

Actuales tendencias de la didáctica de los idiomas

Renzo Titone

El campo de la educación lingüística en general y de la didáctica de los idiomas extranjeros en particular está en plena ebullición: por lo menos a nivel de conocimiento lingüístico y pedagógico se superaron antiguas barreras y se abrieron nuevos horizontes. Mas una afirmación tan general y genérica corre el riesgo de ser trivial y carecer de significado.

Empero, distinguiendo con claridad el plano teórico del plano histórico-práctico, la situación cambia. ¿Qué tendencias de desarrollo predominan en la teoría de la glotodidáctica contemporánea? ¿Y qué tendencias siguen, más o menos claramente, las personas relacionadas con la enseñanza (profesores de idiomas, autores de textos y de subsidios didácticos)? En el campo de la pedagogía las ideas superan a la práctica como en ningún otro sector, y marcan un notable hiato entre las propuestas teóricas y las realizaciones prácticas. Son bien conocidas las razones de esta divergencia y sería inútil recordarlas.

Para trazar con exactitud las características de la situación práctica, en la enseñanza escolar de los idiomas, lo más adecuado sería una investigación-encuesta (*survey*) realizada eligiendo un muestrario representativo de profesores. Pero investigaciones de este tipo son raras: la encuesta de Agard y Dunkel (1948) (1), si bien con muchas imperfecciones, nos dió un retrato de la situación americana de los años 40. Las pocas investigaciones sectoriales (por ejemplo sobre el uso del laboratorio lingüístico o sobre las líneas experimentales de la enseñanza precoz de un idioma) se limitan a un ámbito demasiado estrecho para tener significado universal.

Qué hacen los profesores, cuáles métodos adoptan, qué apoyos utilizan, cómo usan y cómo juzgan los manuales que adoptan, y otros aspectos de la metodología, siguen siendo en buena medida un misterio, a no ser por las confusas informaciones que trascienden en conversaciones privadas o en uno que otro debate público. En general se tiene la impresión de que el profesor moderno, habiendo abandonado la enseñanza tradicional basada en la gramática y en la traducción, tiende más bien a usar un conjunto ecléctico de procedimientos de distinto tipo, antiguos y modernos, y no un método claramente definido. Esta actitud, en un cierto sentido, no debe ser sancionada, ya que precisamente un principio establecido de la glotodidáctica científica es la negación de la «homogeneidad o unicidad del método»; por otra parte, esa misma actitud puede ser indicio de confusión y carencia de información científica, falta de sentido de la investigación y de la renovación, en resumen, de una cierta improvisación. En cambio, debe ser incentivada la capacidad del profesor para programar con precisión su tarea, con una cuidadosa definición de los objetivos, una selección crítica de los contenidos y del método, y una valoración estratégica de los resultados a mediano y a largo plazo. En esta óptica los procedimientos metodológicos serán tan sólo un elemento del conjunto del sistema didáctico. De esta capacidad de programación didáctica forma parte también el conocimiento histórico y teórico de la glotodidáctica, como sistema de principios de experiencias codificadas que por un lado prevenga el retorno a soluciones estériles y por el otro guíe hacia soluciones cada vez más adecuadas a las situaciones concretas y a las exigencias de un aprendizaje provechoso.

Un ejemplo negativo de una posición históricamente estéril e inadmisiblemente teóricamente es la convicción de que la enseñanza mediante la gramática y la traducción es un método consolidado en tiempos remotos (mientras se remonta a las primeras décadas del siglo pasado) y que el uso de los métodos funcionales es una invención de la segunda mitad de nuestro siglo (2).

Si resulta más bien arduo establecer empírica y estadísticamente la orientación práctica de los profesores, más fácil es definir la dirección de los teóricos de la glotodidáctica. A partir de los años 60 en todo el mundo se ha registrado una explosión de información sobre la didáctica de los idiomas, en buena medida como resultado de una producción local cada vez más vasta e interesante (3). El debate internacional sobre lingüística aplicada y metodología, o sobre los enfoques relacionados

con la enseñanza de los idiomas extranjeros ha involucrado plenamente a los estudiosos, en un comienzo rarísimos y aislados, hoy en día cada vez más numerosos y activos en el coro internacional de expertos. Además de todo, un signo muy importante de ese interés es aún en España la fundación en 1983 de la Asociación Española de Lingüística Aplicada en la ocasión del Ier Congreso de L.A. de Murcia.

En esta breve reseña trataremos de recoger los ecos de ese debate, resumiéndolos en sus líneas más representativas.

1. De la multiplicidad confusa de los métodos al eclecticismo, del eclecticismo al enfoque glotodidáctico integrado

Es bien conocida la historia antigua y moderna de los métodos glotodidácticos: desde el 2600 A.C., es decir desde la época de los Sumerios, pasando por el período clásico greco-romano y por la época medieval, hasta la época moderna y contemporánea, las propuestas en este campo oscilaron entre la práctica y la teoría, entre lo funcional y lo formal, entre una enseñanza analítica y lógico-filosófica y un aprendizaje por inmersión y por contacto (4). La serie de etiquetas colocadas a los diversos métodos antiguos y modernos es interminable: métodos formales, métodos directos, ortodoxos o moderados, métodos audio-visuales, métodos audio-orales, métodos estructurales, métodos clínicos, etc., y sus diversas combinaciones tales como el método estructuro-global, y con las distintas implicaciones a nivel de contenidos, como el enfoque nocional-funcional. Al comienzo de nuestro siglo la confusión era tan grande que los profesores, desconfiando de propuestas que se renovaban día a día, sentían la irresistible tentación de refugiarse en las formas más llanas y gastadas de la enseñanza lingüística, tales como la explicación gramatical y el análisis filológico de la lectura.

Mientras tanto, la convicción de la complejidad del proceso de enseñanza de un idioma se hacía más clara y consciente, de tal modo que sólo procedimientos diversos, adaptables, flexibles, multilaterales, permitieron enfrentar ese proceso. La exageración de uno o de varios aspectos del proceso de adquisición de un idioma es la responsable de la proliferación actual de los métodos, cada uno de los cuales pretende ser el único verdadero y válido. Los profesores bien dispuestos y los estudiosos de mente amplia están convencidos de que no hay ningún factor que por sí solo explique y guíe el aprendizaje lingüístico como proceso evolutivo. Por lo tanto para una filosofía del aprendizaje más amplia se hace necesario postular un enfoque multidimensional que mantiene, por consiguiente, constantemente abierta la programación metodológica a contribuciones y adaptaciones nuevas provenientes de los campos más diversos de la teoría y de la experiencia.

Integrar una variedad de procedimientos en el mismo método puede basarse en razones de pura experiencia, o precientíficas, o bien en premisas y criterios científicos.

En el primer caso tendremos una metodología funcionalmente ecléctica, abierta a todas sugerencias valiosas provenientes de la experiencia sistemática e incluso de la ciencia, pero que en sí misma no constituye una rigurosa construcción científica. En el segundo caso, la integración es el resultado de un proceso de conocimiento científico que se caracteriza por su enfoque científico integrado.

1) H.E. Palmer definió su metodología como «una línea de enfoque múltiple» porque se basaba en una actitud ecléctica (5). «Este método», afirma, «(...) incorpora con decisión cuanto tienen de valioso todos los sistemas y métodos didácticos, y se niega a reconocer que existan conflictos, con excepción del conflicto entre lo que es bueno y lo que es intrínsecamente malo. En su totalidad, el método incorporará todo tipo de didáctica, con excepción de la mala didáctica, y todo tipo de procedimiento de aprendizaje, con excepción del aprendizaje defectuoso. El método (cuya expresión es la línea de enfoque múltiple) es la antítesis del método unívoco y específico. A menudo los métodos ensalzados -afirma Palmer- se parecen a los medicamentos de marca registrada. Sabemos de qué se trata. Un método lingüístico registrado, al igual que un medicamento de marca registrada, tiene la pretensión de prevenir o de curar todas las enfermedades posibles (lingüísticas o físicas, según el caso) mediante reiteradas aplicaciones de un recurso específico o mediante un único ingrediente: tanto el uno como el otro pretenden matar dos pájaros de un tiro» (6). Por el contrario, el método ecléctico dirá: «Busca la munición adecuada para cada pájaro», y además: «A menudo es aconsejable matar un pájaro de varios tiros». Este eclecticismo práctico tal como lo profesaba Palmer es tan sólo precientífico, dado que su tendencia más notable es la de recoger las mejores contribuciones de la ciencia, ya sea la lingüística o la antropología, la psicología o la neurofisiología, etc. Pero la totalidad del enfoque no es más que una actitud general carente de organización teórica. En resumen, no constituye un sistema.

2) Asimismo se puede considerar que tiende a una posición de tipo integrativo, si bien sólo a nivel de «programa» (*syllabus*) lingüístico, el reciente enfoque llamado *nocional-funcional*, que por un lado se presenta como el subproducto de la moderna teoría-curricular y por el otro como una aplicación de la lingüística pragmático-funcional (teoría de las funciones de Halliday, taxonomía de las funciones y de las nociones lingüísticas de Wilkins, etc.). Este enfoque, como es sabido, fue introducido por un grupo de lingüistas europeos que operan, bajo la égida del Consejo de Europa de Estrasburgo, en un proyecto denominado «Nivel umbral» (*Threshold Level: Niveau Seuil*) (7). La disposición general del material lingüístico elementos fundamentales, a saber:

a) la componente semántica y gramático-estructural (es decir la «noción» o conceptualización de la realidad representada y de las relaciones sintácticas que constituyen el enunciado);

b) la *función comunicativa* (o las funciones comunicativas) actualizada en un determinado acto verbal (tal como informar, pedir, establecer contactos, etc.).

c) la *forma lingüística* a disposición en un determinado sistema lingüístico como vehículo idóneo de expresión tanto de la noción como de la función.

El programa llamado nocional-funcional (*notional-functional syllabus*) goza de amplia popularidad en todos los países europeos y ha llegado también a las escuelas americanas y canadienses, como una forma nueva de organizar los *contenidos* lingüísticos del programa de un curso, superando las fracturas y las discontinuidades asistémicas de los programas tradicionales, en especial modo aquellos de tipo gramático-formal, en los cuales la separación de los planos fonológico, morfo-sintáctico y lexical provocaba un aprendizaje poco natural.

Sin embargo no faltan las críticas por parte de diversos autores. En general se dice que este enfoque no resuelve el problema del método, es decir de los recursos y técnicas didácticas. No obstante, se puede admitir que este modo de estructurar el programa implica precisos vínculos metodológicos en la elección de un método pertinente. No se discute que, por ejemplo, los métodos estrictamente formales no pueden ir de acuerdo con un programa funcional, pues este programa exigiría el uso de estrategias situacionales y pragmáticas de aprendizaje lingüístico. Sin embargo, se necesita aún mucho trabajo crítico y empírico para llegar a conclusiones satisfactorias.

3) Yo, desde mi punto de vista epistemológico considero que es necesario ir más allá de la línea del eclecticismo para determinar una metodología integrada auténticamente científica. Para desterrar todo lo que es arbitrario y unilateral, no existe al parecer otro camino que la exploración profunda y vasta del proceso de aprendizaje lingüístico, sobre la base de un enfoque científico interdisciplinario. La necesidad de cimientos interdisciplinarios, y multidisciplinarios, nace de la misma naturaleza del objeto de tal aprendizaje, *el lenguaje*, que en su complejidad ontológica puede ser estudiado adecuadamente sólo por una serie de disciplinas científicas convergentes. Del mismo modo, esta multidimensionalidad científica deriva de la complejidad de los factores presentes en el individuo que aprende y en su situación. Por lo tanto, un enfoque realmente científico debe considerar y basar sus principios no sólo en la lingüística (en el aspecto objetivo del aprendizaje) o en la psicología (el aspecto subjetivo), sino en una diversidad de ciencias con capacidad de echar luz sobre todos los aspectos y los factores presentes en forma activa en la situación de aprendizaje.

En resumen, todos los métodos que derivan de un enfoque científico integrado deben justificarse por:

I) un análisis científico del idioma, tanto lingüístico como antropológico, y en particular del idioma que se debe enseñar (descripción del idioma y de la cultura particular);

II) un análisis psicolingüístico de los objetivos específicos que un determinado curso de idioma debe alcanzar y de los factores concurrentes (capacidades básicas, aptitud, motivación, competencia comunicativa), y

III) las indicaciones que ofrecen la teoría general de la didáctica y los resultados de las experiencias y experimentos de didáctica de los idiomas (en su dimensión histórica y experimental). Una vez garantizada la validez teórica de un modelo como éste, tal como se deriva del enfoque interdisciplinario, todos los métodos y procedimientos, para ser de veras válidos y eficaces, deben ser controlados por medio de la investigación experimental.

Un ejemplo de modelo integrado epistemológicamente y metodológicamente es el *modelo holodinámico* (8) del comportamiento y del aprendizaje lingüístico, que parte de la consideración de que el comportamiento/aprendizaje está formado por una estructura estratificada y jerárquica de niveles operacionales. En especial, el aprendizaje lingüístico se verificaría en tres niveles:

1º: táctico: aprendizaje de automatismos verbales de codificación y decodificación (comprender, hablar, leer, escribir);

2º: estratégico: aprendizaje de reglas operativas, de naturaleza cognoscitiva, que gobiernan la organización de los actos lingüísticos individuales (una gramática interior o mental);

3º: ego-dinámico: control del yo desde el punto de vista motivacional, afectivo y decisional con referencia al control autoconsciente y motivado de cada comportamiento lingüístico (intereses, motivaciones, actitudes, etc.);

Por consiguiente, una metodología glotodidáctica se justifica cuando respeta las leyes de los tres niveles mencionados: en otras palabras, cuando estimula automatismos adecuados o habilidades de carácter fonético, auditivo y productivo, y guía al sujeto a manifestar las reglas cognoscitivas que rigen los sistemas fonológico, morfo-sintáctico, lexical y pragmático (situacional e interaccional) del idioma en cuestión; finalmente, cuando garantiza que la estructura profunda del yo del estudiante asimile la nueva conducta lingüística en relación con sus disposiciones afectivas, motivacionales y decisionales, es decir en el contexto de su experiencia y su vida personal y social.

2. Perfil actual de la glotodidáctica

En síntesis, hoy la didáctica de los idiomas parece orientarse en dos líneas principales:

I. Interdisciplinaridad

Los profesores y los estudiosos de pedagogía lingüística están cada vez más convencidos de que una enseñanza lingüística eficaz debe pasarse en la consideración de factores y de aspectos múltiples; en un futuro no lejano (es más, ya hoy en muchos ambientes) hablar del «método» gramática-traducción o del «método» audio-oral no tendrá sentido, porque estos métodos serán considerados como sistemas parciales de principios y procedimientos que deben ser integrados en un contexto metodológico más amplio;

II. Experimentación

El valor definitivo de un método debe ser establecido mediante una cuidadosa experimentación científica. La investigación experimental en el campo de la didáctica de los idiomas ha acumulado en los últimos años una cantidad inmensa tanto de material como de resultados, y cobra día a día mayor importancia. Sin embargo, pocas de las conclusiones de tales investigaciones tienen grandes probabilidades; muchos problemas de procedimiento esperan aún soluciones apropiadas; en la experimentación didáctica es particularmente difícil realizar una programación que controle todas las variables, y aún no tenemos un modelo adecuado de eficacia didáctica (9).

No obstante, la programación didáctica interdisciplinaria, bajo la guía conjunta de lingüistas, antropólogos, psicólogos, neurólogos, estadísticos, cibernéticos y profesores apasionados, es la garantía imprescindible para el éxito de los futuros intentos de mejorar la didáctica de los idiomas.

La última palabra, empero, no la tienen los investigadores sino los profesores en conjunto con sus alumnos. La ciencia sin el sentido común y sin la experiencia será siempre estéril. Sólo quienes utilizan el método, profesores y alumnos, pueden controlar si el modelo sugerido y presentado se adapta concretamente y con eficacia a la situación individual y colectiva del aprendizaje. Lo cual implica una colaboración constante y estrecha entre el teórico y el práctico; la capacidad del teórico de comprender la naturaleza concreta de los problemas operativos, la capacidad del práctico de leer y entender las soluciones y el lenguaje del teórico.

3. Sobre los fundamentos interdisciplinarios de la pedagogía del lenguaje

El objetivo y el carácter del tema presente me obligan a abordarlo sólo desde una perspectiva epistemológica. Con esta directriz, mi elección está determinada por lo que considero el núcleo problemático de la pedagogía y de la didáctica lingüística como *ciencia*, es decir su planteamiento en una base interdisciplinaria que en estos últimos años ha sido rescatada de la ambigüedad y la incertidumbre del empirismo aplicado. De origen muy reciente es el conocimiento de multi e interdisciplinariedad de la glotodidáctica -aunque sus premisas históricas ya aparecen en Comenio en el siglo XVII (diecisiete)-.

En 1966, en uno de los capítulos introductorios de mi libro *Le Lingue Estere: Metodologia Didactica* (Las Lenguas Extranjeras: Metodología Didáctica) me preocupé por mencionar las fuentes científicas de las cuales una glotodidáctica científica pudiera extraer sus postulados y sus principios. En dicha ocasión citaba como ciencias que, de cierta manera podría definir de «apoyo» a las bases de la glotodidáctica, sobre todo la lingüística (especialmente en su formulación de lingüística aplicada, así como se entendía entonces), la psicología y de manera especial la psicología del lenguaje y la antropología en su nueva subdivisión de antropolingüística.

A más de veinte años de distancia, dicha conciencia interdisciplinaria se ha maturado y dilatado ya sea como exigencia de reclutar un número creciente de ciencias auxiliares (unas treinta), ya sea, en su más delicada instancia de unidad epistemológica que debe caracterizar una obra científica que se oponga a una demanda puramente empirista de eclecticismo.

La finalidad principal de esta exposición es el completar lo que se formuló hace veinte años para tratar de aclarar el concepto de base de la glotodidáctica basándose en un concepto más claro de la interdisciplinariedad. El objetivo general de esta síntesis es el individualizar la «última frontera» a la que ha llegado la reflexión epistemológica sobre la naturaleza de la «pedagogía del lenguaje» y de la glotodidáctica.

Sin embargo, mi objetivo principal es fundamentalmente el de definir un «sistema integral de pedagogía del lenguaje» en sus principios constitutivos y directivos y, en cuanto sistema, subrayar la importancia de los aspectos intrínsecamente relacionales y teleológicos, lo que equivale a examinar de nuevo el conjunto de un programa de educación lingüística como interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. El resultado de dicho examen será la verificación y la confirmación de dos axiomas fundamentales:

1) Todas las disciplinas contribuyen a enseñar la lengua, es decir todos los lenguajes se resumen por antonomasia en el lenguaje humano: el lenguaje verbal; todos los conocimientos se expresan en la palabra. A este axioma de tipo operativo (pedagógico y didáctico) se relaciona un segundo axioma de orden ontológico;

2) La lengua es la persona misma: «Loquor, ergo sum». La conciencia de la capacidad de elocución da sustancia y apoyo a la persona en su identidad existencial e histórica y en su capacidad para relacionarse, así como en su interdependencia social.

Los dos axiomas especifican el principio fundamental de la «sistemicidad» del lenguaje y por consiguiente de su impermeabilidad a cualquier tendencia de tipo monadista. Este carácter fundamental de «sistemicidad» genera en el plano teórico así como en el operativo la exigencia de la apertura interdisciplinaria y aún más, de la transdisciplinarietà.

La esencia de la presente exposición será hermenéutica y propositiva. La complejidad del tema me obligará a mantenerme dentro de los límites incómodos pero inevitables de definiciones de conceptos y principios. Se tratará, pues, de un índice de una amplia implícita enciclopedia epistemológica y pedagógica.

Definición de un aparato conceptual de referencia

Las referencias conceptuales de las presentes reflexiones proceden de la definición de interdisciplinarietà y de la transdisciplinarietà.

1. *Interdisciplinarietà*. Representa el intento de promover síntesis cognoscitivas y vitales superando la fragmentariedad, la multiplicidad, la minuciosidad de todo sistema relativo al conocimiento y a las habilidades, propuesto por los programas didácticos y también por cierta tradición filosófico-científica. Se plantea pues, como hipótesis de correlación lógica, pedagógica y didáctica de las distintas disciplinas curriculares y además como superación de la sectorialización unidisciplinaria y de la heterogeneidad multidisciplinaria. Si las matemáticas, ciencias y lenguas se pueden distinguir entre ellas a nivel epistemológico -y los motivos de dicha distinción tienen su importancia-, a nivel operativo del aprendizaje y también de las realizaciones prácticas son indivisibles. La mente crece en la unidad. Lo elemental no forma sino disgrega.

2. *Transdisciplinarietà*. Va más allá de la simple correlación de las estructuras de superficie de las distintas asignaturas para relacionar de nuevo los principios básicos y los procesos subyacentes en la unidad superior del conocer universal y universalizante. Cualquiera que fuere el objeto de conocimiento o de asimilación -incluso el más opuesto entre una disciplina y la otra- el sistema intelectual permanece invariable, es decir, la mente frente a cualquier objeto, actúa mediante el doble movimiento respiratorio del análisis y la síntesis, a lo largo de las coordenadas del espacio y el tiempo, de lo concreto y de lo abstracto, de lo inductivo y de lo deductivo, de lo hechos y de los principios, de las partes y el todo, de lo formal y lo funcional. Existen ritmos dialécticos de orden universal, que subyacen a los contenidos más distintos del conocimiento; por esto el pensamiento no sólo relaciona las disciplinas entre ellas sino que va más allá y las sintetiza en una unidad superior: la «trans»-disciplinarietà. Esta última, pues, se presenta como forma metateórica de sintetización de los principios fundamentales de todas las ciencias y también como proceso de unificación cognoscitiva de todo aprendizaje dentro de los ritmos básicos del análisis y de la síntesis, en función de una generalización y sublimación del pensamiento eurístico. El descubrimiento -filosófico o científico- y la creación auténtica -artística o tecnológica- son los vértices de una reflexión transdisciplinaria, son, pues, la señal de la libertad absoluta del individuo.

Dimensión de la inter y transdisciplinarietà a nivel didáctico

De acuerdo con los presupuestos mencionados anteriormente, mi análisis en primer lugar se desarrollará en el campo de la metodología general y proseguirá en el campo de la glotodidáctica.

Perfil metodológico de la interdisciplinarietà

Será preciso considerar el principio de la interdisciplinarietà en una triple perspectiva didáctica.

1. *Dimensión sistémica*. Sería oportuno que los contenidos de las distintas asignaturas se analizaran y se descompusieran en microsistemas o en estructuras de conocimientos y/o en operaciones. El procedimiento de la enseñanza no sólo se presenta como un macrosistema entretelado de agentes y factores interrelacionados (Bertoldi 1977), sino que cada parte del mismo,

y de manera especial el currículum como síntesis de contenidos y procedimientos, se cristaliza en estructuras objetivas de nociones y habilidades destinadas a transformarse en estructuras subjetivas o cognoscitivas (Bruner 1966).

El concepto de estructura-sistema es un concepto-clave en la pedagogía-didáctica contemporánea: da mayor relevancia a la síntesis, a la visión integral de los problemas y de los conocimientos contribuyendo directamente a incrementar el valor formativo de la enseñanza y del aprendizaje.

2. *Dimensión histórica.* La visión evolutivo-diacrónica del conocer y del actuar humanos en sus ritmos y fases, trasladada a todas las disciplinas, ofrece una apertura intelectual que estimula la habilidad del pensamiento dialéctico en el alumno. La flexibilidad y la apertura del pensamiento forman parte y son la base de las capacidades maduras de análisis-síntesis así como las capacidades creativas, divergentes y no conformistas si no innovativas por naturaleza.

La historia de los conocimientos constituye para algunos (Postman 1979) una base eficaz a la interdisciplinariedad didáctica: algunas leyes de la evolución histórica corresponden a universales cognoscitivos.

3. *Dimensión semiológica y lingüística.* Las interrelaciones entre los varios lenguajes o sistemas de signos y los contenidos cognoscitivos actúan sobre el eje que relaciona el lenguaje como estructura de signos al pensamiento subyacente. La relación entre significante y significado, entre función comunicativa y pensamiento (Jacobson 1963) entre desarrollo del lenguaje y desarrollo de la actividad y del pensamiento (Vygotski 1956) en el niño, entre el proceso de maduración del pensamiento y la capacidad de simbolización (Piaget 1924) representa el soporte del proceso formativo, en cuanto el aprendizaje de tales interrelaciones produce una progresiva interiorización-consciente de la capacidad lingüística basada en las estructuras cognoscitivas. Estas tres dimensiones constituyen la base de una programación que, basándose necesariamente en una plataforma interdisciplinaria logre promover a través de las conexiones entre estructuras superficiales y profundas, entre los datos sincrónicos y entre los signos y los contenidos, no sólo síntesis intelectuales adecuadas sino también aperturas creativas en la mente del alumno.

Perfil metodológico de la transdisciplinariedad

Podemos analizar el principio de la transdisciplinariedad desde una doble perspectiva.

1. *Dimensión teórico-epistemológica.* Los principios generales de la filosofía de la ciencia, así como la historia de los descubrimientos científicos, contribuyen a facilitar una clara visión de la unión de las distintas disciplinas en su dinámica cognoscitiva e inventiva fundamental. La vida del científico representa un documento elocuente de sus itinerarios mentales al igual que la vida del artista documenta las misteriosas intuiciones que originan la belleza materializada. Existe un espíritu científico, una actitud de investigación, una insaciable curiosidad, una manera de proceder empírica que no sólo caracterizan la actividad del científico, sino también suministran datos para las especulaciones que definen el método de la ciencia y las características del pensamiento científico. Métodos y caracteres que van más allá de las distintas ciencias y que pertenecen a la fisonomía de la Ciencia *tout court*. Esta dimensión no es inaccesible para el alumno-niño o el adolescente: prueba de ello son los libros divulgativos de tema científico y, de manera especial las biografías de los escritores especializados en literatura juvenil.

2. *Dimensión psicopedagógica y didáctica.* Si la dimensión anterior se apoya en los caracteres lógicos y formales del saber científico, la transdisciplinariedad constituye en su conjunto una visión o una recuperación de las fuentes más recónditas del aprendizaje en el interior específico del mismo sujeto. Además del aprendizaje -tanto de contenidos matemático-científicos como de contenidos y habilidades lingüísticas, o artísticas o bien técnicas- se mueven operaciones de adquisición cognoscitiva y/o operativa que obedecen fundamentalmente a procesos idénticos. Las operaciones mentales del análisis y la síntesis, como ya he señalado, constituyen las sístoles y las diástoles de la mente, por las que se activa cada movimiento del pensamiento alcanzando así la completa asimilación de los datos percibidos. Una psicología del aprendizaje y al mismo tiempo necesario para la estructuración dinámica de las capacidades cognoscitivas de la edad evolutiva. La activación y animación, en sentido personal, del análisis y de la síntesis impresiona de manera positiva la substancia misma, esto es el núcleo profundo de la mente en formación. Representan pues, un nivel dinámico que afecta a todos los sectores disciplinarios y constituyen la esencia de la transdisciplinariedad en su sentido psicopedagógico y didáctico.

Las bases inter- y transdisciplinarias de la pedagogía lingüística

El programa de la educación lingüística en sus objetivos generales y específicos y en sus modalidades concretas de realización se inspira por un lado en un sistema de ciencias semiológicas y de la comunicación y por otro lado de los criterios psicopedagógicos y didácticos que pertenecen a cada una de las o a todas las disciplinas lingüísticas o a criterios que derivan de una visión inter-transdisciplinaria. Tratemos ahora de articular en un análisis formal, aunque no sustancialmente completo, los distintos aspectos de una pedagogía lingüística interdisciplinaria.

La pedagogía lingüística como sistema interdisciplinario. Las consideraciones que tienden a definir el «status» de la pedagogía lingüística giran en torno a tres perspectivas: a) la de las aportaciones de la ciencia del lenguaje y de la comunicación para la formación de una glotodidáctica científica; b) la superación del concepto reductivo de «lingüística aplicada» introducido en los años 50; c) la armonización metodológica entre la visión «glotodidáctica» y la «glotomatética» basada en la ciencia de los criterios.

1. La glotodidáctica se consolida como una ciencia típicamente interdisciplinaria (Titone 1980). Aparecen a continuación recapituladas las reflexiones acerca de la base interdisciplinaria de la glotodidáctica (en numerosos escritos de R. Titone de 1963 a 1990). Limitándonos a subrayar los aspectos operativos de una dinámica epistemológica de la interdisciplinariedad y partiendo de la historia más reciente de la ciencia se podría establecer una escala tricotómica de procedimientos interdisciplinarios: (10)

- 1) una interdisciplinariedad por conglomeración o yuxtaposición;
- 2) interdisciplinariedad por préstamo o cambio;
- 3) interdisciplinariedad por integración o síntesis.

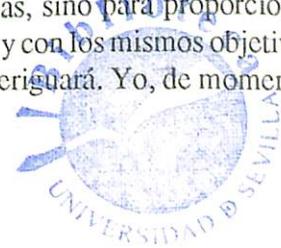
La primera se reduce a un contacto pluridisciplinario sin cambio simbiótico: los contenidos se yuxtaponen y eventualmente se comparan sin influirse recíprocamente, ni filtrarse en función de mera unidad formal: es lo que ocurre habitualmente cuando se trata de hacer experiencias interdisciplinarias en la didáctica de la escuela media. El resultado es un *monstrum*. Mi impresión es que hemos corrido este riesgo: quizá la psicolingüística y la sociolingüística podrían caer más fácilmente en el *devil's pit* (u, «olla del diablo»).

La segunda es bastante frecuente: los modelos de una ciencia se toman prestados de otra. La neurología llama a la puerta de la lingüística, la lingüística llama a la puerta de la psicología, o de la sociología; la informática llama a las puertas de la lingüística, de la psicología, de las matemáticas, y piden un «pan» que a largo -o a corto- plazo podría demostrarse un guijarro, o más bien una «piedrecita» que, en el zapato, obstaculiza nuestro camino.

Nocivas y falsas podrían ser las comparaciones ambiguas, así como las excesivas diferencias. A veces la unión se basa en una homogeneidad aparente o en un criterio unívoco de las ciencias «mendigantes» y de las ciencias que, en cambio, dan limosna («limosneantes»). Tengamos presente, por ejemplo, la sociolingüística que esconde una sociología del lenguaje y una lingüística sociológica; o la psicolingüística (denominación cómoda introducida, parece, por Pronko en 1948 y difundida después de los seminarios de 1951 y sobre todo de 1953 en la Indiana University) que o se opone o contiene de un lado la vieja psicología del lenguaje de Wundt, Delacroix, hasta Kainz, y de otro la lingüística psicológica, ya mencionada por Otto Jespersen hace más de treinta años en su obra *The Philosophy of Grammar*. La sociolingüística y la psicolingüística se presentan como típicas ciencias interdisciplinarias (así como la antropo- y etnolingüística, la lingüística matemática, la lingüística «computacional» etc.): pero, sería necesario precisar en qué sentido las dos son ciencias interdisciplinarias.

El peligro del préstamo es el hibridismo o el eclecticismo con la aceptación de ilusorios isomorfismos. Pasando al nivel operativo fijémonos en la adopción desviadora de unos modelos teóricos de análisis lingüístico propuestos por la glotodidáctica. Primero, fue el estructuralismo taxonómico de Bloomfield el que orientó la didáctica de las lenguas hacia la adopción indiscriminada ya sea de un método de análisis gramatical con finalidad didáctica basado en la segmentación de los enunciados como estructuras estáticas, ya sea de los «ejercicios estructurales» de tipo comportamental como base del aprendizaje de las habilidades psicolingüísticas fundamentales (*basic language skills*). Más adelante, con la aparición del astro chomskyano, no pocos fueron los profesores (o autores de textos) que autorizaron en sus manuales de gramática didáctica procedimientos, árboles y diagramas propios de la gramática generativa-transformacional. Pero el mismo Chomsky, en 1966, había censurado esta incauta extrapolación; y Rosenbaum, así como otros lingüistas, ya habían experimentado que, enseñar la gramática según el nuevo esquema era tan negativo como enseñarla siguiendo los viejos esquemas! Hay que recordar además que el concepto lógico-lingüístico de «generación» se confundía a menudo con el psicológico de «creación» o creatividad. De momento es suficiente esta breve alusión (Titone 1971).

La tercera forma de interdisciplinariedad -por integración o síntesis- tendría que considerarse lógicamente en su significado más estricto y auténtico; no tanto para alcanzar una ilusoria unidad de las ciencias, sino para proporcionar modelos e instrumentos de investigación más coherentes con la naturaleza del objeto del estudio y con los mismos objetivos de la investigación. Ignoro hasta qué punto esta perspectiva sea posible. El epistemólogo lo averiguará. Yo, de momento, sigo esperándolo o bien, sigo creyendo que sea factible.



Antes de finalizar estas reflexiones, querría añadir que si la primera y la segunda forma de interdisciplinariedad se realizan sólo en superficie (nivel horizontal de los contenidos), la tercera, en cambio, se sitúa en una capa más profunda (nivel de los procedimientos): es decir, la unificación tiene lugar donde se efectúan los propios niveles cognoscitivos de la ciencia, y precisamente en el Yo interior de la persona del científico, que recoge unitariamente la multiplicidad y la poliedricidad del saber. A nivel didáctico -según una tesis en fase de verificación y que se encuentra en el libro *Dallo Strutturalismo alla interdisciplinarità* (Titone 1977)- la interdisciplinariedad de las disciplinas resulta más auténtica y eficazmente formativa, cuanto más profundamente se adhiere a los procesos cognoscitivos fundamentales de la mente del alumno (análisis y síntesis), habilitándolo a la generalización de los módulos operativos del aprendizaje mediante los efectos del *transfer of training* (estudiado experimental y ampliamente por la psicopedagogía).

Vamos a intentar algunas aplicaciones

A) La interdisciplinariedad se aplica ante todo a las «ciencias del lenguaje». A pesar de que este concepto no es novedoso, suscita actualmente un renovado gran interés en el mundo científico. Hay que recordar también -entre otras cosas- una obra de J. B. Carroll *The Study of Language*, de 1957, en la que se reseñan las numerosas ciencias que se interesan en el lenguaje verbal. Se podría también mencionar el primer capítulo del libro *La Psicolingüística oggi* (Titone 1964), titulado «Lo studio pluridimensionale del linguaggio» (El estudio pluridimensional del lenguaje) en el que se examinan las aportaciones de una docena de ciencias, partiendo de la filosofía del lenguaje para llegar al estudio de los fenómenos lingüísticos.

Desgraciadamente se olvidan a menudo, además de la filosofía del lenguaje, también la semiótica, la antropo-etnolingüística, la geografía lingüística, y la dialectología, la lingüística histórica y la glotocronología, la paralingüística y la cinésica, la patología del lenguaje (y la afasiología), la pragmática de la comunicación (de la escuela de Palo Alto) etc.. Pero hay que reconocer que últimamente en numerosos debates se tienen en cuenta dichas ciencias.

Es obvio que a menudo es necesario hacer una elección para reducir el discurso a un diálogo posible. Sin embargo, merece la pena recordar que sería difícil y quizás nunca completo redactar un elenco de disciplinas interesadas en el lenguaje. El lenguaje, en los seres humanos, se identifica a nivel existencial con lo específico de su comportamiento constituyendo el reflejo más auténtico de la personalidad. Todas sus manifestaciones se hallan presentes en el acto del lenguaje: a partir de las tácticas físico-fisiológicas de los actos del lenguaje, como comportamiento, sensoriales y del movimiento, hasta llegar a las estrategias cognoscitivas de la programación y del control interno de la codificación y decodificación verbales y a las disposiciones afectivas, así como a las operaciones relativas a la intención, y a la decisión del Yo del comunicante (conforme al «modelo dinámico» de Titone, 1973-1981). Claro está que esta complejidad de los hechos lingüísticos no puede concluirse con un estudio rígidamente unidisciplinario.

La interdisciplinariedad -utilizando las cinco dicotomías de Coseriu (1980)- es, pues, una exigencia externa (entre las distintas disciplinas interesadas en el lenguaje), específica (al interno de las distintas disciplinas), y, también, intrínseca (en virtud de un común objeto material de estudio -«*materia circa quam*»- aunque el objeto formal sea otro -«*objectum sub quo*»-) y aún permanente (prescindiendo de modalidades contingentes propias del hecho lingüístico), y, a veces, dicha exigencia se coloca en un nivel meta-objetival (como puede ser entendido partiendo de un discurso epistemológico general).

A estas alturas sería interesante el preguntarse cómo puede realizar su aplicación práctica el discurso interdisciplinario. Esta pregunta encuentra su respuesta, necesariamente breve, sólo en una propuesta.

B) La glotodidáctica ¿en qué sentido es ciencia interdisciplinaria? Está claro que las aplicaciones de un estudio interdisciplinario del lenguaje no se reducen exclusivamente a la glotodidáctica. El uso que de los modelos y de los datos del análisis lingüístico hacen la informática, la traducción simultánea o, por aspectos muy distintos, la psicodiagnóstica (y correlativamente la psiquiatría y la psicología clínica) o la antropología cultural y otras ciencias es la prueba del principio indiscutible de fecundidad. Sin embargo, por motivos de economía ejemplificativa, podemos limitarnos a esbozar sólo propuestas sobre la glotodidáctica. La didáctica de la lengua o de las lenguas se ha desplazado del estadio precientífico al científico gracias a la adopción de un enfoque y de una base interdisciplinarios. Esto ha ocurrido a partir de comienzos de los años 40 intentando asumir en primer lugar los principios de la psicología (v. H.E. Palmer) para pasar más adelante a las orientaciones de la nueva lingüística (el programa bélico ASTP de los Americanos). Durante cierto tiempo ha predominado una clara tendencia unilateral: la lingüística aplicada de los americanos (hasta Lado, 1957) o la psicología glotodidáctica de Belyayev (1963: cfr. Titone 1971-1981).

Las dos bases se han fundido y consolidado con la aparición de la psicolingüística (a fines de los años 50) y, luego, de otras ciencias, unas vinculadas al campo de la comunicación, otras al de la derivación pedagógica. Tomando como base un análisis operativo del proceso de aprendizaje-enseñanza lingüísticos, es decir, partiendo de modelos analíticos de tipo psicomatético (v.R. Titone 1977) se propusieron modelos operativos nuevos y más eficaces de tipo psico-didáctico. En suma, las conclusiones se pueden resumir de esta manera:

a) la glotodidáctica «construye sus hipótesis metodológicas» partiendo de datos y principios de los siguientes grupos de «ciencias de la comunicación»: 1) semiótica; 2) lingüística teórica y aplicada; 3) paralingüística y cinésica; 4) proxémica y

cronémica; 5) neurolingüística y psicolingüística; 6) sociolingüística/ántropo-/etno-lingüística; 7) teoría de la información; 8) cibernética; 9) lingüística matemática y estadística; 10) lingüística computacional etc.;

b) la glotodidáctica «define sus hipótesis metodológicas» integrando los datos de las ciencias de la comunicación con las directrices de las «ciencias psicopedagógicas»: 11) psicología genética y evolutiva; 12) psicología del aprendizaje; 13) psicología social; 14) psicología dinámica; 15) metodología pedagógica; 16) metodología didáctica general; 17) tecnología didáctica (de la instrucción programada a la didáctica algorítmica); 18) docimología, etc.;

c) la glotodidáctica «verifica sus hipótesis metodológicas» confrontándolas con la experiencia (histórica o experimental): 19) historia de los métodos glotodidácticos; 20) glotodidáctica experimental (investigación operativa y/o experimentación).

Se trata de más de veinte ciencias o sectores científicos que, por lo menos, en parte han contribuido a suministrar a la glotodidáctica una base segura, relativamente generalizable y rica en clarificaciones.

En la actualidad, la interdisciplinariedad que caracteriza a la glotodidáctica es, en su mayoría, del tipo de la segunda forma mencionada anteriormente: la metodología de la enseñanza lingüística se sirve, mediante préstamos, de numerosos datos e indicaciones que proceden de las ciencias ya mencionadas y su desarrollo se relaciona con las alternativas de gran parte de dichas ciencias (recuérdese el paso de la lingüística formal, centrada en la fonología o en la morfosintaxis, a una lingüística basada en la semántica y en la pragmática, es decir el paso del concepto de «competencia lingüística o gramatical» al concepto de «competencia comunicativa»). Raras son las tentativas -hasta pueden reducirse a una sola teoría- que producen un «modelo integrado» o sea teóricamente unitario de síntesis interdisciplinaria: el «modelo holodinámico» desarrollado por Titone (1973 ss.) establece el concepto «integrativo» de la glotodidáctica que ha obtenido éxitos experimentales (experimentos en Italia, Yugoslavia y Canadá).

Sin embargo, queda abierto el problema de fondo, que puede poner en peligro este discurso a partir de su base: en realidad, ¿cómo podrán transformarse estas indicaciones en una plataforma válida que el enseñante de una escuela nueva pueda utilizar eficazmente? ¿Qué instrumentos y estructuras tendrán la capacidad de realizar esta transfusión de los depósitos de la ciencia a los órganos de consumo, es decir a los operadores prácticos?

2. La glotodidáctica, en el sentido propiamente interdisciplinario ya propuesto, va más allá del ámbito que le ha destinado la llamada «lingüística aplicada» surgida en los años cincuenta, primero en los Estados Unidos y luego en Europa (Inglaterra y Francia). Mientras la lingüística aplicada representaba la fusión de los datos extraídos del análisis descriptivo de la lengua-objeto con algunas noticias de tipo didáctico e ignoraba el tributo necesario de otras ciencias de la comunicación y de las ciencias psicopedagógicas, la glotodidáctica, en cambio, como ciencia que propone estrategias para intervenir en el aprendizaje lingüístico, resume en su base las noticias necesarias de un sinnúmero de ciencias que sirven de presupuesto. Entre estas últimas es determinante la presencia de la psicolingüística, la sociolingüística, y la experimentación glotodidáctica (Titone 1981).

3. La misma «glotodidáctica» -como ciencia metodológica de la enseñanza lingüística- exige que los horizontes se amplíen en cuanto no tiene ningún sentido un discurso sobre la enseñanza sin una especial atención, puntual y profunda, a los procesos, a los caracteres y a los factores de aquella «actividad» personal, inmanente, distintiva, virtualmente ilimitada que es el «aprendizaje». Es preciso invertir la óptica de la pedagogía lingüística solicitando, primero, la función de una ciencia del aprendizaje lingüístico («glotomatética») enriquecida con todas las aportaciones de los análisis sobre las operaciones adquisitivas del ser humano, que constituirá la premisa lógica a todo sistema glotodidáctico. De esta manera, el aprendizaje dependerá exclusivamente de la enseñanza impartida. «*Ars naturam sequitur*», se decía en tiempos de Comenio con la intención de adecuar el proceso educativo, como guía sistemática, a las exigencias de la naturaleza del aprender. Pero, ya se afirmaba en el *De Magistro* de Tomás de Aquino que el maestro es «*minister naturae*». La glotomatética -en su definición más completa y dinámica- rebasa los límites de la definición tradicional (y reductiva) de la lingüística aplicada y de la glotodidáctica (Titone 1980).

Pedagogía lingüística y transdisciplinariedad: ¿hacia una síntesis? Sí, en resumen la síntesis está, en realidad, en aceptar el concepto-principio de transdisciplinariedad. La enseñanza lingüística se convierte en «educación al lenguaje total» (Titone 1985) precisamente cuando se realiza dentro de la transdisciplinariedad, o sea cuando acepta el papel de guiar al alumno en el camino de la interiorización del lenguaje a través de los procesos lógico-verbales de análisis y síntesis. Pues, más allá de los módulos y de los contenidos específicos de una lengua o de un lenguaje, se desarrollan procesos activos en profundidad a nivel no sólo táctico y estratégico sino fundamentalmente ego-dinámico (toma de conciencia, de intención y de decisión) que hacen que el dominio lingüístico sea una estructura básica de la personalidad, un factor esencial de «humanización». Dicha propuesta es sin más ambiciosa. Pero la pedagogía se alimenta de utopías, o no sería pedagogía, promoción ideal del hombre.

Bibliografía

- Bertoldi, F. (1977) *Teoria sistemica dell'istruzione*, Brescia.
- Bruner, J. S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass.
- Bühler, K. (1934), *Sprachtheorie*, Jena (tr. it.: *Teoria del linguaggio*, Roma (1983).
- Coseriu, E. (1980), Interdisciplinarità e linguaggio, in C. Braga (a.c. di), *Accostamento interdisciplinare allo studio del linguaggio*, Milano, pp. 43-66.
- Jakobson, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris (tr. it.: *Saggi di linguistica generale*, Milano 1966).
- Lamb, S. M. (1966). *An Outline of Stratificational Grammar*, Washington D.C.
- Laneve, C. (1981). *Retórica a educazione*, Brescia.
- Morris, C. (1964). *Signification and Significance*, Cambridge, Mass.
- Piaget, J. (1924). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel.
- Postman, N. (1979). *Teaching as a Conserving Activity*, New York (tr. it.: *Ecologia dei media*, Roma 1981).
- Titone, R. (1966). *Le lingue estere*, Roma - Zurigo.
- Titone, R. (1971). *Psicolinguistica applicata*, Roma.
- Titone, R. (1981). Il modello glottodinamico, in *Avamposti della psicolinguistica applicata*, I vol., Roma (precedentemente: *The Glossodynamic Model of Language Behavior and Language Learning*, in «*Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*», 1, 1973, pp. 1-16).
- Titone, R. (1974). *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Roma.
- Titone, R. (1977). *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarità*, Roma.
- Titone, R. (1977a). *Psicodidattica*, Brescia.
- Titone, R. (1979). L'insegnamento interdisciplinare come problema psicopedagogico: una ipotesi di ricerca, in P. Boscolo (a.c. di). *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia*, Firenze, pp. 139-148.
- Titone, R. (1980). L'accostamento interdisciplinare alle scienze del linguaggio: retrospettive a prospettive, in C. Braga (a.c. di). *L'accostamento interdisciplinare allo studio del linguaggio*, Milano, pp. 209-215.
- Titone, R. (1980a) Dove va la linguistica applicata?, in «*Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*», 2, pp. 143-151.
- Titone, R. (1981). *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, Roma (anche in *Idem, Psycholinguistic Dimensions on Language Teaching and Bilingualism*, Singapore 1983).
- Titone, R. (1984). *Problemas psicológicos en el aprendizaje de un segundo idioma*, Perugia.
- Titone, R. (1985). *Educare al linguaggio mediante la lingua Roma*.
- Tunmer, W.E., Myhill (1984). Metalinguistic Awareness and Bilingualism, in W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman (a.c. di). *Metalinguistic Awareness in Children*, Heidelberg, pp. 169-187.
- Vygotskij, L.S. (1956). *Izbrannye psichologiceskij issledovanija*, Moskva (tr. it.: *Pensiero e linguaggio*, Firenze 1966).
- Watzlawick, P. Bevin, J.H. Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*, New York (tr. it.: *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma 1972).

Notas

1. Agard F.B. y Dunkel H.B., *An investigation of second language teaching*, Boston, Ginn 1948.
2. Ver R. Titone, *Glottodidattica: un profilo storico*, Minerva Itàlica, Bergamo 1970.
3. R. Titone (red.), *La didattica delle lingue straniere in Italia*, Oxford Institutes, Milano 1978.
4. Ver R. Titone, *Glottodidattica, un profilo storico*, Minerva Itàlica, Bergamo 1980.
5. H.E. Palmer, *Principles of language study*, Oxford Univ. Press, nueva edición Londres 1964 (primera edición 1921) páginas 110-114 (capítulo 15).
6. Idem, pág. 114.
7. Ver en especial J.A. van Ek, *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasburg 1975 (ahora Pergamon Press, Oxford); D.A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, Oxford Univ. Press, Londres 1976; M. Martins-Baltar, Actes de parole, en *Autores Varios, Un niveau seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1976.
8. Ver R. Titone, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma 1974 y otros escritos, entre ellos «A psycholinguistic definition of the Glossodynamic Model of language behaviour and learning», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, V. (1973), I, pp. 5-18.
9. Ver R. Titone, *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*, Bulzoni, Roma 1981.
10. Las páginas que siguen están sacadas de una intervención de R. Titone, publicada en las Actas de un Convenio sobre la interdisciplinariedad en las ciencias del Lenguaje: v. R. Titone *L'accostamento interdisciplinare alle scienze del linguaggio: retrospettive e prospettive*, in C. Braga (a.c.d), *L'accostamento interdisciplinare allo studio del linguaggio*, Milano 1980, pp. 209-215.