en la conciencia de los hablantes, pero cuya percepción por parte de otros esquemas mentales en relación con la temporalidad podría estudiarse y analizarse.

humano en cuanto a atención, concentración, coherencia e impermeabilidad al “efecto halo”¹³⁶.

Ello no obstante, todos estos resultados confirman las hipótesis de mi estudio, que formulé en estos términos: Del estado actual de la investigación acerca de lo que son los procesos de aprendizaje de segundas lenguas y acerca de la naturaleza de la lengua es posible derivar unos criterios acerca de lo que puedan ser unas actividades efectiva de aprendizaje en el aula. Esos criterios son susceptibles de formulación en términos de rasgos o características inherentes a unos materiales adecuados a la realización de tales actividades. Mediante la correspondiente articulación de esos criterios y rasgos en unos instrumentos de análisis, es posible obtener una visión de la relación efectiva entre estado de conocimientos científicos y práctica didáctica, en su vertiente de manuales de enseñanza.

Estos resultados pueden, por tanto, contribuir al desarrollo de criterios que influyan en la manera de organizar y seleccionar los posibles materiales didácticos que publican las casas editoriales y que elaboran autores a título individual, profesores de centros e instituciones. Considero obligado referirme a la provisionalidad de los datos obtenidos en relación con los manuales analizados, e insistir en la validez de la efectiva funcionalidad de los instrumentos de análisis aplicados.

En efecto, por imperativos de fiabilidad y validez, convenía aplicar los instrumentos a una gama suficientemente amplia de manuales, mientras que la viabilidad y posibilidades prácticas del estudio obligaban a limitar a un número razonable la cantidad de muestras tomadas de los manuales. Pronto vi que sería viable el estudio de todas las unidades de un solo manual, así como también lo sería el de unidades seleccionadas de todos los manuales; lo que se me manifestaba como inviable era el estudio de todas las unidades de todos los manuales: la cantidad de datos obtenidos habría sido prácticamente inmanejable, y el proyecto se habría convertido en un análisis de todos y cada uno de los manuales. No era éste, sin embargo mi propósito: para elaborar unos instrumentos de análisis aplicables a la totalidad de un manual, no era necesario comprobarlos mediante su aplicación a todos los manuales. Era necesario comprobar esas posibilidades de aplicación en dos sentidos:

- que ningún manual quedara -ni en su totalidad ni en alguna de sus partes- fuera del alcance del instrumento,

¹³⁶ Algunos autores designan como tal la susceptibilidad de la observación humana a la influencia de determinados rasgos predominantes en aspectos parciales del objeto observado, y la extensión de la impresión -positiva o negativa- a otros aspectos del análisis.

- que quedaran resaltadas las diferencias entre unos y otros manuales de manera matizada y objetiva; matizada, por cuanto la intervención didáctica es muy compleja, y debiendo atender a muchos aspectos no se pueden hacer simplificaciones ni valoraciones reduccionistas; objetiva, por cuanto los datos que apareciesen deberían tener un máximo de independencia de los criterios de quien aplicase el instrumento.

Esta segunda condición es la más difícil de conseguir, e idealmente unos instrumentos de este tipo deberían ser aplicados, a mi juicio, por más de un analista, y ello tras pasar por una fase de entrenamiento y de cotejo de resultados¹³⁷.

Es por todo ello por lo que considero que los resultados del análisis son provisionales en lo que afecta al perfil de los manuales que se deriva de este estudio. En lo que atañe a la validez de los instrumentos, creo que de los resultados del estudio se puede deducir que cumplen satisfactoriamente las dos condiciones que he señalado.

Si más arriba me he referido a los materiales como herramientas didácticas, opino que estudios como el que he realizado pueden contribuir a sustentar la práctica didáctica en bases científicas, y no en opiniones subjetivas y poco contrastadas. Creo que, en lo que se refiere a los manuales, las tablas de análisis en sí mismas pueden contribuir a estimular el debate acerca de la forma y función de los materiales didácticos y al enriquecimiento de ideas y criterios aplicables a la elaboración y confección de los mismos.

¹³⁷ En un procedimiento muy similar al que suele aplicarse en las pruebas de evaluación de la expresión oral y escrita de los candidatos a pruebas de proficiencia, en las cuales los criterios son objetivos y externos a las opiniones de los examinadores, pero el riesgo de influencia de la subjetividad es grande.

2.- Conclusiones

Así, pues, del estudio realizado y de los resultados obtenidos se derivan las siguientes conclusiones:

- 1.- El estado actual de la metodología de la enseñanza de LL.EE. presenta un amplio consenso acerca de la necesidad de superar las propuestas de un método que se pretenda válido y eficaz en todos los contextos de aprendizaje, mediante la adopción de unos criterios razonables, coherentes y no contradictorios con los datos de las investigaciones sobre aprendizaje y la concepción de la lengua, y suficientemente flexibles para adaptarse a los distintos contextos de aprendizaje.
- 2.- Es necesario superar la relación de dependencia de un método, que históricamente han tenido los materiales de enseñanza, y elaborarlos de acuerdo con las premisas del punto anterior.
- 3.- Unos materiales entendidos como independientes del método, flexibles y aplicables a distintos contextos de aprendizaje no son incompatibles con el formato convencional de los manuales, y pueden por tanto adoptar ese formato.
- 4.- Es posible analizar las actividades de aprendizaje propuestas en los manuales por relación a los criterios de una práctica didáctica mencionados en el punto nº. 1. El análisis realizado mediante la aplicación de unas tablas en las que se desglosan esos criterios permite obtener una descripción del manual, y eventualmente influir en la elección del mismo por parte de sus usuarios, siempre que en tal elección intervengan otras consideraciones necesarias, que no se recogen en estas tablas.
- 5.- Igualmente, los criterios de las tablas de análisis elaboradas para este estudio pueden ser de utilidad para los autores de los materiales didácticos en general y de los manuales en particular; no precisamente como guía práctica para su elaboración, pero sí como listas que permitan cotejar los resultados que van produciendo en el proceso de elaboración con unos criterios basados en conocimientos científicos.
- 6.- La influencia de una concepción comunicativa de la lengua es perceptible en la mayor parte de los manuales; ello se refleja esencialmente en la presencia de unidades lingüísticas derivadas del análisis del discurso. La influencia de una concepción del aprendizaje mediante la comunicación y la interacción, que se

refleja en la presencia de elementos que potencien los procesos de negociación de significado, es también perceptible aunque en menor medida.

7.- El mundo del aula tiene escasa presencia en la concepción de las actividades que proponen los manuales en general; ello afecta tanto a la concepción del aula como espacio de comunicación, como a la atención a los factores individuales: motivación, estilo cognitivo, desarrollo de estrategias.

8.- La variación lingüística social está poco representada. La atención que se presta a los registros sociolingüísticos dependientes del contexto situacional es escasa.

9.- La diversidad de textos ha hecho entrada en la mayor parte de los manuales, y en muchos casos se trata de textos tomados del mundo externo y utilizados para fines iguales o equivalentes a aquellos para los cuales habían sido producidos. Por otra parte, es predominante el texto conversacional, en registro coloquial muchas veces. Los textos literarios tienen una presencia muy escasa.

10.- Las unidades lingüísticas predominantes en el conjunto de los manuales son adaptaciones del concepto de actos de habla, en unidades que relacionan formas y funciones lingüísticas, y la atención a fenómenos lingüísticos propios del nivel de organización textual o discursivo es escasa.

11.- Los planteamientos educativos relacionados con el desarrollo de la autonomía del aprendiente se encuentran muy escasamente reflejados. El desarrollo de las estrategias metacognitivas está prácticamente ausente.

CAPÍTULO X: IMPLICACIONES PARA LA DIDÁCTICA

Si queremos detallar en puntos concretos las implicaciones que se derivan del análisis realizado, podemos enunciar los siguientes:

- Los manuales podrían incorporar una mayor diversificación en la forma de suministrar el caudal lingüístico e informativo, en atención a la diversidad de estilos perceptivos y cognitivos de los aprendientes.
- En el mismo sentido, es conveniente ampliar el abanico de los posibles modos de respuesta de los alumnos, incrementando los modos no lingüísticos.
- Es también necesario incrementar notablemente el número de ejercicios de respuesta abierta, y sobre todo de respuesta exploratoria y de solución a problemas.
- Es preciso prestar una mayor atención a los factores actitudinales y motivacionales del aprendiente, así como al desarrollo de destrezas de aprendizaje.
- Parece imponerse la necesidad de sustentar en una base más objetiva las decisiones acerca de tiempo y la forma del tratamiento didáctico de las diversas destrezas a lo largo del manual; tal vez deba establecerse una relación más directa entre las necesidades tanto de comunicación como de aprendizaje que pueda tener el grupo meta de usuarios y el trabajo con destrezas que se proponga en los manuales.
- El mundo del aula y el discurso generado en ella piden una mayor presencia en las actividades propuestas por los manuales.

Todas estas implicaciones podrían cristalizar la siguiente serie de imágenes:

Manuales rígidos o manuales flexibles y maleables.

La rigidez es difícilmente compatible con la manipulación que se desea que los usuarios puedan hacer del manual: acercarlo a su mundo, adaptarlo a su

contexto de aprendizaje, moverse libremente entre sus páginas, incorporarlos a un trabajo discente que va más allá de ellos mismos...

Manuales como molde o manuales como caja de herramientas.

Una intervención didáctica en L2 no puede ir a contracorriente de los planteamientos educativos generales. La corriente que impulsa la autonomía en el aprendizaje tiene como meta no únicamente la consecución más efectiva de los objetivos relacionados con la capacidad de uso de la lengua, sino también la contribución al desarrollo completo de la persona. Se trata de dos procesos indisolubles, y sería incoherente dar un tratamiento homogeneizador y encorsetador a la enseñanza de la L2. La creatividad individual, la exploración y explotación de las características propias de cada personalidad, requieren unos manuales que se aproximen más a la idea de una caja de herramientas, entre las que cada uno va seleccionando en cada momento aquellas que le resultan más útiles.

Manuales-receta o manuales-mapa

O bien, manuales prescriptivos y directivos o manuales orientadores y sugerentes. Los múltiples factores personales que intervienen en el aprendizaje no permiten establecer una relación directa entre los contenidos suministrados en el enseñanza y los que, asimilados por el aprendiente, contribuyen a desarrollar su interlengua. Si la enseñanza se ha definido fundamentalmente como la creación de oportunidades de aprendizaje, o como la facilitación de un entorno rico en aprendizaje, parece más aconsejable dirigir los esfuerzos en este sentido, e intentar evitar marcar rutas demasiado rígidas que en lugar de abrir puertas al aprendizaje, cierran muchas de ellas.

Es, ésta del mapa, una imagen tomada de Breen (1984:51), y lo mejor será reproducir sus palabras:

En primer lugar, es probable que los aprendientes tengan necesidad de planos que les proporcionen una sensación de dirección y de continuidad en su trabajo. Si de alguna forma se les niega el acceso a un plano elaborado de antemano [...] muy probablemente intentarán crearse sus propios planos, por más ingenuos o transitorios que éstos puedan ser. En segundo lugar, el valor auténtico de un sílabo puede residir mucho menos en

aquello que se propone representar que en los usos a los que de hecho pueda servir en el aula. Un plano de contenido, por ejemplo, puede ofrecer criterios 'externos' frente a los cuales se puedan cotejar continuamente los logros 'internos' del aula y los resultados del aprendizaje. (Subrayados en el original).

Manuales cerrados en sí mismos, o manuales abiertos a otras formas de caudal.

La actividad de aprendizaje no se reduce al contacto con los manuales ni las ocasiones de aprender se reducen a las que puedan crearse en el aula. El desarrollo de la autonomía del aprendiente tiene su correlato en la selección de oportunidades y de fuentes de aprendizaje en muy diversos momentos y lugares. La relación del aprendizaje con el contexto vivencial del aprendiente es uno de los requisitos necesarios para que aquél sea eficaz. Todos estos aspectos únicamente pueden ser abordados desde unos manuales que no se conciban a sí mismos como el recurso absoluto. Más allá de la crisis del método nos encontraremos con la crisis del manual, en cuanto éste se crea el recurso absoluto; pertenece a la estructura de un manual -y, en definitiva, de cualquier material- la apertura a otras formas de caudal lingüísticos y experiencial, la referencia a la existencia de otras fuentes, el estímulo a la indagación y la búsqueda de todas las ocasiones de aprendizaje, y de las formas de personalizarlo al máximo.

A mi modo de ver, los mayores retos que se les presentan a los autores de nuevos manuales se concentran en prestar una mayor atención a estos tres aspectos :

- La autonomía del discente
- Los factores personales
- La secuencia de actividades encaminadas a un propósito.

En la discusión actual se está imponiendo el modelo de enseñanza basada en tareas, y esto lleva a algunos a anunciar la muerte del manual; otros, por el contrario, insisten en las ventajas de disponer de manuales, e indagan en la compatibilidad del manual con los nuevos modelos. Si bien es cierto que el modelo de las tareas necesita más experimentación y consolidación, y que por otra parte no es el único, sí que parece ser el que más fácilmente puede integrar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje. Una opción que algunos autores se pueden ver tentados a elegir consiste en concebir el manual como mero suministro de caudal de documentos, textos y ejercicios, y

dejar la organización de actividades a la exclusiva responsabilidad del grupo de usuarios: Otra opción, más arriesgada pero más interesante, puede consistir en hacer frente al reto, intentando ofrecer unidades de trabajo que se aproximen a actividades o tareas. Sólo así podrá el manual ir más allá de ser un recurso (prevenidamente) neutro a disposición de los grupos de usuarios, y ser capaz de intervenir eficazmente en la renovación pedagógica y la actualización didáctica del conjunto de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1985): «Quels types de textes?». *Le français dans le monde*, 192, 39-43.
- Adam, J.M. (1991): «Cadre théorique d'une typologie sequentielle». *Études de linguistique appliquée*, 83.
- AESLA/Universidad de Murcia (1983): *Actas del Ier Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Madrid: SGEL.
- Alatis, J.E., H.B. Altman y P.M. Alatis (Eds.) (1981): *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. Nueva York: Oxford University Press.
- Alcaraz Varó, E. et al. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Vol. 13, de García Hoz, V.: *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- Alexander, L. G. (1981): «Materials Design: Issues for the 1980's. A European Point of View», en: Alatis, Altman y Alatis (Eds.), 1981.
- Alonso, R. y P. Martínez (1993): «Textos y procesos en el aula de E/LE», en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.), 9-36.
- Alvarez Cederborg, A. (1993): «Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de Español como L2.», en: Montesa Peydró, A. y A. Garrido Moraga (Eds.).
- Allwright, R. (1978): «Abdication and responsibility in language teaching». *Studies in Second Language Acquisition*, 2/1.
- Allwright, R. (1981): «What do we want teaching materials for?». *ELT Journal*, 36/1: 5-18
- Allwright, R. (1984a): «The importance of Interaction in Classroom Language Learning». *Applied Linguistics*, 5/2, 156-171.
- Allwright, R. (1984b): «Why don't learners learn what teachers teach? - The interaction hypothesis». En: Singleton, D. y Little, D. (Eds.): *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL.
- Ardener, E. (Ed.) (1971): *Social Anthropology and Languages*. Londres.
- ARTICLES de didáctica de la llengua i de la literatura (1995): *La diversitat discursiva* (Número 4, monográfico) .
- Artigas, R, et al. (1995): *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Política Lingüística.

- Artuñedo, B. y C. Donson (1993): *ELE 2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- Austin, J.L. (1962): *How to do Things with Words*. Londres: Clarendon Press. (Traducción al español en: Editorial Paidós, Barcelona, 1982: *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*).
- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bain, D. y B. Schneuwly (1994): «Mecanismos de regulació de les activitats textuals». *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura*, 2, 87-105.
- Barros García, P., A. Martínez González y J.A. de Molina Redondo (Eds.) (1992): *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjeras*. Universidad de Granada.
- Barros García, P., A. Martínez González y J.A. de Molina Redondo (Eds.) (1993): *II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjeras*. Universidad de Granada.
- Beacco, J.C. (1991): «Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites». *Études de linguistique appliquée*, 83, 19-28.
- Bellés, J. (1991): «La progressió temàtica». *A l'entorn de la gramàtica textual*, suplemento nº 8 de *Com ensenyar català a adults*, 37-54.
- Bello, P. et al. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana.
- Benveniste, É. (1966): *Problèmes de linguistique générale I*. París, Gallimard. (Versión española: *Problemas de lingüística general*. México: Siglo Veintiuno, 1971).
- Benveniste, É. (1974): *Problèmes de linguistique générale II*. París, Gallimard. (Versión española: *Problemas de lingüística general*. México: Siglo Veintiuno, 1977).
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (Ed.) (1987): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco-Libros.
- Bertoletti, M.C. (?): «Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse». (Artículo fotocopiado, perdida la referencia).
- Besse, H. (1985): *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*. Paris: Didier.
- Besse, H. y R. Porquier (1984): *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.

- Bialystok, E. (1978): «A theoretical model of second language learning». *Language Learning*, 28/1, 69-83.
- Bimmel, P. (1993): «Lernstrategien im Deutschunterricht». *Fremdsprache Deutsch*, 8, 4-11.
- Bley-Vroman, R. (1988): «The Fundamental Character of Foreign Language Learning», en: Rutherford y Sharwood Smith (Comps.)
- Bley-Vroman, R. (1989): «What is the logical problem of foreign language learning?» en: Gass, S.M y J. Schachter (Comps.)
- Borobio, V. (1992): *ELE 1. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- Borrego Nieto, J., J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1986): *Progresos. Curso intermedio de español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borrego Nieto, J., J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1991): *Viaje al Español 1. Versión internacional*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Radiotelevisión Española.
- Borrego Nieto, J., J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1992): *Viaje al Español 2. Versión internacional*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Radiotelevisión Española.
- Borrego Nieto, J., J.J. Gómez Asencio y E. Prieto de los Mozos (1992): *Viaje al Español 3. Versión internacional*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Radiotelevisión Española.
- Breen, M. (1984): «Process Syllabuses for the Language Classroom», en: C. Brumfit, (Ed.): *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- Breen, M. (1985): «Authenticity in the language classroom». *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- Breen, M. (1987a): «Contemporary Paradigms in syllabus design». *Language Teaching*, XX/3
- Breen, M. (1987b): «Learner Contributions to Task Design», en: Candlin y Murphy (Eds.), 1987
- Breen, M. y C. Candlin (1987): «Which Materials?: a Consumer's and Designer's Guide», en: Sheldon, L.E. (Ed.).
- Brindley, G. (1989): «The role of needs analysis in adult ESL programme design», en: R. K. Johnson (Ed.).

- Brinton, D.M., Snow, M.A. y Wesche, M.B. (1989): *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- British Council (1980): *ELT Documents: Projects in materials design*, Special issue. Londres: The British Council.
- Brooks, F.B. y R. Donato (1994): «Vygotksyan Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks», *Hispania*, 77, 262-274.
- Brown, G. (1989): «Making Sense: the Interaction of Linguistic Expression and Contextual Information». *Applied Linguistics*, 10/1, 97-108.
- Brown, G., A. Anderson, R. Schilcock y G. Yule (1984): *Teaching Talk. Strategies for Production and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y G. Yule (1983a): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y G. Yule (1983b): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1991): «TESOL at Twenty-Five: What are the Issues?». *TESOL Quarterly*, 25/2, 245-260.
- Brown, H.D. (1989): *A practical guide to language learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, R. (1991): «Group Work, Task Difference, and Second Language Acquisition». *Applied Linguistics*, 12/1.
- Brumfit, C. J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C.J. y Johnson, K. (1979): *The Communicative Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, D (1981): *Integrating Skills*. En: K. Johnson y K. Morrow (Eds.).
- Camps, A. y otros (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- Canale, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», en J.C. Richards y R. Smith (Eds.): *Language and Communication*. Longman

- Canale, M. y M. Swain (1980): «Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Reimpreso en: Rutherford y Sharwood-Smith (Comps.) (1988).
- Candlin, C.N. (Ed.) (1981): *The Communicative Teaching of English. Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.
- Candlin, C. (1990): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas». *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- Candlin, C.N. y D. F. Murphy (1987): *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7. Londres: Prentice Hall International.
- Care, M. y F. Debyser (1984): *Simulations globales*. París: BELC.
- Carrell, P. (1984): «Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications». *Modern Language Journal*, 68/4, 332-343.
- Carrell, P. (1987): «Content and formal schemata in ESL reading». *TESOL Quarterly*, 21/3, 461-481.
- Carrell, P., J. Devine y D. Eskey (Eds.) (1986): *Interactive Approaches in Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P.L., Pharis, B.G. y Liberto J.C. (1989): «Metacognitive strategy training for ESL reading». *TESOL Quarterly*, 24/4, 647-678.
- Cassany, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1993): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1994): *Ensenyar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J.M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- Castro, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa (1990): *Ven 1*. Madrid: Edelsa-Edi 6.
- Castro, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa (1991): *Ven 2*. Madrid: Edelsa-Edi 6.
- Castro, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa (1992): *Ven 3*. Madrid: Edelsa-Edi 6.
- Cestero Mancera, A. M^a: (1994): «Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española». *Revista Española de Lingüística*, 24/1, 77-99.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press

- Chevalard, Y. (1985): *La transposition didactique*. Grénoble: La pensée sauvage.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton. (Versión española: *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.)
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (Versión española: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1971).
- Chomsky, N. (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Christie, F. (1994): «Developing an educational linguistics for English language teaching. A systemic functional perspective». *Functions of Language*, 1/1, 95-127.
- Clark, J.L (1985): «Curriculum renewal in Second-Language Learning: An Overview». *The Canadian Modern Language Review*, 42/2, 342-360.
- Clark, J.L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Clarke, D. F. (1989a): «Materials adaptation: why leave it all to the teacher?». *ELT Journal*, 43/2, 133-141.
- Clarke, D. F. (1989b): «Communicative theory and its influence on materials production». *Language Teaching*. Abril 1989. 73-86.
- Clarke, D. F. (1991): «The Negotiated Syllabus: What Is It And How Is It Likely to Work?». *Applied Linguistics*, 12/1
- Clément, R., Z. Dörnyei y A. N. Kimberly (1994): «Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom». *Language Learning*, 44/3, 417-448.
- Coe, N., R. Rycroft y P. Ernest (1983): *Writing Skills: a Problem-Solving Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (1990): *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. Nueva York: Newbury House.
- Coll, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós. (3ª reedición, 1993)
- COM ensenyar català a adults. Suplement núm. 8: *A l'entorn de la gramàtica textual*. Octubre 1991.
- Cook, V. (1994): «Universal Grammar and the learning and teaching of second languages», en: Odlin (Ed.).

- Corder, S.P. (1967): «The significance of learners errors». *IRAL*, 4, 161-170. (Traducido al español en: Muñoz Licerias 1991, pp. 31-41).
- Corder, S.P (1973): *Introducing Applied Linguistics*. (Versión en español: *Introducción a la lingüística aplicada*. Limusa, Grupo Noriega Editores. México, 1992)
- Cortazzi, M (1994): «Narrative analysis». *Language Teaching*, 27, 157-170
- Coste, D. (1991): «Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues». *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 75-88.
- Craig, R.T., y K. Tracy (Eds.) (1983): *Conversational Coherence: Form, Structure and Strategy*. Londres: Sage Publications.
- CRAPEL: *Mélanges Pédagogiques*. Université de Nancy II.
- Crookes, G. y S.M. Gass (Comps.) (1993): *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crookes, G. y S.M. Gass (Comps.) (1993): *Tasks in a Pedagogical Context. Integrating Theory y Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cuenca, M^a Josep (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- Cunningsworth, A. (1979): «Evaluating course materials», en: S. H. Holden (Ed.): *Teacher Training*. Londres: Modern English Publications.
- Cunningsworth, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Cunningsworth, A. (1987): «Coursebooks and conversational skills», en: L. E. Sheldon (Ed.): *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Developments. (ELT Documents 126)*. Oxford: Modern English Publications/The British Council.
- De Beaugrande, R. y W. Dressler. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- Di Pietro, R.J. (1987): *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, L. y M^a.J. Hernández (1993): «Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera», en: Miquel, L. y N. Sans (Eds.)
- Dickinson, L. (1987): *Selfinstruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Diller, K. C. (1978): *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dirven, R. (1990): «Pedagogical grammar», *Language Teaching*, January 1990, 1-18
- Dolz, J. (1994): «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 2, 21-35.
- Dolz, J., A. Pasquier y J. P. Bronckart (1993): «L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?». *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 23-37.
- Doughty, C. y Pica, T. (1986): "‘Information Gap’ Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?». *TESOL Quarterly*, 20/2, 305-327.
- Douglas Brown, H. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents. (3ª edición, 1994).
- Dubin, F. y E. Ohlstein (1986): *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dressler, W.U. y K. Dziubalska-Kolaczyk (1994): «Functional Analysis in the study of second language acquisition». *Functions of Language*, 1/2, 201-228.
- Ducrot, O. (1984): *Le dire et le dit*. París: Minuit. (Versión española: *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós, 1986).
- Dulay, H.C y M.K. Burt (1974): «You Can't Learn without Goofing», en: Richards, J.C. (Comp.) (1974).
- Eckmann, F.R. (1977): «Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis». *Language Learning*, 72/2, 315-330.
- Ellis, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Comp.) (1987): *Second Language Acquisition in Context*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- Ellis, R. (1989): «Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of german word order rules». *Studies in Second Language Acquisition*, 11/3, 305-328
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell

- Ellis, R. (1991): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Ellis, R. (1993a): «Talking Shop». *ELT Journal*, 47/1.
- Ellis, R. (1993b): «The Structural Syllabus and Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-115.
- Equipo Avance (1986): *Antena 1*. Madrid: SGEL.
- Equipo Avance (1988): *Antena 2*. Madrid: SGEL.
- Equipo Avance (1989): *Antena 3*. Madrid: SGEL.
- Equipo Berlín (1989): *Tipología de Ejercicios Comunicativos*. Berlín: Zentraleinrichtung Sprachlabor (ZE4) der Freien Universität Berlin.
- Equipo Pragna (1983): *Para Empezar*. Madrid: Edi-6.
- Equipo Pragna (1985): *Esto Funciona*. Madrid: Edi-6.
- Escandell Vidal, M.V. (1993): *Introducción a la Pragmática*. Barcelona/Madrid: Anthropos/U.N.E.D.
- Español Giralt, T. y E. Montolío Durán (1990): «El español en los libros de español». *CABLE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 6, 19-24.
- Estaire, S. y J. Zanón (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Estaire, S. y J. Zanón (1994): *Planning Classwork. A task based approach*. Oxford: Heinemann.
- Faerch, C., y K. Kasper (Ed.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York: Longman.
- Fente López, R., A. Martínez González y J. A. de Molina Redondo (Eds.) (1991): *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*. Granada.
- Fente, R. y E. W. Alonso (1991): *Órbita 1*. Madrid: SGEL.
- Fente, R. y E. W. Alonso (1992): *Órbita 2*. Madrid: SGEL.
- Fernández-Villanueva, M. (1990): «Tipologías textuales». *A l'Entorn de la gramàtica textual. Suplement COM*, 8. Barcelona.

- Flower, L. (1987): «Interpretive acts: cognition and the construction of discourse». *Poetics*, 16. (Versión al catalán: «Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs». *Articles*, 5, 81-103).
- Flowerdew, J. (1988): «Speech acts and language teaching». *Language Teaching*, 69-82.
- Foley, J. (1991): «A Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching». *Applied Linguistics*, 12/1.
- Fotos, S. (1993): «Consciousness and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction». *Applied Linguistics*, 14/4
- Fotos, S. y R. Ellis, (1991): «Communicating about grammar: A task-based approach». *TESOL Quarterly*, 25/4, 605-628.
- Fowler, W.S. (1979): «Criteria for choosing a textbook to teach English as a foreign language». *Anuario del Departamento de Inglés 1978*, 17.21. Universidad Autónoma de Barcelona
- Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. N° 8: *Lernstrategien*. 1/1993.
- Freed, B.F (Ed.) (1991): *Foreign Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, D.C: Heath and Company.
- Funk, H. (1994): «Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken», en: Kast y Neuner (1994)
- Gaimis, R y S. Redman (1986): *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato (1981): *Español 2000. Nivel elemental*. Madrid: SGEL
- García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato (1981): *Español 2000. Nivel medio*. Madrid: SGEL
- García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato (1987): *Español 2000. Nivel superior*. Madrid: SGEL
- García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gardner, R.C.: «Discourse Analysis: Implications for Language Teaching, with Particular Reference to Casual Conversation». *Language Teaching. International Abstract*. 103-117
- Gardner, R.C., y Lambert, W.E.: *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. (1988): «The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues». *Language learning*, 38/1, 101-126.

- Gardner, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Gass, S. y C. Madden (Eds.) (1985): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S.M. y J. Schachter (Eds.) (1989): *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S.M. y L. Selinker (Eds.) (1992): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: Benjamins.
- Giacobbe, Jorge (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction (Études sur le développement du langage chez l'adulte)*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Goethe-Institut (1991): *Handbuch für Spracharbeit. Teil 3. Lehrwerkanalyse*. Munich, 1990.
- Goodman, P. y S. Takahashi (1987): «The ESL textbooks explosion: a publisher profile». *TESOL Newsletter*, 4, 49-51.
- Götze, L. (1994): «Grammatik», en: Kast y Neuner (Eds.).
- Gregg, K.R.: «Second language acquisition theory: the case for a generative perspective», en: Gass, S.M. y J. Schachter (Eds.) (1989): *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press
- Grellet, F. (1981): *Developping Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grewer, U., T.K. Moston y M.E. Sexton: «Developing Communicative Competence: An Exercise Typology», en: C. Candlin (Ed.) (1981): *The Communicative Teaching of English*, Harlow, Essex: Longman.
- Grice, H.P. (1975): «Logic and conversation», en: Coles, P. y J.L. Morgan (Eds.): *Syntax and Semantics*, vol. 3: Speech Acts. Nueva York: Academic Press.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. (4ª edición: 1985).
- Hall, J.K. (1993): «The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language». *Applied Linguistics*, 14/2, 145-166.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976): *Cohesion in English*. Londres: Longman.

- Halliday, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993): «Towards a Language-Based Theory of Learning». *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Hammerly, H. (1994): »A multilingual model for English as a «remote» and as a ‘local’ language». *IRAL*, XXXII/4, 255-275.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins y M. Swain (Eds.) (1990): *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. y M. Long (1980): «Discourse Analysis, What's That?», en: Larsen Freeman, D.: *Discourse Analysis in Second Language Research*, Newbury House.
- Hatch, E., Y. Shirai y Ch. Fantuzzi (1990): «The Need for an Integrated Theory: Connecting Modules». *TESOL Quarterly*, 24/4, 697-716.
- Hernández, M.J. y Zanón, J. (1990): «La enseñanza de la comunicación en la clase de español». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 5, 12-19.
- Hernández Blasco, M^a. J. (1991): «Del pretexto al texto». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 7, 9-14.
- Holec, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Holmes, J. (1988): «Doubt and certainty in ESL textbooks». *Applied Linguistics*, 9/1, 21-44.
- Hubbard, P. L. (1994): «Non-transformational theories of grammar: Implications for language teaching», en: Odlin (Ed.)
- Hutchinson, T. y E. Torres (1994): «The textbook as agent of change». *ELT Journal*, 48/4, 315-328
- Hyltenstam, K. y M. Pienemann (Eds.) (1985): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Hymes, D. (Comp.) (1964): *Language, Culture and Society*. Londres: Harper International.
- Hymes, D. (1971): *On communicative competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Instituto Cervantes (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.

- James. C. (1994): «Don't shoot my dodo: On the resilience of contrastive and error analysis». *IRAL*, XXXII/3, 179-200.
- Johns, A.M. (1985): «Some Principles of Materials Design from the World Around Us». *TESOL Newsletter*, XIX/4.
- Johnson, K (1988): «Mistake Correction». *ELT Journal*, 42/2, 82-96.
- Johnson, R. K., (Ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. y K. Morrow (Eds.) (1981): *Communication in the Classroom*. Londres: Longman.
- Kandiah, T. (1994): «Exploiting the theory of universals in adult second language teaching». *IRAL*, XXXII/2, 111-139.
- Kast, B. (1994): «Die vier Fertigkeiten», en: Kast y Neuner (1994).
- Kast, B. y G. Neuner (Eds.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Klein, W. (1986): *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. París: Hatier-Credif.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen S. y T. Terrell (1984): *The Natural Method: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994): «The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching». *TESOL Quarterly*, 28/1, 27-49.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press. (Traducción española: *Lenguas y culturas*. Madrid: Paraninfo).
- Lamiquiz, V. (1994): *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

- Larsen-Freeman, D. (1991): «Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory». *TESOL Quarterly*, 25/2, 315-350.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long (1991): *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- Latour, B. (1994): «Grammatik», en: Kast y Neuner (1994).
- Leech, G. y J. Svartvik (1975): *A Communicative Grammar of English*. Londres: Longman.
- Legutke, M. y H. Thomas (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- Leonetti, M. (1993): «Implicaturas generalizadas y relevancia». *Revista Española de Lingüística*, 23/1, 107-139.
- Levinson, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liceras, J. M. (1990): «Adquirir, aprender y enseñar: El español como lengua extranjera», en: Fente Gómez, R. et al. (Eds.) (1991).
- Liceras, J. M. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. (Ed.), (1993): *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse Editions Canada.
- Littlejohn, A. y S. Windeatt (1989): «Beyond language learning: perspectives on materials design», en: Johnson, R.K. (Ed.): *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 155-175.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomas, C. y A. Osoro (Comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Long M. H. (1983a): «Does second language instruction make a difference? A review of research». *TESOL Quarterly* 17, 359-382.
- Long M.H (1983b): «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input». *Applied Linguistics*, 4, 126-141.

- Long M.H. (1985): «A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching», en: K. Hyltenstam y M Pienemann (Eds.): *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Long M. H. (1988): «Instructed Interlanguage Development», en: L. Beebe (ed.): *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long M.H. y G. Crookes (1992): «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design». *TESOL Quarterly* 26/1, 27-57
- Long M. y P. Porter (1985): «Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 19/2, 207-228.
- López, López, E. (1993): *Las estrategias y su tutoría en al clase de español L2*. Mecanografiado. Memoria del Curso Máster de Formación de Profesores de E/LE. Universitat de Barcelona:. Departament de didáctica de la llengua i la literatura.
- López Morales, H. (1989): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López Ornat, S, A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Low, G. (1989): «Appropriate design: the internal organisation of course units», en: Johnson, R. K. (Ed.): *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 136-155.
- Lozano, F. (1991): «La modalització dels enunciats», en: *A l'entorn de la gramàtica textual*, suplemento nº 8 de *Com ensenyar català a adults*, 15-31.
- Lozano, J., C. Peña-Marín y G. Abril (1989): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Llobera, M. (1990a): «Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera». *Temps d'Educació* Vol.3
- Llobera, M. (1990b): «Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Vol. 7-8.
- Llobera, M. (1993): «Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera (LE)», en: Miquel, L. y N. Sans, eds. (1993) 139-150.
- Llobera, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA.

- Llobera, M. (1995): «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras», en: Signán, M (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre «Lenguas y educación». Barcelona: Horsori.
- MacIntyre, P.D. y R.C. Gardner (1994): «The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language». *Language Learning*, 44/2, 283-305.
- Martín Peris, E. (1988): «La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, pp. 16-21.
- Martín Peris, E. (1991): «La didáctica de la comprensión auditiva». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 8, 16-27.
- Martín Peris, E. (1992a): «L'ensenyament d'idiomes mitjançant tasques comunicatives». *COM ensenyar català a adults*, 21, 4-11
- Martín Peris, E (1992b): «Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE», en: Barros et al. (Eds.) 1992.
- Martín Peris, E. (1993): «Propuestas de trabajo de la expresión escrita», en: Miquel, L. y N. Sans, Eds. (1993) 181-192.
- Martín Peris, E. (1994a): «La enseñanza mediante tareas», *Informe sobre el seminario-taller del Consejo de Europa en la Universidad de Salamanca: "Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Martín Peris, E. (1994b): "A", *de aprender*. Primer número de la serie: *Tareas. Unidades didácticas de Español Lengua Extranjera*. Colección dirigida por N. Sans. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E. (En prensa): «Libros de texto y tareas», en: Zanón, J. (Comp.): *Contextos para la enseñanza del lenguaje mediante tareas*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Bonafé, J. (1992): «Siete cuestiones y una propuesta». *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- Martínez Bonafé, J. (1992): «¿Cómo analizar los materiales?». *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McKay, S (1982): «Literature in the ESL Classroom». *TESOL Quarterly*, 16/4, 529-536.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edwin Arnold.
- McLaughlin, B. (1990): «Restructuring». *Applied Linguistics*, 11/2, 113-128.
- McLaughlin, M.L. (1984): *Conversation: How Talk is Organised*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.
- Mebus, G. (1994): «Aussprache», en: Kast y Neuner (1994).
- Millares, S. y A. Centellas (1993): *Método de Español para Extranjeros. Nivel Intermedio*. Madrid: Edinumen.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. (Pp. 428-478).
- Miquel, L. y N. Sans (1989): *Intercambio 1*. Madrid: Difusión.
- Miquel, L. y N. Sans (1990): *Intercambio 2*. Madrid: Difusión.
- Miquel, L. y N. Sans (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 9, 15-22.
- Miquel, L. y N. Sans (Eds.) (1993): *Didáctica del Español como Lengua Extranjera I*. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua.
- Miquel, L. y N. Sans (Eds.) (1994): *Didáctica del Español como Lengua Extranjera II*. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua.
- Miquel, L. y N. Sans (1994): *Rápido. Curso intensivo de Español*. Barcelona: Difusión.
- Montesa Peydró, S. y A. Garrido Moraga (Eds.) (1993): *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Morley, J. (1985): «Listening Comprehension: Student-Controlled Modules for Self-Access Self-Study». *TESOL Newsletter*, 19/6
- Moskowitz, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, B.D. (1994): «Stichwort: Wortschatz», en: Kast y Neuner (1994)

- Naiman, N., M. Fröhlich, H.H. Stem y A. Todesco (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: OISE.
- Nation, I.S.P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nattinger, J. y J. S. DeCarrico (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nemser, W. (1971): «Approximative Systems of Foreign Language Learners». *IRAL*, IX/2, 115-123. Traducido al español en Muñoz Licerias (Comp.) (1991).
- Neuner, G. (1994a): «Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik», en: Kast y Neuner (1994).
- Neuner, G. (1994b): «Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht». *Fremdsprache Deutsch*, 10, 6-13.
- Neuner, G., M. Krüger y U. Grewer (1983): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. y H.E. Piepho (1994): «‘Aufgaben und Übungsgeschehen’ -ein lohnendes Thema für Fremdsprache Deutsch». *Fremdsprache Deutsch*, 10, 4-5.
- Newmark, L. (1966): «How not to interfere with language learning». *International Journal of American Linguistics*, 32, I/II, 77-83, reimpresso en: Brumfit y Johnson (1979): *The Communicative Approach to Language Learning* Oxford: Oxford University Press. 160-167.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989a): «Towards a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study». *TESOL Quarterly*, 23/1, pp. 9-27
- Nunan, D. (1989b): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989c): *Understanding Language Classrooms*. Nueva York, Prentice-Hall.
- Nunan, D. (1991): «Communicative tasks and the language curriculum». *TESOL Quarterly*, 25/2, 279-295.
- Nunan, D. (1994): «Linguistic theory and pedagogic practice», en Odlin (Ed.).
- Nunan, D. (1995): «Closing the Gap between Learning and Instruction». *TESOL Quarterly*, 29/1, 133-158.

- O'Malley et al. (1985a): «Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students». *Language Learning*, vol 35.
- O'Malley et al. (1985b): «Learning strategy applications with students of English as a second language». *TESOL Quarterly*, 19/3
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (Ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega Olivares, J. (1988): «Aproximación a la pragmática». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2, pp. 39-47.
- Ortega Olivares, J. (1990): «Gramática, Pragmática y enseñanza de la lengua». *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*. Granada.
- Ortega Olivares, J. (1994): «Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras», en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.) (1994), 83-104.
- Oskarsson, M. (1978): *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Oster, J. (1989): «Seeing with Different Eyes: Another View of Literature in the ESL Class». *TESOL Quarterly*, 23/1, pp. 105-127.
- Oxford, R. L. (1989): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nueva York. Newbury House.
- Passy, P. (1899): *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris: Colin. Publicado como un suplemento especial de *Le Maître Phonétique*, Mayo de 1899.
- Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (1985): *Certificado de Español*. Frankfurt.
- Perdue, C. (1993): «Comment rendre compte de la "logique" de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte?». *Études de linguistique appliquée*, 92, 8-22.
- Perdue, C. (Ed.) (1993): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: European Science Foundation - Cambridge University Press.
- Pica, T. (1994): «Research Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?». *Language Learning*, 44/3, 493-527.

- Pienemann, M. (1984): «Psychological Constraints on the Teachability of Languages». *Studies in Second Language Acquisition*, 6/2, 186-212. Reimpreso en: Rutherford y Smith (Comps.) (1988).
- Pienemann, M. (1985): «Learnability and syllabus construction», en: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modelling and assessing second language development*, 23-75. San Diego: College-Hill Press.
- Piepho, H.E. (1980): *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Piepho, H.E. (1994): «Aufgaben als hermeneutische Chance der Lernenden im Fremdsprachenunterricht». *Fremdsprache Deutsch*, 10.
- Poch Olivé, D. (1993): «La corrección fonética en español lengua extranjera», en: Miquel, L. y N. Sans (Eds.)
- Prabhu, N. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. (1990): «There is No Best Method - Why?». *TESOL Quarterly*, 24/2, 161-176.
- Prabhu, N. (1992): «The Dynamics of the Language Lesson». *TESOL Quarterly*, 26/2, 225-243.
- Prokop, M. (1993): «Lernen lernen -aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht». *Fremdsprache Deutsch*, 8, 12-18.
- Ramos Pérez, A. (Dir.) (1990): *Fórmula 1. Curso general de español*. Madrid: Santillana.
- Ramos Pérez, A. (Dir.) (1990): *Fórmula 2. Curso general de español*. Madrid: Santillana.
- Ramos Pérez, A. (Dir.) (1990): *Fórmula 3. Curso general de español*. Madrid: Santillana.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística*. Barcelona, Montesinos Editor.
- Ribé, R. (1994): «Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes». *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura*, 2, 47-63.
- Ribé, R. y N. Vidal (1993): *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J.C. (1972): «Social Factors, Interlanguage, and Language Learning». *Language Learning*, 22/2. Reimpreso en Richards, J.C. (Comp.) (1974).
- Richards, J.C. (Ed.) (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman.

- Richards, J. C. (1983): «Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure». *TESOL Quarterly*, 17/2. 219-241.
- Richards, J. C. (1985): *The Context of Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (1993): «Beyond the Textbook: The Role of Commercial Materials in Language Teaching». *RELC Journal*, 24/1, 1-14.
- Richards, J.C. y Ch. Lockhart (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y T.S. Rodgers (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richterich, R. (Ed.) (1983): *Case Studies in Identifying Language Needs*. Council of Europe/Pergamon Press.
- Richterich, R. y J.L. Chancerel (1977): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Council of Europe/Pergamon Press.
- Rigau i Oliver, G. (1981): *Gramàtica del discurs*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Riley, Ph. (Comp.) (1985): *Discourse and Learning*. Londres: Longman.
- Riley, Ph. (Sin fecha): «Your slip is showing: Communicative interference in second-language learning». Artículo mecanografiado.
- Riley, Ph. (Sin fecha): «Social identity and intercultural communication». Artículo mecanografiado.
- Robins, H.P. (1971): «Malinovsky, Firth, and the 'Context of Situation'», en: E. Ardener (Ed.).
- Robinson, P. J. (1989): «A rich view of lexical competence». *ELT Journal*, 43/4, 274-828.
- Rubin, J. (1975): «What the "good language learner" can teach us». *TESOL Quarterly*, 9/1.
- Rutherford, W. (1982): «Functions of Grammar in a Language-Teaching Syllabus». *Language Learning and Communication* 1, 21-36. Reimpreso en Rutherford y Sharwood-Smith (Comps.) (1988).
- Rutherford, W. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Londres: Longman.
- Rutherford, W. y M. Sharwood Smith (Comps.) (1988): *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Massachusetts, Newbury House.

- Sacks, H. E. Schegloff y G. Jefferson (1974): «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation». *Language*, 50/4, 696-733.
- Salazar García, V. (1994): «Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno», en: Miquel, L. y N. Sans, (Eds.), 165-204.
- Sánchez, A., M. Ríos y J.A. Matilla (1982): *Entre Nosotros 1*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1982): *Entre Nosotros 2*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (1982): *Entre Nosotros 3*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: S.G.E.L.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (Eds.) (1994): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjeras. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Savignon, S. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Scarino, A., D. Vale, P. McKay y J. Clark (1988): *Australian Language Levels Guidelines*, Woden, A.C.T. (Australia): Curriculum Development Centre.
- Schachter, J. (1974): «An Error in Error Analysis». *Language Learning*, 24, 215-214.
- Schegloff, E.A., y H. Sacks (1973): «Opening up closings». *Semiotica*, 4, 289-327.
- Schmidt, R.W. (1990): «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11/2, 130-158.
- Searle, J. (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (1994): «Linking Pedagogical Purposes to Linguistic Patterns of Interaction: The Analysis of Communication in the Language Classroom». *IRAL*, 32/3, 303-321.

- Seliger, H. y M. Long (Eds.) (1983): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, L. (1972): «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231. (Traducido en Muñoz Licerias, 1991, pp. 79-105).
- Selinker, L. (1993): «Along the Way: Interlanguage Systems in Second Language Acquisition», en: Malavé, L. y G. Duquette (Eds.): *A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sharwood Smith, M. (1981): «Consciousness Raising and the Second Language Learner». *Applied Linguistics*, 2/2, 159-168. Reimpreso en Rutherford y Sharwood Smith (Comps.) (1988).
- Sheldon, L. (1988): «Evaluating ELT textbooks and materials». *ELT Journal*, 42/4. pp. 237-246.
- Sheldon, L. (Ed.) (1987). *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development* *ELT Documents*, 126, special issue. Londres: The British Council.
- Shiffrin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguán, M. (Coord.) (1990): *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori.
- Sinclair, J.McH. y D.C. Brazil (1982): *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1993a): «Second Language Acquisition Strategies and Task-Based Learning». Artículo mecanografiado.
- Skehan, P. (1993b): «A framework for the Implementation of Task-Based Learning». Plenary Lecture: IATEFL, Swansea. Conferencia Mecanografiada.
- Slagter, P.: «La semiótica del diálogo». *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 6, 80-118.
- Slagter, P. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Slagter, P. (Dir.) (1994): *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Número especial de *Foro Hispánico*.
- Spack, R. (1985): «Literature, Reading, Writing and ESL: Bridging the Gaps». *TESOL Quarterly*, 19/4, 703-727.

- Sperber, D. y D. Wilson (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell. (Versión española: *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor).
- Spolsky, B. (1990): «Introduction to a Colloquium: The Scope and Form of a Theory of Second Language Learning». *TESOL Quarterly*, 24/4, 609-617.
- Stem, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- Stockwell, R.P. y J.D. Bowen (1965): *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stockwell, R.P., J.D. Bowen y J.W. Martín (1965): *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stubbs, M. (1983): *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of natural Language*. Oxford: Blackwell.
- Swaffar, J. (1988): «Readers, Texts and Second Languages: The Interactive Process». *The Modern Language Journal*, 72/2, 123-143.
- Tarone, E. (1983): «On the Variability of Interlanguage Systems». *Applied Linguistics*, 4/2, 142-164. (Traducido al español en: Muñoz Liceras, 1991).
- Tannen, D. (Ed.) (1993): *Framing in Discourse*, New York: Oxford University Press.
- Tannen, D. (1993): «What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations», en: Tannen, D. (Ed.) (1993).
- Tannen, D. y C. Wallat (1993): «Interactive Frames and Knowledge Schemas in Interaction: Example from a Medical Examination/Interview», en: Tannen, D (Ed.) (1993).
- Trévisé, A. (1993): «Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention». *Études de linguistique appliquée*, 92, 38-50.
- Tomlin, R. S. (1994): «Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching», en: Odlin (Ed.)
- Trim, J.L.M., R. Richterich, J.A. van Ek y D. Wilkins (Eds.) (1973): *Systems development in adult language learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

- Turell, M (1984): *Elements per a la recerca sociolingüística a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. (Versión española: *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1977).
- Underwood, J.H. (1984): *Linguistics, Computers and the Language Teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Van Dijk, T.A. (1980): *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T.A. (1993): *Estructuras y funciones del discurso*. (8ª edición). Madrid. Siglo Veintiuno Editores.
- Van Ek, J. A.(1975): *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Ek, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa..
- Van Ek, J.A. y J.L.M. Trim (1991): *Threshold Level 1990*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.
- Van Lier, L. (1991): «Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures». *Applied Language Learning*, 2/1, 29-68.
- Van Lier, L. (1994): «Language awareness, contingency, and interaction». *AILA Review*, 11, 69-92.
- Van Patten. B. (1986): «Second Language Acquisition Research and the Learning/Teaching of Spanish: Some Research Findings and Implications». *Hispania*, 69, 202-216.
- Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Vázquez, G. (1987): «Hacia una valoración positiva del concepto de error», en: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de didáctica del Español/LE*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Vázquez, G. et al. (1989): *Tipología de ejercicios comunicativos*. Berlín: Zentraleinrichtung Sprachlabor (ZE4) de la Freie Universität Berlin.

- Wardhaugh, R. (1970): «The contrastive analysis hypothesis». *TESOL Quarterly*, 4, 123-130. (Traducido al español en: Muñoz Liceras, 1991).
- Watanabe, S. (1993): «Cultural Differences in Framing: American and Japanese Group Discussions», en: Tannen, D. (Ed.) (1993).
- Wells, G. (1994): *Linguistics and Education*, 6, 41-90.
- Wenden, A. (1985): «Learner Strategies». *TESOL Newsletter*, XIX/5, 1-7.
- Wenden, A. (1986): «Helping language learners think about learning». *ELT Journal*, 40/1, 3-12 .
- Wenden, A. y J. Rubin (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Authonomy*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- White, R.W (1988): *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- White, L., N. Spada, P. M. Lichtbown y L. Ranta (1991): «Input Enhancement and L2 Question Formation». *Applied Linguistics*, 12/4
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics, 1* . Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics, 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1985): «Grammar, and Nonsense, and Learning», en: *Proceedings of the Fifth National LEND Conference*. Rimini. Reimpreso en Rutherford y Sharwood-Smith (Comps.) (1988).
- Widdowson, H. G. (1987): *Aspects of Language Teaching*, Estrasburgo, Consejo de Europa. (Versión catalana: «Fonaments per a la formació del professorat de llengües, I i II». *COMensenyar català a adults*, 27 y 28).
- Williams, R. (1986): «‘Top ten’ principles for teaching reading». *ELT Journal*, 40/1, 42-45
- Williams, D. (1983): «Developing criteria for textbook evaluation». *ELT Journal* 37/3, 251-5.

- Wilkins, D. A. (1973): «The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system», en: Trim et al. (Eds.), 1973.
- Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983): *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.
- Yip, V. (1994): «Grammatical consciousness-raising and learnability», en: Odlin (Ed.)
- Yorio, C., K. Perkins y J. Schachter (Eds.) (1980): *On TESOL '79. The Learner in Focus: The Issue of the Decade*. Washington: TESOL Publications.
- Zamel, V. (1983): «Teaching those missing links in writing». *English Language Teaching Journal*, 37/1, 22-29.
- Zamel, V. (1987): «Recent research on writing pedagogy». *TESOL Quarterly*, 21/4, 697-715.
- Zanón, J. (1988): «Psicolingüística y didáctica de las lenguas». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 2, 47-53 y 3, 22-33.
- Zanón, J. (1990): «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 5, 19-28.