

Reflexiones desde la psicolinguística sobre la enseñanza de la lengua

1. Introducción

Ignasi Vila

LAS relaciones entre psicología y didáctica han sido objeto de amplios debates en los últimos años. Me cuento entre los que creen que la psicología, concretamente la psicología de la educación y la psicología de la instrucción, pueden ayudar a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, a modificarlos. Pero, también creo que, en dicho empeño, deben participar activamente los estudiosos en didácticas específicas ya que, sin tener en cuenta el contenido concreto a enseñar y aprender, no existe la posibilidad de comprender completamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso, rechazo la idea de una psicología que pueda prescribir desde sus conocimientos la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que, como psicólogo que soy, y por tanto, desconocedor en gran medida de la didáctica específica de la lengua, sólo puedo exponer algunos criterios a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que se derivan de la actual psicolinguística.

De antaño existe un amplio consenso sobre los objetivos que debe perseguir la enseñanza de la lengua. Así, la revisión de los preámbulos que preceden a los diseños curriculares o a las programaciones renovadas o no de lengua inciden sobre el mismo

aspecto: el objetivo de la enseñanza de la lengua remite al dominio de las cuatro destrezas implicadas en el uso del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir). Las discusiones se centran en los contenidos a enseñar para conseguir desplegar dichas capacidades de uso del lenguaje entre los escolares. De hecho, durante muchos años la enseñanza de la lengua se ha relacionado con la enseñanza del código. En un cierto sentido, se asumía que los escolares entre los 6 y 8 años ya hablaban en forma más o menos semejante a como lo hacemos los adultos y, por tanto, la enseñanza de la lengua remitía a la alfabetización (enseñar a leer y a escribir) y a hacer consciente aquello que ya se utilizaba inconscientemente. Estas ideas no eran ajenas a lagunas de las corrientes principales de la psicolinguística que asumían el desarrollo lingüístico como algo semejante al «crecimiento» en el ámbito de lo individual de capacidades que están presentes desde los primeros momentos de la vida. Ciertamente, no es éste el lugar para discutir esta aproximación a la adquisición del lenguaje, tan legítima como cualquier otra siempre y cuando tenga apoyo en los datos empíricos, pero valga el ejemplo para rechazar nuevamente la idea de una psicología omnipotente que puede prescribir la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cualquier profesional de la en-

señanza de la lengua puede comprobar, hoy en día, que, a pesar de que todos los escolares son miembros de la especie humana, en algunos el uso del lenguaje «crece» más que en otros. Justamente, la reflexión desde la propia práctica profesional de las relaciones entre la enseñanza formal del código y el dominio de destrezas lingüísticas ha señalado el punto de inflexión para innovar la enseñanza de la lengua.

En este artículo nos proponemos aportar ciertos conocimientos, psicolingüísticos que ayuden a esta reflexión. Es decir, independientemente de las distintas aproximaciones que existen sobre la adquisición del lenguaje, queremos resaltar las cuestiones que revelan las concepciones que establecen en nexos íntimos entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de su uso.

2. La psicolingüística evolutiva y la enseñanza de la lengua

EN la actual psicolingüística evolutiva se reproducen los modelos epistemológicos sobre el desarrollo de las capacidades humanas. Ello aún es más cierto si entendemos el lenguaje (y no la comunicación) como una capacidad exclusivamente humana. De forma muy general, estos modelos remiten a la búsqueda de mecanismos psicológicos que explican el cambio evolutivo en el ámbito de lo individual o en el ámbito de la interacción social. Ciertamente, más allá de esta apreciación general, los modelos concretos presentan grandes diferencias entre ellos (incluso de orden epistemológico), pero para nuestra discusión esta distinción nos es útil.

De hecho, esta distinción emite en la mayoría

de casos (al menos en el caso del lenguaje) a concepciones distintas sobre qué se desarrolla, qué se derivan de las distintas ideas que existen, sobre cuáles son, en el último término, las capacidades responsables del uso del lenguaje. Por ejemplo, es imposible entender los postulados generativistas al margen de la idea de creatividad de Chomsky y del rol que ocupa la sintaxis en dicha concepción. De la misma forma, no se puede entender alguna de las aproximaciones funcionalistas al margen de la idea del lenguaje como conducta lingüística. Por eso, para poder continuar con nuestra exposición es necesario aclarar las capacidades lingüísticas implicadas en el dominio de las cuatro destrezas que, al fin y al cabo son los objetivos que se plantean los enseñantes de la lengua.

Resulta fácil decir que estas capacidades remiten al conocimiento de los procedimientos implicados en el uso del lenguaje. Sin embargo, por baladí que pueda parecer, creo que la fórmula tiene miga. En primer lugar, implica una reflexión desde el propio uso del lenguaje. De hecho, la tradición en la lingüística y en la psicolingüística no es esa. En general, los procedimientos implicados en el uso del lenguaje han sido descritos desde el lenguaje como objeto formal (sintaxis, morfología, léxico, etc.) independientemente de su puesta en práctica. Afortunadamente, en los últimos 25 años, la lingüística ha avanzado en este camino y hoy sabemos que el lenguaje en uso remite a complicados procesos que van más allá del dominio formal del código. Así, la distinción entre referencia proposicional y referencia discursiva es una buena distinción para, más allá de las relaciones entre forma y significado, poder comprender las variaciones que se producen en el uso de las formas lingüísticas. Igualmente, el estudio de los procesos (presuposiciones sobre el conoci-

miento y las actitudes del interlocutor, reconocimiento de la adecuación de dichas presuposiciones, etc.) implicados en la noción de intersubjetividad aportan elementos para comprender la selección que los hablantes-oyentes hacen de su conocimiento formal del lenguaje. En cualquier caso, el intento de establecer los mecanismos formales y arbitrarios pertinentes en el uso del lenguaje ofrece una nueva perspectiva sobre las formas lingüísticas, radicalmente distinta en muchas ocasiones de las maneras más tradicionales de abordar su descripción. En segundo lugar, esta perspectiva instrumental añade nuevas facetas para comprender el proceso de adquisición del lenguaje. Así, si nos situamos en el ámbito de la distinción entre la referencia proposicional y la referencia discursiva podemos afirmar que la mayor parte de la psicolingüística evolutiva ha asumido una concepción que reposa en el carácter proposicional del lenguaje sin que los aspectos discursivos sean tomados en cuenta. En consecuencia, todo aquello relativo a la estratificación formal predomina sobre los planteamientos relativos a la estratificación funcional. Sin embargo, en los últimos años se ha abierto paso una concepción que evidencia las limitaciones de las investigaciones que remiten exclusivamente el estudio de la adquisición del lenguaje al ámbito proposicional. Por ejemplo, un aspecto que concierne a la referencia discursiva se refiere a las relaciones indexicales de tipo extralingüístico o intralingüístico. Así, en el discurso de cualquier hablante no sólo se establecen relaciones de tipo signo-objeto (indexicalidad extralingüística) sino que también se establecen relaciones signo-signo (indexicalidad intralingüística). En otras palabras, en el discurso el habla se convierte también en un contexto de referencia. Las investigaciones evolutivas en psicolingüística muestran que

los niños y las niñas dominan primero las relaciones indexicales extralingüísticas y, posteriormente, distinguen la función indexical intralingüística. Es decir, primero emplean aquello que está fuera del lenguaje (extralingüístico) como contexto de referencia y luego emplean el lenguaje como contexto de referencia (intralingüístico). Ciertamente, tal y como señala Karmiloff-Smith, el dominio de la indexicalidad intralingüística presupone que el lugar de control de las producciones lingüísticas deja de estar fuera del sujeto (relaciones signo-objeto) y pasan a ser controladas por las categorías gramaticales que el sujeto construye en el ámbito de lo individual.

En este planteamiento, la adquisición del lenguaje comporta un largo proceso en el que el sujeto no sólo incorpora nuevas formas lingüísticas, sino algo más importante: a lo largo del desarrollo aprende a usar de manera distinta las mismas formas lingüísticas. La adquisición del lenguaje no se contempla como un proceso lineal «in crescendo» sino como un proceso en U, enrevesado y complejo, en el que el sujeto progresivamente aprende a usar en el sentido de como lo usan los adultos aquello que ya usa. Por eso, aún situándonos en el ámbito del código formal, aquello que nos permite comprender mejor los procedimientos implicados en el uso del lenguaje, no es el análisis de la estructura lingüística, sino el análisis del discurso.

Sin embargo, la sustitución de la gramática estructural o generativa por una gramática textual o discursiva no mejoraría las cosas en el ámbito de la enseñanza de la lengua. Es decir, el conocimiento consciente, por sí sólo, de los mecanismos formales implicados en el uso del lenguaje ayuda poco a mejorar el dominio de las destrezas lingüísticas. De hecho, dicha práctica está en abierta contradicción con la perspectiva instrumental que estamos comentando.

Si consideramos que el uso del lenguaje se modifica en manos de los niños y las niñas a lo largo de su desarrollo, debemos preguntarnos sobre los mecanismos responsables de dicho cambio. Ciertamente, no existe una respuesta unívoca. Por el contrario, también en este ámbito se reproducen las discusiones sobre el predominio de lo individual o lo social. Sin embargo, no cabe duda que el uso del lenguaje responde a un consenso social que, en último término, es cultural. Consenso que se manifiesta en el ámbito de la interacción social que es donde el lenguaje actúa y, en definitiva, donde se usa. Por eso, cualquier referencia al progreso en el uso del lenguaje (incluso aunque prime los aspectos individuales) no puede dejar de referirse a la interacción social, lugar en el que se manifiesta el uso del lenguaje. En consecuencia, es lícito pensar que el dominio de los procedimientos implicados en el uso del lenguaje se realiza cuando se utiliza el lenguaje en el ámbito de la interacción social. Desde esta perspectiva, se considera que no se puede aprender a usar algo al margen de sus contextos de uso. Es decir, de la misma forma que a conducir sólo se aprende conduciendo, los procedimientos lingüísticos sólo se pueden aprender utilizándolos. Ello comporta que, en la misma medida que al aprender a conducir una marca de coche concreta no sólo aprendemos a guiarlo sino también desarrollamos la capacidad para conducir que se transfiere a cualquier marca de coche, al aprender procedimientos lingüísticos desarrollamos nuestra capacidad para usar el lenguaje. Capacidades que, ciertamente, se desarrollan desde el aprendizaje de lenguas concretas, pero que tienen mucho de común entre todos los hablantes de la especie humana, independientemente de la lengua o las lenguas que hablen y escriban.

Ello significa que aprendemos los usos lingüísticos en la medida que hacemos cosas con la lengua. Pero de la misma forma que la afirmación de que a conducir sólo se aprende conduciendo no significa que nos colocamos arriba de una cuesta, nos sentamos al volante y pedimos que nos den un empujón al coche, sino que aprendemos a conducir en la medida en que a nuestro lado se sienta alguien que ya sabe conducir y que, contingentemente, completa las conductas de conducir que no sabemos realizar solos, en la misma medida a hablar se aprende hablando y a escribir, escribiendo, siempre y cuando haya alguien que nos enseñe a hablar mejor de como hablamos y a escribir mejor de como escribimos. En este sentido, la enseñanza de la lengua debe partir de las producciones lingüísticas orales y escritas de los escolares y trabajar a partir de ellas, junto con modelos con los que los escolares puedan interactuar para progresivamente mejorar sus usos del lenguaje.

3. La educación formal y la enseñanza de la lengua

EN el apartado anterior hemos defendido que los usos lingüísticos sólo se aprenden en la medida en que se utiliza la lengua para resolver tareas concretas. Este planteamiento comporta que la educación formal no es el único lugar donde se desarrolla conocimiento lingüístico. Por el contrario, los niños y las niñas, ya desde la cuna, están inmersos en contextos informales en los que deben negociar procedimientos lingüísticos y no-lingüísticos para asegurar sus intercambios comunicativos en el ámbito de la regulación de sus conductas con el entorno

humano con el objetivo de conjuntamente solucionar cosas concretas. Ciertamente, la escuela debe partir del conocimiento lingüístico y de las capacidades desarrolladas en dichos contextos, pero la educación nunca podrá enseñar aquello que es informal, justamente porque es un contexto formal. Por eso, la escuela debe plantearse la enseñanza de la lengua en relación a los usos lingüísticos que en ella se realizan, usos que están directamente relacionados con sus actividades, las cuales son tareas de enseñanza-aprendizaje. La escuela debe promover el aprendizaje de los usos lingüísticos implicados en sus actividades (narración, argumentación, descripción, etc.) y a la vez, asegurar que el lenguaje se domine como instrumento para conocer y aprender y, por tanto, debe trabajar explícitamente todos los aspectos relacionados con la comprensión del habla y de la escritura.

En general, lo formal y lo informal se ha relacionado con lo descontextualizado y lo contextualizado. Ciertamente, nuestro pensamiento no abona dicha distinción. En primer lugar, cuando nos referimos al uso del lenguaje la distinción entre lo descontextualizado y lo contextualizado es discutible. Por ejemplo, es evidente que en los contextos informales realizamos usos lingüísticos en los que predominan las referencias déicticas (contextualización extralingüística), mientras que en contextos formales predominan las referencias anafóricas (contextualización intralingüística), pero, en cualquier caso, se requiere del contexto (lo que está fuera del lenguaje o el mismo lenguaje) para poder

comprender el sentido de los enunciados lingüísticos. De hecho, el progreso en el uso del lenguaje, como ya hemos dicho, avanza en el sentido de la recontextualización, más que en el de la descontextualización. En segundo lugar, la negociación del sentido de las producciones lingüísticas que realizan los interlocutores que están inmersos en la resolución de una tarea requiere, a la vez, de un contexto extralingüístico y lingüístico para poderse realizar y, consecuentemente, tener acceso a las intenciones del otro. Por eso, no es posible enseñar lengua, bien sus usos informales, bien sus usos formales, al margen de un contexto que permita dicha negociación. La enseñanza de los usos formales de la lengua requiere obligatoriamente la contextualización de la tarea y de las producciones que la regulan. En fin, hemos defendido que la enseñanza explícita de la lengua que se hace en la escuela debe realizarse en relación a sus actividades. Éstas son tareas de enseñanza-aprendizaje, en las que los escolares, globalmente, y al margen de su contenido concreto (matemáticas, sociales, naturales, etc.), deben reconocer la pertinencia del lenguaje como instrumento implicado en la propia resolución de la tarea y, por tanto, aprender a usarlo. Ciertamente, en la enseñanza secundaria obligatoria, la reflexión consciente sobre el objeto formal llamado lengua puede ser necesaria para mejorar su uso, pero, en cualquier caso, dicha reflexión debe hacerse en relación a los usos lingüísticos y, por tanto, en situaciones que el escolar reconozca significativa y funcionalmente como pertinentes para mejorar su uso de la lengua.

Resumen:

La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua no puede ignorar los últimos cambios producidos en el campo de la psicolingüística evolutiva, a saber, la incorporación de los aspectos discursivos del lenguaje. Con todo, ello no sería suficiente, por lo que se propone una enseñanza basada en el uso (oral y escrito) del lenguaje en especial, en los usos directamente relacionados con las tareas de enseñanza-aprendizaje, tales como narración, argumentación, descripción, etc...

Palabras clave: Proceso enseñanza-aprendizaje, gramática discursiva, uso social del lenguaje.

Abstract:

The last changes from developmental psycholinguistics —i.e., the incorporation of discourse aspects of language— must be taken in account for planning the language teaching-learning process. Nevertheless, it is also necessary to plan the teaching of language on the basis of oral and written uses of language, with particular emphasis on the school tasks, such us narratives, argumentation, and description.

Key words: Teaching-learning process, discourse grammar, social use of language.