

II.- LAS NUEVAS INVESTIGACIONES SOBRE EL LENGUAJE (PSICO-COGNITIVAS, PRAGMÁTICAS, ANTROPOLÓGICAS Y SOCIOLINGÜÍSTICAS). LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y SU RELEVANCIA PARA LA PRÁCTICA DIDÁCTICA

II. 1.-Disciplinas implicadas en el estudio de la naturaleza de la lengua y su aprendizaje

Hoy se sabe que la complejidad de los factores que influyen en el aprendizaje y en el desarrollo de las lenguas no se pueden abarcar desde la perspectiva de una sola disciplina, la lingüística, al menos en su concepción tradicional, sino que su comprensión cabal requiere partir de una perspectiva interdisciplinar, psicológica, social, antropológica, pragmática, que dé cuenta de todos los factores interrelacionados en el proceso del aprendizaje y en los actos comunicativos. Por ello, en primer lugar, pasaremos revista a algunas de las principales corrientes teóricas que con su desarrollo han contribuido a crear una nueva concepción acerca de cómo se ha de entender el proceso de aprendizaje, revolucionando la didáctica de las lenguas y dando origen a nuevos enfoques y escuelas metodológicas.

1.1.- La psicología cognitiva y el constructivismo

La psicología cognitiva se interesa por los procesos mentales que afectan al aprendizaje, es decir, por la forma en que piensa y aprende la mente humana. El constructivismo es un enfoque cognitivo que actualmente ejerce una gran influencia en la metodología de la enseñanza de idiomas.

Giambattista Vico en *Scienza nuova* (sección II, 122) explicaba que “la mente humana juzga las cosas lejanas e inaccesibles a través de lo que le es familiar y cercano”. La frase se refería a las grandes distancias de la historia, de siglos y milenios. Ernst von Glasersfeld, en “Il costruttivismo e le sue radici” (1999), afirma que la psicología cognitiva contemporánea, desconocedora de las teorías del filósofo napolitano, reinventa aquella idea, denominándola “asimilación” y hace de ella un principio universal, aplicable no sólo a los recuerdos de tiempos lejanos en la historia de la civilización, sino a todo lo que es percibido, incluso a lo que en la historia del individuo se repite después de un intervalo de tiempo relativamente breve. Según este principio no se puede “reconstruir” el pasado si no es a través de los conceptos y razonamientos del presente.

El mismo Glasersfeld explica que tres ramas del pensamiento científico contemporáneo llevaron a pensadores de formación muy diversa a conclusiones constructivistas: la rama cibernética, la rama operacionista y la rama psicológica.

Desde su origen en los años 40, los fundadores de la ciencia cibernética (Wiener, Shannon, McCulloch y Ashby) se dieron cuenta de que las ideas que se iban formulando en los campos de la ingeniería del control y de la comunicación, habrían comportado profundas consecuencias para la filosofía de la ciencia y de la epistemología en general. Veinte años después surgió la teoría del conocimiento que se llamó “constructivismo cibernético”, basada en el concepto de la “autorregulación”. Este concepto se originó a partir de los intentos de construir ingenios mecánicos (“servomecanismos”) capaces de sustituir a actividades humanas que tenían el objetivo de vigilar un aspecto específico de una situación dada y de controlarlo, o gobernarlo, como haría un agente

humano, si bien, la “elección” que hacen los ingenios cibernéticos —el termostato, por ejemplo, para mantener estable la temperatura de un ambiente- se realiza a través de un agente externo. El organismo viviente se distingue de los ingenios mecánicos por la capacidad de elegir —al menos dentro de ciertos límites- los aspectos que ha de concebir y que ha de mantener más o menos equilibrados entre sí, por tanto, lo que se llama “saber” es algo que el organismo ha de ir construyendo en su interior.

El ‘conocimiento’ no puede ser una ‘representación’ del mundo externo hecha de pedacitos de ‘informaciones’ provenientes del mundo ‘real’, sino que debe ser una construcción interna hecha con material interno”. (Glaserfeld, 1999)

Un segundo factor que surge de los estudios de la cibernética se refiere a la comunicación. El análisis del proceso de comunicación demostró de manera irrefutable que son las señales físicas las que “viajan” del emisor al receptor, y no sus significados. Por tanto estas señales - y esto vale también para las palabras de las lenguas naturales- no transmiten contenidos sino instrucciones de elección, que se realizan en base al repertorio de conceptos y de estructuras conceptuales que cada uno de los comunicantes se ha construido durante su experiencia de interacciones sociales. Esto ha revolucionado sea el concepto tradicional del conocimiento que de la comunicación.

La rama operacionista, es otra vía que conduce a una teoría del conocimiento del mismo tipo y fue iniciada en Italia en los años 40 por Silvio Ceccato que fundó “La Escuela Operativa Italiana”. Sus trabajos se movían en dos direcciones: crítica de la epistemología convencional y análisis semántico en términos de *operaciones mentales*; análisis en cierta manera opuesto a la semántica lingüística, que, según Ceccato, no hacía más que sustituir palabras con otras palabras. El objetivo era la “conciencia operativa”, es decir, ser conscientes de las específicas *operaciones* con las que cada uno se crea el contenido del pensamiento y a partir de ello el significado de las palabras de cualquier expresión lingüística. Las investigaciones continúan hasta hoy con los trabajos de Giuseppe Vaccarino que está llevando a cabo una enciclopedia completa de la *semántica operativa*.

La tercera vía, la rama psicológica del constructivismo, parte de las teorías de Jean Piaget, *La construction du reel chez l’enfant* (1936). En el texto presentaba un modelo de construcción de la realidad de más de un concepto —‘objeto, espacio, causalidad, tiempo’- y además sugería que los cuatro elementos habían de ser integrados para formar el trasfondo de la experiencia, es decir, del mundo externo. Dado que se trataba de un modelo compuesto, el autor había de explicar la construcción de las partes sucesivamente, una después de otra, a pesar de que en el niño su generación era simultánea. Aún habiendo escrito este libro mucho antes de la aparición de la cibernética, Piaget se dio cuenta posteriormente de que la construcción inherente a su modelo de desarrollo conceptual era un modelo cibernético. A partir de las primeras investigaciones vio el intelecto como un instrumento de la *función de adaptación*, y los productos de la mente, es decir, los conocimientos, como *construcción* adecuada al ambiente percibido por el organismo y no como representaciones de un mundo externo. La teoría de Piaget sugiere que llegamos a conocer las cosas como resultado directo de nuestras experiencias personales, pero les damos sentido a esas experiencias en distintos periodos de nuestra vida.

Piaget considera el desarrollo cognitivo como un proceso de *maduración* en el que interactúan genética y experiencia. La mente que está madurando trata de buscar un equilibrio entre lo que se conoce y lo que se está experimentando. Eso se consigue con los procesos de *asimilación* y de *acomodación*. El primero es el proceso mediante el cual la nueva información se modifica o se cambia en la mente para poder integrarla en lo que ya conocemos. La *acomodación*, es el proceso por el que modificamos lo que ya conocemos para integrar la nueva información. Estas dos operaciones contribuyen a la que Piaget llama *adaptación cognitiva*. Vemos pues el papel central

que ocupa el individuo en el aprendizaje. Cuando los alumnos aprenden un idioma nuevo están implicados activamente en la construcción del sentido de aquello que se les proporciona como material de entrada. Es por ello importante que los profesores ayuden y estimulen a los alumnos en este proceso y no los consideren como receptores pasivos de la lengua (Vid. Williams y Burden, 1999: 32).

Un defensor de las ideas de Piaget en cuanto a las consecuencias que sus ideas han tenido en la teoría del aprendizaje por *descubrimiento* es Jerome Bruner (1960, 1966). Para este autor el proceso de aprendizaje es tan importante como el producto del mismo. El desarrollo de la comprensión de los conceptos y de las destrezas y estrategias cognitivas es el objetivo fundamental de la educación, más que la adquisición de información factual. Esta perspectiva representa lo que ha venido llamándose *el enfoque cognitivo* de la educación. Un aspecto significativo es que la educación se refiere a la globalidad de la persona, y un elemento fundamental al respecto es la necesidad de *aprender a aprender*, que es la clave para transferir lo que se aprende de una situación a otra (Bruner 1960, *op. cit.* en Williams y Burden, 1999: 34). La labor del educador es pues determinar las “condiciones óptimas” para que se realice el aprendizaje, entendido en sentido amplio, lo que ha producido algunos de los avances más sugestivos tanto en la educación como en la psicología. Una de las máximas más conocidas de Bruner es que “se pueden enseñar de alguna forma los fundamentos de cualquier materia a cualquier persona y a cualquier edad” (Bruner, 1960), lo que dió lugar al llamado *currículum en espiral*, es decir, los profesores deberían presentar las ideas fundamentales que dan vida y forma a cualquier asunto o área temática para luego volver a tratarlas y basarse en ellas repetidas veces. Esta idea se ha utilizado ampliamente en los programas de idiomas.

Otro psicólogo que se ha preocupado por determinar la forma en que los individuos dan sentido al mundo es George Kelly (1955), uno de los pioneros del constructivismo. Él es el ideador de la llamada *teoría de los constructos personales*. Para Kelly las personas realizan sus propios experimentos, construyen hipótesis e intentan confirmarlas o refutarlas activamente. Estas teorías personales son como plantillas que colocan encima de las impresiones que reciben de cualquier acontecimiento o persona con la que entran en contacto, con el fin de establecer un “engarce” razonable, de dar un sentido personal a la información o a los acontecimientos nuevos. Esta comprensión es distinta en cada persona dependiendo de sus experiencias previas e incide en la forma en que anticipan lo que ocurrirá en el futuro.

Trasladando esta teoría al campo del aprendizaje de idiomas vemos que la lengua no se aprende mediante la simple memorización de elementos gramaticales, discursivos o funcionales del lenguaje, sino que los alumnos están implicados en un proceso activo de creación del significado, de la creación de su propia comprensión del mundo lingüístico que les rodea. Se ha de tener cuenta por consiguiente que las emociones forman parte esencial del aprendizaje, lo mismo que los contextos vitales concretos de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor y los alumnos, por tanto el aprendizaje se convierte así en una empresa compartida entre todos los sujetos implicados (vid. Williams y Burden, 1999: 37).

Algunos de los puntos esenciales del constructivismo que se incorporan a la enseñanza/aprendizaje dentro del enfoque metodológico de la enseñanza comunicativa de la lengua, tal como veremos más adelante, son:

1. el papel activo del sujeto en el conocimiento: éste interpreta el mundo a partir de una serie de esquemas conceptuales, interiorizados, pero en continua transformación y que van evolucionando en el curso de la vida, entre otras cosas, como consecuencia del aprendizaje. El alumno se coloca en el centro de la teoría del aprendizaje;

2. los individuos se implican desde el nacimiento mismo en la construcción de un sentido personal, es decir de una comprensión personal partiendo de su propia experiencia. Llegamos a conocer las cosas como resultado directo de nuestras experiencias personales;
3. la complementariedad de los esquemas conceptuales diversos o incluso alternativos y la utilidad de considerar una misma cuestión o situación desde una pluralidad de puntos de vista, en modo de conocer todos los aspectos y decidir de manera crítica y no exclusiva;
4. el papel activo del discente, al cual el enseñante proporcionará los instrumentos y las informaciones necesarias, pero no interpretaciones ya hechas ni métodos de aprendizaje rígidos que impidan el desarrollo de las propias estrategias y recursos de aprendizaje.

El aspecto más interesante desarrollado por la psicología educativa que ha repercutido en la evolución de la metodología de la educación en general y en la enseñanza de idiomas en particular es, como decíamos al hablar del constructivismo, el que dentro de la psicología cognitiva se ocupa de la inteligencia humana, del *procesamiento de la información*, del modo en que las personas asimilan la información, la procesan y actúan en consecuencia. Factores como la *atención*, la *percepción* y la *memoria* constituyen el centro de interés de estos teóricos. Habitualmente las personas construyen *modelos* (Atkinson y Shiffrin, 1968) o *guiones* (Schank y Abelson) para intentar explicar cómo funciona la mente humana. 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 (Levi-Strauss, Propp, Todorov). Van Dijk llama *marcos* a estos modelos o esquemas, y los define del modo siguiente:

[El marco] *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 convención y experiencia forman de algún modo una 'unidad' que puede actualizarse en varias tareas cognitivas, tales como producción y comprensión de la lengua, percepción, acción y resolución de problemas (...) el conocimiento proposicional de marcos es necesario para establecer la coherencia explícita entre frases del 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* (Van Dijk, 1980: 236)

Un ejemplo de marco podría ser “restaurante”, y está constituido por todo lo que nosotros conocemos y que gira en torno al sintagma. Esto nos hará comprender una frase del tipo: “Fuimos a un restaurante pero la camarera estaba demasiado ocupada para atendernos inmediatamente”. Aunque ‘la camarera’ no haya sido mencionada anteriormente en el discurso, comprendemos quien es y su función, porque pertenece a un *marco de referencia*, a un esquema general de conocimiento del mundo.

Los estudios de los psicólogos cognitivos van encaminados a predecir cómo se puede llevar a cabo un aprendizaje eficaz y cómo se produce un fallo cuando la persona muestra problemas de aprendizaje. La *atención* es uno de los factores que más se ha estudiado, ya que existe una relación directa entre el grado de la misma y el aprendizaje. Es evidente que algunos tipos de estímulos son más eficaces para atraer la atención y mantenerla. En el llamado *enfoque audiolingüístico* para el aprendizaje de la lengua se subraya la importancia de proporcionar un material de entrada controlado estructuralmente; mientras que en el *enfoque comunicativo* destaca el uso de la lengua para lograr un objetivo real. Si se adopta este último, se ha de procurar centrar la atención en algunos aspectos fundamentales de lo que se está oyendo o intentando comunicar y no en todo a la vez. Los alumnos eficaces son aquellos capaces de separar la información relevante de la que no lo es, y de centrar la atención en la forma de recordar aquélla (vid. Williams y Burden, 1999: 24-25).

Otro campo de atención de los teóricos del procesamiento de la información es el de la *memoria*. El modelo más conocido es el de Atkinson y Shiffrin (1968, cit. en Williams y Burden, 1999: 25-26). Este modelo describe el proceso de la memoria mediante un *registro sensorial* donde los estímulos se gravan durante un breve lapso de tiempo antes de pasar a la *memoria a corto plazo* (o *inmediata*) si se les presta atención. Ese tiempo no suele ser de más de treinta segundos, por ello es necesario encontrar formas de dividir ese material complejo en “bloques” relacionados, para poder así almacenarlos *a largo plazo*. Una de las formas de hacerlo es mediante la repetición o bien con otras técnicas más elaboradas que suponen la asociación del significado con lo que se ha de recordar, como las estrategias mnemotécnicas, o también implicando a más de un sentido, como ocurre al relacionar las palabras con imágenes.

Asimismo, una estrategia para que los educadores ayuden a los alumnos a memorizar la información es el empleo de lo que el psicólogo cognitivo David Ausubel (1968) llama *organizadores previos*. Con ello se refiere a un tipo de presentación previa de una lección que oriente a los alumnos hacia un tema y funcione como puente entre el nuevo aprendizaje y lo que los alumnos ya conocen. Dichas presentaciones tienen que ser más generales y estar a un mayor nivel de abstracción que la materia que se va a aprender (vid. Williams y Burden, 1999: 28).

Respecto a la *inteligencia*, uno de los motivos de la confusión que rodea este concepto es la de considerarla tradicionalmente como nombre común para representar un tipo de entidad que las personas poseen en mayor o menor grado. La inteligencia es en realidad lo que los psicólogos llaman un *constructo hipotético*, una expresión convencional que da cuenta de algo que no existe de hecho. El psicólogo cognitivo Robert Sternberg (1985) argumenta que lo que puede ser interpretado como un comportamiento inteligente en un país, puede no serlo en otro, o en un ambiente u otro y propone una teoría que contiene tres conjuntos de componentes principales: los *metacomponentes* o destrezas ejecutivas, que son las destrezas cognitivas empleadas para la planificación y la toma de decisiones. Los componentes de *ejecución* que comprenden las operaciones básicas de resolución real de cualquier tarea y los componentes de *adquisición de conocimientos* que son los procesos utilizados para seleccionar la información relevante e integrar los nuevos conocimientos de manera significativa con lo ya conocido. Dado que este enfoque destaca el comportamiento inteligente como un uso apropiado de habilidades y destrezas, esto nos permite considerar que las personas pueden llegar a ser más inteligentes potenciando dichas habilidades y que los centros educativos pueden y deben participar en ello. Uno de los retos del profesor de idiomas será pues desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para aprender un idioma y estimular a los alumnos a aprender a pensar con eficacia.

1.1.1.- La psicología cognitiva en relación a los textos

Para la ciencia del texto es importante obtener una explicación de cómo los hablantes son capaces de leer u oír ciertas manifestaciones lingüísticas como son los textos, de entenderlos, extraer ciertas informaciones, almacenar, aunque sea parcialmente, estas informaciones en el cerebro y volver a reproducirlas, según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten. El hablante no puede retener todas las informaciones estructurales o de contenido de un texto, ha de hacer una selección, o un proceso de reducción para lograrlo. Según Van Dijk (1978), si logramos saber qué informaciones de los textos “sacan” y almacenan los hablantes en el cerebro, según el contenido y la estructura del texto, los intereses, el entrenamiento, etc., tendremos un instrumento importante para comprender los procesos de adquisición y para poder eventualmente guiarlos.

También es importante conocer la estructura de los conocimientos que el hablante ya posee para averiguar cómo se modifica ese conocimiento al recibir las nuevas informaciones que proporcionan los textos. Por otra parte, el conocimiento de los procesos cognitivos de la elaboración de los textos facilita una base para el análisis de los procesos sociales. Un individuo actúa según unos conocimientos casuales, pero también generales y convencionales que proceden de sus congéneres y de la sociedad en general. Estos conocimientos los organiza mediante la interacción y la percepción pero, sobre todo, mediante un sinfín de textos con los que ha tomado contacto en múltiples situaciones de comunicación.

Una de las tareas del enseñante de lenguas será activar los conocimientos pragmáticos del alumno mediante la oferta de una muestra diversificada de textos representativos de los que encuentra y maneja en la realidad, en modo de permitirle integrar los nuevos conocimientos usando como puente la propia experiencia de contacto real con los textos fuera del aula, mediante actividades apropiadas y significativas.

1.2.- La pragmática

“La pragmática se ocupa del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario” (M.V. Escandell, 2002: 13-14). Abarca pues todos los factores que no toma en cuenta un estudio meramente gramatical, tales como: *emisor, destinatario, intención comunicativa, inferencia, contexto verbal, situación y conocimiento del mundo.*

Actualmente no se plantea como una parte del análisis lingüístico que explica lo que la semántica no conseguía explicar, sino como una perspectiva, como un modo de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales. Esta disciplina nace de la concepción filosófica de la lengua como actividad (Austin, 1962, 1970)ⁱ. Desde el punto de vista de la acción, Austin distingue tres aspectos simultáneos en la formulación de todo enunciado: el acto *locutivo*, es decir, la producción de unos sonidos o de unos signos gráficos pertenecientes a un sistema lingüístico que encierran un concepto; el *ilocutivo*, que es el objetivo que el emisor persigue con el enunciado, su intención de cambiar el contexto en el que se produce la emisión; y el *perlocutivo*, que es el efecto conseguido en el receptor, el cambio producido en el contexto. El análisis a este nivel no se realiza en términos de corrección o incorrección del enunciado, sino de éxito o fracaso del mismo.

A partir de las investigaciones llevadas a cabo por Austin, J. Searle desarrolla su teoría de los *actos de habla*. Para Searle (1969), la forma de hablar una lengua es la de realizar *actos de habla* (hacer afirmaciones, dar órdenes, etc.). Estos *actos de habla* son las unidades mínimas de la comunicación lingüística ya que las oraciones como unidades abstractas, no pueden ser las unidades básicas de la comunicación humana, carecen de la dimensión fundamental para ello, que sería el de ser producidas.

Para analizar cualquier tipo de acto ilocutivo Searle propone un modelo que recoge tanto las características formales de la oración emitida como las condiciones que deben darse en las circunstancias de emisión para poder realizar con éxito cualquier determinado tipo de acto. Dentro

de su concepción, la fuerza ilocutiva y la forma lingüística están íntimamente unidas con una relación regular y constante. Para Searle la diferencia que suele establecerse entre semántica y pragmática es artificial, el estudio de los actos ilocutivos vendría a constituir una parte de la semántica. Ello no significa que no distinga entre el contenido preposicional y la fuerza ilocutiva. En la producción de un enunciado, según el autor, se pueden individuar tres tipos de actos diferentes:

- acto de emisión: emitir palabras, morfemas, oraciones;
- acto preposicional: referir, predicar;
- acto ilocutivo: enunciar, preguntar, mandar, etc.

Pero no siempre la diferencia entre contenido preposicional e indicador ilocutivo resulta nítida.

Si las teorías de Searle se sitúan en un terreno fronterizo entre la semántica y la pragmática, las de H. P. Grice se incluyen ya completamente en el terreno de la pragmática. Grice no se ocupa de las relaciones entre estructura gramatical y fuerza ilocutiva, sino que se centra en los principios que regulan la interpretación de los enunciados (Cfr. Escandell, 1996: 77 y ss.) y trata de identificar y caracterizar cuáles son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y son los responsables del “significado añadido” de los enunciados.

Grice propone un análisis de la lógica que actúa y rige la conversación y establece una serie de principios no normativos que se suponen aceptados tácitamente por cuantos participan de buen grado en una conversación. Todos ellos se incluyen en el que llama *principio de cooperación*, que formula del siguiente modo:

Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está involucrado. (Grice, 1975: 45)

Si los participantes no se ajustan a él, la conversación es inconexa y absurda. Este principio se desarrolla en otras cuatro normas de menor rango, a las que da el nombre de *categorías*:

- *Cantidad*: Haga que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo; pero que no sea más informativa que lo necesario.
- *Cualidad*: No diga algo que crea falso, ni diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.
- *Relación*: Diga cosas relevantes, que tengan relación con aquello de lo que se está hablando.
- *Modalidad*: Sea claro, evite la oscuridad en la expresión, evite la ambigüedad. Sea breve, sea ordenado.

Una distinción fundamental es la que Grice establece entre *lo que se dice* y *lo que se comunica*. Lo que se dice pertenece al contenido preposicional, al enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite mediante el enunciado pero que difiere de su contenido proposicional, se trata de un contenido implícito que él llama *implicatura*. Así cuando decimos “Esta habitación es un horno” no basta que el oyente reconozca el significado que transmite mediante el código lingüístico, sino que sea capaz de inferir el significado que el emisor le quiso dar.

La obra de Grice constituye un punto de partida de enfoques posteriores que se han encaminado en dos direcciones diferentes: unos han tratado de simplificar el aparato conceptual, reduciendo el número de máximas (Horn (1984), Levinson (1987), Sperber y Wilson (1986)); otros como Leech (1983) han preferido seguir las recomendaciones de Grice tratando de establecer otros principios y máximas complementarios.

Los postulados básicos en los que se fundamenta hoy la pragmática, formulados entre otros por Leech (1983)ⁱⁱ han sido sintetizados por Reyes (1990:34) en los siguientes puntos:

- 1- *La forma lógica o representación semántica de una oración es diferente de su interpretación pragmática.*
- 2- *La semántica estudia reglas; la pragmática principios.*
- 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 ilocutoria (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.*

La distancia que separa a veces lo que literalmente se dice de lo que realmente se quiere decir, la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, o la asignación correcta de referente como paso previo para la comprensión de los enunciados, son tres fenómenos que escapan a una caracterización precisa en términos estrictamente gramaticales. Las frases en la comunicación adquieren contenidos significativos que dependen de datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas. La perspectiva pragmática complementa y matiza las consideraciones gramaticales y contribuye a dar una visión más precisa de la complejidad de la realidad lingüística (vid Escandell, 2002: 22-23).

Al estudiar una lengua determinada hay que explicar los mecanismos que la configuran, es decir es necesario describir el sistema gramatical, pero al mismo tiempo hay que tener en cuenta la necesidad de analizar esos otros principios que constituyen la *competencia de actuación* de los que se ocupa la pragmática y que conjuntamente con las normas gramaticales nos sirven para orientar y dirigir la interacción. Frente al punto de vista gramatical que sólo debe ocuparse de analizar los aspectos formales y constitutivos del sistema lingüístico, la pragmática se caracteriza por tomar en consideración los elementos y factores extralingüísticos que determinan en grados diversos el uso y la interpretación de las secuencias lingüísticas.

1. 3.- La antropología lingüística

Desde principios del siglo XX la antropología lingüística se ha interesado muy especialmente por la relación entre lengua, pensamiento y cultura. Esta disciplina postula la estrecha interdependencia que existe entre las lenguas y los miembros de los grupos culturales que las hablan, tal como parecen demostrar los recientes estudios sobre estrategias discursivas de cortesía, que si bien son utilizadas en todas las culturas, poseen unas características específicas en cada una de ellasⁱⁱⁱ. La antropología, pues, pone el acento en la diferencia, en la diversidad, mientras otras disciplinas lo ponen en lo común o universal.

A mediados de los años 60, *la etnografía de la comunicación* –Gumperz y Hymes, 1964– planteaba que la competencia lingüística constituye una parte del conjunto de conocimientos y habilidades que conforman la *competencia comunicativa*, la cual, a su vez, es parte de la *competencia cultural* (trataremos estos conceptos más adelante). Desde esta perspectiva se pretende descubrir las normas que subyacen a la diversidad, a la heterogeneidad intrínseca de las comunidades de habla, tanto en lo que se refiere a aspectos sociales como a aspectos lingüístico-comunicativos. Lo que caracteriza o cohesiona a un grupo humano es el hecho de compartir un *repertorio verbal y comunicativo* y unos patrones o *hábitos* de uso de ese repertorio, que es variado y heterogéneo. La cohesión existe cuando se establecen redes de comunicación relativamente estables entre las personas.

Esta visión de la sociedad centra su atención en la *interacción comunicativa* entendida como un acontecimiento o *evento* en torno a la vida social de la comunidad, a partir del cual se puede entender la realidad sociocultural de los grupos humanos y su organización (Duranti, 1997). El conjunto de elementos que intervienen en cualquier *evento comunicativo* es lo que Hymes (1972) llama modelo *SPEAKING*, que sería el acrónimo que se forma con las iniciales de los ocho componentes en inglés: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre*. Lo que define el evento es que es imprescindible el uso de la palabra para que se realice, y también que se suelen asociar a un *tiempo* y a un *espacio* apropiados o que se pueden constituir como tales al celebrarse en ellos un acontecimiento. Reproducimos un esquema que representa el modelo de análisis del evento lingüístico que prevé 16 componentes, agrupados en las 8 voces fundamentales:

El modelo SPEAKING de Hymes^{iv}

S	Setting: situación (momento, lugar y carácter psicosocial de la situación o marco)
P	Participants: participantes (emisor-es, receptor-es)
E	Ends: finalidades, intenciones u objetivos del acto de comunicación.
A	Acts: actos de habla que intervienen, su forma y su contenido
K	Key: clave, manera en que se cumple un acto.
I	Instrumentalities: instrumentos (canal de transmisión, registro, códigos verbales, gestuales, cinésicos, proxémicos....)
N	Norms: normas de interacción, de interpretación
G	Genres: género o tipología textual que se utiliza en el acto de habla, argumentación, exposición, narración, descripción...

En este modelo se presentan las relaciones entre las múltiples facetas que intervienen en los actos comunicativos del lenguaje que de manera muy patente aparecen en las unidades sucesivas de interacción comunicativa espontánea, es decir, en la conversación.

1.3.1.- Los estudios históricos y la antropología.

Los estudios históricos a menudo no disponen de nada más que de textos escritos de diversa índole (crónicas, decretos, memorias, cartas, documentos, narraciones) sobre los acontecimientos sociales, culturales y políticos de tiempos pasados. A través del estudio de los documentos históricos se podría hacer una ciencia histórica del texto, viendo cómo ha ido evolucionando la escritura y los textos y bajo qué condiciones históricas, políticas y culturales tuvo lugar esa transformación. Pero como advierte Van Dijk (1983), también resultan evidentes las constantes que se mantienen a través de la historia: nuestras leyes aún están ligadas al Derecho Romano, en la literatura se siguen abordando los tópicos del clasicismo, y nuestros textos persuasivos siguen empleando los recursos de la retórica que se empleaban hace miles de años en el Foro y en los discursos de los oradores (Van Dijk, 1983, pág. 26 y ss.)

Por otra parte, la antropología, se ocupa de las diferencias locales, regionales, culturales entre los textos, así como de los tipos y usos de textos (Gumperz y Hymes, 1972) . Dentro de un mismo país o pueblo puede haber tipos de textos diversos debido a los sociolectos. Por otra parte, algunos tipos de textos no aparecen en otras culturas y existen pueblos con formas de comunicación exclusivamente oral. Una de las tendencias de la investigación antropológica, la “ethnography of speaking” (Bauman y Scherzer, 1974, citado en Van Dijk, 1983), se ocupa de la descripción de tales diferencias de textos y comunicaciones en diferentes contextos culturales.

También la teología se interesa por la manera en que las comunidades elaboran y transmiten sus mitos, ritos y el universo simbólico que los identifica. La iglesia católica posee sus textos: la biblia, catecismos, oraciones, sermones, parábolas, mandamientos, encíclicas. Una de las formas más antiguas de la “interpretación de los textos” procede de la exégesis bíblica de la Edad Media, la hermenéutica, que juega un papel muy importante en relación con los estudios literarios.

1.4- La sociolingüística

A partir de la década de los 50 la sociología se muestra interesada por comprender la realidad social desde una perspectiva “microsociológica”, a partir de la observación, la descripción y el análisis de las acciones que llevan a cabo las personas en sus quehaceres cotidianos.

El *interaccionismo simbólico* es una de las corrientes de la “microsociología” que sitúa en primer plano el papel que desempeñan las interacciones en la vida social. Goffman (1971) afirma que hasta las conversaciones más informales pueden verse como rituales a través de los cuales nos presentamos a nosotros mismos, *negociamos* nuestra imagen y la de las personas con las que interaccionamos, y mostramos el propósito de nuestras palabras y acciones.

Otra corriente que interesa al lenguaje es la *etnometodología* que parte de la constatación de que los seres humanos participan en múltiples circunstancias que poseen una estructura compleja y elaborada que requiere una serie de conocimientos previos y ponen en funcionamiento todo un bagaje de expectativas así como un esquema para interpretar no sólo “lo obvio”, sino también lo que se deduce (Garfinkel, 1964: 2). Las personas participan utilizando métodos que dan sentido a las diferentes actividades que realizan.

Otra rama de la sociolingüística, el *análisis de la conversación*, derivado de la *etnometodología*, ha centrado su atención en la conversación cotidiana, no planificada ni orientada a un fin establecido negociado previamente por sus participantes. La finalidad es descubrir la

estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social que se construye de forma coordinada por quienes participan en ella. Algo que constituye una constante en el estudio de la conversación es que hay una *alternancia de turnos* de palabra. Los analistas de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Sinclair y Coulthard, 1975; Roulet, 1985; Kerbrant-Orecchioni, 1990, 1992, 1994) se plantean como un objetivo fundamental estudiar de qué manera los turnos de palabra se constituyen y se articulan como base organizativa de las conversaciones.

Por último, otra corriente de la sociología, la *sociolingüística interaccional*, recoge las aportaciones de la *etnometodología de la comunicación* y procura integrar en una misma propuesta las aportaciones procedentes de la “microsociología” (*interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación*), junto a los interesantes hallazgos en la pragmática filosófica, la psicología social o la ciencia cognitiva. Esta escuela se propone relacionar los análisis de tipo cualitativo e intensivo con una teoría social dentro de la cual esos microanálisis obtengan una dimensión de mayor alcance. Para ello recurre a las aportaciones de pensadores como Bourdieu o Foucault. Del primero adopta sus concepciones sobre *diferencia y mercado lingüístico* (Bourdieu, 1982) o el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1990) y del segundo, sobre todo, le interesan sus ideas sobre *poder y dominación* (Foucault, 1984) y su manera de acercarse a la reconstrucción del pensamiento y de las creencias de una época a través de los discursos que los han creado (Foucault, 1969)^v.

Conceptos clave de la *sociolingüística interaccional* son los de *inferencia conversacional*, así como los de *indicios y convenciones contextualizadoras* (Gumperz, 1982). Este enfoque se ha utilizado para analizar las interacciones que se producen en aquellos ámbitos de la vida social donde quienes participan en los encuentros interactivos tienen entre sí una relación desigual, ya sea porque pertenecen a dos culturas, o bien a grupos socioculturales diversos, con sistemas de valores y visiones del mundo que les llevan a realizar procesos de inferencia diferentes a la hora de interpretar lo que sucede en las interacciones en las que participan.

1.4.1.- La sociología y su relación con los textos

La ciencia del texto, afirma Van Dijk (1978), se relaciona con la sociología en tanto que estudia las relaciones entre una determinada estructura del texto y sus efectos sobre el conocimiento, la opinión, las actitudes y las actuaciones de individuos, grupos o instituciones. Por otra parte, muestra cómo se puede influir sobre otros con un contenido determinado que se expresa de una manera estilística concreta, con una retórica determinada y con un determinado tipo de texto. Así la influencia de los textos publicitarios puede modificar nuestros hábitos de compra, la influencia de un discurso político o artículos periodísticos pueden cambiar nuestra decisión de voto; y en general nuestras costumbres, opiniones y conducta sufren modificaciones por la información que nos transmiten los textos.

También los grupos, las instituciones y clases se comunican, colectivamente o entre sus miembros, mediante la producción de textos. Las instituciones y sus representantes, se pueden identificar, entre otras cosas, considerando los textos que producen producen textos diferentes una empresa, un juzgado, o un ente religioso, y lo mismo un director, un juez o un sacerdote. Dentro de las instituciones o empresas existen además muchas variedades de textos que manifiestan relaciones de poder, jerarquías, papeles, clases, etc.

Además de la variedad de los textos entre las instituciones, el grado de formalidad de las estructuras lingüísticas cambia según los casos. Uno de los sistemas más reglamentados es tal vez el

del lenguaje jurídico que funciona sobre todo en base a textos escritos: leyes, actas, contratos, órdenes... que poseen una forma fija convencional, extremadamente precisa con expresiones especiales y sintaxis propia. Esto es válido también para las ciencias políticas: los discursos de los políticos, los debates parlamentarios, los informes, los tratados internacionales, los programas de los partidos, la propaganda electoral, etc., los acuerdos diplomáticos, configuran la manifestación “textual” del sistema político.

Otro bloque lo forman los textos relativos a los medios de comunicación de masas y la ciencia de la información (publicidad, propaganda, informes periodísticos), y los del Turismo. Asimismo, constituyen un rico muestrario de tipos de textos los que se refieren a la Economía y al Comercio que comprende todo el mundo de los negocios y del intercambio del mercado incluyendo, entre otros, la Banca, la Bolsa, los seguros, la correspondencia comercial, que producen una gran variedad de textos.

1. 5.- El interaccionismo social

Entre los años 60 y 70 se publicaron en Occidente las primeras traducciones de algunos escritos del ruso Lev Vigotsky (*Thought and Language* y *Mind in Society*), fundador de la escuela sociohistórica (o sociocultural) que se desarrollará también a través de los estudios de sus colaboradores Luria y Leont’ev^{vi}. Vigotskij decía que un discurso es “el efecto del viento de las pasiones, de la nube del pensamiento, del aguacero de las palabras” (1990: 391). El intercambio verbal no está gobernado sólo por reglas y obligaciones, sino más bien por “remolinos” vertiginosos que crean nuevas palabras, nuevas nociones, nuevos campos discursivos, “cuanto más el intercambio verbal como estructura de equilibrio recurre a lo que es convencional en el lenguaje, tanto más el intercambio verbal como estructura dispersiva es fuente de novedades absolutas e irrepetibles”.

En la perspectiva sociohistórica, la naturaleza social, intersubjetiva, del lenguaje se considera como un instrumento esencial del desarrollo cognitivo humano, sea desde el punto de vista filogenético (de la evolución de la especie humana) sea desde el ontogenético (del desarrollo individual). El lenguaje es un instrumento que nace de la necesidad de coordinar el trabajo de grupo en la tentativa de adaptarse al ambiente y de cambiarlo. Es un instrumento extremadamente dúctil que permite a los seres humanos liberarse de las constricciones espacio-temporales del momento y de relacionar entre sí objetos, personas y eventos distantes en el tiempo. Antes de pertenecer al individuo, esta facultad habría nacido de la interacción entre dos o más personas interesadas en resolver una tarea de difícil solución.

Lo que ha sucedido en la historia de nuestra especie –afirma Vygotskij– se reproduce en parte en la historia de cada niño que aprende el lenguaje. El niño aprende a hablar mediante la participación, sea activa o pasiva, en las interacciones sociales cotidianas. Cuando a un individuo, durante la edad crítica (los primeros años de vida), se le priva de la posibilidad de participar en la vida cotidiana del resto de su comunidad, pierde también la posibilidad de progresar en la adquisición del lenguaje (es el caso de los “niños salvajes”). El bagaje genético que nos permite aprender cualquier lengua histórico-natural, necesita ser activado y desarrollado a través de la interacción del niño con individuos más capaces (hermanos, padres, abuelos, tíos) que le ofrecen un contexto cultural donde el lenguaje y el pensamiento pueden desarrollarse y sostenerse de manera recíproca.

Para Vygotskji, pues, el secreto del aprendizaje eficaz reside en la *interacción comunicativa* entre dos o más individuos que tienen niveles distintos de destrezas y conocimientos, *la interacción* es el motor principal de la adquisición y del desarrollo de la lengua. Esta visión sobre la importancia de la participación activa en intercambios comunicativos variados para el desarrollo de las capacidades lingüísticas conecta claramente con las perspectivas sociolingüísticas, etnográficas y pragmáticas.

Parece claro que aún aceptando la realidad innata del lenguaje, éste no se desarrolla si no se vive en sociedad. La competencia lingüística no crece sola sino que necesita de las relaciones interpersonales para crecer. Vygostky desarrolla el concepto de *mediación* que sería el papel jugado por otras personas significativas en la vida del individuo. De ese modo se desarrolla un mayor diálogo entre las corrientes más interactivistas y aquellas que ponen más el acento en los aspectos cognitivos.

El concepto más conocido de la teoría de Vygotsky es el de la *zona de desarrollo próximo* que se refiere al grado de destreza o conocimiento que se encuentra un nivel por encima de la competencia que el alumno posee en un momento dado. Trabajar junto a otra persona con un nivel inmediatamente superior al de las capacidades del alumno es el mejor modo de que éste pase al siguiente nivel. El *interaccionismo social* constituye un apoyo teórico sólido para el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, ya que afirma que aprendemos una lengua mediante el uso que hacemos de la misma para interactuar de manera significativa con otras personas.

Dentro del interaccionismo social destaca asimismo la labor del psicólogo educador israelí Reuven Feuerstein que fue uno de los responsables de la educación de niños judíos emigrantes que llegaban a Israel después de la IIª Guerra Mundial procedentes de todo el mundo, algunos frecuentemente con horribles traumas psicológicos consecuencia del Holocausto que habían afectado a su capacidad de aprender, otros provenientes de zonas muy atrasadas de África y de otros lugares con enfoques de aprendizaje diversos del occidental. El resultado fue que muchos niños parecían mentalmente retrasados e incapaces de aprender en la escuela. Feuerstein, con un grupo de colaboradores, proyectó pruebas capaces de evaluar el verdadero potencial de esos niños, diversas de las convencionales, y comenzó a elaborar métodos para proporcionarles destrezas y estrategias que les hicieran vencer los problemas de aprendizaje y llegar a ser alumnos competentes.

Uno de los aspectos más conocidos de su trabajo es el programa para enseñar a las personas a aprender la forma de aprender, conocido como *enriquecimiento instrumental*, construido basándose en la idea del *mapa cognitivo*, que consiste en la representación de los siete factores fundamentales implicados en la realización de cualquier acto mental (*contenido, modalidad, complejidad, abstracción, eficiencia, operaciones cognitivas, y fases de aprendizaje: entrada [input] → elaboración → salida [output]*). El mapa cognitivo de Feuerstein se aplicaba a las tareas de aprendizaje de lenguas, formaba parte de un programa de enriquecimiento instrumental y consistía en una serie de pruebas para enseñar las destrezas del pensamiento, de resolución de problemas y de *aprender a aprender*. Este programa se debería utilizar también en el aprendizaje de lenguas tal como proponen entre otros Williams y Burden (1999: 188 y ss.), incluyendo sus principios dentro de la perspectiva educativa del llamado *enfoque por tareas*.

II.2.- La lingüística aplicada: La investigación sobre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

El campo de la investigación en aprendizaje y adquisición de L2 y LE (ASL) se ha extendido con fuerza en los últimos decenios. Las nuevas teorías sobre el proceso de construcción del conocimiento y el estudio de los factores pragmáticos, psicológicos, antropológicos y sociales que forman parte del evento de la comunicación e influyen en el éxito de la misma, se consideran esenciales a la hora de elaborar un método de estudio de la L2 y LE que sea eficaz y proporcione los resultados deseables.

Siguiendo a Pujol, Nussbaum y Llobera (1998), en la investigación sobre adquisición de L2 y LE se pueden distinguir tres vías:

1- La primera es la etapa previa a los trabajos de S. Corder (1967 –1983) y se haya dominada por las orientaciones de tipo conductista que inspiraron las teorías que han dado lugar a las corrientes del *análisis contrastivo* y del *análisis de errores*. Se pensaba que los errores eran interferencias que producían en la L2 los hábitos lingüísticos adquiridos de la L1. La principal aportación del lingüista consistía en realizar un cuidadoso estudio contrastivo de las dos lenguas para individuar las áreas de dificultad con las que se había de enfrentar el alumno, para prevenirlo y de este modo evitar los errores.

Fries (1945: 9) sostenía que los materiales que daban mejor resultado en la enseñanza eran los que se basaban en la descripción científica de la lengua objeto que había que comparar cuidadosamente con otra descripción de la L1 del aprendiz; Lado (1957), alumno de Fries y posteriormente colega suyo en la Universidad de Michigan, fue el que mejor expresó las razones por las que opinaba que los materiales lingüísticos eran más útiles si se basaban en análisis contrastivos. Según este autor los nativos tienden a transferir y distribuir las formas y significados de sus lenguas nativas y de sus culturas a la L2; por ello, los elementos que son parecidos en su lengua nativa les resultarán más sencillos de aprender que los que sean distintos.

Weinreich (1953) opinaba también que “mientras mayor sea la diferencia entre dos sistemas (...) mayor será el problema de aprendizaje y las partes donde posiblemente se produzcan interferencias”^{vii}. La convicción de que las diferencias lingüísticas podrían utilizarse para predecir las dificultades del aprendizaje dio origen a la hipótesis del análisis contrastivo (HAC). Así, siempre que dos lenguas fueran similares, se produciría una transferencia positiva; mientras que cuando fueran diferentes se daría una transferencia negativa o interferencia.

Stockwell, Bowen y Martin (1965; citados por Larsen y Long, 1994), desarrollaron esta teoría y establecieron unas jerarquías de dificultad, pero ellos mismos observaron que no era en las categorías nuevas ni en las ausentes donde se encuentra la mayor dificultad de aprendizaje, ni tampoco las que se equivalían literalmente eran las más sencillas de aprender. Otro autor que profundizó más en este aspecto fue Torrey (1971)^{viii}:

Quando se trata de aprender dos series de materiales muy distintos o que el aprendiz discrimina fácilmente, la interacción es relativamente pequeña, el aprendizaje de uno influye poco en el aprendizaje del otro; si se parecen de modo que uno sirva para el aprendizaje del otro puede haber una transferencia positiva; pero si las similitudes, bien sean del estímulo que de la respuesta son tales que las respuestas se interfieren entre sí, la interferencia será mayor a medida que la similitud aumente” (Torrey, 1971: 226).

Paralelamente a esta teoría dominaba la visión del aprendizaje más común de la época, *el behaviorismo*. Los behavioristas sostenían que la adquisición era el resultado de la formación de hábitos que se crean mediante la asociación de un estímulo a una respuesta. El aprendizaje de segundas lenguas se entendía como un proceso en el que hay que superar los hábitos de la L1 para adquirir otros nuevos en la L2. La hipótesis del *análisis contrastivo* era importante para esta perspectiva ya que se podían anticipar los aspectos problemáticos de la lengua meta y por tanto prevenir errores o reducirlos al mínimo, evitando así la formación de malos hábitos.

En 1959, Chomsky publicó una reseña a *Verbal behaviour* de Skinner, en la que desafiaba la visión behaviorista de adquisición del lenguaje. Por otra parte, se sometieron a test empíricos las predicciones que habían resultado de los análisis contrastivos (Alatis, 1968) y se descubrieron fallos importantes. Aunque el análisis contrastivo predecía errores, no los anticipaba todos y muchos de los que había predicho no se llegaban a materializar.

Pese a las críticas los análisis contrastivos continuaron, sobre todo en Europa, suscitados por el interés en identificar exactamente dónde y cuándo se puede esperar una influencia de la L1. El análisis contrastivo, en su desarrollo, continúa siendo una opción metodológica privilegiada, sobre todo en la enseñanza / aprendizaje de lenguas afines como el italiano y el español (vid. Calvi 1995).

2- Corder inaugura una nueva vía que toma en consideración el proceso paulatino de desarrollo de una lengua no materna y que da lugar a nuevos conceptos para entender cómo se lleva a cabo la apropiación. Según la teoría de Corder, el adulto que aprende una lengua extranjera formula y comprueba *hipótesis* a lo largo del proceso de aprendizaje para verificar si el sistema de la nueva lengua es igual que el de la primera, y si son diversos, para determinar su naturaleza. Dado que al lingüista no le es posible observar directamente el aprendizaje, se analizan los resultados, la lengua de los aprendientes. Se establece la distinción entre “falta” y “error” y se acuñan nuevos términos para designar el proceso de adquisición: “sistema aproximativo”, “dialecto idiosincrásico”, “competencias transitorias”, “interlenguas” o “lectos”, entre otros (vid. Larsen y Long, 1994).

En relación con el análisis de errores se encuentra el concepto de “interlengua” (Selinker, 1972). El presupuesto del que se parte es que existe en la mente una estructura psicológica latente, una ordenación previa del cerebro que se activa cuando un adulto intenta producir significados en la lengua que va aprendiendo. El estudio parte de la observación de las realizaciones orales de los alumnos en la L2, comparadas con las producciones de los nativos que intentan expresar los mismos significados. De esta observación se pueden deducir principios relevantes para la teoría del aprendizaje de una segunda lengua. Se trata de utilizar las unidades detectables de la estructura superficial y compararlas con la L1 y con la LO para establecer el estadio de “interlengua” del aprendiente. Hay algunos elementos que permanecen en la interlengua independientemente del grado de instrucción del aprendiente, son los que Selinker llama “elementos fosilizados”.

En esta misma línea se coloca también la teoría de Krashen (1981; 1982; 1983) sobre el modelo del “monitor” y la actuación de los alumnos. Ya Piaget consideraba el desarrollo cognitivo esencialmente como un proceso de maduración. La mente que está madurando busca constantemente un equilibrio entre lo que ya conoce y lo que está experimentando es ese momento. Este equilibrio se consigue con la *asimilación* y la *acomodación*, que hemos comentado más arriba al hablar de la psicología cognitiva. Este es un aspecto esencial del aprendizaje. Krashen distingue dos procesos en relación con el conocimiento lingüístico: la *adquisición* y el *aprendizaje*. El primero se refiere al modo en que las habilidades lingüísticas se internalizan de manera “natural”, sin atención consciente a las formas lingüísticas; el *aprendizaje* es el proceso consciente, consecuencia del estudio, sea convencional que individual. En ese caso la información obtenida

mediante el aprendizaje actúa como “monitor” que procesa la información de salida (*output*) en ocasiones en las que el hablante centra la atención en aspectos formales de la lengua. La teoría ha sido criticada por McLaughlin (1978) y por Richards (1985) que no están de acuerdo en que lo “aprendido” no sea válido para iniciar producciones como afirma Krashen y que sólo lo “adquirido” lo sea (vid. Muñoz Licerias, 1992).

Johnson (1984) y Littlewood (1984) presentan una teoría alternativa al aprendizaje, compatible con el enfoque de Krashen, un modelo basado en el *aprendizaje de destrezas*. La adquisición de la competencia en una lengua es, en su opinión, un ejemplo de desarrollo de destrezas, que incluye tanto el aspecto cognitivo como el de la conducta. El aspecto cognitivo se refiere a la internalización de planes (reglas gramaticales, selección del vocabulario, convenciones sociales) para crear conductas apropiadas; la *conducta* incluye la automatización de esos planes para que se conviertan en realizaciones fluidas en tiempo real.

3- La tercera vía en la investigación sobre aprendizaje de L2 y LE, es la que comprende los grandes proyectos de investigación longitudinal que se realizan con datos provenientes sea de aprendientes dentro del ámbito escolar que de aprendientes de lenguas en ámbito natural. Así, entre otros, se encuentran los estudios de Klein y Dittmar (1979) sobre la adquisición del alemán por parte de emigrantes españoles e italianos, *Heidelberger Forschungsproject 'Pidgin Deutsch'*, que toman como modelo una teoría *variacionista* de la actividad lingüística según la cual las etapas de adquisición de la gramática se relacionan con ciertas variedades sociológicas, tales como el mayor contacto con nativos en momentos de ocio y en el trabajo, la edad, la escolarización y la formación profesional anterior a la emigración, o el tiempo de estancia en Alemania. También el proyecto *ZISA (Zwetspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter)*, iniciado en 1975 por Meisel que investigó la lengua de 45 individuos, sea de manera transversal que longitudinal (12 de ellos durante 2 años) y que describe sus datos a partir del modelo de la teoría *estándar* chomskiana. Otro de los grandes proyectos es el programa de investigación ESF (European Science Foundation), *Acquisition d'une langue seconde par des adultes immigrants*, llevado a cabo, entre otros, por Perdue (1982, 1986), que adopta una perspectiva funcionalista que caracteriza a diversos campos de la investigación de la lingüística europea. Uno de los principales hallazgos de esta investigación es que el individuo construye un sistema mínimo de comunicación (un *lecto* de base) cuyas formas no dependen ni de la lengua de origen ni de variables individuales. “La apropiación aparece como una interacción entre las restricciones de la lengua meta y las necesidades comunicativas de los aprendientes, interacción filtrada por sus capacidades para percibir y producir los hábitos vocálicos de la L2/LE” (Pujol y Véronique, 1992:45).

II. 2. 2.- La lingüística aplicada

El papel de la lingüística aplicada como mediadora entre la lingüística teórica y la didáctica de las lenguas ha sido un tema tratado por diversos autores, entre los que se encuentra Corder. Éste lingüista publica en 1973 *Introducing Applied Linguistics*, donde hace una propuesta de “aplicación no inmediata” de los hallazgos de la teoría lingüística. En primer lugar establece la diferencia de objetivos de una teoría lingüística y de un modelo de enseñanza de la lengua y considera que el lingüista que aplica la lengua debe ser ecléctico en su elección de la descripción lingüística que desea utilizar, teniendo en cuenta que no existen teorías de descripción lingüística mejores o peores, que depende del propósito, del objetivo que se persiga. El enseñante no sólo ha de tener en cuenta las distintas descripciones lingüísticas, sino que incorporará los datos de otras disciplinas, adoptando una triple perspectiva en el análisis de la lengua: el punto de vista psicolingüístico (la lengua como conjunto de habilidades y de conducta individual), el punto de vista sociológico (la lengua como institución social) y el punto de vista “lingüístico”: la estructura de las frases y el

establecimiento de niveles de análisis como fonética, léxico y gramática (Vid. M. Peris, 1996, *ibidem*).

El tema ha sido muy controvertido, algunos estudiosos como R. Ellis (1984:189)^{ix}, ilustran la reticencia de E. Tarone et al. (1978), que aportaban diversas razones sobre la conveniencia o no de recurrir a los hallazgos de ASL para aplicarlos a la enseñanza de lenguas, entre ellas el escaso conocimiento que existía aún sobre el desarrollo del proceso cognitivo y de las estrategias de aprendizaje; Chomsky tampoco era partidario de hacerlo y lo manifestaba abiertamente: “Soy más bien escéptico sobre la importancia que pueda tener para la enseñanza de lenguas, las ideas y los conceptos que han desarrollado la lingüística y la psicología” (citado por M. Peris, 1996:38).

Sólo 20 años después Bernard Spolsky (1990) admite que para entender en qué consiste una lengua hay que tener en cuenta, entre otras cosas, la teoría del ASL, aunque advierte del peligro de una aplicación irreflexiva de las propuestas teóricas:

*En realidad, lo que hace una teoría general [de aprendizaje] (...) es 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, 1990: 610, citado por M. Peris, *ibidem*).*

Larsen-Freeman y Long en 1991, en su *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, aún valorando positivamente las aportaciones de la investigación en ASL en relación con el proceso de aprendizaje, que se plasman en una mayor conciencia del mismo por parte de los profesores y una mayor sensibilidad hacia los aprendientes, admiten que las decisiones que los profesores pueden tomar en cuanto a la actividad docente deben basarse en gran medida en el conocimiento de la materia que enseñan y en el conocimiento del grupo de alumnos con el que están trabajando.

Selinker comenta la importancia que puede tener para el profesor el conocimiento de los conceptos de ASL, con vista a un adecuado tratamiento:

*Estoy convencido de que el buen criterio de los profesores les ayudará a discernir qué aspectos de las perspectivas de este problema [la fosilización] 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, citado en M. Peris, *ibidem*).*

Se puede concluir que las relaciones mutuas entre investigación en aprendizaje y práctica didáctica son beneficiosas ya que sirven para arrojar luz sobre diversos campos de interés, pero siempre que se tomen las debidas precauciones para no sacar conclusiones sobre su aplicación en clase de manera precipitada y arbitraria.

ⁱ *Op. cit.* en Scandell (1996).

ⁱⁱ Leech, G. N. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londres, Logman. *Op. cit.* en Escandell (1996)

ⁱⁱⁱ Vid. Lakoff 1973; Leech 1983; Brown y Levison 1987, cuyas teorías encontramos resumidas en Escandell 1996, en el capítulo “El estudio de la cortesía”, pp. 135 y ss.

^{iv} El esquema que reproducimos aquí proviene del *Dossier* de la asignatura “Textos literarios”, impartida por el profesor Antonio Mendoza dentro del Master para Profesores de E/LE (2001-2003) de la U.B.

^v Las referencias a las obras citadas en este párrafo proceden de Calsamiglia y Tusón (1999).

^{vi} Vygotskij L. S., Lurija A.R., Leont’ev A.N. (1970), *Psicologia e pedagogia*, Roma, Editori Riuniti. Y Lurija, A. R. (1971), *Linguaggio e comportamento*, Roma, Editori Riuniti; íd. (1976), *La storia sociale dei processi cognitivi*, Firenze, Giunti-Barbera Leont’ev A.N. (1977), *Attività, coscienza, personalità*, Firenze, Giunti-Barbera.

^{vii} Vid. Larsen-Freedman y Long, 1994: 55 y ss. a quien hemos seguido en este apartado.

^{viii} *Op. cit* en Larsen-Freedman y Long (1994: 58)

^{ix} *Op. cit.* en Martín Peris (1996)