

De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico

JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS
Universidad de Santiago de Compostela

Nadie pone hoy en duda que lenguaje y cultura forman parte de un mismo tejido social, que ambos afectan a la forma en que pensamos y nos comportamos, y que ambos se ven, a su vez, afectados por esta forma de pensar y de comportarse. Tratar de comprender y de determinar esta relación ha sido el objeto de preocupación de muchos investigadores a lo largo de la historia reciente. Algunos de ellos, llegando, a veces, a posiciones tan radicales como la que se desprende de la hipótesis vinculada a los nombres de Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf. Según esta hipótesis, como es bien conocido, el lenguaje no es sencillamente un elemento cultural que interactúa junto a otros elementos; es, más bien, la propia fragua de la que emergen las culturas en sus respectivas manifestaciones.

La cultura —afirmó Sapir (1921: 233)— *puede definirse como lo que una sociedad hace y piensa*. Sin embargo, cuando un lingüista, un antropólogo o un filósofo estudian la relación entre lenguaje y cultura, difícilmente lo harán desde o para una perspectiva tan amplia. Sus preocupaciones tienen en común las ideas de los seres humanos, su forma de pensar y decir, sus creencias, etc., pero sin pretender alcanzar todo lo que el ser humano hace en la medida que no todo lo que hace el hombre guarda una relación significativa con la lengua o lenguas que posee y usa.

Cuando Sapir y Whorf hablaron de la conexión entre lenguaje y pensamiento, su interés no estaba en la relación de un determinado enunciado con

una idea en particular, sino más bien en la conexión entre áreas globales del lenguaje y áreas globales de la actividad intelectual humana. Digamos, por ejemplo, en la conexión existente entre la forma en que pensamos acerca de la naturaleza del tiempo y los elementos lingüísticos que ponemos en juego para hablar acerca del tiempo. En este sentido, la hipótesis Sapir-Whorf representa un desafío a las demás hipótesis comúnmente aceptadas, en cuanto a la relación lengua-cultura. Por ejemplo, la hipótesis de que el lenguaje refleja una realidad preexistente de la que el ser humano es prelingüísticamente consciente. Y en esta dirección, las lenguas son instrumentos diseñados para describir esa realidad. Dicho de otro modo: primero nos comportamos y luego, mediante la lengua en cuestión, describimos ese comportamiento. Postulados, todos ellos, rechazables desde la hipótesis Sapir-Whorf.

Para ambos pensadores, el lenguaje no es un instrumento de registro pasivo de los acontecimientos que refleja una realidad preexistente de la que somos todos conscientes en nuestro medio cultural. Muy al contrario, nuestras lenguas forjan nuestra concepción de qué es la realidad y cómo la percibimos. Lo que esta realidad es para cualquiera de nosotros, se convierte en una función de la lengua en que la expresamos. Claro que así, habrá tantas realidades posibles como distintas lenguas existentes. Y dado que no hay una superlengua, no hay tampoco forma posible de elegir entre distintas concepciones de la realidad, diferentes formas de analizarla y modos diversos de percibirla y representarla.

La lingüística del contraste, que se desarrolló con grandes expectativas para el mundo aplicado de la enseñanza de las lenguas extranjeras a mediados del siglo pasado, y que posteriormente desembocó en una propuesta concreta —el Análisis Contrastivo— que llegó a poseer manifestaciones metodológicas muy compartidas en la educación lingüística, poco o nada tuvo que ver con estas ideas, que, sin embargo, estaban ya bien presentes en aquellos años.

Hoy sabemos y compartimos la opinión de que quienes pertenecen a diferentes sociedades tienen una percepción, un comportamiento y unas actitudes hacia el mundo, muy diferentes unos de otros, y que tales diferencias tienen que ver con el hecho de poseer lenguas distintas y, por tanto, competencias lingüístico-comunicativas diferentes. Pero, a diferencia de las primeras formulaciones de los contrastistas de los años sesenta y setenta, el énfasis no lo situamos en los problemas de la adquisición o el aprendizaje de dos (o más) sistemas lingüísticos diferentes, sino en el hecho de que apropiarse de una o varias lenguas es apropiarse de la cultura que la(s) hace viva(s) y transmisible(s).

Y, sin duda, como se afirma desde la visión histórico-cultural vygotskyana (Vygotsky, 1982), los signos lingüísticos (como los símbolos algebraicos o las notas musicales) son un producto cultural. Se accede a ellos al formar parte de un medio social y cultural. Y nos apropiamos de una nueva

lengua, de una nueva forma de significar, en la medida en que nos apropiamos del medio sociocultural que nos invita (o nos fuerza) a negociar los nuevos significados lingüístico-culturales que nos resultan imprescindibles para comunicar en ella. Un planteamiento que, como analizaré en este trabajo, reaviva los postulados iniciales del Análisis Contrastivo en nuevas reformulaciones más críticas, que han empezado a ser bienvenidas en el mundo de la educación lingüística de la mano de las propuestas aplicadas de la Retórica Contrastiva.

1. Lingüística y aprendizajes de LEs en el siglo xx

El siglo xx, entre otras manifestaciones culturales y científicas, ha pasado ya a ser considerado como el siglo de la lingüística. A consecuencia de la intensificación de las relaciones internacionales, la lengua ha dejado de ser tenida en cuenta como una curiosidad filológica, para ser vista como una realidad viva, activa y, sobre todo, muy útil.

Tres grandes impulsos han resultado característicos y definitorios de los avances en el campo de la lingüística en el siglo pasado: **a.** En la primera mitad del siglo dominó el estructuralismo, según el cual la lengua es considerada como una estructura de estructuras; **b.** en la segunda mitad, los modelos generativos se propusieron computar su adquisición y su funcionamiento y, de esta manera, definir lo que es la sorprendente lengua natural; **c.** en la última parte del siglo irrumpía con fuerza en el campo de la lingüística el interés por los aspectos pragmáticos de la lengua: para qué sirve la lengua, qué hacemos cuando hablamos, cómo la usamos... (para un mayor detalle sobre esta cuestión, cf. Vez, 2000).

Los aprendizajes de lenguas extranjeras también han pasado por tres momentos, tres impulsos diferentes, a lo largo del siglo que acabamos de dejar atrás. Claro que estos momentos no coinciden plenamente con el desarrollo de la propia lingüística, en la medida en que la segunda revolución —la generativista— no tiene un impacto tan directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas como el que tienen el estructuralismo y la pragmática.

Cabe describir los rasgos propios de estos tres grandes impulsos señalando que:

- En un primer momento, nuestro interés se centró en la lengua como conocimiento, como saber. Es el momento de la primera mitad del siglo y buena parte de los años sesenta.
- En un segundo momento, dirigimos nuestra atención hacia lengua como comunicación, como saber hacer. Es el impulso de la segunda mitad de siglo.

- El tercer momento, en el que ahora vivimos, mira hacia la lengua como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural. Un momento que ocupa los últimos años del siglo y ocupará los años venideros.

Esta cronología, sin duda inexacta e imprecisa en función de los propios avances en cada uno de los diversos contextos internacionales, pone de manifiesto —en simultáneo— la evolución de tres puntos de atención, tanto de las investigaciones en lingüística aplicada, cuanto del interés de alumnos y profesores de lenguas extranjeras.

Cuando pensábamos en la lengua como conocimiento, como conjunto de saberes —saber acerca de la lengua— nuestro interés fue pedagógico.

Cuando, más tarde, desviamos nuestra atención hacia la lengua como comunicación y para la comunicación —hacer cosas en la lengua y no sólo saber acerca de ella— nuestro interés fue psicosocial.

Cuando, finalmente, comprendimos la lengua como comportamiento intercultural —una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura del mestizaje— nuestro interés se vuelve sociológico.

Aún así, cabe tener en cuenta que detrás de cada uno de estos tres tipos de intereses ha habido siempre una fundamentación lingüística:

Tras el interés pedagógico de la primera mitad de siglo, centrado en la búsqueda obsesiva del «método ideal» de enseñanza de una lengua extranjera, se esconde la preocupación por convertir una gramática científica en una gramática pedagógica. Disponíamos para ello, en el territorio lingüístico, del concepto de lengua como estructura y de la descripción oracional.

El segundo interés, y el segundo gran momento en los aprendizajes de lenguas extranjeras es, como he mencionado más arriba, de tipo psicológico. Nos interesa, a partir de los años setenta, quiénes son los que aprenden una nueva lengua: el sujeto de aprendizaje, sus motivaciones, sus estrategias, sus estilos de aprender, sus usos... Claro que junto a esta preocupación de los nuevos psicólogos cognitivos subyace una fundamentación lingüística que, en esa década de los setenta, a partir de los disidentes tanto del estructuralismo como del generativismo, establece una nueva línea de acceso al estudio de la lengua. No interesa tanto el hecho de que «el hombre habla» cuanto la realidad de que «los hombres hablan» y lo que hacen y quieren decir cuando hablan. Más allá de la lengua en sí, el interés se pone en los usuarios de la lengua y en sus usos sociales.

El tercer tipo de interés —mencionado anteriormente— es de tipo sociológico. Nuestra preocupación inicial por el «locutor nativo» (que no quiere decir mucho) se ha trasladado, de la mano de una sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje, a un «locutor intercultural». Para la comunidad de naciones que forman Europa, por ejemplo, «unido» no significa «uniforme». La Europa de la moneda única no debe

ser la Europa de una lengua franca única: el Inglés. La riqueza, la diversidad y la originalidad de sus culturas son su fuerza, así como las condiciones del respeto que ella pueda inspirar. Se sabe hoy que el principal vector de la vitalidad de una cultura es su lengua. Lo que implica, a escala de todo un continente, la existencia de un plurilingüismo real. Es decir, vivo y activo. Esto no puede ocurrir sin consecuencias.

2. El momento del Análisis Contrastivo

El comienzo del siglo seguía considerando el estudio de la lengua como una tarea esencialmente filológica; es decir, su objetivo general era la lectura e interpretación de textos escritos. La filología se había puesto al día, en tanto que se ponían en relación los textos antiguos con los modernos, fijándose en la evolución de los sonidos de las diversas lenguas. La consecuencia inmediata es el interés por la Fonética, en cuyo estudio se utilizan las innovaciones tecnológicas del momento.

La primera gran revolución lingüística del siglo se va a producir en la década de los veinte y los treinta, a ambos lados del Atlántico, con la introducción del método estructural. Las respectivas aportaciones de Ferdinand de Saussure y Leonard Bloomfield coinciden, en lo básico, en subrayar tres características definitorias del estructuralismo:

- La primera es el rechazo frontal de la Filología: la realidad de la lengua no se encuentra en los textos escritos, sino en la palabra hablada. La lengua hablada es más lengua que la lengua escrita. Por ello la Filología se convierte en Lingüística.
- En segundo lugar, el objetivo primario de la Lingüística es establecer la distribución de sonidos para formar palabras y de las palabras para formar oraciones. Es decir, lo que hoy llamamos Morfología y *Sintaxis*. La lengua se concibe como una estructura de estructuras: de un 'nivel' inferior se pasa a otro nivel superior.
- En tercer lugar, la lengua es, ante todo y sobre todo, una realidad social: el hombre la recibe, la aprende de la sociedad y, a su vez, el hombre crea la sociedad al utilizar la lengua.

Las ideas propuestas por la lingüística estructural tienen consecuencias muy importantes. Hasta entonces la Gramática había tenido una finalidad prescriptivista: es decir, se consideraba como un instrumento para hablar y escribir correctamente la lengua. Estaba basado en una idea muy pesimista de la realidad cotidiana de la lengua: la gente habla mal y no sabe leer ni escribir. Sin negar la importancia de la alfabetización de los hablantes, el estructuralismo va a insistir en su finalidad descriptiva: descubrir cómo

funciona ese maravilloso instrumento que permite la comunicación entre los seres humanos.

Y cuando ese instrumento de comunicación produce sonidos y ritmos diferentes a la hora de ser interpretado por distintas personas, surge el interés por el contraste: ¿Hasta qué punto las estructuras de una lengua coinciden con las de otra y, de alguna forma, se entremezclan cuando un mismo individuo las hace suyas?

Sin duda, cuando en los años sesenta y setenta se entendía el aprendizaje o la adquisición de una nueva lengua (o de varias) como una mera apropiación lingüística, era lógico suponer —justamente desde la lingüística del momento— que la distancia o acercamiento entre los elementos estructurales del sistema de una y otra(s) lengua(s) intervenían de manera decisiva en el éxito o en el fracaso de ese encuentro: un encuentro feliz en el caso en que el sistema de la lengua materna y la lengua extranjera no fuesen muy diferentes y facilitasen una transferencia positiva; un encuentro menos feliz cuando ambos sistemas resultaban muy diferentes y conllevaban una transferencia negativa que desembocaba en una interferencia. Una interferencia que, a la postre, era la causa de los errores producidos en el dominio de la nueva lengua o lenguas de aprendizaje o adquisición.

Simple —como ha sido en sus primeras versiones la fundamentación de la hipótesis contrastiva—, pero muy bien recibida en el territorio de las aplicaciones lingüísticas de un marcado carácter pedagógico, la lingüística del contraste ha marcado en la historia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas un hito sobresaliente.

Un hito que pasa por el peso indudable que han tenido casi treinta años continuados de investigación aplicada en el entorno de la consecución de una teoría plausible que fuese capaz de dar cuenta de lo que en realidad ocurre en ese encuentro entre dos (o varios) sistemas lingüísticos diferentes en el interior de una única matriz cognitiva: la que posee el individuo que trata de apropiarse de más de una lengua. Una investigación aplicada que, desde los años cuarenta a finales de los setenta, descansa fuertemente sobre métodos cuantitativos que analizan el impacto de las aportaciones didácticas sobre el grado de logro efectivo de los estudiantes de lenguas extranjeras o segundas (*cf.* la revisión que de estos métodos de investigación aplicada ha realizado Levin, 1972).

Tomando como referencia la vieja hipótesis de que dos lenguas cualesquiera tienen mucho en común desde los propios universales lingüísticos que las sustentan y que, por tanto, la didáctica de las lenguas debería concentrar su atención en lo que realmente son sus respectivas áreas de diferencia, las denominadas *Contrastive Structure Series* (editadas por la Universidad de Chicago), que proporcionan muestras contrastivas de rasgos gramaticales y fonológicos de pares de diversas lenguas, alcanzan en la década de los años sesenta un punto de interés entre la comunidad científica y

la comunidad docente, que determina, de manera contundente, la poderosa asociación entre el estructuralismo lingüístico del momento y las hipótesis conductistas sobre el comportamiento humano.

Un interés que, de manera progresiva y en virtud de las dificultades teóricas y prácticas encontradas, conduce a muchos de los fervorosos militantes del Análisis Contrastivo hacia las filas de los investigadores centrados en el Análisis de Errores y las de aquellos otros preocupados por la similitud que siguen en los procesos de adquisición de una nueva lengua los sujetos que tienen distintas lenguas de origen (*Developmental Hypothesis*). Los trabajos germinales de Corder (1967) y Selinker (1972) son, sin duda, los exponentes por excelencia de los primeros puntos críticos sobre la firmeza de los primeros modelos del Análisis Contrastivo.

3. Las debilidades del Análisis Contrastivo

A mi juicio, no hay que perder de vista el hecho de que el rechazo de las hipótesis iniciales del Análisis Contrastivo no viene tanto por su concepción mecanicista de la actividad lingüística cuanto por el establecimiento de la progresión. Ésta se fundamenta sobre la frecuencia de los elementos enseñados y sobre su grado de dificultad y complejidad. Según los niveles, la dificultad y la complejidad están determinadas en función del único sistema de L2 o sobre la base de un análisis contrastivo de los sistemas de L1 y L2 (según criterios que no han podido definirse nunca con precisión). Vila (1997: 17) apunta muy claramente en la dirección de considerar el análisis contrastivo como el paraguas que engloba una serie de investigaciones de corte conductista y, al tiempo, señala que:

Así, se trataba de encontrar las estructuras lingüísticas que presentaban más dificultad de aprendizaje y simultáneamente las que resultaban más fáciles de aprender con las consiguientes consecuencias en el ámbito de la secuencia, de la programación, de la mayor o menor cantidad de práctica en relación a una u otra estructura, etcétera.

Siguiendo esta línea de pensamiento, hoy sabemos, con bastante certeza, que la progresión está determinada en función de las características de los sistemas de lenguas en contacto, mucho más que en función de las características personales de los individuos a los que se dirige la enseñanza. Sólo las diferencias en el ritmo de trabajo de la disciplina son responsables de las diferencias de actitudes entre los alumnos.

Por otra parte, creo que es interesante considerar que las aplicaciones de las teorías sobre Análisis Contrastivo a la didáctica de las lenguas ex-

trajeras han seguido un proceso paralelo a la evolución del interés dentro de la propia disciplina lingüística. Así, es bien conocido que las primeras manifestaciones sobre el particular se desarrollan en pleno auge de la lingüística estructural (Lado, 1957) y proporcionan un interés primordial a los niveles morfológico y sintáctico donde tratan de establecerse los planos de interferencia en la aplicación de una metodología contrastiva a la enseñanza de lenguas extranjeras. Claro que a medida que la ciencia lingüística se interesa más por los aspectos semánticos del lenguaje, la aplicación de los principios del Análisis Contrastivo se concentra cada vez más en los aspectos lexicales de la enseñanza de lenguas (Dagut, 1977).

La consideración de la lingüística contrastiva —en su aplicación al ámbito didáctico de las lenguas extranjeras— como un área de actividad que se interesa por los efectos que producen sobre el proceso de aprendizaje de una o varias L2 las diferencias existentes entre las estructuras de la lengua que el sujeto ya conoce y las de la(s) lengua(s) que trata de aprender, nos permite asegurar que nos encontramos, sin duda, una vez más, ante un caso claro de interdisciplinariedad lingüístico-psicológica. Así, no cabe duda que la lingüística contrastiva, tan ampliamente desarrollada por la lingüística aplicada y una de las aportaciones más positivas del estructuralismo funcionalista de la Escuela de Praga a la enseñanza de lenguas extranjeras, puede analizar las relaciones entre dos sistemas de lenguaje diferentes.

Pero el factor más importante es el encuentro de esos dos sistemas *dentro* del individuo que está aprendiendo una nueva lengua. Y aquí es donde —en mi opinión— la psicolingüística aplicada a la enseñanza de lenguas ha tenido un centro de atención poco definido, al margen de que dos de sus procedimientos metodológicos más desarrollados (el análisis contrastivo y el análisis de errores) hayan tomado como punto de referencia la «interferencia L1-L2». Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología *a posteriori* y trata de descubrir la causa de tal o cual error, analizando la fuente de la interferencia.

En cualquier caso, se parte aquí, también, de la hipótesis de que el proceso de adquisición de una segunda lengua es «cualitativamente diferente» al de la lengua materna. Las opiniones más extendidas se reducen o bien a una versión extremada, que predice que siempre que las estructuras de L2 sean iguales a las de L1 el proceso de adquisición no encontrará trabas (Lado, 1957), o bien a una versión moderada, que predice que habrá interferencia sólo en el caso de las estructuras que resulten simples en L1 pero de naturaleza compleja en la L2 (Stockwell, Bowen y Martin, 1965).

Algo central a esta hipótesis es, también, el sentimiento de que las lenguas que siguen a la adquisición de la primera no se pueden aprender directamente sino sólo a través del sistema de aquella. En general, en el marco de la hipótesis contrastiva, la interferencia adopta distintas formas que pueden agruparse en el área de la fonología, la gramática y el léxico (Weinrich, 1953/1963). Por otra parte, el nexos exclusivista que durante tanto tiempo ha vinculado la orientación teórica de los estudios de lingüística contrastiva con los principios derivados de la psicología conductista y la lingüística estructural-taxonómica ha sido objeto, como es bien sabido, de duros ataques desde posiciones teóricas más y mejor desarrolladas (Wardhaugh, 1970; Ellis, 1984, 1985, 1994).

Las tesis más prometedoras se orientan hoy hacia la consideración de que el procedimiento del contrastista, en su comparación de las estructuras de diversas lenguas (tal como preconizó la orientación comparatista funcional de la Escuela de Praga), no puede ser análogo a las reacciones que se producen en el interior del individuo que aprende una lengua añadida ante las asociaciones entre ambos sistemas L1-L2, toda vez que la mera exposición de este último a la lengua es necesariamente «gradual». En esta dirección, la atención hacia una interferencia de origen interno (intralingüística) que no se derive de la presencia de L1 y su contacto con L2, ha conducido a una reflexión que, hace ya bastante tiempo, planteaba Renzo Titone (1976: 190):

... El análisis de los contrastes estructurales entre L1 y L2 debería realizarse sobre una base no sólo lingüística sino también psicolingüística y experimental.

Diversos estudios experimentales de tipo psicolingüístico, principalmente los que se han centrado en torno al aspecto fonológico (Titone, 1964), han tratado de corroborar esta tesis insistiendo en el valor del análisis psicolingüístico frente a las especulaciones meramente lingüísticas de la metodología contrastiva tradicional. El valor de estos estudios es, a mi juicio, la elaboración de unas bases de trabajo para el desarrollo de un nuevo tipo de análisis contrastivo que recibió, por parte de algunos psicolingüistas europeos, la denominación de *Análisis del Contacto* (Nemser y Slama-Cazacu, 1970). Así, en el Cuarto Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (Stuttgart, 1975), en cuyo marco se constituye la «AILA Commission for Applied Psycholinguistics», se presentan como novedad algunos ejemplos de resolución de problemas lingüísticos con una metodología psicolingüística, entre los que destaca el trabajo *A Target Language (Romanian) and 22 Basic Languages — a psycholinguistic approach in contrastive linguistics*, de Slama-Cazacu y Doca (Slama-Cazacu, 1977). Y, sin duda, los postulados que desde aquel momento se han venido manteniendo por la Es-

cuela Rumana de psicolingüística han supuesto la alternativa más importante a la metodología contrastiva de base puramente lingüística (Slama-Cazacu, 1971). Unos postulados que, en síntesis, asumen los siguientes ejes conceptuales:

- Cada persona desarrolla su propio sistema lingüístico, como consecuencia de los estímulos lingüísticos que le rodean, de forma que se produce una evolución continua dentro del sistema general de la respectiva *langue*.
- Este sistema individual no se encuentra, ni directa ni íntegramente, en el acto comunicativo, sino que se manifiesta únicamente mediante actos de habla individuales, concretos y momentáneos.

Ambos sistemas —lengua madre y lengua término—, que son objeto de análisis como tales sistemas para el contrastista, no se encuentran fuera del individuo, sino que más bien entran en contacto dentro de él. Teniendo en cuenta lo dicho en el primer postulado, el sistema término no es la lengua término (*langue*), sino sus realizaciones concretas (*parole*). En este sentido, el proceso de aprendizaje debe analizarse a la luz del contacto del sistema lingüístico individual del alumno con la *parole* de su L1, contacto que se produce «en el interior» del alumno.

Este proceso de aprendizaje es contextual - dinámico, por medio de aproximaciones sucesivas que determinan una serie de estadios de progreso del alumno en su tránsito hacia la apropiación de la L2. En el contacto L1-L2 en el individuo, las interferencias no sólo provienen del contacto de la *parole* con el sistema lingüístico individual del alumno, sino también de los estadios previos del «segundo sistema» lingüístico individual que desarrolla el alumno respecto a L2. Los efectos de esta «transferencia» son dinámicos; es decir, evolucionan en el tiempo.

La escuela rumana observa ciertos universales en el proceso de aprendizaje de L2, entre los que destaca su tendencia a regularizar aquello que, por su carácter irregular, presenta ciertas barreras psicolingüísticas al alumno. La observación del aprendizaje lingüístico natural del niño confirma esta tendencia a reemplazar las formas irregulares por formas que siguen el respectivo paradigma.

Desde el punto de vista metodológico, la escuela rumana no es partidaria de la adopción de conclusiones a partir del previo análisis comparativo de los sistemas L1-L2, sino de los datos concretos obtenidos en situaciones reales (Nemser y Slama-Cazacu, 1970; Slama-Cazacu, 1971).

Parece oportuno traer aquí a colación el comentario de Vila (1997: 19), a propósito de esta etapa de importantes movimientos en el marco de las perspectivas psicolingüísticas, con el que pone de manifiesto que:

La década de los setenta no es monolítica como lo había sido la de los años cincuenta y una parte importante de los sesenta. Ello se relaciona con la heterogeneidad existente en la psicología y la lingüística. Así, frente a las concepciones homogéneas basadas en el modelo estímulo - respuesta, la psicología de los años setenta se caracteriza por una variedad de postulados provenientes tanto desde la psicología básica como de la psicología evolutiva y educativa entre otras. Igualmente, la investigación en la lingüística realizada desde los postulados chomskianos permitió otros planteamientos que revalorizaron la semántica y la pragmática frente a las concepciones más formalistas inspiradas en la sintaxis.

Cabe señalar, finalmente, que hasta hace muy poco, la concepción más compartida acerca del aprendizaje de lenguas añadidas era la de que se trata de un proceso cualitativamente diferente al de adquisición de la primera/s lengua/s. En tal sentido Titone (1976: 116) advertía hace años que:

... El aprendizaje de una nueva lengua está inevitablemente influido por el dominio operante de un aprendizaje lingüístico precedente, el de la lengua materna, pero no es fácil establecer hasta qué punto y en qué formas concretas.

En esta dirección, una buena parte de las investigaciones en el ámbito psicolingüístico ha estado encaminada a proporcionar datos acerca de cómo la flexibilidad (su plasticidad) de la corteza cerebral que se requiere en el aprendizaje de L1 disminuye con la edad a partir de la pubertad, o que la presencia de un sistema de L1 interfiere en la adquisición de cualquier otro sistema, y que las actitudes, las motivaciones y las aptitudes no condicionantes en el éxito de la adquisición de L1 acaban diferenciando a unos individuos de otros a la hora de aprender una lengua añadida. Por otra parte, paralelamente a las investigaciones en el terreno científico se ha desarrollado una creencia popular entre padres, educadores, etc. —fundamentada en la intuición— de que si bien está claro que la primera lengua se aprende, la segunda o tercera debe ser enseñada. Todo ello ha conducido a la hipótesis $L2 \neq L1$. Los puntos de máxima coincidencia en torno a esta hipótesis son:

- El aprendizaje de L1 es espontáneo y no planificado. El de L2 es controlado y organizado.
- La retención memorística es más corta en el aprendizaje de L2.
- En L1 el refuerzo es de tipo primario (alimentos, juguetes, control del medio...). En una lengua adicional es secundario (notas de clase, alta cultura, internacionalidad...).

- El aprendizaje de L1 se caracteriza por una exposición de tiempo mucho mayor, a la vez que permite más dedicación a la discriminación de la entonación, ritmo y sonidos individuales. En L2 este período es más breve y los errores, más frecuentes.
- En L1 se adquiere primero la estructura profunda subyacente y luego se adoptan estructuras superficiales, lo que en L2 es justamente al revés.
- Según la hipótesis conductista, el aprendizaje de L1 relaciona un estímulo con una sola respuesta, mientras que en L2 el aprendizaje de dos respuestas se asocia con el mismo estímulo produciendo una interferencia y una transferencia negativas.

Una buena parte de las investigaciones de los años setenta, como ya he señalado en otro lugar (*cf.* Vez, 2001b), han servido para poner seriamente en duda las posiciones anteriormente mencionada y, así, la hipótesis de que el aprendizaje de una lengua añadida es básicamente similar a la adquisición de la lengua nativa han ido cobrando cada día mayor interés. Esta hipótesis L2 = L1 atiende menos a las posibles diferencias en el nivel de contenidos específicos y orden de adquisición, y se concentra casi exclusivamente en la similitud en cuanto al «proceso» que se sigue en una y otra. Podemos encuadrar a los investigadores de esta hipótesis en dos grupos, según su mayor o menor moderación al respecto. Así:

- De un lado se encuentran Ervin-Tripp, Hatch y sus colaboradores, y el grupo de Harvard, que representarían la versión moderada de la hipótesis L2 = L1 (Ervin-Tripp, 1974; Hatch, 1974; Slobin, 1973; Hakuta, 1974; Brown, 1973; Cancino y otros, 1974).
- De otro lado están los que han sido menos moderados en sus conclusiones y, lejos de admitir ninguna evidencia interferencial de L1, sostienen la hipótesis L2 = L1 en toda su dimensión (Dulay y Burt, 1972, 1974a, b, c; V. Cook, 1973; Natalico y Natalico, 1971).

A ello cabe añadir el hecho de que la publicación, en 1978, de un breve artículo de Stephen Krashen (1978) acerca del *monitor model* para la adquisición de segundas lenguas sentó las bases no sólo para el desarrollo de una de las polémicas más interesantes en el ámbito de las investigaciones teóricas en la enseñanza de lenguas extranjeras en estas pasadas décadas, sino también para la revitalización del campo de los prácticos, toda vez que el profesorado de estas lenguas ha asumido mayoritariamente el interés de esta polémica, situándose a favor o en contra de unas hipótesis y de otras, pero en definitiva planteándose la actividad del aula de lengua extranjera como un terreno de desafíos crecientes a los que no resulta ya posible enfrentarse sin el adecuado bagaje formativo y conceptual.

Como ya es hoy bien conocido, el modelo del monitor plantea, a través del progresivo desarrollo de sus cinco hipótesis más cruciales, una dicotomía entre «adquisición» y «aprendizaje» de una nueva lengua añadida a la propia o propias. El mundo del aula de lenguas extranjeras, ya de por sí saturado de una cultura de conceptos expresados en forma dual (significante y significado; lengua y habla; sincronía y diacronía; paradigma y sintagma; lengua y medio; mentalismo y conductismo, enfoques proposicionales y procesuales, etc.), añade, así, uno más. En palabras de Vila (1997: 24):

Esta dicotomía, en manos de Krashen, implica, a la vez, que entre ambos procesos no existe relación o, en otras palabras, que el aprendizaje no deviene en adquisición y, por tanto, no es responsable del inicio de las producciones en segunda lengua, sino que ello depende exclusivamente de la adquisición. El aprendizaje, por tanto, serviría únicamente como conocimiento consciente que el aprendiz puede utilizar para monitorizar sus producciones en segunda lengua y mejorarlas sobre la base de aplicarles las reglas lingüísticas aprendidas. Evidentemente, desde su punto de vista, la enseñanza de segundas lenguas debería animar la adquisición y no el aprendizaje ya que, entre otras cosas, es imposible aprender todas las reglas de una lengua determinada, memorizarlas y utilizarlas conscientemente en una situación fluida de comunicación.

Reitero aquí lo que yo mismo señalé en otro lugar y momento a este respecto:

La inocente noción de que cuando se está en disposición de aprender se deja de adquirir, pierde su fundamento con las controvertidas cinco hipótesis (Acquisition-Learning, Natural Order, Monitor, Input, Affective Filter) del denominado Modelo Monitor.

(Vez, 1998b: 83)

4. Hacia una didáctica de la integración. Un punto de vista crítico

No cabe duda que no son sólo complejas, como ha puesto en evidencia la lingüística del siglo xx, las maneras de dar cuenta de la realidad del lenguaje y sus lenguas. Lo son también las formas por las que accedemos a explicaciones plausibles acerca de cómo nos apropiamos de una determinada forma de significar. Y lo son aún mucho más las hipótesis que desa-

rollamos para justificar estos modos de apropiación cuando se trata de una o de varias lenguas añadidas a la(s) que tenemos como propia(s).

A medida que las simplezas iniciales del Análisis Contrastivo se han encontrado con centros de interés más desarrollados, sobre todo en lo que hace referencia al aprendizaje de lenguas extranjeras en un espacio aular, se han olvidado (incluso depreciado) muchas o hasta todas sus valoraciones. Y, como a estas alturas ya deberíamos saber, no es el nuestro (el de los lingüistas y el de los didactas de las lenguas) precisamente un territorio en el que resulte apropiado prescindir de algo por presunta inconsistencia o relativo valor para su traslado de la teoría a la práctica o viceversa.

Como ya indiqué en la Introducción a este artículo, los últimos años son testigo de una revalorización de la lingüística del contraste por vía de la denominada Retórica Contrastiva. Una dirección que, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas —como muy bien ha sabido recoger Fernando Trujillo (2001) recientemente— está creando una expectativa de trabajo didáctico que reorienta el ámbito de la lectoescritura hacia una perspectiva sociocultural de la actividad lingüística, al tiempo que revitaliza postulados semiolvidados (o intencionadamente perdidos) desde recientes consideraciones que insisten en el valor de la lengua como apropiación cultural (Connor, 1996; Kaplan, 1988). Unas consideraciones que renuevan el vínculo perdido u olvidado con las tradiciones de Vygotsky, Sapir y Whorf a las que he aludido al comienzo de este trabajo.

Si, como también analizaba al principio del artículo, los últimos años del siglo pasado se caracterizan por el impulso hacia la lengua como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural, no cabe duda que las apreciaciones de la Retórica Contrastiva en relación con los planteamientos del *Language Awareness Movement* (Hawkins, 1984; Nicholas, 1992; Fairclough, 1992; Van Lier, 1995) y del *Whole Language Movement* (Corson, 1999), señalan un camino prometedor en la dirección de ese tercer tipo de interés —el sociológico— que al principio de este trabajo mencionaba. Nuestra preocupación inicial en el mundo de las lenguas extranjeras por el «locutor nativo» (que cada día quiere decir menos) se ha trasladado, de la mano de una sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje, a un interés por el «locutor intercultural». Un cambio así requiere, más que cosa alguna, una didáctica de la integración (y no de la segregación) que comprenda y trabaje en el aula de lengua extranjera desde una visión más crítica y menos dogmática en relación con la naturaleza y procesos de la actividad lingüística en el medio educativo como espacio social.

Hoy, más que nunca antes, cabe tener en cuenta el hecho de que el papel que se espera que juegue la comunicación verbal varía en cada sociedad. Y, así, para comprender la forma en que funciona el lenguaje en las interacciones sociales, debemos tener claro cuál es su papel en función de

otras formas de comunicación. En realidad, no podemos deducir —desde el que sí sabemos que juega en nuestra sociedad occidental— que es igual en todas las sociedades, incluso asumiendo las características de la globalización que ha diseñado la sociedad postmoderna. Un hecho que, a mi modo de ver, no puede pasar desapercibido en el ámbito del aula de lenguas extranjeras, en tanto en cuanto afecta a la formación del profesorado de estas lenguas. Si éste ha de ayudar a sus alumnos en el desarrollo de una competencia comunicativa en la nueva lengua de forma que puedan usarla de manera apropiada como un medio de interacción social en un mundo global, ha de ser tan consciente de la importancia de las reglas de uso sociales como de las propias reglas internas del sistema de la lengua en cuestión.

En simultáneo, cabe considerar el hecho de que, entre las distintas definiciones que se puedan dar de nosotros mismos, está la de que somos un «animal hablante». El hecho irrefutable de que el hombre habla, adquiere una dimensión social cuando lo elevamos a la categoría de que los hombres hablan. Una capacidad cuyas implicaciones constituyen el núcleo central de las investigaciones de las ciencias lingüísticas —nucleares y no nucleares, siguiendo la terminología de Guillermo Rojo (1986: 49-59)— en las pasadas décadas. Lingüistas como Noam Chomsky (1966a, 1966b) y psicólogos como G. A. Miller (1966) sacaron a la luz, prácticamente al mismo tiempo, sendas preocupaciones sobre la capacidad innata (y, en cierto modo, infinita) en el uso del lenguaje por parte del ser humano. Su perspectiva, que pone el énfasis en lo que un hablante ideal sabe y se concentra, por tanto, en el lenguaje como *knowledge*, puede caracterizarse y definirse como un enfoque intraorgánico.

Claro que, desde otro punto de vista, no podemos olvidar que lo relevante en otros muchos aspectos de la cuestión para el ámbito didáctico de las lenguas extranjeras —tales como, por ejemplo, lo que un hablante ideal o no ideal hace y el lenguaje como *doing*— es la dimensión interorgánica que se desprende del hecho de que los hombres hablan, interaccionan y negocian los significados de la interacción comunicativa en que se desenvuelven socialmente. No empleamos las lenguas de manera aislada y desconectada del amplio marco de actividad humana en la que estamos instalados socialmente y, en tal sentido, lenguaje y sociedad mantienen una relación semiótico-social (Halliday, 1973, 1975, 1978).

La didáctica de las lenguas extranjeras tiene una deuda contraída con esta percepción del lenguaje que, a lo largo de mucho tiempo, ha sido poco, mal o nada considerada en la actividad de enseñar y aprender estas lenguas. Es, sin duda, una visión propia del campo de actividad de la educación lingüística en la medida en que concierne a la mirada hacia cómo las personas emplean realmente una lengua cuando se hablan o se escriben en diferentes momentos, en lugares distintos, para múltiples y variados propósitos, y en contextos sociales y personales muy diversos. En realidad, es

la mirada que se preocupa por las relaciones mutuas que puedan establecerse entre diferentes situaciones sociales y distintas formas lingüísticas de comunicar.

De uno u otro modo, cualquier enfoque metodológico en el campo de acción de la didáctica de las lenguas que adopte una perspectiva descontextualizada de la actividad lingüística no sólo está empobrecido sino que corre el riesgo deslizarse por la pendiente del lenguaje como *knowledge* al que acabo de referirme. Pero, al mismo tiempo, no podemos olvidarnos de la existencia de fuertes argumentos en contra de una perspectiva de esta índole en el campo de la educación lingüística, bajo el razonamiento de que su impulso nos llevaría por otra pendiente aún más deslizante y peligrosa: la psicológica y sociológica.

Sin duda, desde la perspectiva pendular que caracteriza la historia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, hemos aprendido que cualquier exceso en una dirección determinada acaba por transformarse, al cabo de un tiempo, en un fuerte impulso en la dirección contraria. La didáctica de lenguas extranjeras es quizá más autónoma y capaz en sí misma cuanto más preserve su capacidad de integración y equilibrio entre las diferentes concepciones que, como no puede ser de otro modo, miran al lenguaje y las lenguas bajo prismas muy distintos.

De algún modo lo ha expresado muy recientemente Trujillo (2001: 86-87) cuando alude, en su manifiesto a favor de la Retórica Contrastiva, al hecho de que

La Retórica Contrastiva es un área de estudio de la escritura, de su adquisición y de las diferencias que surgen entre textos de diferentes contextos culturales. Creemos que estas diferencias están provocadas por la existencia de diferentes modelos culturales de la escritura. La posible presencia de estos modelos culturales obliga a la Retórica Contrastiva a evolucionar desde la investigación lingüística hacia la cooperación con otras ciencias para cubrir las dimensiones psicológica, social y cultural del fenómeno. Además, la Retórica Contrastiva tiene algo que decir en la fase de diseño y desarrollo del curriculum de enseñanza de la lengua, tanto para la primera como para la segunda lengua.

Claro que un planteamiento así requiere, tal vez más que cosa alguna, de una nueva cualificación y sensibilidad profesionalizadora en las estrategias y reivindicaciones de las asociaciones de profesores de lenguas (iniciada, sobre todo, por parte de las que se refieren en exclusiva a la lenguas extranjeras), que sitúe a los profesionales de la enseñanza de lenguas en una nueva dimensión cultural y socioeducativa: la de acariciar el reto de la no diferenciación curricular que supone ambicionar, críticamente, deman-

das de una cultura lingüística con respuestas integradoras aún a pesar de los diferentes roles profesionales a desempeñar.

Esto implica que el profesorado de lenguas nacionales (propias —oficiales o no— de una comunidad lingüística histórica o lenguas oficiales de Estado), el profesorado de lenguas extranjeras y el profesorado especializado en el trabajo educativo con aprendices bilingües-plurilingües, deben incorporar a sus programas de formación (inicial o permanente) nuevos ingredientes de una cultura lingüística que van más allá de las preocupaciones de los propios lingüistas. Una cultura favorecedora de una mayor toma de conciencia con la dimensión social del lenguaje. En tal sentido, las dos últimas décadas revelan una mayor preocupación en el territorio conceptual de la enseñanza de lenguas por la manera en que los episodios formales de una lengua —más allá del simple contraste— deberían ser tratados didácticamente en cuanto a su dimensión de interacción social.

Existe, aquí, sin duda, una deuda contraída con el trabajo de Dell Hymes y su esfuerzo en definir los componentes de la *speech performance* en relación con determinados *speech events* (Hymes, 1972a, 1972b, 1974). Y lo mismo podríamos decir respecto de los trabajos de investigación sobre sistemas de norma variable en el territorio de la sociolingüística (Labov, 1972; Trudgill, 1974), o sobre los intentos de convergencia y divergencia que pueden conducir a una variación inconsciente (Giles, Bourhis y Taylor, 1977) formulados desde una incipiente teoría del lenguaje en la vida social.

La heterogénea y compleja naturaleza de estas nuevas visiones del lenguaje no han pasado desapercibidas para las investigaciones sobre el desarrollo de las lenguas y su tratamiento en las aulas, donde cabe señalar la influencia que el concepto performativo de habla (Searle, 1969) ha ejercido sobre las alternativas a un diseño del *syllabus* de lenguas (Wilkins, 1976). Claro que bastantes de los ingredientes metodológicos de estas nuevas alternativas encierran, por su parte, una deuda con la filosofía del lenguaje, en particular por lo que concierne al principio de interacción colaborativa en el discurso conversacional (Grice, 1975).

Todo ello nos hace pensar en la existencia de una creciente preocupación en el marco de la investigación fundamental en la didáctica de lenguas acerca de cómo los signos de una lengua pasan a convertirse en mensajes y cómo estos mensajes cobran significación. Independientemente de la preocupación por su forma, existe un creciente empeño por analizar y definir las interacciones —sobre todo por parte de los analistas del discurso— que está afectando de manera global a la enseñanza de las lenguas.

Esta preocupación sentida (más o menos explícita) en las nuevas líneas de investigación en la dimensión educativa de las lenguas en el aula de sembroca, a mi juicio, en un consenso implícito (poco desvelado todavía, falta de contraste... y, sobre todo, carente de sistematización en su dimen-

sión empírica) acerca de la consideración del profesorado de lenguas como un «lingüista educativo». Cuestión que, me sobra saber, no resulta ni del agrado de los lingüistas ni de los especialistas en educación. Pero aún así, y a riesgo (el que siempre cabe correr en toda hipótesis de trabajo) de no ser comprendido por unos y otros, me atrevo a sugerir —como ya he puesto de relieve en otro lugar (cf. Vez, 2001a)— que la definición del perfil de este «lingüista educativo» podría pasar por la transformación —mediante tareas de formación siguiendo las pautas de la investigación-acción crítica— de las teorías implícitas del profesorado de lenguas en auténticas teorías explícitas desde una doble vertiente:

- En su dimensión más conceptual: sus conocimientos, creencias y actitudes sobre el lenguaje; las lenguas y su difusión; la adquisición y aprendizaje de lenguas; la vinculación de las lenguas a la sociedad postmoderna (del conocimiento y la cultura, de la información y la comunicación, de la globalización y de la atención a la diversidad lingüística y cultural...) y a sus estructuras de poder.
- En su dimensión más empírica: sus prácticas en el aula y el análisis reflexivo de esa práctica; sus procesos de planificación con el aula vacía; sus tomas de decisiones con el aula llena; la evaluación de sus alumnos y su propia autoevaluación; la co-evaluación de la disciplina con los aprendices y con otros colegas u otros profesionales; las creencias de los alumnos, de la institución escolar, de la sociedad de los padres... sobre las lenguas curriculares, sus semejanzas y diferencias de *status*, de estima y prestigio, etcétera.

En la medida en que todos ganemos en autonomía, protagonismo y responsabilidad en nuestras propias decisiones de mejora y crecimiento, cabe pronosticar el futuro desarrollo de la didáctica de integración bajo un buen estado de salud. Una salud que, sin duda, irá ganando día a día más adeptos comprometidos allí donde la atención a las necesidades lingüísticas de los alumnos resultan más acuciante acuciantes con motivo de una mayor toma de conciencia ante las demandas de una población escolar multicultural y ante los desafíos derivados del establecimiento de un pacto curricular respecto, sobre todo, de las lenguas minoritarias o minorizadas. También de aquellas lenguas extranjeras menos demandadas.

Cabe sospechar, sin grandes temores a equivocarse, que la dirección a seguir tiene un norte de referencia en el desarrollo que viene experimentando en varios contextos internacionales el *whole language movement*, al que ya anteriormente hice referencia, lo mismo que el crecimiento que se observa en torno a la Retórica Contrastiva, en particular, y a las derivaciones de la teoría crítica en el territorio de la lingüística educativa, en general. En concreto, el denominado *critical language awareness movement*, es-

trechamente vinculado a una preocupación por las relaciones entre lenguas y poder, lo mismo que al análisis de las consecuencias derivadas de usos de lenguas mayoritarias y minoritarias que producen situaciones conflictivas en torno a una diferenciación educativa nada deseable. También, y desde una perspectiva más amplia, las derivaciones que cabe esperar del movimiento de la «lingüística aplicada crítica» a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas con su reconocimiento del papel central que juega en todo aprendizaje lingüístico (de todas y cada una de las lenguas) la dimensión intercultural y plural de la actividad del lenguaje.

5. Bibliografía

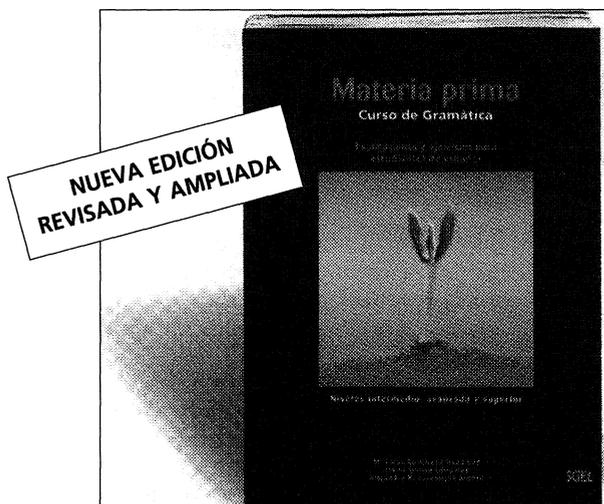
- BROWN, H. D. (1973), «Affective variables in second language acquisition», *Language Learning*, 23 (2), pp. 231-244.
- CANCINO, H. y otros (1974), «Testing hypotheses about second language acquisition: The copula and negative in three subjects», *Working Papers on Bilingualism*, 3, pp. 80-96.
- CONNOR, U. (1996), *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*, Nueva York, Cambridge University Press.
- COOK, V. (1973), «The comparison of language development in native children and foreign adults», *IRAL*, 11 (1), pp. 13-28.
- CORDER, S. (1967), «The significance of learners' errors», *IRAL*, 5 (4), pp. 161-170.
- CORSON, D. (1999), *Language Policy in Schools*, Nueva York, Erlbaum.
- CHOMSKY, N. (1966a), *Cartesian Linguistics*, Nueva York, Harper and Row Publishers.
- (1966b), «Linguistic Theory», en R. G. MEAD (a cargo de), *Language Teaching: Broader Contexts. Report of Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, Menasha, Wis., Banta Co., pp. 43-49.
- DAGUT, M. (1977), «Incongruencies in lexical 'gridding' -an application of contrastive semantic analysis to language teaching», *IRAL*, 15 (3), pp. 221-229.
- DULAY, H. y BURT, M. (1972), «Goofing: an indicator of children's second language learning strategies», *Language Learning*, 22 (2), pp. 235-252.
- (1974a), «Errors and strategies in child language acquisition», *TESOL Quarterly*, 8, pp. 129-136.
- (1974b), «Natural sequences in child second language acquisition», *Language Learning*, 24, pp. 37-53.
- (1974c), «You can't learn without goofing: an analysis of children's second language learning strategies», en RICHARDS, J. C. (Ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Londres, Longman, pp. 95-123.
- ELLIS, R. (1984), *Classroom second language development*, Oxford, Pergamon.
- (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ERVIN-TRIPP, S. (1974), «Is second language learning like the first?», *TESOL Quarterly*, 8 (22), pp. 111-128.
- FAIRCLOUGH, N. (Ed.) (1992), *Critical Language Awareness*, Londres, Longman.
- GILES, H., BOURHIS, R.Y. y TAYLOR, D. M. (Eds.) (1977), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Londres, Academic Press.
- GRICE, H. P. (1975), «Logic and Conversation», en P. COLEY y J. L. MORGAN (Eds.), *Syntax and Semantics*, v. 3: *Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.

- HAKUTA, K. (1974), «A Preliminary Report on the Development of Grammatical Morphemes in a Japanese Girl Learning English as a Second Language», *Working Papers on Bilingualism*, 3, pp. 8-43.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold.
- (1975), *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*, Londres, Edward Arnold.
- (1978), *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Londres, Edward Arnold.
- HATCH, E. (1974), «Second Language Learning Universals», *Working Papers on Bilingualism*, 3, Ontario Institute, pp. 1-17.
- HAWKINS, E. (1984), *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972a), «On communicative competence», en J. PRIDE y J. HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Mddx., Penguin Books, pp. 269-293.
- (1972b), «Models of the interaction of language and social life», en J. GUMPERZ y D. HYMES (Eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 35-71.
- (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Filadelfia, Filadelfia University Press.
- KAPLAN, R. B. (1988), «Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes toward a theory of Contrastive rhetoric», en A. C. PURVES (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- KRASHEN, S. (1978), «The monitor model for second language acquisition», en R. C. GINGRAS (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, Va., Center for Applied Linguistics, pp. 1-26.
- LABOV, W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*, Oxford, Blackwell.
- LADO, R. (1957), *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LEVIN, L. (1972), *Comparative Studies in Foreign Language Teaching*, Estocolmo, Almqvist and Wiksell.
- MILLER, G. A. (1966), *Language and communication*, Nueva York, McGraw-Hill.
- NATALICO, D. S. y NATALICO, F. S. (1971), «A comparative study of English pluralisation by native and non-native English speakers», *Child Development*, 42, pp. 1302-1306.
- NEMSER, W. y SLAMA-CAZACU, T (1970), «A contribution to contrastive linguistics (a psycholinguistic approach: contact analysis)», *Revue Roumaine de Linguistique* (Bucarest), 15 (2), pp. 101-128.
- NICHOLAS, H. (1992), «Language Awareness and Second Language Development», en C. JAMES y P. GARRETT (Eds.), *Language Awareness in the Classroom*, Londres, Longman, pp. 78-95.
- ROJO, G. (1986), «El lenguaje, las lenguas y la lingüística», *Lalia*, 1, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- SAPIR, E. (1921), *Language*, Nueva York, Harcourt y Brace.
- SEARLE, J. R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press. (Hay traducción castellana de L. Valdés, en Madrid, Cátedra, 1980).
- SELINKER, L. (1972), «Interlanguage», *IRAL*, 10 (3), pp. 209-31.
- SLAMA-CAZACU, T. (1971), *Psycholinguistics and Contrastive Studies*, Zagreb, Institute of Linguistics.

- (1977), «Psycholinguistics and applied linguistics», *International Journal of Psycholinguistics*, 3 (2-6), pp. 79-84.
- SLOBIN, D. (1973), «Cognitive prerequisites for the development of grammar», en C. A. FERGUSON y D. I. SLOBIN (Eds.), *Studies of Child Language Development*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- STOCKWELL, R. P. BOWEN, J. D. y MARTIN, J. W (1965), *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago, University of Chicago Press.
- TITONE, R. (1964), *Studies in the psychology of second language learning*, Roma, P.A.S.
- (1976), *Psicolingüística Aplicada*, Buenos Aires, Kapelusz.
- TRUDGILL, P. (1974), *Sociolinguistics: An Introduction*, Harmondsworth, Penguin Books.
- TRUJILLO, F. (2001), «Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de la lengua», *Lenguaje y Textos*, 17, pp. 79-88.
- VAN LIER, L. (1995), *Introducing Language Awareness*, Harmondsworth, Penguin Books.
- VEZ, J. M. (1998a), *Didáctica del E/LE Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada, G.E.U.
- (1998b), «Enseñanza y aprendizaje de las lenguas», en A. Mendoza (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL-ICE-Horsori, pp. 75-86.
- (2000), *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.
- (2001a), «Argumentos favorables a un pacto curricular en las áreas lingüísticas», en X. A. GONZÁLEZ RIAÑO (Coord.), *Enseñanzas llingüístiques y competencies educatives*, Oviedo, Academia de la Llingua Asturiana, pp. 15-40.
- (2001b), *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Rosario (Argentina), Homo Sapiens.
- VILA, I. (1997), «Psicología y enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera», en L. PLA e I. VILA (-Coord.) (1997), *Enseñar y Aprender Inglés en la Educación Secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, pp. 15-27.
- VYGOTSKY, L. S. (1982), *Thought and language*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- WARDHAUGH, R. (1970), «The contrastive analysis hypothesis», *TESOL Quarterly*, 4 (1), pp. 123-130.
- WEINRICH, U. (1953/1963), *Languages in Contact: Findings and Problems*, La Haya, Mouton.
- WILKINS, D. (1976), *Notional Syllabuses*, Londres, Oxford University Press.

Materia Prima

Curso de Gramática



M^a Luisa Coronado González
Javier García González
Alejandro R. Zarzalejos Alonso

Ejercicios gramaticales de nivel intermedio y superior,
estructurados en 38 unidades.

Cada tema incluye una explicación completa
y una serie de ejercicios contextualizados, variados y amenos.

Materiales auténticos.
Glosario de términos lingüístico-gramaticales.
Conjugaciones de verbos.



SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.