

IV.- LA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA: LOS TEXTOS Y EL APRENDIZAJE

Hasta hace muy pocos años se estudiaban las lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria y superior valiéndose de la lectura de una antología de obras literarias de prestigiosos autores, o bien el profesor impartía un “curso monográfico” sobre un autor o una obra solamente. A partir de aquellos textos que los profesores aconsejaban leer con el diccionario, pero que, a menudo se solían leer recurriendo a la traducción en la lengua materna, se le pedía al alumno que hiciera un resumen de contenido y lo expusiera oralmente en clase, o bien en el momento del examen oral. Un recurso también frecuente, era que el profesor repartiera un texto en clase del que se extraía el léxico y se comentaban algunas estructuras gramaticales y, sobre todo, se hablaba del autor y su obra y el movimiento literario al que pertenecía, generalmente en la L1. Incluso se llegaba a hacer las clases y el examen enteramente en la L1. Este modelo que en España ya ha sido superado, ha pervivido en numerosas instituciones extranjeras incluso de nivel universitario para la enseñanza de la literatura en la LE.

El autor del método mediante el cual se pretendía transmitir “cultura y civilización” de la LE a través de los textos más representativos de esa cultura, y que distaba mucho de lograr desarrollar en los discentes las estrategias de lectura y comprensión necesarias para obtener una real asimilación de los contenidos, seleccionaba los textos por el prestigio del autor o por gustos personales, sin un objetivo funcional de aprovechar la potencialidad del texto literario como manifestación de usos determinados de la lengua, de su capacidad expresiva o comunicativa, y proponía la lectura global a cargo, casi o exclusivamente, del discente, sin que éste hubiera sido mínimamente preparado para la tarea. No se preveía ningún tipo de estudio analítico de las secuencias discursivas representativas de modelos de uso de la lengua y excepto las cartas, no solía haber modelos de textos funcionales. Hasta el desarrollo del enfoque comunicativo no tendrá lugar un cambio de perspectiva en el acercamiento al texto en general y a su uso en la clase de LE. Este enfoque, apoyándose en las nuevas concepciones sobre la naturaleza de la lengua y el proceso de aprendizaje provenientes de diversos campos interdisciplinarios, revolucionó la metodología de la enseñanza de L2 y LE.

En los años 70 es cuando en Estados Unidos y en Europa se produce ese cambio de perspectiva general en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Hasta entonces en Estados Unidos predominaba para la enseñanza de lenguas extranjeras el método *audio-oral*, derivado de los principios de la lingüística estructuralista desarrollados por Bloomfield y de la teoría conductista en el ámbito de la psicología del aprendizaje. El método consistía en el desarrollo de hábitos lingüísticos mediante la imitación y repetición de estructuras gramaticales previamente explicadas por el profesor y a través de ejercicios que obedecían a un intento de educación de conducta o de modificación de la misma, basada en la reacción del sujeto ante un estímulo mediante una respuesta acertada o errada. El estímulo se repetía un número suficiente de veces hasta que el alumno aprendía a dar la respuesta acertada.

Para el *enfoque conductista*, el modelo de lectura de textos prevalente era el llamado “bottom up” (Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974, citados por M. J. Hernández Blasco, 1991) que consideraba la lectura como un proceso de percepción secuencial: el lector percibe las letras que forman las palabras y que se combinan dando lugar a las frases. El papel del texto es predominante respecto al del lector el cual se limitará a descodificarlo. En este modelo *audio-oral* la lectura se consideraba tan sólo un complemento de las destrezas orales, a menudo con fines meramente de “culturización”.

A principios de los 60 con la publicación de los trabajos de Noam Chomsky, *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), se sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional. Chomsky acuña los conceptos de *competencia* y *actuación*, la primera entendida como el conocimiento inconsciente que poseería un hablante oyente ideal en una comunidad homogénea, la segunda, correspondería al uso de la lengua (*actuación*) en situaciones concretas. Chomsky había demostrado que las teorías estructuralistas no podían explicar las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones.

En los años 70, partiendo de este *enfoque generativista*, se propone el modelo de lectura llamado “top down” (Smith, 1971; Goodman, 1976, citados por M. J. Hernández Blasco, 1991) que da prioridad a la capacidad interpretativa del lector hasta tal punto que leer implica el uso parcial de pistas mínimas de la lengua seleccionadas del continuo lingüístico según las expectativas del lector. La lectura se convierte así en lo que Goodman llamó “juego de adivinación”. Se deja de prestar atención al texto en sí mismo, la importancia recae sobre el conocimiento previo y, ante todo en los elementos socioculturales. Esto era una consecuencia del retroceso de los principios conductistas y de la aceptación de las innovaciones propuestas por la psicología cognitiva. Los errores en la lectura no se consideraban ya derivados del grado de dominio de la expresión y de la comprensión oral, sino producto de la falta de conocimiento previo adecuado para interpretar el texto.

A partir del nuevo enfoque de Chomsky, los lingüistas británicos, entre los que destaca Halliday, subrayaron el potencial funcional y comunicativo de la lengua. En su opinión lo que interesa realmente es el estudio de la lengua en su contexto social y la forma en que las funciones del lenguaje son realizadas en el habla. Se produce la formulación del concepto de *competencia comunicativa* de Dell Hymes (1972) que parte de la existencia de reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales son estériles, destacando asimismo la importancia de abordar las diferencias de uso de la lengua y los problemas prácticos que se producen en una sociedad hablante heterogénea. En la misma época, John Austin y John Searle desarrollaron la teoría de *los actos de habla*, y también contemporáneamente iniciaron los trabajos de Sinclair y Coulthard sobre el análisis del discurso que planteaba las diversas perspectivas del uso social de una lengua.

Otra vertiente importante de la investigación lingüística es el *análisis del discurso* que tiene en H. Widdowson uno de sus principales mentores. Widdowson estudia la relación entre los sistemas lingüísticos y su dimensión comunicativa en el texto y en el discurso. Aprender a usar una lengua es más que adquirir una serie de estructuras y aplicar unas decisiones a la hora de utilizarla, implica tener la capacidad de producir enunciados que tengan sentido a lo largo de un discurso y comprender los que son producidos por el interlocutor. Organizar un discurso supone tener en cuenta muchos factores simultáneamente, hemos de ir construyendo el significado a través de ese proceso de negociación de sentido que constituye el discurso. El interés por el proceso de comunicación, la forma en que creamos, negociamos e interpretamos significados, es la base del análisis del discurso y en general de la denominada “lingüística del texto.”

En *Theaching Language as Communication* (1978) Widdowson presentó sus ideas acerca de la relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y en el discurso, centrándose en los actos comunicativos que constituirían la habilidad para usar la lengua con distintos propósitos (vid. García Santa-Cecilia, 1995: 94-96). Posteriormente (Widdowson, 1990) propone un modelo de enseñanza de la lengua que parte del concepto de *esquema* que tiene que ver con la capacidad del hablante para extraer el significado de los datos sensoriales. “El hablante, afirma el autor, no extrae el significado de un análisis o de una consideración detenida de la propia lengua, sino que la lengua es tan sólo un medio, una serie de claves que conducen al significado”. La lengua, al ser usada, actúa como una serie de indicadores que nos señalan el área de conocimiento

del mundo que hemos de hacer consciente para interpretar el mensaje, de tal modo que cuando una palabra no activa ese conocimiento nos preguntamos por el significado de la misma.

Para Winddowson existen dos tipos de conocimientos, el del sistema de la lengua, “sistémico” y el conocimiento del mundo, “esquemático”. En el uso natural de la lengua, el nativo presta poca atención al conocimiento “sistémico”; pero el alumno que aprende una lengua extranjera no posee el conocimiento “sistémico” de un hablante nativo y la enseñanza se ocupa de proporcionar ese conocimiento como recurso básico para que pueda desenvolverse con eficacia en una comunicación.

El modelo de acercamiento al texto que deriva de estas teorías que provienen también de la psicología cognitiva en una segunda fase de evolución, es el *modelo interactivo* (Rumelhart, 1977; Smith, 1982, citados en M. J. Hernández Blasco, 1991). Este modelo pretende fusionar los dos anteriores, dando su importancia al conocimiento previo y rechazando el papel del lector como mero descodificador del texto, pero considerando la lectura como un proceso de interacción mutua entre el lector y el texto. Según el modelo “interactivo”, para la lectura es tan importante el texto como el conocimiento previo. El lector tiene almacenadas en la memoria a largo plazo una serie de informaciones, organizadas en estructuras cognitivas, los “esquemas” (Adams y Collins, 1979 y Rumelhart, 1980, entre otros, en M. J. Hernández Blasco, 1991) que son los responsables de los procesos de relación y reajuste entre las informaciones existentes y las adquiridas.

IV. 1- La nueva metodología en la enseñanza de LE

En el campo de las lenguas extranjeras el interés por la dimensión comunicativa de la lengua ha motivado en las últimas décadas cambios importantes que se reflejan en una renovada atención por problemas relacionados con el aprendizaje, mayor énfasis en el significado y mayor flexibilidad en el uso de materiales de enseñanza. A principios de los años 70, el Consejo de Europa inició una serie de trabajos en torno a la descripción de un *Threshold Level (Nivel Umbral)* que se convirtieron en el eje para la construcción de un sistema válido para las diferentes lenguas europeas, el cual toma como base las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación. Los cursos se han de desarrollar a partir de actividades de aprendizaje reunidas en unidades didácticas, cada una de las cuales corresponde a un componente de las necesidades del alumno y se relaciona con las demás unidades. Los expertos europeos tomaron como base la definición de funciones lingüísticas que había realizado el británico D. A. Wilkins (1972; 1976) a partir del análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua.

Así, los programas de lengua abandonaron el enfoque tradicional de selección y gradación de estructuras gramaticales y se comenzaron a elaborar los métodos nocional-funcionales a partir de la descripción de categorías nocionales como: tiempo, espacio, cantidad, etc., y de categorías funcionales comunicativas: “pedir o dar información”, “agradecer”, “expresar la propia opinión”, etc. Estos métodos constituyeron el primer paso del que se conoce como *enfoque comunicativo*. Se trata de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua con la comunicación, lo que sitúa el concepto de *competencia comunicativa* de Hymes en el centro de las decisiones que se han de adoptar en los programas y materiales de enseñanza (Richards y Rodgers, 1986).

El conjunto de las aportaciones teóricas de los últimos 30 años ha proporcionado una visión más vasta y compleja de los mecanismos de adquisición y uso de una lengua extranjera y la práctica

de la enseñanza de lenguas se ha visto influenciada por los conceptos que actualmente se tienen sobre el lenguaje con todos los condicionamientos intelectuales, emocionales y procesuales que lo acompañan y que permiten entender el complejo fenómeno social que constituye la enseñanza, con sus condicionantes institucionales, culturales, y sociales, así como los derivados de los individuos que intervienen en la actuación.

En los años 80 se comienzan a aplicar a la enseñanza de lenguas extranjeras algunos de los planteamientos de la teoría de la educación. Las primeras propuestas comunicativas se centraron en el principio de la organización de contenidos de acuerdo con planteamientos derivados de la dimensión comunicativa de la lengua. Surge así el enfoque *nocional-funcional* que consistía en organizar los programas de acuerdo con las necesidades comunicativas de los alumnos, pero no desarrollaba una metodología capaz de potenciar los procesos psicolingüísticos que se activaban durante la comunicación.

Algunos estudiosos como Henry Widdowson consideran que las categorías nocional-funcionales sólo proporcionan una idea parcial e imprecisa de ciertas reglas pragmáticas y semánticas que se utilizan como referencia cuando las personas se relacionan, pero no explican los procedimientos que las personas utilizan para aplicar esas reglas cuando están realizando una actividad comunicativa. La atención se ha de centrar, según este autor, en el discurso, en la interacción entre los interlocutores.

Es, por tanto, a partir de los 80 cuando cobra fuerza la convicción de que la planificación de los objetivos y los contenidos de la enseñanza debe realizarse de manera coherente con las decisiones sobre metodología y evaluación.

Frente al tradicional planteamiento del método en el que las decisiones son adoptadas antes y al margen de la intervención de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículum se basa en la resolución de los problemas que se suscitan en la práctica de la clase, e involucra a los profesores y a los alumnos en la toma de decisiones. (A. García Santa-Cecilia, 1996: 9).

La nueva orientación de los cursos de lengua y de los manuales de enseñanza se corresponde con un cambio en la práctica docente que obedece a una serie de tendencias de las que destacan las siguientes (Santa-Cecilia (1996:10):

- *el uso de la lengua con fines comunicativos;*
- *énfasis en los procesos naturales de aprendizaje;*
- *valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje;*
- *enseñanza centrada en el alumno;*
- *importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural;*
- *desarrollo de la autonomía del alumno.*

Los textos, dentro de la orientación del enfoque comunicativo, sirven para distintos propósitos. Se usan como instrumentos para resolver una tarea, como modelos de imitación, como ilustraciones de modelos teóricos, como fuente de sugerencias implícitas o explícitas, como *input* visual, como resumen de contenidos, como contextualizador, como referente, etc. Su lectura se propone siguiendo el llamado modelo “interactivo” (Rumelhart, 1977; Smith, 1982, citados en M. J. Hernández Blasco, 1991), induciendo al estudiante a considerar los conocimientos previos que posee sobre el tema, a anticipar los posibles contenidos del texto, a reconocer el formato, etc., para facilitar su comprensión, y a continuación, a través de actividades y preguntas, incitarlo a formular

hipótesis para ir las confirmando o rechazando a medida que avanza en la lectura, a inferir los significados del contexto, a reconocer los marcadores del discurso, a establecer relaciones entre las partes, es decir, todo lo que facilita el acercamiento a lo que constituye un proceso real de lectura e interpretación del texto que haga que se desarrollen los conocimientos y estrategias que el alumno ya posee.

Según S. Fernández (1991), para leer en la nueva lengua que se aprende no se considera necesario que el alumno conozca todo el vocabulario, ni toda la gramática, pero sí el que haya desarrollado una *competencia lectora*. Esa *competencia lectora* está formada por:

- 1) los conocimientos previos sobre el tema y la experiencia sociocultural que constituyen el bagaje que hace posible la captación del mensaje escrito en una L2 que todavía no se domina;
- 2) los hábitos y las estrategias personales de lectura que permiten llevar a cabo una selección en la lectura, detenerse en las palabras clave, organizar el contenido, inferir el significado de una palabra por el contexto, rellenar una laguna de comprensión, etc.;
- 3) la competencia discursiva en la L1 que lo capacita para captar la coherencia del texto, reconstruyendo el mensaje, según la situación y la función comunicativa subyacentes; y
- 4) una competencia lingüística, al menos básica, en la L2, que incluye un reconocimiento de las diversas unidades funcionales de la lengua, así como de los conectores y modalizadores del discurso, identificar familias de palabras, inducir significados del contexto y poseer un vocabulario mínimo relacionado con el tema que se va a leer.

IV. 2.- El enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua parte de que la lengua es comunicación y el objetivo de la enseñanza de la lengua ha de ser desarrollar lo que Hymes llamaba la *competencia comunicativa*. Hymes sostenía que lo que un hablante necesitaba para tener competencia comunicativa en una comunidad lingüística es tanto el conocimiento como la habilidad para saber:

- *Si (y en qué grado) algo es formalmente posible;*
 - *si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles;*
 - *si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa;*
 - *si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa realmente y lo que esto supone.*
- (Hymes, 1972: 281)

Otra teoría lingüística sobre la comunicación que defiende una enseñanza comunicativa es la descripción funcional de Halliday a la que hemos aludido más arriba (ap. III. 1):

La lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado (Halliday, 1970: 145)

Halliday desarrolló una teoría sobre las funciones que según muchos autores en sus comentarios sobre el Enfoque Comunicativo (Brumfit y Johnson, 1979; Savignon, 1983), complementa la teoría de Hymes sobre la *competencia comunicativa*. En 1975, Halliday describe las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua (citado en Richards y Rodgers, 1986: 73-74):

1. *función instrumental: usar la lengua para obtener cosas;*
2. *función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros;*
3. *función interactiva: para crear una interacción con otros;*
4. *función personal: para expresar sentimientos y significados personales;*
5. *función heurística: para aprender y para descubrir;*
6. *función imaginativa: para crear el mundo de la imaginación;*
7. *función representativa: para comunicar información.*

Otro análisis relacionado con la competencia comunicativa lo llevan a cabo Canale y Swain (1980) que identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa:

- la *competencia gramatical*, que es el dominio de la capacidad gramatical y léxica;
- la *competencia sociolingüística*, que se refiere a la comprensión del contexto social en que tiene lugar la comunicación, incluida la relación entre los diversos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción;
- la *competencia discursiva* referida a la interpretación de los elementos individuales del mensaje, a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto;
- la *competencia estratégica* que se refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

Richards y Rodgers resumen así las características de la teoría comunicativa (1986: 74):

- *La lengua es un sistema para expresar el significado.*
- *La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación*
- *La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.*
- *Las unidades fundamentales de la lengua no son sólo los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.*

Respecto a las teorías acerca del proceso de aprendizaje que son compatibles con el enfoque comunicativo no ha habido mucha literatura. Richards y Rodgers extraen algunos elementos que subyacen en las propias prácticas del enfoque comunicativo (Littlewood, 1981; Johnson, 1982). Uno de ellos sería el que llaman *principio de la comunicación*: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje; otro es el *principio de la tarea*: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas, mejoran el aprendizaje (Johnson, 1982); un tercer elemento es el *principio del significado*: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Stephen Krashen, aunque no se asocia directamente con este enfoque, ha desarrollado teorías que se consideran compatibles con los principios del Enfoque Comunicativo. Krashen considera que la *adquisición* es el proceso básico que permite alcanzar el dominio de la lengua y lo distingue del *aprendizaje*. La *adquisición* se adquiere con el uso de la lengua, es inconsciente; el *aprendizaje* es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza y que no lleva a la *adquisición*. El sistema aprendido sólo sirve como guía, como *monitor* de la producción del sistema adquirido.

Johnson (1984) y Littlewood (1984) presentan una teoría alternativa del aprendizaje también compatible con este enfoque: el modelo basado en el *aprendizaje de destrezas*. Según esta teoría la adquisición de la *competencia comunicativa* en una lengua es un ejemplo de desarrollo de destrezas, que comprende sea el aspecto cognitivo que el de conducta:

El aspecto 'cognitivo' incluye la internalización de planes para crear conductas apropiadas. En cuanto al uso lingüístico, estos planes derivan principalmente del sistema lingüístico. Incluyen reglas gramaticales, procedimientos para la selección de vocabulario y convenciones sociales que regulan el habla. El aspecto de 'conducta' comporta la automatización de estos planes de forma que puedan convertirse en realizaciones fluidas en tiempo real. Esto ocurre principalmente a través de la 'práctica', al convertir los planes en realizaciones. (Littlewood, 1984: 74).

Actualmente hay muchos modelos y propuestas de lo que podría considerarse un programa de Enseñanza Comunicativa de la Lengua, aunque muchos han dado en llamarla la época del “no método”. En 1983 Yalden describe los programas comunicativos de uso en aquel momento y los clasifica en 8 tipos que comprenden desde los que estudian estructuras y funciones (Wilkins, 1976), pasando por el programa interactivo de Widdowson (1979), hasta los centrados en tareas (Prabhu, 1983) y los generados por los alumnos (Candlin, 1976; Henner-Stanchina y Riley, 1978).