



TENDENCIAS RECIENTES EN LINGÜÍSTICA PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO¹

Milagros FERNÁNDEZ PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

0. Introducción

A pesar de que los aspectos de proyección docente y recepción discente del conocimiento continúan siendo una asignatura pendiente en la Universidad española y en la formación del profesorado de los distintos niveles, no obstante parece que comienzan a emerger ciertos focos de interés en el componente didáctico, como producto del progreso en general y del avance de las materias impartidas –que exigen una reflexión «hacia dentro» acerca de la transmisión y la utilidad de sus saberes–, y como resultado de las experiencias de enseñanza acumuladas². En el caso concreto que nos ocupa se reconoce ya el campo de la *Glosodidáctica* como ámbito imprescindible para encarar rigurosa y técnicamente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Pero, para dotar de entidad y conferir estatuto al área, ha sido necesario, en primer lugar, que el enfoque primordial en Lingüística se centrara en los «usos naturales de la lengua» antes que en «la gramática»; en segundo lugar, que se lograran alcances importantes

¹ Mi agradecimiento a los organizadores del «VII Simposio de Profesores de Español» por su amable invitación a participar en el evento, lo que me ha permitido el encuentro con compañeros después de cierto tiempo, recordando así los jóvenes años de la Licenciatura, y los gratos y provechosos tiempos de la escuela primaria (porque se contaba también entre los asistentes algún profesor que lo fue mío en aquella etapa). Mis felicitaciones a la idea de reunir experiencias en un foro que permite discutir, valorar y afianzar propuestas e ideas educativas. Este trabajo constituye la versión escrita de la ponencia allí presentada.

² Las contribuciones a *simposia* como éste constituyen un ejemplo palmario de la importancia que empieza a cobrar la Didáctica de la lengua y de la literatura. Pero además encontramos ya publicados trabajos ciertamente relevantes en el área como son los volúmenes colectivos C. Lomas, A. Osoro & A. Tusón (1993) y C. Lomas & A. Osoro (1994) o revistas especializadas como *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. •

en Psicolingüística (relativos a la «habilidad cognitiva», al «período crítico», a los «estadios de adquisición»); y en tercer lugar, que la Didáctica de segundas lenguas proporcionara evidencias suficientes sobre el papel crucial que desempeñan las estrategias y técnicas didácticas en el desarrollo de las destrezas comunicativas en distintos contextos y las ventajas que de ahí se derivan para el dominio de la lengua.

Con objeto de dibujar el trazado panorámico del área de la Glosodidáctica en el marco de la Lingüística actual, los contenidos de esta exposición van a girar precisamente alrededor de los parámetros mencionados: la perspectiva *naturalista* en Lingüística, la incidencia de los alcances en Psicolingüística y la repercusión de la Didáctica de segundas lenguas.

De entrada, conviene señalar que la orientación general de las ideas sobre «cómo trabajar en la clase de lengua» supone un volver la mirada a núcleos y planteamientos de enseñanza de hace unos cuantos años: se trata de recuperar la tradición retórica que se había abandonado a favor de la orientación estrictamente gramatical³. No obstante, debe quedar claro que no nos movemos en las mismas coordenadas ni estamos ante situaciones idénticas al contexto de los años 50-60, sino que hay que tener presente el peso de los avances de la Lingüística en general y de la Pedagogía y la Psicología en particular; o lo que es lo mismo, hay que contar con el valor añadido del progreso y de las experiencias a lo largo de estas últimas décadas.

Efectivamente, lo que vamos a presentar son tendencias recientes en Lingüística (contando con la incidencia de la Psicología, la Sociología y la Pedagogía) que centran el interés del aprendizaje y la enseñanza de la lengua *no en la teoría, no en la gramática*, sino en el *desarrollo de destrezas lingüísticas* mediante útiles diversos. En lugar de enseñar (y aprender) gramática, teoría, procedimientos de análisis, el objetivo se cifra en enseñar (y aprender) principios y estrategias de uso de la lengua en diferentes circunstancias, de modo que al final se consiga un dominio suficientemente rico de las estructuras que permitan la *interacción* y la comunicación exitosa. En términos más técnicos, lo que se busca es que los alumnos dispongan de una *competencia comunicativa* amplia en su lengua. Para lograr esa pretensión (recordemos que ahora el objetivo prioritario no es el análisis sintáctico o morfológico), se recurre a técnicas y modos de enseñanza variados que faciliten la intervención de entornos y estímulos múltiples: desde redacciones, pasando por ejercicios sobre fragmentos escritos que midan la comprensión o que obliguen a las paráfrasis y resúmenes, hasta conversaciones sobre distintas temáticas y con interlocutores variados

³ El enfoque «gramatical» característico de la lingüística francesa cuajó en la perspectiva y presupuestos de la lingüística española de las últimas décadas (el influjo francés llegó a ser notable e incluso las «novedades teóricas» —como la gramática generativa de Chomsky— nos llegaban a través de ese cauce). El prisma «retórico» propio de la lingüística alemana y británica se ha dejado sentir en la lingüística española desde mediados de los 80.

que exijan la emergencia de diferentes *gramáticas lectales*. Por eso decía antes que la orientación de las ideas supone una vuelta a núcleos de enseñanza de hace unos cuantos años⁴.

Para comprender este replanteamiento del interés por los hechos lingüísticos y el sentido de la enseñanza de la lengua, resulta necesario contemplar el *cambio de perspectiva* y el *nuevo clima intelectual* que ha envuelto la Lingüística en las últimas décadas; y que ha desembocado en la atención a los usos reales de las lenguas, en contraposición a lo que eran núcleos de investigación centrados en la gramática y en la descripción teórica de las estructuras lingüísticas. Puede decirse que de un punto de vista excesivamente abstracto, gramatical, descriptivista y de laboratorio se ha pasado a una perspectiva *realista, naturalista*, ante los fenómenos comunicativos, lo que obliga a nuevas herramientas y nuevos enfoques para acceder a su conocimiento y estudio. Ese nuevo clima intelectual «realista», centrado en los actos lingüísticos naturales, pide planteamientos pluridisciplinarios, ya que en los hechos *reales* se hallan implicados todos los aspectos, los que corresponden a su naturaleza compleja y los que derivan de su situación en diversas coordenadas de experiencia (aspectos sociales, psicológicos, culturales, patológicos y computacionales)⁵.

Más concretamente, en esta línea *realista y multidisciplinaria* característica de la Lingüística actual, y para lo que es nuestro objetivo en este caso —la enseñanza y el aprendizaje de la lengua—, destacaremos, de un lado, las aportaciones específicas de desarrollos de áreas como la Pragmática o la Sociolingüística y de corrientes como la Etnografía de la comunicación; y de otro lado, señalaremos asimismo la relevancia de la interdisciplinariedad con ciertos cultivos y presupuestos en Psicolingüística y Didáctica de la lengua.

⁴El planteamiento no debe tomarse, así, como totalmente novedoso o revolucionario: ya Américo Castro, y también R. Lenz y S. Gili Gaya, habían insistido en que «enseñar gramática» no es «enseñar la lengua»; con palabras de A. Castro: «La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez».

⁵Esto tronca con presupuestos extensibles a todas las áreas del saber, en las que se defiende la multidisciplinariedad como vía de riqueza y de hallazgo de nuevos valores de conocimiento. En el ámbito de las ciencias «duras» es ya habitual el trabajo conjunto de biólogos, químicos, médicos y genetistas en proyectos de investigación del ADN (ya que los estudios sobre el ácido desoxirribonucleico resultan clave en el avance sobre riesgos patológicos genéticos); y es también algo establecido la integración de equipos de matemáticos, físicos, ingenieros, informáticos, etc. en proyectos de investigación espacial. En el ámbito de las ciencias humanas empieza a ser frecuente la colaboración entre psicólogos, médicos y lingüistas en tareas de Logopedia; o la que se da entre sociólogos, estadísticos y lingüistas en labores de planificación lingüística. Lo que manifiesta la exigencia de planos multidisciplinarios ante problemas que sólo desde tales prismas se han podido contemplar y reconocer como interesantes.

1. Corrientes y áreas de la Lingüística actual y la enseñanza de la lengua

Las aproximaciones a los hechos lingüísticos y los logros de conocimiento en los ámbitos de la Sociolingüística y de la Pragmática⁶ han sido el detonante de un cambio de rumbo imprescindible en la enseñanza de la lengua. Y ha venido a completar ese panorama de aspectos pertinentes en el camino hacia el dominio de la lengua la corriente denominada Etnografía de la comunicación⁷.

En lo que concierne a la Sociolingüística, su desarrollo ha marcado la tendencia a contemplar y a respetar los usos lingüísticos en su naturalidad, sin la cortapisa de «lo prescriptivo», «lo correcto» o «lo formal»; de manera que el enfoque ha permitido reconocer variedades lingüísticas ligadas a factores sociales (sexo, edad, procedencia, ámbito, etc.)⁸, por lo que la lengua se ve amplia-

⁶ La Sociolingüística y la Pragmática son áreas relativamente novedosas en el campo general de la Lingüística y, sin embargo, han calado con notable vigor en los planteamientos de estudio más recientes. La emergencia en ambos casos hay que remitirla a la Lingüística cultivada en Estados Unidos, de raigambre antropológica (con la figura de E. Sapir al fondo) y con orientación práctica para conseguir utilidades concretas (como la enseñanza de lenguas o la traducción). Desde finales de los 60, y en torno a W. Labov, han venido afianzándose los fundamentos de la Sociolingüística y en la actualidad podemos hablar de escuelas prestigiosas en Europa, como la llamada «Sociolingüística *de redes*» (desarrollada en Gran Bretaña alrededor de L. Milroy) (para una visión de la Sociolingüística en su historia y en la actualidad, cfr. Fernández Pérez (1993)).

En cuanto a la Pragmática, y aunque los factores contextuales ligados a los usos ya se habían considerado interesantes en el estructuralismo (no olvidemos las «dimensiones» – expresiva, apelativa, estética, etc. – establecidas por Jakobson), se hizo necesario cierto crecimiento de la Sociolingüística para que los actos lingüísticos interesaran también por aspectos intencionales, receptivos o temáticos vinculados al emisor, al receptor, al propósito del mensaje, a la orientación del discurso, etc. La Pragmática viene definiendo su ámbito desde la década de los 70 a través de la combinatoria entre filosofía, lingüística y comunicación: en Estados Unidos tomando como base los presupuestos semiótico-filosóficos de Peirce (con figuras como Searle, Austin o Grice), y en Europa partiendo de los planteamientos de Bühler (con proyección en lingüistas como Jakobson o Halliday). Una introducción muy recomendable a la Pragmática del español es la de Escandell (1996).

⁷ El representante máximo (y padre) de esta escuela es el lingüista y antropólogo americano D. Hymes, quien desde los años 60 viene diseñando un marco general que integre los componentes reguladores de los actos comunicativos en las múltiples comunidades y variadas situaciones. El fundamento socio-cultural en que descansa el programa de la «Etnografía de la comunicación» y su trazado semiótico (enlaza las aproximaciones de Boas y Sapir en Estados Unidos y las de Malinowski y Firth en Gran Bretaña) la sitúan en las coordenadas de la «Teoría de la comunicación» y permiten verla como un planteamiento extremadamente provechoso en el campo de la Pragmática y útil, por tanto, en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua (cfr. Hymes (1982, cap. 6)).

⁸ En paralelo con esos factores se describen características lingüísticas sistemáticas que denotan códigos y gramáticas específicos. Tal es el caso de hablantes de un sexo determinado, o el de hablantes situados en ciertos márgenes de edad, o cuando su procedencia (urbana, rural, industrial o de alguna área geográfica) está relativamente definida. La importancia comunicativa de esas variedades está, así, fuera de duda, puesto que funcionan en esos grupos.

da más allá de «lo formal». En cuanto a la Pragmática, sus objetivos ha exigido la atención a los usos lingüísticos –no sólo los «formales»– regulados de algún modo por factores de entorno y contexto (según sean uno o muchos los interlocutores; según sean o no conocidos; según estén presentes o no; según el tema del discurso, etc.), en los que sin duda descansa el éxito o el fracaso de la comunicación e interacción. Aunando los planteamientos de bienestar lingüístico y de efectividad comunicativa propios de, respectivamente, la Sociolingüística y la Pragmática, se ha llegado a reconocer –y esto es lo importante en la Didáctica de la lengua, además de que no sólo tiene valor «lo prescriptivo» o «lo correcto»– que todo individuo ha de manejar una gama amplia de «gramáticas» que le permitan comunicarse e interactuar con distintos interlocutores, en diferentes contextos y según los temas tratados. Cualquier hablante, si quiere lograr interacciones efectivas, exitosas, ha de disponer de una *competencia comunicativa* amplia.

El concepto de *competencia comunicativa* resulta esencial en la corriente de la Etnografía de la comunicación⁹. En términos generales, la *competencia comunicativa* se define como el conjunto de estrategias y reglas lingüísticas y no lingüísticas (gestos, movimientos, repeticiones, valores culturales y principios sociales) que organizan la comunicación de los individuos en las distintas «comunidades» y situaciones: hay que tener presente que la *competencia comunicativa* es un concepto abarcador que integra distintos repertorios que se proyectan según las circunstancias de habla (está social, cultural y hasta psicológicamente condicionada)¹⁰.

Así, por ejemplo, las coordenadas culturales explican que las fórmulas de cortesía no coincidan entre las lenguas: donde el español tiene un pronombre de primera persona, *yo*, el japonés distingue *watashi* y *boku* según la formalidad; donde el español tiene la fórmula *adiós* para despedirse, el coreano tiene *annyong-i-kasipsio* (despedida de la persona que se queda) y *annyong-i-kesipsio* (despedida de la persona que se va). Sin salir de las coordenadas socioculturales, pero ciñéndonos al contraste intralingüístico, podemos comprobar distintas proyecciones de la competencia comunicativa en los saludos

⁹Aunque la etiqueta mantiene la denominación *competencia* recordando el concepto chomskiano de *competencia lingüística*, sin embargo Hymes es claro al insistir en la vertiente «comunicativa» y «social» de la «habilidad»: el fundamento del concepto no se limita a «conocer» la lengua (a la capacidad, al «qué») sino a «cómo» y «con qué propósito» manejar ese conocimiento (cfr. Saville-Troike, 1982, 3 y ss.); y ello porque la *competencia* se proyecta *en y para* la comunicación (cfr. Hymes, 1982, 129).

¹⁰Saville-Troike (1982, 2-3) resalta que el conocimiento integrado en la «competencia comunicativa» es diverso, tal y como exigen las variadas situaciones en las que se desarrollan las relaciones humanas: «The requisite knowledge includes not only rules for communication (both linguistic and sociolinguistic) and shared rules for interaction, but also the cultural rules and knowledge that are the basis for the context and content of communicative events and interaction processes».

¡hola!, ¿qué hay? y buenos días, ¿cómo está Vd.?, según el grado de formalidad y el respeto por el interlocutor. En fin, factores psicológicos de distinto orden pueden explicar la diferencia comunicativa entre He dicho no, y es no porque no, y porque soy tu padre y He dicho no porque tenemos un compromiso previo con los amigos, y además son ya tres noches las que llevas de juerga.

La actividad real y concreta de la *competencia comunicativa* se pone de manifiesto en los diferentes *actos comunicativos*, que responden a la intervención de ciertos parámetros reguladores del planteamiento, desarrollo y efectividad comunicativos. Precisamente, esos elementos que ordenan la relevancia informativa de los usos lingüísticos y que señalan así ciertos cauces de la habilidad lingüística, del *dominio de la lengua*, se establecen a partir del acrónimo *S.P.E.A.K.I.N.G.*:

El parámetro de Situación incluye las circunstancias físicas, de «escenario», que envuelven los actos lingüísticos y que condicionan mecanismos y estrategias de comunicación. En una *situación* de discurso oral, dirigido a un público numeroso en donde apenas cabe el diálogo real, los mensajes se acompañan de elementos gestuales y repeticiones que los refuercen y su receptividad se comprueba directamente según la disposición de los oyentes¹¹; en una *situación* de discurso escrito, por el contrario, las estrategias se ciñen a la selección apropiada de los elementos léxicos y a la claridad y la ordenación coherente de los contenidos, con miras a lograr un alto grado de efectividad comunicativa aun no teniendo control inmediato de la receptividad de los mensajes.

El componente de los Participantes integra las características relativas a los intervinientes en los actos comunicativos, según sean uno, varios o muchos los interlocutores, según sean o no conocidos, según tengan o no posibilidad de respuesta, lo que repercute naturalmente en los usos lingüísticos y en la carga informativa que comportan. En un mensaje de publicidad la emisión subjetivamente indeterminada se ofrece a un sinnúmero de destinatarios para que lleven a cabo una *acción* (consuman): por eso son informaciones directas, rápidas, con símbolos sociales (de poder, prestigio, fuerza, belleza, etc.) y de elaboración sugerente y llamativa; los mensajes se dirigen al gran público y no hay un emisor que condicione, incomode o se responsabilice.

Los *finés* y propósitos (End), que se pretenden resultan elementos fundamentales en la construcción de discursos, puesto que una «orden» (*¡cierra la ventana!*) no se representa como un «argumento convincente» (*hace frío, nos vamos a resfriar*), ni tampoco como una «exposición» (*estamos a 8 °C*). Los objetivos neutros de representación, de apelación sobre los oyentes, o de ex-

¹¹ En una clase, por ejemplo, no hay diálogo real constante, pero el planteamiento ha de ser dialógico: el profesor —si busca efectividad docente— ha de desarrollar algún mecanismo que le permita comprobar el grado de receptividad y comprensión de sus explicaciones, ya sea atendiendo a miradas expresivas o ya sea mediante preguntas rápidas que provoquen las reacciones y respuestas esperables.

presión de intenciones o actitudes orientan el planteamiento de los discursos, regulando –por tanto– los usos lingüísticos.

El mismo Acto comunicativo en su forma y en su contenido resulta elemento de interés por cuanto refleja parámetros simbólicos mostrados en el discurso. Así, los mensajes expositivos pueden ser únicamente presentadores, o bien pueden adoptar un formato inquisidor para hacer intervenir al oyente (lo propio de las tertulias); en los discursos podemos hallar secuencias ilustrativas y secuencias reflexivas, dependiendo del tema, de la fase de la exposición, de los propósitos, etc.

El componente *Key* es la clave que da el *tono* de presentación de los mensajes: según el grado de formalidad, de seriedad, de distanciamiento o cercanía, de solidaridad, respecto de los interlocutores y del tema, así los discursos responderán a un tono u otro. Las clases magistrales, por ejemplo, responden a las claves de formalidad y distanciamiento, ya que se trabaja sobre el supuesto de la especialización sin que sea necesario atraer a los oyentes. Las columnas de prensa escrita (por ejemplo, las de la última página de *El País*) se sustentan en tonos de familiaridad y cercanía respecto de los lectores, con objeto de comprometerlos con la temática y la opinión.

Los Instrumentos de comunicación, en concreto el *canal* y la *forma de habla*, piden estrategias diferentes para hacer llegar los mensajes. Los medios audiovisuales, la prensa, las conferencias para un público numeroso, se conducen por vías de simbolización y de sugerencias diversas debido a los canales materiales y en consonancia con los receptores potenciales de la información. La publicidad, por ejemplo, en la prensa escrita basa sus reclamos en titulares sugerentes (muchas veces acompañados de fotografía) que incitan a leer la letra pequeña, de modo que esto fije el mensaje. En los medios audiovisuales, la rapidez pide agilidad y concentración de elementos, y así se componen mensajes rítmicos asociados a imágenes atractivas con un fondo musical que, al escucharlo repetidamente, hará recordar el mensaje.

Las Normas de interacción constituyen un parámetro esencial en la elaboración de discursos comunicativamente efectivos, y ello porque asocian los usos lingüísticos (trátase de palabras, expresiones, acentos, etc.) a los significados sociales que –por hábito, por norma– les convienen, contribuyendo así a que la interacción entre los interlocutores sea adecuada. Lo «políticamente correcto» pide que se eviten etiquetas con connotaciones racistas, sexistas o desprecia-tivas, a riesgo de no lograr interaccionar cómoda y abiertamente con los interlocutores debido al simbolismo social de ciertos términos.

Finalmente, los Géneros, la tipología en que se encuadren los discursos, resultan determinantes para los alcances comunicativos y los modos de interacción. Así, la clase magistral descansa en expectativas muy diferentes a las que sostiene la entrevista; los discursos escritos de, por ejemplo, correspondencia responden a fórmulas retóricas muy distintas a lo que conviene a los diálogos de trabajo en equipo.

El conjunto de componentes implicados en los actos lingüísticos y resalta- dos por la Etnografía de la comunicación constituye no sólo un patrón descrip- tivo interesante, sino también la guía idónea para plantear tareas de ejercitación lingüística, tanto en la vertiente oral como en la escrita (cfr. Codesido (1997)). Por otra parte, si al tiempo se considera la pertinencia de las variedades reconocidas en su valor por la Sociolingüística, el funcionamiento real y dinámico de la lengua conducirá a actitudes y evaluaciones ajustadas a las circunstancias comunicativas¹².

2. El papel de la Psicolingüística y de la Didáctica de lenguas (extranjeras) en el enfoque sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Al tiempo que en el campo general de la Lingüística corren nuevos aires que destacan la importancia de los usos comunicativos reales –centrando de este modo *qué* es la lengua y *qué significa dominarla*–, empiezan a despuntar áreas como la Psicolingüística y la Didáctica de lenguas (en principio sólo *lenguas segundas* o *extranjeras*, si bien paulatinamente se incluye como zona de interés la Didáctica de la lengua primera), que inciden en la pertinencia de los aspectos de aprendizaje –que exhiben los alumnos– para elaborar modelos y conducir técnicas de enseñanza –por parte de los profesores–. De este modo comienza a delinearse un planteamiento integrador sobre qué comporta la *didáctica* de la lengua: no sólo desde la perspectiva del enseñante sino sobre todo teniendo en cuenta al aprendiz.

Independientemente de su emergencia y desarrollo en el marco global de la Lingüística, las aportaciones de la Psicolingüística¹³ se han hecho relevantes y

¹² En opinión de A. Tusón (1994, 67), tal planteamiento y modo de proceder será útil: «1. Para reflexionar sobre nuestros propios usos y nuestras actitudes evaluadoras respecto a los usos lingüísticos (propios y ajenos).

2. Para analizar y planificar la política lingüística de nuestro centro y nuestra propia política lingüística.

3. Para diagnosticar los usos de nuestros estudiantes, conociendo su entorno sociolingüístico, su repertorio verbal y sus actitudes respecto a los diferentes usos.

4. Para, a partir de ese diagnóstico, programar actividades que desarrollen sus capacidades de uso y que incidan en la reflexión sobre los valores que se asocian a las diferentes formas de hablar.

5. Para evaluar el grado de adecuación o inadecuación de los usos orales y escritos de acuerdo con los parámetros de las diferentes situaciones comunicativas».

¹³ La Psicolingüística es un área que podemos rastrear en el campo de la Lingüística desde las primeras décadas de este siglo (en torno a las «derivaciones» conductistas y mentalistas de Weiss y Wundt en Alemania); no obstante, fueron los fundamentos psicológicos atribuidos por Chomsky al lenguaje los que confirieron solidez al ámbito y despertaron la atención por los aspectos de *adquisición de la lengua*. La vertiente de la Psicolingüística evolutiva –ocupada del desarrollo cognitivo y lingüístico del niño– ha sido ciertamente fructífera en el terreno del aprendizaje de la(s) lengua(s). Las figuras de Piaget, Vygostsky y el mismo Chomsky resultan señeras de la riqueza y relevancia de las aportaciones en el ámbito.

han desempeñado un papel esencial en el seno de la Didáctica de lenguas (extranjeras), en donde ciertas exigencias de enseñanza (como, por ejemplo, los niveles por razón de edad; o los grupos según los aprendices dominen una o más lenguas) obligaron a contemplar factores de desarrollo cognitivo y de características psicológicas para encauzar adecuadamente las técnicas y los patrones didácticos. Una vez que el ámbito de la Glosodidáctica de la lengua materna comenzó su andadura se ha ido comprobando que muchos de los elementos psicológicos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua se hallan, asimismo, funcionando en el proceso de desarrollo y dominio de la lengua materna, por lo que han de considerarse desde la perspectiva de su enseñanza¹⁴ (cfr. Roulet (1980)).

Entre los factores psicológicos de relevancia comprobada en los procesos de aprendizaje lingüístico destacan –por su papel en el caso concreto de desarrollo de la lengua materna– la *edad*, la *motivación* y el *estilo cognitivo*.

En lo que se refiere a la *edad*, aunque no cabe concluir que su avance reste posibilidades de aprendizaje, las investigaciones sobre plasticidad cerebral y conexiones neuronales han demostrado que el llamado «período crítico»¹⁵ resulta idóneo para un aprendizaje ágil –en facetas comunicativas y dinámicas antes que gramaticales y académicas– de la lengua materna.

En cuanto a la *motivación*, está claro que el interés y el propósito que mueve a los alumnos a desarrollar su habilidad lingüística deben ser ejes en el proceso de aprendizaje. Desde móviles prácticos como leer con soltura y comprender una novela o un artículo de prensa, o como escribir una carta expresiva y sentimental a un(a) novio(a), amigo(a) o familiar, o como convencer a los compañeros o a los padres sobre determinadas ideas o ciertas actividades, o como servirse de la lengua para explicar y entender matemáticas o física; hasta móviles internos como el aprender para saber y para integrarse adecuadamente en los contextos y circunstancias más variados.

¹⁴ Tanto es así que desde el prisma de la enseñanza no se distingue entre *adquisición* (de la lengua inicial) y *aprendizaje* (de una lengua extranjera), sino que se habla de *desarrollo* de la lengua, que puede darse en distintos grados tanto tratándose de la lengua materna como de otras lenguas. En opinión de Stern (1983, 19-20), «One weakness of the word «acquisition» in combination with «language» is that it is associated with the notion of permanent possession. The language development of an individual, however, is subject to continuing modifications, and the notion of finality or permanency that might be evoked by the term «acquisition» of language could be quite misleading».

¹⁵ Se denomina «período crítico» al margen que se extiende desde el nacimiento hasta la pubertad (14 ó 15 años), y en el que el proceso de desarrollo de la lengua inicial resulta casi natural si se dan las condiciones sociales y de entorno (con los estímulos adecuados) requeridas. Si no se cubre la adquisición de la lengua inicial en ese período (caso de los «niños salvajes»), la habilidad lingüística que posteriormente pueda lograrse no alcanzará el grado de dominio esperable (cfr. Penfield & Roberts (1959)).

Finalmente, el *estilo cognitivo*, según sea sintético o analítico, dependiente o independiente, en mayor o menor grado imbricado socialmente, etc. repercute en el proceso de aprendizaje, de modo que los discentes estarán en diferentes condiciones para desarrollar estrategias de memorización, estrategias de compensación o estrategias cognitivas¹⁶.

Los modelos de enseñanza y las técnicas y procedimientos de activación y ejercitación que se han ido perfilando en el ámbito de la *Didáctica de la lengua* quieren responder, de una parte, a los componentes de aprendizaje reseñados, y, de otra parte, a la concepción realista de la lengua. De ahí que las coordenadas de enseñanza sean comunicativo-funcionales y que los objetivos hayan de centrarse en

«el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje» (Lomas & Osoro (1994, 17-18)).

Los presupuestos comunicativos y realistas facilitan la elaboración de tareas y ejercicios acordes con la edad, con la motivación y con los estilos cognitivos. Los «juegos lingüísticos», las conversaciones sobre un tema y con la adopción de determinados puntos de vista, o las argumentaciones para sustentar o criticar una opinión, estarán en consonancia con los niveles cognitivos que corresponden a los niveles de edad. Las tareas lingüísticas con material impreso, audiovisual, musical, imágenes, etc., responderán a diferentes motivaciones y/o estilos cognitivos, del mismo modo que los ejercicios de redacción, síntesis o paráfrasis entrarán en correlación con las estrategias de aprendizaje características de los alumnos. Parece, pues, interesante proponer distintas opciones para que el cauce de aprendizaje pueda acomodarse al perfil de cada uno. En fin, el desarrollo de destrezas de comprensión y expresión oral y escrita permite dar cabida a actividades múltiples integrando la variedad de la lengua y facilitando el cultivo de estrategias creativas, sintéticas, analíticas, discursivas, etc.¹⁷

¹⁶ Para un estudio más detallado de los elementos psicológicos intervinientes en el aprendizaje de una lengua pueden consultarse (aunque los dos están centrados en la *Didáctica de lenguas extranjeras*) Stern (1983, cap. 17) y Moure & Palacios (1996, § 4).

¹⁷ Las distintas actividades centradas en la vertiente escrita programadas por F. Bringas (1997) permiten el aprendizaje a través de estrategias acordes con diferentes estilos cognitivos. Así, las tareas de determinación y valoración de mensajes en textos escritos se canalizan mediante síntesis; mientras que los ejercicios de composición literaria y de redacción de cartas y artículos periodísticos dan entrada a la creatividad y a la imbricación social para que la comunicación sea exitosa.

3. Recapitulación. ¿Qué pide la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo?

A la luz de las aportaciones de la Sociolingüística y de la Pragmática sobre qué es la lengua, y sobre la base del reconocimiento de diferentes «gramáticas» en la *competencia comunicativa* y de la asunción de factores psicológicos condicionantes del aprendizaje, la Didáctica de la lengua materna ha de orientar sus objetivos de enseñanza hacia logros de dominio de la lengua y de desenvolvimiento interaccional de los alumnos. Los fines pretendidos son los siguientes:

- 1) En primer lugar, que los alumnos alcancen un nivel de desarrollo de la lengua suficiente como para usarla en diferentes contextos y circunstancias, y con distintos propósitos (sea uso oral o escrito, se trate de una intervención pública sobre un tema formal, o se trate de opinar en una tertulia con conocidos sobre temas comunes o formales, etc.).
- 2) En segundo lugar, que, de este modo, los alumnos tengan conciencia del lugar que corresponde a las diferentes variedades, y respeten así su papel comunicativo. Con seguridad no llegarán a despreciar ninguna de las normas y percibirán la necesidad de conocerlas para interactuar exitosamente.
- 3) En tercer lugar, que llegue a situarse la lengua en todos los órdenes de la vida, en todas las materias que se estudian, y no se la afle como una asignatura independiente y frente a las demás. Debe ser transversal a todas ellas. En esta línea, tareas de exposición explicativa sobre temas de otras asignaturas (como, por ejemplo, acerca del clima, en torno a planteamientos matemáticos, o sobre procesos químicos) constituirían el complemento ideal a los ejercicios de composición que considerábamos anteriormente (cfr. nota 16).
- 4) Finalmente, se pretende que las materias de «Lengua» y «Literatura» y asimismo los usos lingüísticos de los medios de comunicación alcancen su puente de unión y la imbricación necesaria para que los alumnos perciban manejos diversos de la lengua en las composiciones literarias y en los medios de comunicación, y que con el desarrollo conveniente de la *competencia comunicativa* (con las «gramáticas» que integra) puedan disfrutar y comprender lo que literatura y medios les ofrecen.

Así que los cauces de enseñanza de la lengua deben plantearse alrededor de tareas y técnicas de aprendizaje como las que a continuación se enumeran:

- 1) En primer lugar, hay que diseñar ejercicios que obliguen a la práctica oral y escrita de la lengua; en la oral, insistiendo en la faceta del diálogo, con respuestas meditadas y consideraciones y argumentos transparentes y justificados; en la escrita, insistiendo en la organización y coherencia de

la exposición, y siempre desde el presupuesto de que la comunicación se establece sin estar presente el interlocutor, por lo que la exigencia de claridad es requisito ineludible.

- 2) En segundo lugar, aquellos ejercicios han de permitir la entrada de distintas variedades de la lengua (formales, coloquiales, dialectales, sociales, etc.), con objeto de que sea posible ponderar la carga informativa en cada caso (a partir del léxico, pero también a partir de interjecciones, frases repetidas, tics, etc.), y con miras a valorar la eficacia comunicativa en las distintas circunstancias y situaciones. La narrativa reciente de autores noveles como M.A. Mañas o R. Loriga, o de autores consagrados como C.J. Cela o M. Delibes, proporciona material interesante para trabajar múltiples variedades lingüísticas.
- 3) En tercer lugar, las tareas de ampliación de la disponibilidad léxica y de estructuración del mensaje a partir de distintos temas formales (esto en casos avanzados, o bien centrándose en las lecciones impartidas en otras asignaturas) se hacen imprescindibles para lograr niveles notables de dominio expresivo y discursivo.

Como base previa, y sobre el soporte de lecturas y tareas de síntesis y paráfrasis, ha de contemplarse la faceta de comprensión, pero también como proceso simultáneo que se desarrolla a la par que las destrezas de expresión. No en vano la desenvoltura oral descansa en la adecuada comprensión de las ideas, y viceversa, la claridad interpretativa y analítica facilita la expresión y comunicación efectivas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABASCAL, D., 1994, «La lengua oral en la Enseñanza Secundaria», en Lomas, C. et alii (comp), pp. 159-179.
- BRINGAS DE LA PEÑA, F., 1997, «La reflexión gramatical en la producción de textos escritos por los alumnos en la educación secundaria obligatoria», *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 14 (Monografía: Lengua y medios de comunicación), 101-110.
- CODESIDO, A.I., 1997, «Aproximación desde la *Etnografía del habla* al proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna», *REALE* (Alcalá), vol. 7.
- ESCANDELL, M.V., 1996, *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M., 1993, «Sociolingüística y Lingüística», *Lingüística Española Actual*, XI/2, 149-248.
- GONZÁLEZ NIETO, L., 1994, «La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura», en Lomas, C. et alii (comp.), pp. 133-157.
- HYMES, D., 1972, «On communicative competence», en Pride, J.B. & J. Holmes (eds) (1972), *Sociolinguistics*, London, Penguin. Manejo la versión en francés de F. Mugler contenida en Hymes (1984).



- , 1974, «Ways of speaking», en Baumann, R. & J. Sherzer (eds), *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press. Manejo la versión en francés de F. Mugler contenida en Hymes (1984).
- , 1982, «Postface» a «On communicative competence», en Hymes (1984).
- , 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- LOMAS, C., A. OSORO & A. TUSÓN, 1993, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona/B. Aires/México, Paidós.
- LOMAS, C. & A. OSORO, 1994, «Enseñar lengua», en Lomas, C. et alii (comp.), pp. 17-30.
- (comp.), 1994, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona/B. Aires/México, Paidós.
- MOURE, T. & I. PALACIOS, 1996, «La didáctica de lenguas extranjeras: Lingüística aplicada en el ámbito académico», en M. Fernández Pérez (coord), *Avances en Lingüística Aplicada*, Universidade de Santiago de Compostela, Col. «Avances en...»/4, cap. 2.
- PENFIELD, W.G. & L. ROBERTS, 1959, *Speech and Brain-Mechanisms*, London, Oxford University Press.
- RICHARDS, J.C., J. PLATT & H. PLATT, 1992, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, London, Longman. Traducción al español de C. Muñoz Lahoz y C. Pérez Vidal, *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1997.
- ROULET, E., 1980, *Langage maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.
- SAVILLE-TROIKE, M., 1982, *The Ethnography of Communication*, Oxford, Basil Blackwell.
- , 1996, «The ethnography of communication», en Lee McKay, S. & N. Hornberger (eds), *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STERN, H. H., 1983, *Fundamentals Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- TUSÓN, A., 1994, «Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua», en Lomas, C. et alii (comp.), pp. 55-68.