

ESTATUTO CIENTÍFICO DE LA GLOTODIDÁCTICA

FRANCISCO SALVADOR MATA
*Escuela Universitaria del Profesorado
Campus Universitario de Cartuja
(Granada)*

RESUMEN

Objetivo del artículo es describir el estatuto científico de la Glotodidáctica, siguiendo algunos enfoques desde los que se abordan otras ciencias en la epistemología piagetiana: 1) enfoque léxico semántico; 2) enfoque histórico; 3) enfoque sistémico.

Dilucidar el estatuto científico de la Glotodidáctica es de capital importancia para la enseñanza de las lenguas. En este sentido, se plantean algunos interrogantes fundamentales: ¿la Glotodidáctica es una ciencia o una técnica?, ¿una teoría o una praxis?; ¿es una ciencia autónoma o depende de otras ciencias?; ¿es un saber derivado de la Didáctica General o es históricamente anterior a ella? ¿Cuál es su objeto propio de estudio (que le pertenece en propiedad)? La respuesta a estos interrogantes es previa a la construcción de un currículum lingüístico.

Si la Didáctica puede concebirse como una metodología de la enseñanza, el análisis de los componentes del método nos permitirá dilucidar el carácter científico de la Glotodidáctica. Pero el método viene modulado por el objeto. En nuestro caso, el objeto es la adquisición de habilidades lingüísticas por un sujeto en un contexto sociocultural. La consideración de los elementos que estructuran el objeto será decisiva para determinar el carácter científico de la Glotodidáctica.

He de observar con estupor que, tras una revisión exhaustiva de la bibliografía más reciente en castellano sobre Didáctica de la Lengua, no he encontrado en ninguna obra referencia explícita al estatuto epistemológico de la disciplina. Ni siquiera aparece claramente definido el concepto de la asignatura. Se da por supuesta la semántica de ambos términos (Lengua y Didáctica). ¿Quizá esta ausencia se deba a que las obras son manuales para la formación del profesorado, al que no le interesan las cuestiones teórico-epistemológicas?

No sucede así con autores extranjeros, algunos de los cuales han hecho una inudable aportación al planteamiento epistemológico de la disciplina (TITONE, 1963 y 1981, a; CHISS, 1985; CHAROLLES, 1985).

Dilucidar el estatuto científico de la Glotodidáctica es de capital importancia para la enseñanza de las lenguas. En este sentido, se plantean algunos interrogantes fundamentales: ¿la Glotodidáctica es una ciencia o una técnica?, ¿una teoría o una

praxis? ¿es una ciencia autónoma o depende de otras ciencias? ¿es un saber derivado de la Didáctica General o es históricamente anterior a ella? ¿Cuál es su objeto propio de estudio (que le pertenece en propiedad)? La respuesta a estos interrogantes es previa a la construcción de un currículum lingüístico.

1. PERSPECTIVA LÉXICO-SEMÁNTICA: LENGUA Y DIDÁCTICA

Al abordar el estatuto científico de una disciplina, la primera cuestión que debe plantearse, aunque no sea la más importante, es la de su denominación. La filosofía «escolástica» concedía decisiva importancia a la «*explicatio terminorum*». Creo que así debe ser.

Ya en la misma denominación de la disciplina se detecta la imprecisión y la variedad terminológica: «Didáctica del lenguaje / de la lengua»; «Didáctica lingüística», «Linguodidáctica», «Glosodidáctica», «Paidolingüística»...

La mayoría de los autores el término «didáctica» (MAÍLLO y otros, 1971; ROMERA, 1979; FERRÁNDEZ y otros, 1982; PIERRO DE LUCA, 1983; GUIDO y LÓPEZ, 1984; ROSALES, 1984; FERNÁNDEZ-SEVILLA y otros, 1985; MEDINA y GARCÍA, 1988).

Algunos autores sustituyen el término «didáctica» por otros: «enseñanza» (TITONE, 1963; SOLER BALADA, 1970; MAY, 1975); «aprendizaje» (CRYSTAL, 1981; MARTÍNEZ y otros, 1982; SOLER FIÉRREZ, 1982; BATTANER y otros, 1985); «método» o «metodología» (FREINET, 1979; COOPER y otros, 1982); «pedagogía» (REPUSSEAU, 1978).

Evidentemente, en una perspectiva semántica, los términos no son sinónimos. Por ejemplo, los términos «enseñanza» y «aprendizaje» pueden ser correlativos o complementarios. Pero el enfoque epistémico no es similar en uno y otro caso. Pues o bien el acento recae en la actividad docente («enseñanza») o en la del discente («aprendizaje»). El primer enfoque es más netamente pedagógico-didáctico; el segundo, de carácter psicológico. Y, aunque en la construcción de un modelo didáctico figure como componente esencial una teoría del aprendizaje, de carácter psicológico, la Didáctica es, ante todo, una teoría de la enseñanza.

El segundo término del sintagma («lengua») es también variable en los diversos autores. El término que más frecuentemente alterna con «lengua» es «lenguaje». Pocos autores utilizan otro término: «*Materie linguistique*» (TITONE, 1963), «idioma» (SOLER BALADA, 1970), «comunicación verbal» (ROSALES, 1984). Algunos añaden un calificativo: «lengua... nacional» (MAÍLLO, 1974), «lengua materna» (REPUSSEAU, 1978).

Como en el caso anterior, los términos no son indiferentes en un enfoque epistémico. Incluso pueden ser incorrectos para designar el objeto de estudio. En efecto, el término «lenguaje» designa una capacidad del sujeto (que incluso puede no ser humano) para emitir mensajes y recibirlos. Esta capacidad se actualiza a través de diversos medios, dando lugar a diversos tipos de lenguaje (gráfico, gestual, plástico, musical, matemático... verbal).

En nuestro caso, el término «lenguaje» haría referencia al lenguaje verbal (un subconjunto del conjunto «lenguaje»). De manera que la denominación caería en el error de designar la parte por el todo. Sería, pues, más correcto utilizar el término «lengua», en lugar de «lenguaje». Luego precisaré más el concepto de «lengua».

Unas observaciones sobre el término «comunicación verbal» (ROSALES, 1984). Es cierto que el calificativo «verbal» restringe el significado amplio y ambiguo del término «comunicación». El autor añade, como justificación, que el término «comunica-

ción» implica expresión y comprensión. No obstante, el término «comunicación» no abarca toda la profundidad y amplitud del término «lengua». Esta, en efecto, es un medio de comunicación (no el único, ciertamente). Pero, además, es un proceso activo (dinámico) que afecta al sujeto de la comunicación. Este término implica un proceso interrelacional, que postula la existencia de dos sujetos (emisor y receptor); pero la lengua puede ser también un proceso de autoexpresión, de manifestación de la subjetividad; en cuyo caso, no se requiere la presencia de un interlocutor o receptor. Algunos autores han puesto de relieve la función cognitiva que desempeña el lenguaje verbal, al margen y más allá de la función comunicativa (MAYOR, 1985). Además, el sujeto también utiliza la lengua para investigar lo desconocido (función heurística).

De otra parte, la lengua es también una estructura, cuyo conocimiento intencional es objeto de la enseñanza y el aprendizaje (objeto de la Didáctica). En la «comunicación» se debería incluir, en todo caso, la metacomunicación.

Por todo lo dicho, creo que el término «lengua» debe ser preferido a cualquier otro.

Recientemente, algunos didactas han acuñado el término «Glottodidáctica» para designar el estudio científico de la enseñanza de lenguas, incluida la lengua materna (TITONE, 1981, a). Esta denominación me parece acertada, por su carácter sintético y universal (es aplicable a la enseñanza de cualquier lengua). En adelante utilizaré este término.

2. PERSPECTIVAS (GÉNESIS) HISTÓRICA

La historia de la Glottodidáctica puede identificarse con la historia de los métodos didácticos. En ella se pueden distinguir tres etapas fundamentales, en función de los intereses dominantes detentados por los educadores:

1ª) *Instrucción centrada en el programa*. El objeto de enseñanza (contenidos de aprendizaje) fue el centro de atención de los educadores, ya desde la Antigüedad Clásica. La metodología se estructuraba en función de la materia de aprendizaje, de sus constituyentes y principios básicos.

2ª) *Instrucción centrada en el discente*. Desde el siglo XVII, la instrucción se centró en el sujeto de aprendizaje y en la consideración de las variables psicológicas y sociales. Es decisiva en este enfoque la influencia de grandes pedagogos, desde Comenio, Froebel, Herbat, Pestalozzi o Rousseau hasta los pedagogos de la Escuela Nueva.

3ª) *Instrucción centrada en los métodos*. Representa una tendencia reciente y de carácter sintético o integrador. Se preocupa de cómo el docente puede conducir al alumno, eficazmente, hacia la adquisición de nuevos conceptos y habilidades.

Esta etapa coincide con el nacimiento de la ciencia pedagógica. Dos factores históricos determinan este nuevo enfoque:

1) La utilización del método experimental en la investigación educativa (Recuérdense los nombres de Meumann, en Alemania, de Binet, en Francia, de Buysse, en Bélgica y de McCall, en Los Estados Unidos).

2) La aplicación de la tecnología moderna a la enseñanza (técnicas audiovisuales, instrucción programada, máquinas de enseñar...).

2.1. Génesis histórica de las materias de enseñanza

Un breve «excursus» histórico a través de lo que ha sido el currículo escolar, aunque sin utilizar esta denominación, permite describir la génesis histórica de la Glottodidáctica.

El problema de definir el contenido cultural (programa) que se transmite en la enseñanza se remonta a la Antigüedad Clásica. Para Platón y Quintiliano, por ejemplo, la literatura y la retórica tenían un valor esencialmente «formal» (es decir, de formación de la mente). La construcción de un programa pluridisciplinar es de fecha más reciente.

En las Universidades Medievales, la totalidad de los estudios estaban dedicados a enseñar a leer, a escribir y a hablar en público (Recuérdense las famosas «disputaciones»).

En el Renacimiento abundan las obras didácticas, cuya pretensión es sintetizar lo más valioso del saber existente. Tales obras se denominan, desde el siglo XVI, «cyclopediae» o «encyclopediae». En ellas abunda la erudición histórico-literaria. Para los «humanistas», el estudio de las «litterae humaniores» debía conducir al individuo a la plenitud humana. Este saber enciclopédico pretendía insertar en el aprendizaje tradicional de las lenguas clásicas una erudición politemática.

La figura del Comenio y su «Didáctica Magna» representa una excepción en el enfoque enciclopédico, centrado en las materias y entendido como mera acumulación de saberes. En la «Didáctica Magna» (1657) se plantea la exigencia de adecuar el método de enseñanza a la naturaleza del discente. Algún autor ha visto en la obra de Comenio el nacimiento de la Glotodidáctica, como disciplina científica autónoma (CARAVOLAS, 1984; TITONE, 1986).

Una característica metodológica, tanto en Comenio como en Leibniz, es acceder al saber enciclopédico a través de la lengua (Recuérdese la obra de Comenio «Janua linguarum reserata»). Estos autores proponen iniciar la enseñanza de cualquier disciplina con una explicación léxica (recuérdese la «explicatio terminorum» de los Escolásticos). Pero este método corría el riesgo de caer en el «verbalismo», contra el que reaccionará el realismo pedagógico.

El siglo XVIII representa, en parte, una cierta continuidad de la tendencia «politemática», aunque con algún aspecto novedoso: la apertura hacia disciplinas más modernas, como el estudio de idiomas extranjeros, aprendizaje exigido por la situación socio-política del momento histórico (ruptura de la unidad europea y desarrollo de las lenguas nacionales).

En esta época sobresale la figura de Juan Matías Gesner, el maestro de Gotinga, quien, junto al estudio de las humanidades clásicas, concedía gran importancia a la cultura de las «lenguas vivas», especialmente de la lengua vernácula, y equiparaba el estudio de la literatura con el histórico-geográfico.

2.2. *El movimiento del desarrollo curricular*

La etapa científica de la Pedagogía es la más significativa en la historia de las didácticas especiales y, por ende, de la Glotodidáctica.

El movimiento pedagógico para la reforma del programa escolar se inició en Estados Unidos en 1890. Las investigaciones científicas para la construcción de nuevos y mejores programas se iniciaron en 1910, aunque no dieron su fruto hasta 1920. Entre tales investigaciones es obligado citar las realizadas por L. Thorndike, sobre la escritura (1910) o sobre el «vocabulario fundamental» (1921) y las dirigidas por W. Anderson (1917), sobre el vocabulario ortográfico (TITONE, 1981, a).

Entre 1920 y 1955 se elaboraron gran cantidad de encuestas para determinar los objetivos reales en cada una de las materias del programa escolar. Entre ellas, hay

que destacar la realizada, entre 1929 y 1935, sobre la enseñanza de la lengua nacional.

A partir de 1920, todas las materias del programa escolar fueron analizadas a la luz de la Psicología del Aprendizaje. Fruto de tales análisis fue la construcción de manuales sobre la «psicología de las materias». Se derivaron propuestas didácticas para la estructuración funcional del programa, para la construcción de métodos didácticos más activos, para el diseño de instrumentos de evaluación, más eficaces en perspectiva cualitativa. Ejemplo paradigmático de tales proyectos de investigación fue el Plan de Estudios de Winnetka, diseñado por C. Washburne (1920-1943).

Nuestro interés se centra, obviamente, en los estudios sobre Psicología del Lenguaje. El término «Psicolingüística» aparece en 1954 (OSGOOD y SEBEOK, 1974). La Psicolingüística se ha desarrollado como ciencia independiente de la Psicología (en el plano teórico y experimental) y ha aportado, recientemente, notables contribuciones a la Glotodidáctica. Por ejemplo, el análisis de la dinámica de la comunicación verbal, dentro o fuera de un contexto social, ha revolucionado las orientaciones de la Glotodidáctica.

Esta breve trayectoria histórica arroja luz sobre la situación actual de la Glotodidáctica y sobre la influencia que en ella puede ejercer la investigación aplicada, procedente de diversas ciencias.

3. PERSPECTIVA SISTÉMICA: GÉNESIS EPISTÉMICA

La Glotodidáctica supone una especificación de la didáctica general. Es obvio, pues, que la Glotodidáctica, en cuanto didáctica especial, participa del carácter epistemológico de la Didáctica. La Glotodidáctica, pues, como didáctica especial, es, o está en vías de serlo, práctica (arte), técnica, tecnología y ciencia.

Ubicada en el ámbito de la didáctica, los principios de la Didáctica General le serán aplicables, en cierto modo. Pero al entrar como componente epistemológico de la Glotodidáctica otras disciplinas científicas (la Lingüística, por ejemplo), en ellas también halla fundamentos científicos.

En síntesis, el problema didáctico se diversifica en varios interrogantes: qué enseñar (contenido), a quién (sujeto), cómo y cuándo (método) y para qué (finalismo). La especificación del contenido (lengua) determina variaciones en los otros elementos del acto didáctico, objeto de la Glotodidáctica. De ellos, el método aparece como elemento esencial del acto didáctico y, por ende, como elemento definitorio de la Didáctica.

De acuerdo con los presupuestos apuntados, la Glotodidáctica podría describirse como el conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que se deben aplicar en el acto didáctico, de contenido lingüístico (dirección del proceso de aprendizaje de contenido lingüístico hacia metas formativas). El proceso didáctico no se reduce, obviamente, a la fase interactiva, sino que incluye la planificación, la implementación y la evaluación.

3.1. *Perspectiva interdisciplinar*

Otro problema epistemológico fundamental es determinar si la Glotodidáctica puede constituirse como un saber autónomo. Parece que no, por varias razones:

1ª) La metodología de la enseñanza tiene que partir de una pluralidad de ciencias fundamentantes, como presupuestos adecuados para un análisis científico del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerado no como acto puro, sino como sistema de operaciones, sociológica y psicológicamente contextualizadas.

2ª) El análisis del objeto (o contenido) de enseñanza (la lengua) no parece posible hacerlo desde una sola perspectiva (lingüística, por ejemplo), sino que requiere el concurso de otras ciencias interrelacionadas, aún dentro de su autonomía (Psicolingüística, Sociolingüística...).

3ª) La didáctica, en cuanto metodología de la instrucción, es una ciencia pedagógica, cuya regulación última compete a la Teoría de la Educación.

Un análisis fenomenológico del aprendizaje lingüístico arrojará luz sobre el problema epistemológico planteado. ¿Qué sucede cuando alguien intenta aprender una lengua o desarrollar su capacidad expresiva verbal? Pues que un determinado *sujeto*, cuya edad, inteligencia y actividades lingüísticas difieren de las de otros sujetos, utiliza un instrumento complejo (la *lengua*), constituido por signos fónico/gráficos, que apuntan a un significado. Tales signos son, en parte, comunes a un grupo de hombres y, en parte, diversos a los de otros grupos. *Objetivo* inmediato del sujeto es dominar este instrumento y, a largo plazo, enriquecer su sensibilidad humana, asimilando productos culturales.

De lo expuesto se deriva que el *modo* de proceder del que aprende dependerá, precisamente, de tres condiciones: 1) la naturaleza de la lengua; 2) los objetivos; 3) el proceso psicológico.

Por su parte, el docente, cuya función es perfeccionar la lengua del alumno, tendrá que plantearse estos interrogantes: ¿Quién es el que aprende? ¿Cómo aprende? ¿Qué quiere aprender? ¿Con qué objetivos? Es obvio que a estos interrogantes no puede responder una sola ciencia, sino varias: la Psicología (genética y pedagógica), la Lingüística (como ciencia del lenguaje), la Pedagogía (como teoría de la formación humana) y la Didáctica (como ciencia empírica y normativa de la enseñanza).

El carácter interdisciplinar de la Glotodidáctica deriva de la consideración tanto del método como del objeto de enseñanza.

3.1.1. La lengua como objeto del acto didáctico

Como ya he dicho, el interés de la Didáctica se centra en el método. Pero éste viene condicionado por el objeto de enseñanza: la lengua.

El estudio de la lengua compete, en parte, a la Lingüística, como ciencia del lenguaje. Pero la lengua es también una actividad psicológica, cuyo análisis y explicación compete a la Psicología. En este sentido, hay que subrayar el énfasis puesto por la Psicología actual, en la consideración de la lengua como medio de comunicación y en la reivindicación del componente semántico como superación del reduccionismo, operado tanto por el empirismo (SKINNER, 1981) como por el racionalismo (CHOMSKY, 1974).

Por cuanto la lengua es un instrumento privilegiado de adquisición cultural y medio de comunicación social, su estudio será competencia, también, de la Sociología y de la Filosofía, en cuanto teoría de la cultura (Antropología cultural).

En definitiva, la construcción científica de una Glotodidáctica postula una perspectiva interdisciplinar. En efecto, las conclusiones y principios de cada una de las

ciencias que abordan el estudio de la lengua, tanto en su estructura como en su desarrollo funcional, serán decisivos para construir un método científico de enseñanza lingüística.

3.2.1. El método de enseñanza

Desde la perspectiva del método de enseñanza, la necesidad de un enfoque interdisciplinar es evidente. El método, en efecto, no es sólo la resultante de la aplicación de la lógica, sino una estructura en la que convergen otros componentes. Cualquier método didáctico implica los siguientes elementos: fin u objetivos (notiones, habilidades, actitudes); sujeto discente (en su dimensión psicológica y social); medios adecuados, tanto al objeto como al sujeto del aprendizaje.

En concreto, los componentes de un método glotodidáctico serán los siguientes:

1) *Adecuación al fin general de la formación*

Es preciso interrogarse sobre el valor formativo de la lengua (sobre su poder para estructurar la mente del alumno) y, en consecuencia, sobre el modo en que la enseñanza lingüística puede alcanzar efectivamente tan resultado (problemática de la «educación formal»).

2) *Adecuación a la lógica interna de la disciplina*

Aquí surge una doble perspectiva. La lengua, en efecto, no es sólo un conocimiento que se adquiere, sino, también, una conducta (una habilidad) y un instrumento de comunicación. Por su carácter científico, la Lingüística opera con unos determinados métodos y estructura sus contenidos de una forma determinada. Esta estructura debe ser conocida por el metodólogo, al proyectar una adquisición intencional del objeto (lengua).

Pero, además, la lengua es una conducta, adquirida, en parte, de forma espontánea y natural y, en parte, de forma consciente y sistemática. Por ello, la consideración de la lengua como objeto de aprendizaje no puede prescindir del componente psicológico que toda conducta supone.

3) *Adecuación a la psicología del aprendizaje*

Esta dimensión es la más difícil de precisar, pero también la más decisiva en la concreta estructuración del método. El componente psicológico exige el conocimiento del proceso y de las leyes del aprendizaje (motivación, transferencia, ejercicio, madurez, aplicación e integración). Igualmente requiere el análisis de los sujetos en sus características diferenciales (fases del desarrollo, tipología individual).

En definitiva, el fulcro del método se sitúa en el punto de intersección de la lógica de la materia y de la psicología del discente. Este es precisamente el ámbito de la Psicolingüística.

4) *Verificación experimental*

La última garantía práctica de la validez de un método de enseñanza vendrá dada por la verificación experimental.

En definitiva, la construcción de una Glotodidáctica deber ser la síntesis armónica de las aportaciones de diversas ciencias: 1) La Lingüística, en la selección de contenidos; 2) La Sociolingüística, que evalúa los contenidos en función de las exigencias sociales; 3) La Psicolingüística, que define las condiciones y los factores operantes en el proceso de aprendizaje; 4) La Didáctica, que deduce y verifica el método de forma experimental; 5) La Teoría de la Educación, que establece los fi-

nes y objetivos de la formación lingüística. Por último, aunque no en importancia, los profesores de lengua darán su último veredicto sobre el funcionamiento efectivo del esquema didáctico.

En la convicción de que cualquier esquema metodológico, incluso científico, no constituye más que una hipótesis didáctica (y no un sistema de principios o prescripciones metódicas), la Glotodidáctica debe elevarse al nivel de teoría científicamente validada, es decir, convertirse en una metodología constituida por principios universalmente válidos. Para ello habrá que recurrir a la última instancia de verificación: el control científico-experimental.

Una Glotodidáctica científicamente integrada supone una estructura metodológica en la que confluyan los siguientes componentes (C.I.L.A., 1967, p. 11):

- 1) Un análisis científico del objeto (lengua), cuya competencia se distribuirían la Lingüística y la Antropología cultural.
- 2) Estudio científico del proceso de aprendizaje lingüístico, a cargo de la Psicopedagogía y la Psicolingüística.
- 3) Definición de los fines educativos y objetivos didácticos, cuya función compete a la Pedagogía y a la Didáctica.
- 4) Sugerencias de la metodología general de la enseñanza y de la historia de los métodos glotodidácticos.

La propuesta metodológica que resultase de los componentes mencionados no superaría aún el nivel hipotético. Para convertir la hipótesis teórica en teoría científica, sería preciso realizar una verificación situacional, mediante una experiencia sistemática o mediante la experimentación. En el primer caso, diversos enseñantes repiten un modelo didáctico en situaciones diferentes, evaluando globalmente los resultados. En el segundo, se aplica un diseño rigurosamente experimental.

3.1.3. Autonomía relativa

La interdisciplinariedad exigida no resuelve del todo el problema epistemológico: ¿La Glotodidáctica es una ciencia autónoma? El problema no reside en que la Glotodidáctica tenga que recibir la aportación de otras ciencias para constituirse en saber científico. Otros saberes pedagógicos y, en general, las ciencias humanas son deudoras de otras ciencias.

El carácter interdisciplinar es un constitutivo epistemológico de la Glotodidáctica, denunciado ya en su misma denominación (Didáctica y Lengua). Pero precisamente porque no se resuelve en ninguna de ambas disciplinas, puede reivindicarse su carácter autónomo. En efecto, el objeto formal de nuestra disciplina no es el acto didáctico puro (objeto de la didáctica general), sino el acto didáctico encarnado en una situación concreta: la materia lingüística.

Pero tampoco puede considerarse la Glotodidáctica como una ciencia del Lenguaje (de la misma categoría que la Lingüística o la Sociolingüística, por ejemplo). En efecto, la Glotodidáctica no sólo supone descripción y explicación sino, más aún, ordenación y normatividad. Por lo cual, participa del carácter prescriptivo, propio de las ciencias pedagógicas. La Glotodidáctica no es una metodología pura, genérica o teórica, sino que desciende a la concreción de la praxis.

Mi opinión es que la Glotodidáctica debe insertarse en el «corpus» pedagógico, en virtud de su carácter normativo y aplicado. Este último significa que sus princi-

pios derivan de la Didáctica General, en su proyección sobre una materia concreta de enseñanza: la lengua.

Theodor Ebnetter (1982) ha propuesto una génesis epistemológica diferente, con la que no estoy de acuerdo. Para este autor, la matriz generativa sería la Lingüística, en cuanto proporciona modelos descriptivos del lenguaje. De ella derivaría directamente la Lingüística Aplicada. Esta se interpreta como una lingüística teórica de intersección, cuyo carácter epistemológico sería el de ciencia aplicada. En este ámbito o nivel se incluiría la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnolingüística y la Adquisición del Lenguaje. En otro nivel inferior, orientado a la praxis, se situaría la «Enseñanza de la lengua».

No me parece correcta ni adecuada la interpretación de Ebnetter, por varias razones:

1ª) La Glotodidáctica no es una praxis, sino una teoría de la enseñanza lingüística. Teoría, eso sí, pero orientada a la praxis. En este sentido, se podría incluir en el nivel de ciencia aplicada, establecido por Ebnetter.

2ª) La Glotodidáctica debe asumir un componente normativo-prescriptivo, en función del carácter teleológico y axiológico del acto didáctico. Pero la Lingüística, como matriz generativa, no puede proporcionar las bases para esta regulación de la práctica. Sólo las ciencias pedagógicas pueden establecer las metas que orienten el funcionamiento del método de enseñanza.

3ª) La Glotodidáctica antes que Lingüística Aplicada es didáctica, es decir, teoría de la enseñanza. La especificación del objeto de enseñanza (lengua) justificaría su autonomía respecto a la Didáctica General y la acercaría a la Lingüística Aplicada, pero sin confundirse con ella.

3.2. *Perspectiva intradisciplinar*

Después de todo lo dicho hasta aquí, resulta fácil determinar el objeto formal de la Glotodidáctica: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, o, mejor los métodos en la enseñanza de la lengua, por cuanto éstos se especifican en función de la materia o contenido de enseñanza, ganando concreción respecto a los métodos generales establecidos en la Didáctica General. Es obvio que la dirección del proceso no puede prescindir del análisis de los elementos del proceso: docente, discente, materia y método (FERRÁNDEZ, 1981). La especificidad del acto didáctico deriva de la materia (o contenido). A ella dedicaré alguna atención.

La lengua, como objeto de enseñanza, puede ser abordada desde una doble perspectiva: 1) como sistema, integrado por otros subsistemas (fónico-fonológico, léxico-semántico y morfo-sintáctico); 2) como actividad del hablante. Ambos aspectos no son independientes: para comunicarse y expresarse (actividad), el sujeto utiliza el instrumento (estructura), cuyo conocimiento, implícito o explícito, le es necesario.

La conducta lingüística puede analizarse en dos planos: el de la comprensión y el de la expresión. El sistema lingüístico ofrece dos modalidades de realización: oral y escrita. La intersección de estos dos aspectos configura los diversos sectores del aprendizaje lingüístico (comprensión oral/ escrita// expresión oral / escrita) y las diversas técnicas de enseñanza.

El contenido de la Glotodidáctica se adecuará a los modelos de enseñanza-aprendizaje, diseñados en la Didáctica General, con las matizaciones que supone la

concreción de la materia o contenido del aprendizaje. Los más efectivos son los modelos psicodidácticos, por cuanto se presentan como esquemas de tipo operativo y ofrecen una guía, científicamente fundada, para el diseño y control de la enseñanza (ESCUADERO, 1981; GIMENO, 1981; TITONE, 1981, b; ZABALZA, 1984).

Presentaré una breve panorámica de dichos modelos, en su proyección a la enseñanza de la lengua:

1) *El modelo logocéntrico*

El objeto de aprendizaje lo constituyen aspectos nocionales y lógicos del programa escolar. Los procedimientos son de tipo analítico. En este modelo se encuadra la enseñanza tradicional.

La enseñanza de la lengua se organiza alrededor de un núcleo fundamental, la gramática, concebida como estructura lógica de la lengua. Predominan los análisis gramaticales, principalmente en el plano morfológico y sintáctico.

2) *El modelo psicocéntrico*

En este modelo el centro de atención es el sujeto que aprende. De aquí la preocupación por adecuar las etapas del método al dinamismo del aprendizaje lingüístico y a las etapas del desarrollo infantil.

La aplicación de este modelo a la enseñanza de la lengua ha tenido amplia difusión: métodos globales de lectura y escritura (Decroly, Freinet), metodología gramatical (Galichet, Wittwer), método de proyectos (Kilpatrick), unidades didácticas (Morrison, Washburne), método de composición (Poriniot).

3) *El modelo empiriocéntrico*

El objeto didáctico se amplía hasta abarcar la totalidad de la experiencia del sujeto: afectiva e intelectual, individual y, sobre todo, social. El alumno planifica la investigación y la desarrolla sistemáticamente, valiéndose de variadas estrategias (individual o de grupo). El contenido incluye tanto la adquisición de conocimientos como, sobre todo, de habilidades prácticas.

Este modelo es asumido por la didáctica de orientación libertaria o pragmática (Dewey, Freinet, Escuela Moderna de Ferrer i Guardia).

4) *El modelo modular (o personológico)*

El modelo, elaborado y experimentado, en parte, por Renzo Titone, se caracteriza por la «reversibilidad cíclica» y el «desarrollo en espiral» (TITONE, 1981,b, pp. 54-58):

a) La enseñanza modular se caracteriza por la reversibilidad e intercambiabilidad de las fases de instrucción. Aunque teóricamente las fases instructivas se disponen en un orden optimizante, ciertas exigencias de profundización o de recuperación pueden permitir o requerir un orden distinto.

b) Los roles instructivos son reversibles: tanto el docente como el discente pueden alternativamente estimular o reaccionar.

c) Cada fase instructiva permanece durante el desarrollo de las otras. Obviamente, mientras se realiza una fase, las otras permanecen activas sólo en grado reducido (latente o virtual). El desarrollo de cada fase se produce en espiral y es virtualmente ilimitado («aprendizaje abierto»).

d) Naturaleza cíclica del proceso: fases y roles no se yuxtaponen de forma lineal, sino que se desarrollan como en una generación continua. El aprendizaje es un proceso que opera a través de la diferenciación y la integración de los procesos parciales y de los contenidos; no es una acumulación de unidades separadas (Por ejemplo, no se puede aprender el léxico, desconectado del plano morfosintáctico).

El aprendizaje es interpretado como un proceso de asimilación. El proceso puede describirse como una serie de fases o unidades de aprendizaje. Cada unidad de aprendizaje («macromatema») está constituida por un conjunto de actividades bien definidas («micromatemas»), orientadas a la fijación de habilidades o reglas específicas. Ejemplo de «macromatemas» sería el aprendizaje de una familia léxica, cuyos «micromatemas» serían los diversos ejercicios (por ejemplo, para la comprensión del significado o para la memorización del vocablo).

5) *El modelo comunicativo*

El estudio de la comunicación se ha desarrollado extraordinariamente durante los últimos años, tanto en las ciencias del lenguaje como, incluso, en las ciencias pedagógicas. A aquellas interesa el tema por cuanto la lengua es una forma de comunicación humana. A las ciencias pedagógicas y, en concreto, a la Didáctica, por cuanto «entre comunicación humana y enseñanza existe una estrecha relación, en un doble aspecto: primero, porque la enseñanza es comunicación; y, segundo, porque la enseñanza tiene como objetivo transmitir una capacidad o competencia comunicativa» (HEINEMANN, 1979, p. 125).

La «teoría de la comunicación», nacida en el campo de la ingeniería de telecomunicaciones, se ha proyectado en otros campos, a los que este modelo ha fertilizado, demostrando, así, su potencia heurística: la Lingüística (Miller, 1980), la Psicolingüística (OSGOOD y SEBOK, 1974) y la Didáctica (ROSALES, 1984; ZABALZA, 1984; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 1985; PÉREZ GÓMEZ, 1985; TITONE, 1986).

Una amplia exposición de las bases teóricas de este modelo, aplicado a la enseñanza de idiomas, ha sido hecha por Canale y Swain (1980). Brevemente extraré las ideas principales, toda vez que el modelo es suficientemente conocido.

El enfoque comunicativo, también denominado nocional-funcional, se opone al modelo tradicional, también denominado «gramatical». El modelo se denomina «funcional», por cuanto se organiza sobre la base de las funciones comunicativas (describir, defender una opinión, prometer, rogar...), que un hablante debe conocer, y enfatiza las formas gramaticales que deben emplearse para expresar estas funciones adecuadamente.

La competencia comunicativa es el resultado de una interacción entre la competencia gramatical (conocimiento de las reglas de la gramática) y la competencia sociolingüística (conocimiento de las reglas que rigen el uso del lenguaje).

Como ha subrayado Hymes (1971), la competencia comunicativa es el resultado de la interacción entre diversos sistemas: gramatical (adecuación de la forma al mensaje), sociocultural (significado social o valoración de una determinada frase) probabilístico (lo que sucede en el presente).

Pero hay que distinguir, también, entre «competencia» y «actuación» (o realización de las competencias y la interacción de las mismas en la producción y comprensión de frases). En definitiva, la competencia comunicativa es un componente de la competencia lingüística general.

Hay que subrayar que en el modelo comunicativo caben diversas teorías lingüísticas (HYMES, 1971; HALLIDAY, 1980). No todas las teorías existentes incluyen todos los elementos del enfoque comunicativo. Una teoría integral de la competencia comunicativa debe ser una síntesis de tres tipos de conocimiento: 1) principios gramaticales básicos; 2) cómo se usa la lengua en diferentes contextos sociales para hacer efectivas las diversas funciones comunicativas; 3) cómo pueden combinarse las frases y las funciones comunicativas, de acuerdo con los principios del discurso.

Finalmente, los autores establecen unos principios básicos, que deben guiar un enfoque comunicativo (CANALE y SWAIN, 1980, pp. 27-28):

1. La finalidad esencial debe ser facilitar al aprendiz la integración de tres tipos de conocimiento: competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación.

2. El enfoque comunicativo debe responder a las necesidades comunicativas del aprendiz. Estas necesidades se refieren a: 1) la competencia gramatical (por ejemplo, la perfección gramatical requerida en la comunicación oral y escrita); 2) la competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tópico y las funciones comunicativas); 3) la competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de comunicación, que compensan las deficiencias en otras competencias).

3. El que aprende una lengua debe tener la ocasión de participar en una interacción comunicativa con hablantes, que estén dotados de una competencia en alto grado.

BIBLIOGRAFÍA

- BATTANER, M. P. y otros (1985): *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*, Alhambra, Madrid.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement*, Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing»: *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CARAVOLAS, J. (1984): *Le Guttemberg de la didactographie ou Comenius et l'enseignement des langues*, Guérin, Montreal.
- CHAROLLES, M. (1985): «De l'usage de la crise dans les activités scientifiques. Quelques réflexions au sujet de la Linguistique et de ses rapports avec la Pédagogie»: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 57, pp. 17-30.
- CHISS, J. L. (1985): «Quel status pour les linguistes dans la Didactique du Français»: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 57, pp. 7-16.
- CHOMSKY, N. (1974): *Proceso contra Skinner*, Anagrama, Barcelona.
- (1986): *El lenguaje y el entendimiento*, Plantea-Agostini, Barcelona.
- C.I.L.A. (Centro Italiano di Linguistica Applicata) (1967): «Tesi di Glottodidattica»: *Homo loquens*, I, 1, pp. 7-12.
- COOPER, L. y otros (1982): *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje*, Médica y Técnica, Barcelona.
- CRYSTAL, D. (1981): *Lenguaje infantil. Aprendizaje y Lingüística*, Médica y Técnica, Barcelona.
- EBNETER, T. (1982): *Lingüística Aplicada*, Gredos, Madrid.
- ESCUADERO, J. M. (1981): *Modelos didácticos*, Oikos-Tau, Barcelona.
- FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. y otros (1985): *Didáctica de la Lengua Española*, I.C.E. Universidad de Valladolid.
- FERRÁNDEZ, A. (1981): «La Didáctica: ciencia normativa»: *Anuario I: Las Ciencias de la educación a examen*, pp. 65-84.
- FERRÁNDEZ, A. y otros (1982): *Didáctica del lenguaje*, CEAC, Barcelona.
- FREINET, C. (1979): *Los métodos naturales. I. Aprendizaje de la lengua*, Fontanella, Barcelona.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Anaya, Madrid.
- GUIDO, M. R. y LÓPEZ KOPUSAR, A. M. (1984): *Didáctica de la Lengua*, El Ateneo, Buenos Aires.
- HALLIDAY, M. A. K. (1980): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Médica y Técnica, Barcelona.
- HEINEMANN, P. (1979): *Pedagogía de la comunicación no verbal*, Herder, Barcelona.
- HYMES, D. (1971): *On communication competence*, University of Pensilvania, Philadelphia.
- MAÍLLO, A. (1974): «Lengua nacional». En MAÍLLO, A. (Dir.) *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*, II, Labor, Barcelona, pp. 65-187.
- MAÍLLO, A. y otros (1971): *Didáctica de la lengua en la E.G.B.*, Magisterio Español, Madrid.
- MARTÍNEZ, I. y otros (1982): *Aprendizaje de la Lengua en el Ciclo Medio*, Narcea, Madrid.
- MAY, B. F. (1975): *La enseñanza del lenguaje como comunicación*, Paidós, Buenos Aires.
- MAYOR, J. (1985): *Psicología del pensamiento y del lenguaje*, I y II, U.N.E.D., Madrid (2ª edición).
- MEDINA, A. y GARCÍA, J. (1988): *Didáctica de la lengua y de la literatura*, Anaya, Madrid.
- MILLER, G. (1980): *Psicología de la comunicación*, Paidós, Barcelona.
- OSGOOD, Ch. y SEBEOK, Th. (1974): *Psicolingüística*, Planeta, Barcelona.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985): *La comunicación didáctica*, Universidad de Málaga.

- PIERRO DE LUCA, M. y otros (1983): *Didáctica de la Lengua*, Kapelusz, Buenos Aires.
- REPUSSEAU, J. (1978): *Pedagogía de la lengua materna*, Planeta, Barcelona (2ª ed.).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*, Anaya, Madrid.
- (1986): «Comunicación didáctica y lenguaje». En LEÓN, A. (Ed.) *Lenguaje y Educación*, II, AESLA, Córdoba, pp. 739-780.
- ROMERA CASTILLO, J. (1979): *Didáctica de la Lengua y Literatura. Método y práctica*, Playor, Madrid.
- ROSALES, C. (1984): *Didáctica de la comunicación verbal*, Narcea, Madrid.
- SKINNER, B. F. (1981): *Conducta verbal*, Trillas, México.
- SOLER BALADA, M. A. (1970): «La enseñanza del idioma en la educación básica». En *Enciclopedia Técnica de la Educación*, II, Santillana, Madrid, pp. 33-167.
- SOLER FIERREZ, E. (1982): «Objetivos para el aprendizaje de la Lengua Castellana en el Ciclo Medio»: *Bordón*, 242-243, pp. 247-263.
- STUBBS, M. (1986): *Educational Linguistics*, Basil Blackwell, Oxford.
- (1988): «Educational Linguistics»: *Journal of Child Language*, XV, 1, pp. 211-216.
- TITONE, R. (1963): *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, PAS-Verlag, Zurich (2ª ed.).
- (1980): *Glottodidattica. Un profilo storico*, Minerva Itálica, Bergamo.
- (1981, a): *La ricerca in Psicolinguistica Applicata e in Glottodidattica*, Bulzoni, Roma.
- (1981, b.): *Psicodidáctica*, Narcea, Madrid.
- (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica (Teorías y modelos de análisis)*, Narcea, Madrid.
- WIDDOSON, G. (1978): *Teaching Language as communication*, Oxford University Press.
- ZABALZA, M. A. (1984): «El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional»: *Enseñanza*, 2, pp. 9-38.