

Documentos acerca de la adquisición y la enseñanza de las lenguas



Departamento de Ciencias del Lenguaje Universidad Ca' Foscari, Venecia

Paolo E. Balboni

UNA GLOTODIDÁCTICA BASADA EN LA TEORÍA DE LOS MODELOS



Guerra Edizioni

Documentos de Metodología de la Enseñanza de la Lengua

Editor general: Paolo E. Balboni

Una publicación del "Laboratorio ITALS - Italiano a hablantes de otras lenguas" del Departamento de Ciencias del Lenguaje, Universidad Ca' Foscari, Venecia.

Título: Una glotodidáctica basada en la teoría de los modelos

Autor: Paolo E. Balboni

Traducción al español: Carolina Di Siervi

Publicación N 7 de la serie

Año de publicación: 2010

Publicado por Guerra Edizioni

© Copyright 2010, Guerra Edizioni, Via A. Manna, 25

06132 Perugia

ISBN 978-88-557-0368-0

Índice de contenidos

1. Razones para este Documento de glotodidáctica	7
1.1 El aporte de los lectores de los primeros Documentos	7
1.2 El rol de los “modelos” en nuestra construcción epistemológica	8
1.3 Síntesis	10
2. El concepto de “modelo”	13
2.1 Los modelos en lógica formal	14
2.2 Los “modelos” cognitivos	15
2.3 Nuestra propuesta en los dos primeros Documentos	16
2.4 El rol de los diagramas en la descripción de un modelo	18
2.4.1 El riesgo de error debido a los diagramas: un ejemplo	19
2.4.2 El riesgo de banalización debido a los diagramas: un ejemplo	22
2.5 Síntesis	24
3. Algunos modelos que consideramos válidos	27
3.1 El modelo interdisciplinario de las ciencias de la educación lingüística	27
3.2 El modelo de competencia comunicativa intercultural	30
4. Algunos modelos que proponemos en una forma nueva, para que sean válidos	35
4.1 El modelo de reorganización de los conocimientos de glotodidáctica	35
4.2 El modelo de competencia y de dominio comunicativo	39
4.3 Síntesis	42

5. La imposibilidad de “modelos” operativos	45
5.1 “Modelos” teóricos y “procedimientos” aplicativos	45
5.2 Los “modelos” de lengua y de adquisición y los “procedimientos” de enseñanza	47
5.3 Síntesis	50
6. Conclusiones	51
Referencias bibliográficas	53

1. Razones para este *Documento de glotodidáctica*

Hemos dedicado el primer volumen de la colección *Documentos de glotodidáctica* a la definición de un marco epistemológico de referencia para este ámbito de estudio (Balboni 2006a), el segundo a la propuesta de un modelo de referencia para un fuerte componente de la educación lingüística, la competencia comunicativa intercultural (Balboni 2006b), el tercero a los modelos operativos (Balboni 2007): en los tres volúmenes se hacía un uso amplio del concepto de “modelo”.

Estos *Documentos*, como sabe quien nos está leyendo, están fuera del comercio y son enviados a casi mil estudiosos de glotodidáctica del mundo – y según una tradición que en algunas culturas está muy arraigada, algunos de estos estudiosos han respondido a nuestro presente del modo más noble, es decir, aportando sus ideas.

1.1 El aporte de los lectores de los primeros *Documentos*

La mayor parte de los aportes de estos colegas se centra sobre el concepto de “modelo”, y específicamente sobre el hecho que:

- a. *“modelo” es a menudo una noción ambigua*, aunque nosotros habíamos intentado dar una definición en el segundo y en el tercero de los *Documentos*: nos pareció una objeción fundada y por lo tanto un capítulo de este volumen está dedicado a la definición de “modelo” según la teoría de los modelos, nacida en ámbito lógico-semiótico y después tomada por la matemática como una de sus bases epistemológicas;
- b. *una ciencia que no produce modelos de referencia no es “ciencia”* (es decir, conocimiento organizado) es, a lo sumo, una metodología operativa, un ámbito de estudio donde se aplican modelos elaborados en otra parte y frecuentemente para otros fines – y que a la glotodidáctica le resulta aún difícil encontrar modelos de referencia compartidos, por lo que nos fue sugerido perseverar en esta búsqueda: lo hacemos en este *Documento*, al menos para algunos modelos que nos parecen

compatibles mas allá de las peculiaridades de las diferentes escuelas glotodidácticas;

- c. *algunos modelos propuestos por nosotros como tales no respondían a la característica de un modelo propiamente dicho*: de producir proposiciones (declaraciones o procedimientos, según el cognitivismo) verdaderas siempre y en cualquier lugar. Nos fue también hecho notar que algunos modelos tenían zonas oscuras y por lo tanto se aplicaba la teoría de las catástrofes de René Thom – que no es otra cosa que una teoría sobre la falsificación de los modelos. Un modelo debe resistir todo tentativo de falsificación conducido no tanto en términos empíricos (aunque una falsificación empírica es el primero de los siete tipos de “catástrofe”) sino en términos lógicos: existen modelos como el de la física de Hopkins o la teoría de la antimateria que excluyen por definición una posible validación o falsificación empírica (la aparición de la antimateria en nuestro universo provocaría su aniquilamiento). Algunos de los modelos que en el pasado hemos propuesto como “modelos” han sufrido catástrofes lógicas o empíricas de parte de los colegas que han querido reflexionar sobre el tema...

Por estas razones he decidido retomar el problema, y esto ha comportado una serie de re-definiciones de muchas de las cosas que he enseñado y escrito en más de treinta años de investigación.

1.2 El rol de los “modelos” en nuestra construcción epistemológica

La hipótesis de base de los primeros *Documentos* era que nuestro ámbito de estudio (no hablamos todavía de “ciencia”, en este estadio) puede ser visto de dos modos:

- a. como *aplicación de otras ciencias al sector de la educación lingüística*, es decir a la enseñanza finalizada al perfeccionamiento de la lengua materna y a la adquisición de la segunda lengua, extranjera, étnica, clásica: en francés se usa a menudo *linguistique appliquée*, en inglés *applied linguistics*, en Italia Tullio de Mauro propone *lingüística educativa* y expresiones similares se encuentran en otras lenguas; en realidad son definiciones que a

menudo no son verdaderas: por ejemplo, mucha glotodidáctica del mundo anglófono es más *psicolingüística aplicada* que lingüística aplicada, y en muchos casos es *metodología didáctica aplicada a las lenguas*, como se podría aplicar a la matemática o a la historia.

b. como *ciencia autónoma*; para ser tal, tiene que estar dotada de:

- su *específico ámbito de investigación*: la educación lingüística, que es una rama de la educación diferente de todas las otras porque el fin, la lengua, y el instrumento de enseñanza, la lengua, coinciden;
- su *específica finalidad*: resolver un problema, el de adquirir o perfeccionar la competencia comunicativa, logrando cuando es posible la meta competencia; es por lo tanto una ciencia “práctica” finalizada a resolver un problema y se diferencia de las ciencias “teóricas”, que tienen por finalidad el conocimiento (la lingüística quiere conocer la naturaleza y el funcionamiento de la lengua, la psicología quiere conocer la naturaleza y el funcionamiento de la mente, y así sucesivamente);
- su *específica metodología cognoscitiva*, compartida con todas las ciencias “prácticas” como la medicina, la ingeniería, etc.: se parte de aquellos tesauros cognoscitivos que son las ciencias teóricas (u otras ciencias prácticas, visto que éstas producen conocimiento mientras resuelven los problemas) y del interior de ellos se toman las implicancias útiles para el propio razonamiento. En una epistemología basada sobre implicancias como las que apenas hemos visto, el sujeto que decide es aquél que obra en la ciencia práctica (en nuestro caso, el glotodidácta), mientras que en una epistemología basada sobre la aplicación (vistas arriba en el punto “a”) el sujeto que decide es aquél que obra en la ciencia teórica y que indica que conocimientos son aplicables a la solución del problema;
- la capacidad de *producir modelos* que de un lado sirven como punto de referencia para la comunidad científica y que por otro lado generan comportamientos de parte de la comunidad operativa, es decir de aquellos que en contextos reales aplican tales modelos para resolver un problema (el proyectista de

un currículo lingüístico, el autor de materiales didácticos, el maestro que debe guiar la adquisición y el aprendizaje de una lengua, el evaluador que debe certificar un determinado nivel de competencia, etc.)

Este *Documento 7* quiere, por consiguiente, reflexionar sobre la teoría de los modelos, quiere ver si existen modelos glotodidácticos, quiere corregir algunas definiciones presentes en los *Documentos* anteriores y en muchas de nuestras publicaciones, para intentar producir construcciones lógicas, propuestas que puedan servir como referencia a quien trabaja en la educación lingüística en diferentes contextos.

Los modelos que proponemos no son los únicos del ámbito: como existen modelos de matemática o de física subatómica de igual modo pueden existir diferentes modelos de interacción didáctica y de competencia comunicativa, son los estudiosos los que luego eligen cuales modelos adoptar: la presencia de muchos modelos que describen un fenómeno o un objeto no es en absoluto escandalosa, confirma a lo sumo la vitalidad de una ciencia.

Desgraciadamente en glotodidáctica tenemos una carencia evidente de modelos y nuestro esfuerzo tendrá sentido no tanto si los modelos que humildemente proponemos a la comunidad científica serán adoptados, sino en la medida en que provoque un florecimiento de modelos alternativos que permitan ver a la educación lingüística desde perspectivas diferentes, según hipótesis diferentes.

1.3 Síntesis

Somos conscientes, gracias también al aporte de los lectores de los *Documentos* anteriores de esta colección, que en el pasado hemos usado el término “modelos” en modo inapropiado: si un “modelo” es una propuesta verdadera en cualquier lugar y en cualquier momento, entonces sólo algunas de las propuestas que hemos hecho en nuestros estudios sobre la educación lingüística son verdaderos.

Por otro lado, justamente la naturaleza interdisciplinaria de la ciencia de la educación lingüística, de la cual un volumen inglés de los años Noventa recordaba los *fuzzy boundaries*, los inciertos y confusos límites,

hace necesario una investigación de modelos glotodidácticos, alrededor de los cuales construir ya sea la epistemología propia de nuestra ciencia, que la definición de los límites que la distinguen de (y, al mismo tiempo, la ponen en contacto con) las ciencias limítrofes de las cuales obtiene conocimientos e instrumentos (ciencias del lenguaje y de la comunicación, ciencias sociales y de la cultura, ciencias del cerebro y de la mente, ciencias de la educación).

2. El concepto de “modelo”

Si queremos contribuir en la construcción de una “ciencia” glotodidáctica, debemos intentar definir los modelos:

- *confiables* en términos de contenidos: parece una obviedad, pero no debemos olvidarnos que durante siglos se aceptaron modelos con contenidos que eran definidos en modo poco serio, no soportaban un análisis lógico o una experimentación empírica;
- *económicos* en términos de estructura, que ofrezcan todas las características sustanciales y que dejen de lado las características accesorias, de forma tal de no generar un efecto de halo: un modelo fácilmente utilizable, como hemos discutido en los anteriores *Documentos*, está construido con una lógica hipertextual similar a las páginas de internet, que se exploran en profundidad abriendo detalles siempre mayores;
- capaces de *generar comportamientos*: en el caso de la glotodidáctica, los comportamientos son la proyección, la gestión y la evaluación del proceso de educación lingüística.

“Modelo” es un concepto que a menudo es usado como sinónimo de “teoría” (“el modelo sintáctico de Chomsky”) o para indicar una analogía (“un conjunto de pelotas de billar en movimiento casual es un modelo de gas”); en otros casos define un ejemplo a seguir (“El hombre vetruviano de Leonardo ofrece el modelo de las proporciones en el cuerpo humano) o para rechazar (“el modelo de desarrollo del Noreste italiano es destructivo para el ambiente”): en todos los casos, la idea es de una estructura formal que sirve como punto de referencia – idea intuitivamente clara, pero no ciertamente rigurosa; existen sin embargo acepciones más rigurosas de “modelo”, como veremos en los párrafos siguientes, que serán tomadas en cuenta en nuestras propuestas.

2.1 Los modelos en lógica formal

La “teoría de los modelos”, propuesta en los años Treinta por el filósofo polaco Tarsky, se refiere a los parámetros de veracidad de las frases y de la lógica semántica en las definiciones científicas: un modelo es una interpretación verdadera, y por lo tanto única y perennemente válida, de un enunciado (lingüístico, lógico-formal, algebraico, etc.); en los años Cincuenta la colaboración con Robert Vaugh lleva a Tarsky a concentrar la atención sobre estudios matemáticos y de lógica pura, abandonando gradualmente el interés lingüístico, por lo que la teoría de los modelos, originariamente lógico-semántica, deviene un aspecto de la investigación matemática.

La ambigüedad de la lengua lleva a estos filósofos a privilegiar definiciones no verbales, hechas con simples ecuaciones en las cuales quedan huellas de su origen lingüístico (por ejemplo la velocidad con V como relación entre espacio recorrido E y tiempo T empleado para recorrerlo: $V = E / T$) en los modelos matemáticos.

También en algunas teorías, por ejemplo en los estudios de Gramática Universal, en los estudios de Saumian, en los árboles en lingüística generativa, la definición formulaica ha sido preferida, aunque el filósofo y semiólogo francés René Thom partió precisamente atacando la búsqueda de las estructuras estables hipotizadas por los lingüistas para su teoría de las catástrofes: una “catástrofe” es la mutación de un modelo, la demostración de su “fragilidad”, ya que si el modelo es modificado se lo reconoce como un no-modelo y a su vez el nuevo modelo, producido por la evolución del precedente, lleva en sí el “pecado original” de haber nacido de un modelo falso.

Sin embargo, no todas las ciencias o los ámbitos de estudio aceptan definiciones formulaicas, comprobables a través de la lógica formal o de la matemática: la glotodidáctica, es decir, el estudio de la educación lingüística en su acepción más amplia, es una de ellas, por lo tanto se basa tradicionalmente en definiciones verbales.

A menudo se cita al iluminista René Condillac cuando dice que una ciencia es “una lengua bien hecha”, pero esta definición conlleva un problema ulterior, desde el momento que, como recuerda Arcaïni (1988) en su reflexión sobre la epistemología del lenguaje científico, se crea una relación peligrosa entre las reglas lógico-formales

de los modelos científicos y las reglas de la lengua natural que quiere expresarlas.

Por lo tanto, reducir la ambigüedad de la lengua usada para las declaraciones que definen los modelos es esencial para limitar la “fragilidad”, para reducir el riesgo de “catástrofe”.

2.2 Los modelos en las ciencias cognitivas

El concepto de “modelo” es también utilizado en las ciencias cognitivas, aunque con una acepción menos fuerte que la de Tarsky y Vaugh que vimos arriba.

En los mismos años en que los dos filósofos se “refugiaban” en los modelos estrictamente matemáticos, la noción tradicional de modelo entra en crisis también en otro sector que había intentado intensamente la modelización: la psicología neo-comportamental de Tolman y Skinner, que en relación al aprendizaje se basaba en el modelo *Estímulo/Respuesta* comienza a concebir la existencia de una serie de procesos que median entre S y R y que están dentro de la mente, por lo tanto no atribuibles a “comportamientos”. Es la “catástrofe” de la construcción skinnerista, a la que contribuyeron Chomsky en el 1957 y 1959 y la traducción inglesa que finalmente hace accesible también en Occidente *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotskij, obra que en realidad es del 1936 y es, por consiguiente, contemporánea a las primeras obras de Tarsky, un polaco atento a la filosofía del área cultural eslava.

De la catástrofe skinnerista surgen la lingüística chomskysta, como ya hemos dicho, y la formalización de construcciones ya presentes en la década anterior, conducida por Neisser y culminada en *Cognitive Psychology*, de 1967, en el cual se tendía a proponer esquemas válidos en el plano puramente lógico independientemente de su identificación y mensurabilidad empírica: la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotskij y el *Language Acquisition Device* de Chomsky – para permanecer en las áreas de la lengua y del aprendizaje, objeto específico de la glotodidáctica – son las catástrofes del enfoque estructuralista y son ejemplos de modelos no empíricos y no mensurables, de la misma naturaleza de aquellos teorizados por las ciencias cognitivas.

El modelo deviene una estructura que incluye *todos y solo* los factores relevantes de una idea, de una acción, de un objeto, de un fenómeno: en un *modelo* deben representarse solo las propiedades “emergentes” del objeto de modo que las informaciones accesorias o imprevisibles no lo sobrecarguen incrementando la tasa de falsificabilidad, es decir la posibilidad de una “catástrofe”: en este sentido, por citar una obra fundamental en cuanto a sus consecuencias glotodidácticas, es usado “modelo” en el celeberrimo ensayo de Hymes sobre los *Models of Interaction*.

2.3 Nuestra propuesta en los dos primeros *Documentos*

En estas teorías, en 2006, hemos basado una reflexión epistemológica sobre la glotodidáctica y un modelo de competencia comunicativa intercultural.

Esta operación ha sido conducida sobre la base de cuatro “declaraciones” (este término es usado en la acepción del cognitivismo que retomamos en el punto “c”, aquí abajo):

a. primera declaración:

un “modelo” es una estructura que incluye todas las posibles realizaciones del fenómeno descrito.

En nuestro ámbito hemos intentado identificar *modelos* de competencia (lingüística, comunicativa), de análisis funcional del lenguaje, de relación entre los componentes del acto didáctico en la educación lingüística, de naturaleza de un currículo, etc.;

b. segunda declaración:

los modelos complejos son jerárquicos, se desarrollan en profundidad.

Los modelos simples son monoplanares, es decir que no se desarrollan en profundidad: por ejemplo, el teorema de Pitágoras describe un modelo de relaciones entre las dimensiones de los tres lados de cada triángulo rectángulo y no necesita de ulteriores modelos explicativos.

Existen también modelos complejos, es decir un grupo de otros modelos de nivel “inferior”, organizados dentro de aquellos en modo jerarquizado. Por ejemplo, “competencia fonológica” es un modelo primario cuando

describe los fonemas de una lengua, es, en cambio, un modelo de nivel secundario cuando es introducido en un modelo de rango superior como “competencia lingüística”, y a su vez este modelo se vuelve secundario cuando es introducido en un modelo de “competencia comunicativa”;

c. tercera declaración:

los modelos son formas de conocimiento declarativo que, interactuando con otros modelos, generan conocimiento procedimental.

En las ciencias cognitivas se distinguen dos formas de conocimiento:

- *declaraciones*: frases compuestas normalmente de dos partes unidas por un verbo como *ser, tener, ser compuesto de, ser igual a, incluir*, etc.: por ejemplo “todas las lenguas del mundo tienen por lo menos tres funciones SVO: sujeto, verbo, objeto”,
- *procedimientos* basados sobre la unión “si ... entonces ...”: por ejemplo, “si en cada lengua existen SVO, entonces todas las lenguas quedan comprendidas en las 6 posibles secuencias de estas tres funciones: SVO, SOV, OSV, OVS, VSO, VOS”; “si las secuencias posibles son 6, entonces cada lengua puede ser clasificada dentro de una de las 6 secuencias: SVO: inglés, francés, etc.; VSO: hebraico, árabe, etc.; SOV: turco, hindi, etc.”;

d. cuarta declaración:

en las ciencias teóricas los modelos producen un conocimiento declarativo (que es autotélico), en las ciencias operativas generan conocimientos procedimentales (que gobiernan los comportamientos).

En realidad se trata de dos declaraciones homólogas y paralelas que pueden ser simplificadas, en nuestro sector, de la siguiente forma: en una ciencia teórica como la lingüística se busca describir el funcionamiento de una lengua, mientras que en una ciencia operativa como la glotodidáctica se tiene en cuenta la gestión de un proceso (la educación lingüística) o la solución de un problema (por ejemplo, enseñar italiano a los inmigrantes): los modelos de Chomsky y de Hymes describen, desde dos puntos de vista, la competencia, pero para un glotodidácta es necesario que la competencia se transforme en comportamiento, *performance* (“si la secuencia standard en inglés es SVO, entonces debo decir *this is an apple* e no *an apple is this*”).

(La idea de la gramática como “modelo” está parcialmente basada en Langacker).

2.4 El rol de los diagramas en la descripción de un modelo

Hemos visto como una de las razones por las cuales Tarsky abandona gradualmente la modelización verbal por la verbalización matemática es la ambigüedad intrínseca de la lengua – sin embargo este camino ya había sido recorrido por otros filósofos, sobre todo por Wittgenstein.

La historia de mi vida de estudio y de profesor gira desde hace sesenta años alrededor del problema de la lengua (crecí plurilingüe, egresado en lenguas, docente de didáctica de la lengua) y por lo tanto no logro concebir, por mi *forma mentis*, como atendible solamente la formalización lógico-matemática. Soy consciente de la ambigüedad, y de los riesgos, de la lengua, aun así quiero intentar dar modelos verdaderos usando la lengua.

Para hacerlo, he encontrado ayuda en una serie de ensayos recogido por Allwein y Barwise en un volumen del significativo título *Logical Reasoning with Diagrams*: el núcleo de la temática propuesta por estos estudiosos es que una parte, tal vez una gran parte, de los riesgos debidos a la ambigüedad de la lengua son evitables integrando lengua y “diagramas”, término este con varias acepciones pero que es suficientemente claro para nuestros fines sin ulteriores discusiones.

En los ensayos recogidos en aquel volumen no existe una referencia sistemática a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, pero sostengo que ello resulta en modo claro: usar diagramas que integren imágenes (usamos esta palabra para indicar formas geométricas, líneas, flechas, ejes cartesianos, etc.) y lengua significa:

- a. integrar dos códigos usando el mecanismo que en *Le dit et le vu* Roland Barthes define *relais*, según el cual el elemento icónico asume significado sólo si remite al elemento lingüístico y viceversa;
- b. activar tres formas diferentes de inteligencia, tres modos distintos de ver, interpretar y representar psicológicamente el mundo: la

inteligencia lógico-formal, la inteligencia lingüística y la inteligencia espacial (en las acepciones de Gardner).

En nuestra perspectiva, por consiguiente, el uso de diagramas no es sólo un instrumento de clarificación y de reducción de las posibilidades de catástrofe debido a la ambigüedad, sino que es un *modo de razonar* diferente del modo meramente lingüístico. Pero precisamente la capacidad de los diagramas de evidenciar visualmente los componentes relevantes de un modelo lleva a menudo a un uso acrítico y poco atento, lo que puede provocar errores (y haremos referencia a un error nuestro) y banalizaciones.

2.4.1 El riesgo de error debido a los diagramas: un ejemplo

Diagramas dibujados en modo convincente pueden inducir incluso al error, como sucedió con nuestro “modelo tripolar de motivación”, que aunque todavía es muy usado es incorrecto a causa de un diagrama superficial. Veamos como se ha producido el error, de forma que podamos reflexionar sobre el rol de los diagramas.

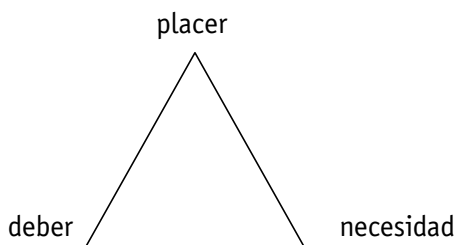
Para la Escuela Veneciana de glotodidáctica el alumno es central en el proceso de educación lingüística y esta centralidad ha dado un rol esencial al estudio de la motivación en la adquisición de la lengua: Renzo Titone, el estudioso que tuvo la primera cátedra en Venecia, es el autor de uno de los modelos motivacionales más difundidos, el “modelo egodinámico”, elaborado precisamente en los años venecianos (la edición en inglés es de 1973); Giovanni Freddi, que ha tenido la cátedra a Venecia, durante un cuarto de siglo, ha fundado gran parte de su metodología didáctica de las lenguas extranjeras sobre la afirmación, propia de la psicología humanística, “no existe adquisición sin motivación” (1970, 1979, 1994).

A comienzos de los años Ochenta, voy (pido perdón por el paso a la primera persona singular: pero es justamente siguiendo una situación y un error mio, personal, que estoy describiendo) a estudiar durante un periodo a la UCLA donde sigo cursos de Stephen Krashen (que en aquellos años unía el tema del “filtro afectivo” al motivacional) y sobre todo John Schumann, que ya estaba trabajando sobre los estudios motivacionales

que habrían culminado en el modelo fundado sobre el *input appraisal*. De regreso en Italia, donde en aquellos años se imponía definitivamente la noción de “educación lingüística” (que integra la adquisición/aprendizaje y enseñanza de la lengua materna, de las lenguas extranjeras, segundas y clásicas), me planteé el problema de encontrar un modelo de motivación que cubriese todo el tema de la educación lingüística, no solamente de la lengua materna (que está ya adquirida y que su perfeccionamiento no es un proyecto tal para motivar a los adolescentes) ni solamente de la lengua extranjera (donde la adquisición del inglés tiene motivaciones totalmente diferentes a las de otras lenguas). Entre los estudios de los años Ochenta se estaban imponiendo los estudios relacionados con la “comunicación de empresa”, que me interesaban porque yo estaba intentando ampliar el concepto de “comunicación” que es fundamental en el enfoque comunicativo.

Fundiendo lo que había recogido en Venecia y en Los Ángeles con estos nuevos estudios elaboré a inicios de los años Noventa un *modelo*: “la motivación para cada tipo de acción (como así también el perfeccionamiento o la adquisición de una lengua) puede ser atribuida (a) a la ejecución de un deber, (b) a la satisfacción de una necesidad o (c) a la búsqueda del placer.”

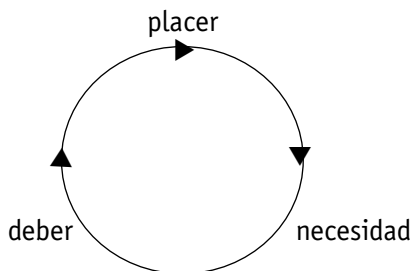
Existían por lo tanto tres factores sobre los cuales trabajar para sostener la motivación, y la más simple asociación de ideas con el número tres fue la de un triángulo, que llevó a este diagrama, que hemos usado en muchos de nuestros volúmenes desde el año 1994 en adelante:



Las tres fuentes motivacionales aparecían contrapuestas, con el “placer” colocado en el vértice porque considerado como el factor más estable en el tiempo y más robusto para sostener el esfuerzo adquisitivo. Pero

la forma triangular tiene tres vértices contrapuestos, genera una idea de exclusión (lo que está en el vértice “A” no puede ser puesto en el vértice “B”), enfatiza un punto exacto, el vértice, en detrimento de los infinitos puntos del segmento que constituye el lado “AB”. El modelo, que atribuye a estos tres factores todos los tipos de motivación humana, además de la del aprendizaje/adquisición lingüística, ha sido retomado por numerosos estudiosos durante quince años, enfocando siempre la contraposición; en años recientes dos obras fundamentales de John Schumann llegaron a confirmar neurobiológicamente la idea que la dimensión afectiva es primaria en el aprendizaje, y esto ha radicalizado la oposición entre el vértice “placer” y los dos ángulos de la base (“deber”, “necesidad”).

En 2006, el tercer volumen de estos *Documentos* (Caon, 2006) es dedicado a la propuesta de una glotodidáctica fundada en el placer, pero el joven estudioso reflexiona sobre el diagrama tripolar (como lo hemos llamado siempre, poniendo el acento también léxicamente sobre la oposición) y, con un proceso típico de pensamiento lateral, nota que en geometría tres puntos definen no solo un triángulo, sino también un círculo, por lo cual repropone el modelo usando, sin embargo, una figura diferente:



En vez de tres vértices contrapuestos, Caon presenta un *continuum* entre los tres factores:

- a. el *deber*, no motivante y generador de filtro afectivo, puede desarrollarse en *sentido del deber*, que es motivante si el estudiante descubre que lo que hace por deber satisface *necesidades* lingüísticas y comunicativas que aún no percibía y si se crea una relación *agradable* con el docente, figura importante en la vida del niño y de las personas en general;

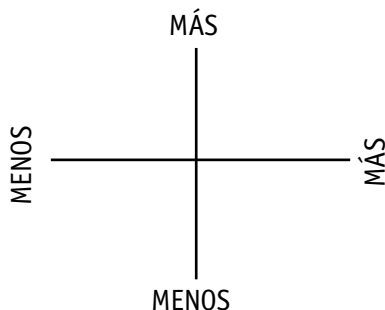
- b. la satisfacción de una *necesidad* produce una forma de *placer*, y también el descubrimiento de necesidades hasta aquel momento ignoradas acarrea *placer*, aún cuando implique un trabajo nuevo para satisfacerlas: la motivación basada en la necesidad se une a la del *placer*;
- c. como consecuencia de ello, la propuesta de Caon es una glotodidáctica intrínsecamente ligada al *placer* (de aprender; de ver que se desarrolla; de “jugar” con la lengua; de construir junto con la clase el significado de un texto; de comunicar con coetáneos extranjeros; de entender como funciona una “regla” gramatical, un mecanismo lingüístico; etc.) en el cual también el deber y la necesidad son interpretados como condiciones que pueden llevar a experiencias placenteras y como tales intrínsecamente motivantes.

Nuestro modelo original, triangular, precisamente por su aparente exhaustividad, nos había inducido en error: si es cierto que un modelo debe generar comportamientos (en nuestro caso: dar forma a una didáctica lingüística), la consecuencia de nuestro modelo con tres polos contrapuestos era la criminalización del “deber” en el plano emocional, y por lo tanto la eliminación de toda referencia al deber en los materiales didácticos y en la metodología: el deber producía aprendizaje temporáneo, no adquisición estable. El cambio gráfico ha sido esencial, fundante, en cuanto ha extraído el concepto de “tripolaridad” de una dimensión exclusiva a una integradora, ha redescubierto el *continuum* allí donde el diagrama triangular veía una contraposición.

2.4.2 El riesgo de banalización debido a los diagramas: un ejemplo

Se ha hecho gran uso de los diagramas y aún más grande abuso en las últimas décadas sobre todo en los estudios de educación lingüística en los cuales existe un componente de sociología del lenguaje (que une dominio del código a ambiente socio-económico) o psicológica (las metodologías diferenciadas según los estilos de aprendizaje, cognitivo,

de inteligencia múltiple, etc.) y donde se recurre al plano cartesiano completo en el cual se cruzan dos variables:



Se trata de un diagrama que puede ser muy útil para razonamientos generales, pero que seguramente no sirve para indicar *modelos* válidos siempre y en cualquier lado – aunque muy a menudo estos diagramas son llamados con el término “modelo”: por ejemplo, normalmente se hace referencia al “modelo de Bernstein” y se ponen en un eje la “calidad” del dominio de la lengua materna (el “código elaborado” en el cuadrante +, el “código reducido” en el cuadrante -) y sobre el otro eje las condiciones socioculturales de la familia: es una *descripción* (que entre otras cosas banaliza a Bernstein) y no un *modelo*, y la consecuencia es dramática en el plano científico porque el diagrama puede ser interpretado, como frecuentemente se ha visto, como si fuera predictivo (característica de los modelos) en vez que meramente descriptivo.

En los capítulos siguientes usaremos a menudo los diagramas, pero intentaremos crearlos de forma tal que no sean ellos a guiar indirectamente nuestra reflexión, sino en modo que sirvan sólo para ofrecer una dimensión visual, y por lo tanto holística y simultánea, de una proposición lingüística (y por tanto analítica y secuencial)

2.5 Síntesis

En este capítulo hemos definido el concepto de modelo, el cual debe ser *confiable* en términos de contenidos, *económico* en términos de estructura, capaz de *generar comportamientos*.

Hemos visto como “modelo” es frecuentemente sinónimo de “teoría”, indica una analogía, propone un ejemplo a seguir o a rechazar – en otras palabras, cuán ambiguo es el uso de esta palabra. Por lo tanto hemos tomado como referencia la “teoría de los modelos” propuesta en los años Treinta por el filósofo polaco Tarsky, que se ocupa de los parámetros de veracidad de las frases y también de la lógica semántica en las definiciones científicas: un modelo es la interpretación verdadera, y por lo tanto única y perennemente válida, de un enunciado (lingüístico, lógico-formal, algebraico, etc.); un elemento que invalide la verdad de un modelo es definido, en línea con Thom, una “catástrofe”.

En los años Cincuenta Tarsky privilegió los modelos matemáticos, y siguiendo la evolución del concepto hemos recogido la acepción que en los años Sesenta se impone en las ciencias cognitivas, según la cual un modelo es una estructura que incluye todos y sólo los factores relevantes de una idea, de una acción, de un objeto, de un fenómeno, con el objetivo de evitar la posibilidad de catástrofes.

Hemos por lo tanto propuesto una serie de declaraciones:

- a. un “modelo” es una estructura que incluye todas las posibles realizaciones del fenómeno descrito;
- b. los modelos complejos son jerárquicos, se desarrollan en profundidad;
- c. los modelos son formas de conocimiento declarativo que, interactuando con otros modelos, generan conocimiento procedimental;
- d. en las ciencias teóricas los modelos producen un conocimiento declarativo (que es autotélico), en las ciencias operativas generan

conocimientos procedimentales (que gobiernan comportamientos).

Por último, hemos recogido la reflexión sobre la transcodificación de los modelos, en particular aquella a través de diagramas, que son útiles para ayudar a visualizar el modelo pero que pueden generar aproximaciones y errores.

3. Algunos modelos que consideramos válidos

En los anteriores *Documentos de glotodidáctica* hemos propuestos modelos (en dos casos, los *Documentos 4 y 5*, “modelo” aparece también en el título).

De estas publicaciones recogemos algunos modelos que nos parecen válidos, es decir que describen un fenómeno acabadamente y generan comportamientos consecuentes.

(Este capítulo no contendrá una síntesis conclusiva visto su naturaleza ejemplificativa).

3.1 El modelo interdisciplinario de las ciencias de la educación lingüística

La glotodidáctica es la ciencia que estudia la educación lingüística, es decir los procesos de adquisición/aprendizaje y de enseñanza de la lengua materna, segunda, extranjera, étnica y clásica y que tiene como objetivo conocer los mecanismos de tales procesos para poder ponerlos en funcionamiento y manejarlos; ella tiene dos características:

- a. una característica peculiar, que la hace única dentro a todas las ciencias que se interesan en educación: en glotodidáctica la lengua es contemporáneamente el *objetivo* a alcanzar y el *medio* para alcanzarlo;
- b. una característica común a la gran parte de las ciencias “operativas” o “prácticas”: es interdisciplinaria, es decir que debe encontrar sus propias fuentes de conocimiento en muchas ciencias teóricas u operativas externas a su universo temático.

La primera característica se limita a introducir una peculiaridad en el modelo plurisecular de “espacio de acción didáctica”, típico de las ciencias de la educación; la segunda característica, la interdisciplinaria, nos ha obligado a buscar un *modelo* que pueda describir todas las realizaciones de la educación lingüística, y que pueda servir de referencia para todas las reflexiones glotodidácticas, desde la proyección curricular a la enseñanza y a la formación de los docentes.

La pregunta es:

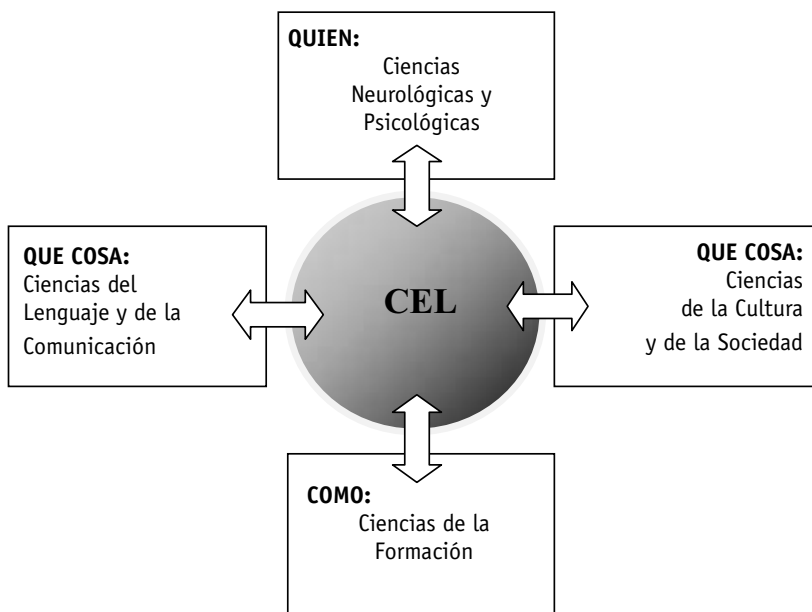
si es cierto que la glotodidáctica es una ciencia operativa y si es verdad que las ciencias operativas son interdisciplinarias, ¿qué áreas de estudio forman parte del proceso de educación lingüística descrito por la glotodidáctica?

Siguiendo a Giovanni Freddi, partimos del modelo de “espacio de acción didáctica” citado arriba (caracterizado por la interacción entre “estudiante”, entendido como individuo y como clase, de “docente”, entendido como sistema que incluye desde el proyectista de currículos hasta al autor de materiales y al docente propiamente dicho, y a la “disciplina” enseñada, la lengua):

- a. si nos concentramos sobre la lengua, el objeto de enseñanza, sin dudas un área disciplinaria fundamental para la glotodidáctica está constituida por las *ciencias del lenguaje* (usamos estas etiquetas en las acepciones más amplias: en este caso también incluimos las reflexiones sobre la comunicación), que describen la naturaleza y el uso de la lengua.
Pero la lengua esta íntimamente ligada (y no solo en su uso a fines comunicativos) a la cultura que la ha producido y que ella contribuye a mantener viva de generación en generación, y por lo tanto las lenguas segundas, extranjeras, étnicas y clásicas no se pueden enseñar a fines comunicativos sin enseñar también las culturas de referencia, y también en la reflexión de la lengua materna la dimensión cultural, ligada a la lengua misma, tiene ciudadanía: como consecuencia el objeto “lengua” es en realidad “lengua y cultura”, comprometiendo, así, también las *ciencias de la cultura y de la sociedad*;
- b. el segundo polo a considerar es el estudiante, o sea quien adquiere la lengua: una segunda área disciplinaria necesaria para la búsqueda y para la acción glotodidáctica es, pues, aquella de las *ciencias de la mente* (incluyendo también la dimensión neurológica junto con la psicológica), desde el momento en que la mente es el instrumento y la sede de la adquisición, del aprendizaje, de la identidad (y las lenguas están ligadas a la identidad), de la relación, de la motivación;

- c. por último, el polo que hemos llamado sintéticamente “maestro” reenvía a las *ciencias de la formación*, partiendo desde los aspectos orientados a la reflexión sobre la educación hasta aquellos concentrados sobre aspectos metodológicos-didácticos, docimológicos, sobre el uso de los subsidios tecnológicos en la enseñanza de las lenguas.

Partiendo del modelo tripolar clásico (en el cual la voz “disciplina” se articula en dos, “lengua” y “cultura”) llegamos a definir la naturaleza interdisciplinaria de la glotodidáctica con un diagrama de este tipo (aquí el hecho que un área esté en posición gráficamente superior no le atribuye una posición preeminente en la relación interdisciplinaria):



El círculo central es la sede de la ciencia de la educación lingüística. Voluntariamente no hemos colocado un nombre: la etiqueta, aunque importante, no es esencial sino que es accesoria en relación a la validez del modelo – si bien “lingüística aplicada” o “lingüística educativa”, son

bastante difundidas en inglés y en francés, nos parecen potencialmente capaces de inducir al error porque se concentran sobre uno solo de los cuatro componentes.

Lo que importa, si este es un modelo “verdadero” y no “frágil”, es que el estudioso de glotodidáctica debe tener en cuenta la completa constelación de ciencias de referencia: no es necesario que *cada* estudio *trate* todo, sino que se tenga *conciencia* de que la propia reflexión en uno de los sectores es “glotodidáctica” solo si se une, al menos potencialmente, a los otros. Por ejemplo, la investigación de la lingüística adquisitiva representa una contribución fundamental para la glotodidáctica, pero es solo lingüística cuando describe las secuencias adquisitivas, mientras entra en el ámbito glotodidáctico si tiende a elaborar un silabus secuencial, a programar un itinerario, a analizar y evaluar los errores según las secuencias adquisitivas, etc. Del mismo modo, gran parte de la reflexión sobre la educación intercultural, propia del ámbito pedagógico y antropológico, es glotodidáctica solo cuando concentra la atención en la enseñanza del italiano L2 a los fines de la integración de los alumnos extranjeros.

3.2 El modelo de competencia comunicativa intercultural

El componente cultural es una dimensión esencial de la competencia comunicativa (que veremos en un modelo, modificado respecto a los que habíamos propuesto, en el Capítulo 4 donde discutimos sobre los modelos que han cambiado de naturaleza con posterioridad a la reflexión de la cual nació este *Documento*): para comunicar en modo apropiado se deben conocer los modos de pensar y de vivir del interlocutor. Dada la complejidad cuantitativa además de la variabilidad de los modelos culturales (usamos aquí “modelos” como lo usan los antropólogos, entendiendo “esquemas de referencia”) que se encuentran en todas las culturas, es veleidad pretender enseñar la comunicación intercultural: sin embargo se puede enseñar a *observar* los comportamientos, a profundizar aquellos que Hofstede (1991) llama “software mentales”.

Para observar es necesario un *modelo de observación* que se centre sobre los puntos críticos, aquellos en los cuales se corre el riesgo de ineficacia pragmática o donde comportamientos mal interpretados pueden

comprometer la comunicación, independientemente de la precisión lingüística.

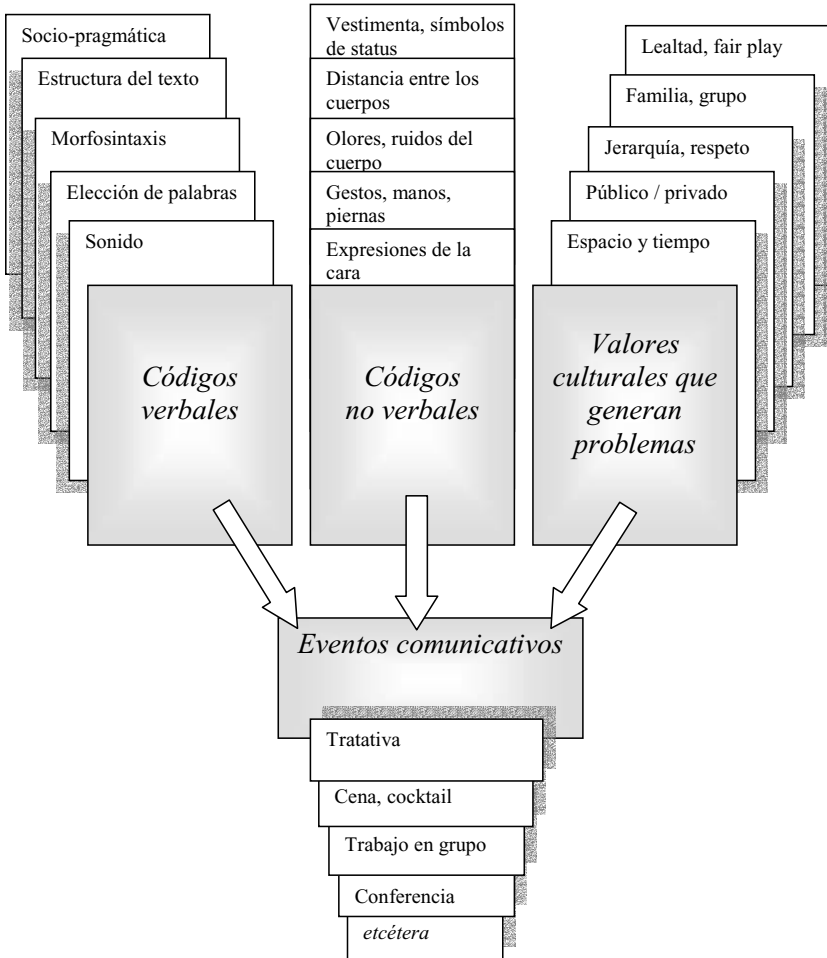
La mayor parte de la literatura sobre la comunicación intercultural, por ejemplo la gran cantidad de trabajo producido por el grupo de Byram, Béacco, Zarate en el centro de Graz, tiende a *describir* la competencia intercultural, sin preocuparse de proponer un *modelo* teórico de los puntos críticos de la comunicación intercultural – cuando nos *parece* que sea justamente este modelo necesario como objeto de enseñanza si se apunta a lograr que los estudiantes sean autónomos dotándolos de un instrumento para comprender la dimensión (inter)cultural; en el segundo *Documento*, de 2006, hemos tratado de proponer un modelo que diera cuenta de los puntos críticos que se pueden encontrar en cada evento comunicativo intercultural.

Tal modelo, simple y económico, incluye, retomando la metáfora de Hofstede:

- a. el *software of the mind*, es decir los factores culturales que influyen la comunicación: no nos interesan *todos* los factores culturales (esenciales para quien se interesa en pedagogía intercultural, de ciudadanía europea, de integración de los inmigrantes, etc.) sino *solo* de aquellos factores que pueden introducir criticidad en la comunicación;
- b. el *software de comunicación*, es decir los códigos verbales y no verbales. El principal problema de la comunicación deriva del hecho que la atención de quien habla una lengua no nativa está centrada sobre el léxico y la morfosintaxis, mientras que no se presta atención a los lenguajes no verbales porque se los considera naturales, universales;
- c. el *software del contexto*, el software socio-pragmático que en la comunicación regla el inicio, el curso y la conclusión de un evento comunicativo (en la acepción de la etimología de la comunicación).

Realizado gráficamente, este modelo de competencia comunicativa intercultural revela toda su simplicidad; la forma de los íconos utilizados para

estos tres grupos de gramáticas (verbales, no verbales, contextuales) sugiere que este modelo está construido en profundidad si bien conserva una estructura superficial extremadamente simple y manejable.



La lectura del esquema no necesita mayores explicaciones: basta decir que para actuar con consciencia y propiedad intercultural en un evento comunicativo (o para observar eventos en modo de obtener información para la auto-construcción de mapas interculturales) es necesario observar ya sea los códigos verbales y no verbales, que algunos valores que generan problemas, catalogándolos según las “fichas” que hemos intentado visualizar en el esquema.

4. Algunos modelos que proponemos en una forma nueva, para que sean válidos

En el segundo capítulo, cuando tratamos sobre la utilidad de los diagramas para la reflexión y la comunicación de los modelos, hemos visto como un gráfico aparentemente obvio (si hay tres puntos se obtiene un triángulo) puede inducir en error, como sucedió con nuestro modelo de motivación.

Existen otros casos en el cual nuestro error ha sido menos banal – aunque ello comportó que durante años hayamos propuesto modelos imperfectos. En este capítulo vemos algunos de estos modelos imperfectos reproponiéndolos en formas que contradicen en parte lo que hemos escrito en los anteriores *Documentos*.

4.1 El modelo de reorganización de los conocimientos de glotodidáctica

En el parágrafo 3.1 hemos llamado en causa el modelo interdisciplinario de la glotodidáctica. Un corolario necesario a este modelo es aquel que describe la *organización* del conocimiento proveniente de los cuatro ámbitos externos, establece una *jerarquía* epistemológica en la relevancia y en el uso de las nociones que constituyen tal conocimiento, indica los parámetros de *evaluación* de cada uno de los aportes que provienen de las ciencias de referencia una vez que ellos han entrado a formar parte de la ciencia de la educación lingüística.

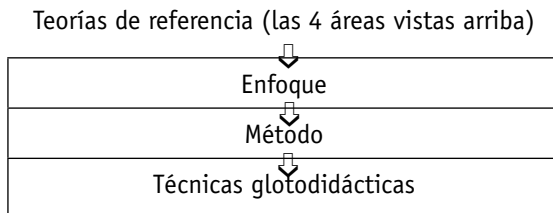
El punto de partida está constituido por una tripartición propuesta por Anthony (1972) y adoptada como propia por muchos estudiosos anglosajones: ella identifica los tres niveles de organización del conocimiento interdisciplinario necesario para la educación lingüística:

- a. el *enfoque*, es decir la filosofía de fondo de un proyecto de educación lingüística: la idea de lengua, de estudiante, de maestro. Veinte o treinta años atrás estaba muy difundida la anarquía terminológica (y por lo tanto conceptual), todo era definido *enfoque*: existía el enfoque comunicativo, que es una verdadera filosofía de

la educación lingüística, pero existía también, casi como sinónimo, el enfoque nocional-funcional, que no era otra cosa que un método para realizar el enfoque comunicativo; existía un enfoque humanístico-afectivo, uno constructivista, uno cooperativo, etc., que no son otra cosa que metodologías psicodidácticas; en los años Noventa Lewis ha propuesto el enfoque lexical, que es en cambio una construcción que pone el léxico, en vez que la morfosintaxis, en el centro del proceso glotodidáctico; recientemente se ha propuesto un enfoque CLIL, que es solo una metodología didáctica y que puede ser utilizado en un enfoque formalista, en un enfoque behaviorista, en un enfoque comunicativo;

- b. el *método*, es decir la traducción del enfoque en modelos operativos por medio de los cuales organizar las indicaciones del enfoque; todavía hoy es muy difundida la confusión entre “método”, como lo hemos definido, y “metodología”, que es una categoría propia de la psicodidáctica, como decíamos arriba citando la metodología humanístico-afectiva, la cooperativa, la constructivista, a las cuales se agregan los varios *theme based teaching*, *task oriented teaching* y similares, casi todos de importación británica;
- c. las técnicas, los procesos didácticos: en los años Ochenta, durante la revolución copernicana de la glotodidáctica, en la evaluación de las técnicas se aplicaban parámetros inapropiados (“viejo/nuevo”), “tradicionalista/innovador”), poco definidos (“correcto/equivocado”: ¿respecto a qué cosa?) o político-ideológicos (“conservador/progresista”): un resultado de ello ha sido desterrar técnicas tradicionales como la traducción, el dictado, la manipulación de frases, los ejercicios estructurales sin preguntarse si en ciertos momentos no fuesen útiles para la adquisición o bien para el aprendizaje, para la reflexión sobre la lengua.

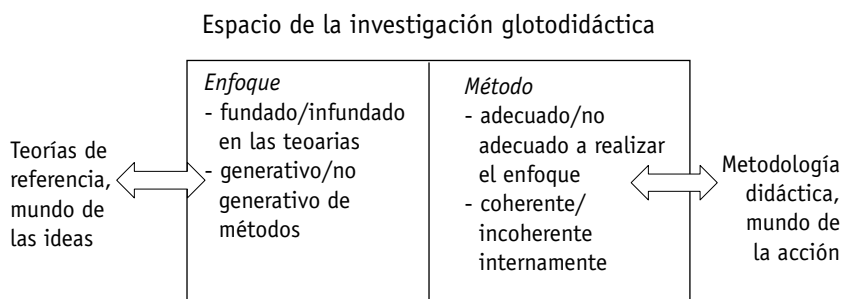
La propuesta de Anthony era un tentativo meritorio de poner orden y nosotros la hemos hecho nuestra durante años, definiéndola “modelo” de organización del complejo de conocimientos necesarios para la educación lingüística; era una estructura que gráficamente se la representaba verticalmente, sugiriendo una jerarquía en tres niveles:



Nuestro aporte al “modelo” de Anthony estuvo en habernos referido al rol de las teorías de referencia (lingüísticas, socio-culturales, psicológicas, pedagógicas), si bien colocándolas fuera del campo de la glotodidáctica, y en haber precisado las relaciones entre los tres niveles según una serie de parámetros (el lector puede encontrar este esquema en el primer *Documento de glotodidáctica* del 2006). En realidad esta estructura tenía dos defectos conceptuales:

- a. desequilibraba la idea de glotodidáctica: por un lado se colocaba la dimensión teórica, el mundo de las “ideas” fuera de su campo específico, por el otro se colocaba el mundo de la “acción” en el interior del campo mismo, sugiriendo la idea (a través de flechas verticales, en el gráfico) que el enfoque y su operatividad en métodos tuvieran como fin último la dimensión operativa, la identificación de las técnicas, de los procesos operativos; esta estructura provocaba una fractura entre los estudiosos que privilegiaban la atención en el enfoque y en la relación entre este y las ciencias de referencia, y los estudiosos que privilegiaban el aspecto operativo, como si uno pudiera deslegitimar al otro (“eres un lingüista”, “eres un pedagogo”): los últimos treinta años de historia de la glotodidáctica italiana – como en muchos otros países – está marcada por esta oposición infundada;
- b. asumía como función estructural en su interior un universo indefinible, variable, externo a la glotodidáctica, el de las técnicas didácticas, dedicándole incluso hasta un tercio de su espacio. El error conceptual estaba en el hecho que si bien es cierto que un modelo necesita estructuras interpretativas (el enfoque, en nuestro caso) y debe generar esquemas de comportamiento (el método), no es cierto que el modelo debe ser en sí mismo acción directa (es decir técnica para usar en clase).

Proponemos por lo tanto una revisión que *nos parece* que puede ser universalmente válida, que puede contribuir a clarificar, en modo coherente con el modelo de ciencia de la educación lingüística que hemos visto en 3.1:



Un ejemplo puede aclarar como leer este modelo (que *nos parece* válido siempre y en cualquier lugar que se lleve a cabo la educación lingüística):

- a. dada una *declaración* (en la acepción cognitivista vista en 2.1) *teórica* (propia del mundo de las ideas) como por ejemplo: “la lengua se realiza en una serie de variedades”,
- b. resulta un *proceso* (siempre en la acepción antes mencionada) específica de la glotodidáctica, colocada en el recuadro central del diagrama:

“si la lengua se realiza en una serie de variedades, entonces se deberá decidir:

 - que variedad insertar en un proceso de educación lingüística relativo a la lengua materna, segunda, extranjera, étnica, clásica;
 - en cual punto del proceso serán insertadas;
 - en que modalidad: comprensión/producción, oral/escrita;
 - con que nivel de reflexión explícita”;
- c. para transformar este *procedimiento* en acción se seleccionarán

las técnicas didácticas (adecuadas al método y coherentes con el enfoque) internamente a la vasta gama de técnicas que se pueden encontrar en el mundo de la acción didáctica general.

Con un instrumento conceptual como este *modelo*, es imposible captar (y probablemente reescribir, sobre la base de criterios más coherentes) las líneas profundas de la historia de la glotodidáctica: se podrán identificar los *enfoques* (por ejemplo, en el Novecientos, el formalista, el estructuralista y el comunicativo), distinguiéndolos de sus múltiples realizaciones en *métodos* (el enfoque comunicativo ha sido realizado hasta ahora con el método directo, situacional, nocional-funcional, lexical, etc.) y de las muchas metodologías externas a la glotodidáctica (constructivista, humanístico-afectivas, *task based*, etc.).

De lo dicho se desprenden algunas “catástrofes” relevantes, que hemos ya indicado: “enfoque humanístico-afectivo” y “enfoque constructivista” por un lado, “enfoque lexical” y “enfoque nocional-funcional” por el otro que no son enfoques en cuanto centran la atención sobre un sólo elemento de la interacción didáctica (los estudiantes en los primeros, la lengua en los segundos) y sobre una sola área de las que definen la ciencia de la educación lingüística (cfr. 3.1) dejando indefinidas las otras áreas, mientras que un enfoque debe indicar las implicaciones que obtiene de la investigación en todas las áreas de referencia.

4.2 El modelo de competencia y de dominio comunicativo

La noción de “competencia” (necesariamente ligada a su complemento “ejecución”) indica el conocimiento inconsciente de las reglas de una lengua por parte de un hablante; Chomsky propone la dicotomía competencia/ejecución en el 1957 y quince años después Hymes cambia el adjetivo: la competencia *lingüística* chomskyana es, según él, sólo un componente de una realidad de rango superior, la competencia *comunicativa*.

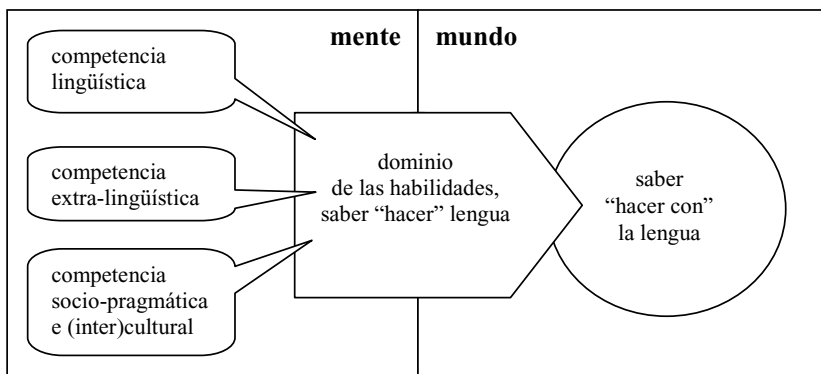
Los primeros ensayos sobre el tema se remontan a poquísimos años después del ensayo fundante de Hymes, que es de 1972: sólo cinco años después Giovanni Freddi escribe un ensayo “Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa”; en 1979 el mismo Freddi, junto a M.

Farago Leonardi y a E. Zuanelli, escriben un volumen del título *Competencia comunicativa y enseñanza lingüística*, y después Zuanelli (1981) propone una síntesis orgánica del concepto: aún siendo estudiosos de la misma Escuela Veneciana que se estaba formando en aquellos años, los modelos de competencia comunicativa que proponen Freddi y Zuanelli son diferentes, y existían otros en la literatura glotodidáctica italiana de los años Ochenta y Noventa – y en 1998, cuando R. A. Scalzo (en Serra Borneto 1998) propone ir “mas allá de la competencia comunicativa”, de tal competencia no existe más en Italia un modelo compartido. En la literatura mundial de aquellas décadas ya no existía un tentativo de alto nivel de discusión sobre la naturaleza y la estructura del modelo: desde el *Cuadro Común Europeo* a los *Standards* americanos se habla del concepto de competencia comunicativa dándolo como un dato adquirido científicamente y claro empíricamente, pero no se propone una modelización. Nosotros mismos durante veinte años hemos propuesto un modelo sumatoria (“la competencia comunicativa está compuesta de varias subcompetencias: a... + b ... + etc.”) desde los años Ochenta hasta el *Documento 1* de esta colección, en 2006. Pero una *sumatoria*, una lista, no es un *modelo* porque no identifica relaciones entre los componentes, se limita a yuxtaponerlos.

Un posible *modelo* de competencia comunicativa debe responder a esta pregunta brevísima: ¿*qué significa “saber comunicar en una lengua”?* La respuesta debe ser buscada en las muchas ramas en las que se articulan las ciencias del lenguaje –desde la lingüística general a aquella de cada lengua, desde la pragma-, socio-, etnolingüística, a las ciencias que estudian la comunicación extralingüística (cinética, proxémica, objetémica) sobre estas bases podemos definir un modelo de “competencia extralingüística” que concierne los códigos no verbales. Se trata de *competencias* y en cuanto tales son representaciones mentales, desvinculadas de la realidad fenoménica: la competencia de juzgar la gramaticalidad de una frase está presente aunque no sea pronunciada ninguna frase en el *hic et nunc* donde la persona se encuentra. Pero el modelo de Hymes, aun usando el mismo término, *competencia*, no habla (sólo) de realidades mentales sino de *ejecución en un contexto social*: las frases no pronunciadas no comunican, por lo tanto no existen, aun cuando estén presentes potencialmente o como acto silencioso en

la mente. E Hymes no propone ni siquiera una aplicación de *How to Do Things with Words*, de diez años atrás: para Austin la fuerza locutoria de verbos como “condenar” o “absolver” es ínsita *per se* en estos verbos, independientemente del hecho que ellos sean enunciados, mientras para Hymes sólo la ejecución transforma “condenado/absuelto” de objeto de reflexión pragmalingüística en objeto de análisis según los parámetros de la competencia *comunicativa*.

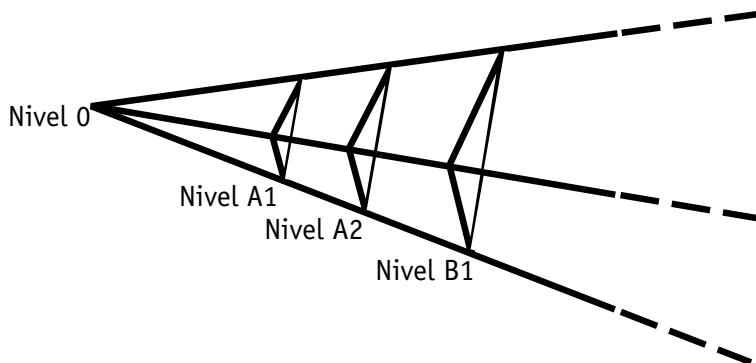
A diferencia de la competencia mental chomskyana, la hymesista necesita una realización: el “dominio”, es decir aquel “saber hacer lengua” que traduce la realidad mental en acción social, que transforma el “saber la lengua” en el “saber hacer con la lengua”. Todo este complejo constituye la “competencia comunicativa” y puede ser representado gráficamente en este modo:



Este modelo (fruto de la reflexión de la Escuela de Doctorado de Venecia y no solamente de quien escribe) nos *parece* verdadero, es económico en términos de factores utilizados, es generativo en el plano glotodidáctico porque suministra un mapa para la construcción de métodos y, en el plano operativo, en la elección de técnicas didácticas a usar.

Los cuatro elementos que aparecen en los recuadros son los mismos de la sumatoria que hemos propuesto durante veinte años (y que aparecen, con otros nombres u otras categorizaciones, en otras fuentes), pero aquí se establecen dos ámbitos (realidad mental y realidad programática) y se indican las relaciones entre los elementos que nos permiten comunicar en una lengua, respondiendo de tal modo a la pregunta inicial.

El esquema que hemos ofrecido arriba presenta un diagrama estructural de la competencia comunicativa; es posible tener también un diagrama dinámico, evolutivo, que parte desde el punto “cero” de competencia y que hace visible el aumento progresivo del volumen global:



El gráfico se lee de este modo: las tres caras de la pirámide corresponden a los tres componentes del modelo estructural visto desde arriba: dos caras son visibles, aquellas ligadas al dominio, a la ejecución (saber hacer lengua y saber hacer con la lengua) y la otra cara no es visible pero es igualmente esencial, constitutiva de la pirámide (saber la lengua y saber los lenguajes extralingüísticos).

Son también indicados los “cortes”, que crean pirámides de tamaño siempre mayor (que por comodidad hemos denominado como algunos de los niveles del Portfolio Europeo de las Lenguas): la acción glotodidáctica desplaza de a poco la base hacia la derecha, aumentando el volumen de la competencia comunicativa de una persona. Naturalmente, si se presta atención a una sola cara, por ejemplo al aspecto socio-programático en desmedro de la gramática, la base no es más perpendicular al eje de la pirámide, y resulta por lo tanto torcida, desequilibrada.

4.3 Síntesis

En este capítulo hemos sometido a revisión algunos modelos sobre los cuales habíamos trabajado y que se habían demostrado imperfectos:

a. el modelo de organización de los conocimientos en glotodidáctica

Hemos retomado el modelo tripartito basado en Anthony, según el cual existía una jerarquía en el conocimiento glotodidáctico que ponía en alto el enfoque, en medio el método y después incluía las técnicas didácticas, y lo hemos transformado en una estructura cuatripartita: de un lado se coloca el mundo de las ideas, es decir las teorías de referencia, que son externas a nuestra ciencia; del otro se coloca el mundo de la acción didáctica con todas sus metodologías y técnicas; en el medio hemos identificado el mundo de la investigación glotodidáctica, a su vez articulado en un ámbito de definición de las teorías de la educación lingüística (el enfoque) y en un ámbito de su traducción operativa, el método.

b. el modelo de competencia y de dominio comunicativo

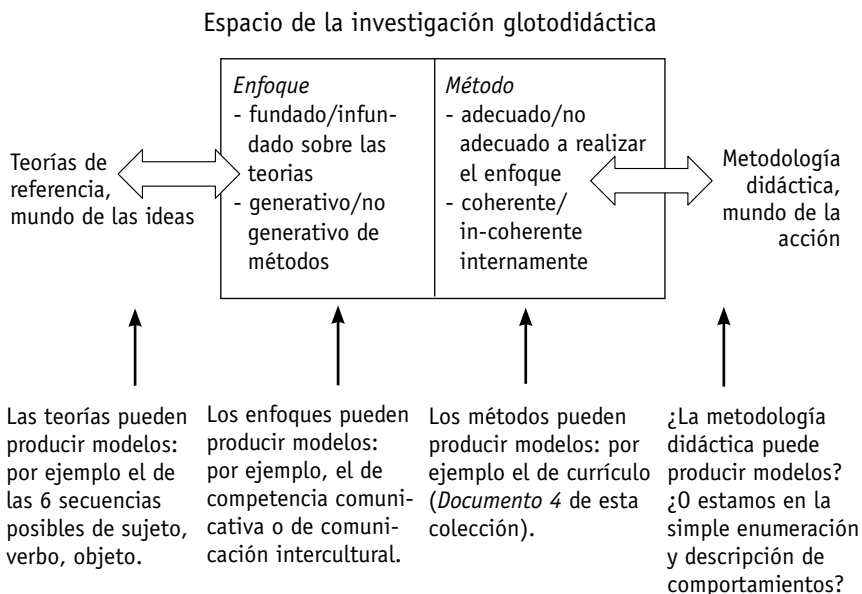
La noción de “competencia comunicativa”, sobre el cual mucho ha trabajado en Italia la Escuela Veneciana desde los años Setenta, había sido propuesta por nosotros bajo una forma cuatripartita, en la cual se yuxtaponían cuatro “saberes”: saber la lengua (competencia lingüística), saber los códigos no verbales (competencia extralingüística), saber hacer la lengua (realizar las habilidades lingüísticas) y saber hacer con la lengua (la competencia socio-pragmática). En su nueva versión, el modelo de competencia comunicativa se articula en dos, retomando la lógica que vimos arriba en lo que tiene que ver con la organización epistemológica de la glotodidáctica: de un lado el mundo de las ideas, la mente, donde residen las competencias lingüística y extra-lingüística, del otro el mundo de la acción, de la ejecución, donde se realiza la competencia socio-pragmática e (inter)cultural. El dominio de las habilidades es el empalme entre los dos mundos.

5. La imposibilidad de “modelos” operativos

El cuarto volumen de estos *Documentos de glotodidáctica* tenía el título *Modelos operativos para la educación lingüística*. Si, como hemos dicho, un modelo debe ser válido para describir/explicar *todas* las manifestaciones del fenómeno o del objeto al cual se refiere, entonces muchos de los modelos de los que hemos hablado en aquel *Documento* y de los cuales se habla en glotodidáctica en relación al componente metodológico-didáctico no son modelos sino simples procedimientos. Son, por cierto, procedimientos optimales, procedimientos standard, procedimientos de referencia: pero no son *modelos*.

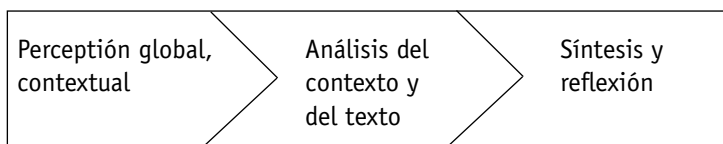
5.1 “Modelos” teóricos y “procedimientos” aplicativos

Para plantear la cuestión crucial retomamos aquí el diagrama que hemos presentado en el punto 4.1 y le agregamos las preguntas claves:



En un plano de simple coherencia con la definición de “modelo”, que debe ser generativo de comportamientos, el mundo de la acción no puede ser modelizado porque está hecho de comportamientos, aunque tales comportamientos (metodológico-didácticos, en nuestro caso) pueden tener “modelos de referencia”, es decir aquellos definidos por enfoque y método, además de otros modelos de referencia de ciencias teóricas, por ejemplo los modelos de adquisición, como el hipotizado setenta años atrás por la psicología de la Gestalt y confirmado después por investigaciones neurológicas.

Se trata del modelo que hemos definido “unidad de adquisición” y que dice cuanto sigue: “la adquisición se realiza a través de una primera percepción global, a la cual sigue una fase de análisis, para llegar por último a la síntesis en la cual la mente fija lo que ha observado y analizado”. El *modelo* psicológico (mejor aún, psicodidáctico, en nuestro caso) de unidad de adquisición puede ser visualizado de esta forma:



Este modelo *genera comportamiento didáctico*: de frente a un texto –ya sea un diálogo, una poesía, una publicidad las actividades deben estar orientadas primero a la comprensión global, después a una comprensión más completa que permita formular hipótesis sobre algunos mecanismos (pragmáticos, morfológicos, lexicales, culturales, etc.), analizarlos, encontrar la “regla”, es decir efectuar una síntesis que organiza lo que el docente se había propuesto como objetivo específico de esa unidad de adquisición; sin embargo la “unidad didáctica” clásica, es decir la unidad de enseñanza, no es un *modelo* único y universal, sino un *procedimiento*: en la tradición metodológica tenemos al menos tres procedimientos, tres esquemas organizativos:

- a. la *conversación* como la de Sócrates debajo de los pórticos de Atenas o la de muchos doctorados en la universidad de hoy: el maestro (aquel que es *magis*, que es reconocido como tal por el

alumno) dialoga sobre un tema y contemporáneamente intenta llegar o hacer llegar a una “verdad”, ya sea un mecanismo de funcionamiento sintáctico, la distribución de las palabras en el interior de un campo semántico, la naturaleza de la glotodidáctica;

- b. la *lección*, en la cual un intérprete autorizado revestido de prestigio (casi) sacerdotal lee (la palabra latina es *lectio*, de donde proviene la palabra inglesa *lecture*, “conferencia”) un texto “sagrado” –la Biblia, una gramática, un texto literario – y lo comenta para sus alumnos, que cumplen un acto de fe en su competencia: esta es la forma de los materiales didácticos “tradicionales”;
- c. la *unidad didáctica*, es decir una secuencia de unidades de aprendizaje, o de fases de *presentation, practice, production*, o bien de macrofases de globalidad, análisis y síntesis: es la forma metodológica difundida casi universalmente en los materiales didácticos de estas décadas.

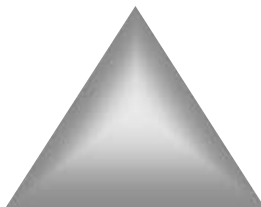
Ninguno de estos procedimientos es un *modelo* universal: son *esquemas* de referencia, son *format*, usando el término inglés –aunque en Italia desde hace décadas hablamos, por ejemplo, del *modelo* de la unidad didáctica. Por el mismo motivo no existe un *modelo* modular: el módulo es un *procedimiento* que lleva a identificar secciones autónomas, acabadas en sí mismas, certificables, pero no un modelo universalmente aplicable.

5.2 Los “modelos” de lengua y de adquisición y los “procedimientos” de enseñanza

Es interesante, como veremos, retomar el modelo del “espacio didáctico” que hemos citado en el segundo párrafo y hacer un gráfico: esto nos permite ver como a cada polo corresponden posibles “modelos” y “procedimientos”:

Estudiante:

el "modelo" de unidad de aprendizaje
 el "modelo" de motivación
 el "modelo" de adquisición
 los "procedimientos" didácticos

*Lengua:*

el "modelo" de competencia comunicativa
 el "modelo" de comunicación intercultural
 el "modelo" curricular
 los "procedimientos" modulares

Docente:

los "procedimientos" de unidad didáctica, lección, conversación,
 los "procedimientos" de gestión de la clase
 los "procedimientos" para la formación de los docentes

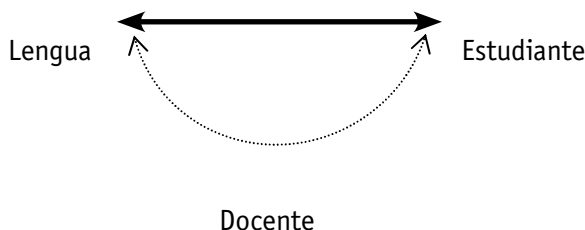
Hemos definido "interesante" el análisis de los modelos y de los procedimientos a la luz del modelo de espacio didáctico. Es interesante porque muestra que:

- a. han sido elaborados *modelos* en relación a los componentes "primarios" del modelo, el sujeto que aprende y el objeto del aprendizaje, mientras que para el componente que pone en relación sujeto y objeto, es decir el docente, no se tienen (¿todavía?) modelos sino solamente *procedimientos, esquemas, líneas* de referencia;
- b. en el momento en el cual los componentes primarios (la persona que aprende y el objeto del aprendizaje, en nuestro caso la lengua) se relacionan con el docente generan *procedimientos*: el estudiante que quiere aprender debe concordar con el docente o aceptar de este último "procedimientos" de adquisición y de aprendizaje, es decir, debe definir ámbitos de contenido (módulos), subdividir

tales contenidos con procedimientos transmisivos (lecciones), adquisitivos (unidad de adquisición, el único de estos procedimientos basados en un modelo fuerte) u organizativos (unidad didáctica);

- c. el docente, en su función de agente que pone en contacto y gestiona las relaciones entre estudiante y lengua, tiene *esquemas* y *procedimientos* de referencia, los aplica a la lengua (definiendo un currículo y eventuales módulos, identificando contenidos para las unidades de adquisiciones que después agrupa en unidades didácticas más largas y complejas) y las aplica al estudiante (eligiendo metodologías humanístico-afectivas o bien estructural-behavioristas, formalizantes o bien lúdicas, constructivistas o bien transmisivas). Pero no existe un *modelo* didáctico, válido siempre y en cualquier lado, para todas las edades, para todas las lenguas (materna, segundas, extranjeras, etc.) y para todos los contextos. Siempre en relación al docente, visto como profesional que debe ser formado, a menudo se habla de “modelo formativo”, pero “modelo” es entendido también en este caso en la acepción de “líneas guías”, “procedimientos”.

En base a estas reflexiones, que colocan al docente en una función instrumental en relación a un proceso centrado sobre la relación entre sujeto y objeto de la educación lingüística, podemos rediseñar el esquema tradicional, indicando con flechas las relaciones y las jerarquías:



El hecho que al contenido (lengua y cultura) y al sujeto (estudiante) del aprendizaje les sean asociados “modelos” y al maestro procedimientos relacionales u operativos, no pone a los tres elementos en una posición jerárquica en el plano de la calidad (los *modelos* deben ser verdaderos y generativos, los *procedimientos* deben ser eficaces y eficientes), pero

hacen extremadamente claros los roles: los estudiantes y la lengua se relacionan y el docente tiene una función ancilar, es necesario para un objetivo –como ha indicado Von Humboldt dos siglos atrás: “no se pueden enseñar las lenguas, se pueden crear las condiciones para que alguien las aprenda”. La formación de los maestros, por lo tanto, adquiere un rol determinante, porque aunque sea definida como “ancilar” en base al rol, su función es siempre esencial, necesaria.

5.3 Síntesis

En este capítulo hemos visto como es frecuente el recurso a modelos cuando se habla del objeto a aprender (basta pensar al concepto de modelo de competencia comunicativa, visto en el capítulo anterior, o a los varios modelos lingüísticos) o cuando se hace referencia a la persona que aprende (por ejemplo el modelo de motivación, visto en el tercer capítulo, o el modelo gestáltico de adquisición, pero podríamos recordar también modelos como los de “zona de desarrollo próximo” de Vygostky, el modelo (o aún “hipótesis de modelo”) de mente modular de Fodor, o el de pensamiento de Johnson-Laird, entre otros), mientras que no encontramos “modelos” sino “procedimientos” (a menudo de distinta naturaleza y alternativos entre ellos) cuando se concentra la atención en la enseñanza, en la didáctica.

Esto no descalifica la dimensión didáctica, pero la obliga a tomar en consideración los modelos disponibles para la lengua/cultura y para el estudiante al fin de adoptar procedimientos *coherentes* con tales modelos.

6. Conclusiones

Hemos partido de la convicción que la ciencia de la educación lingüística (glotodidáctica o lingüística educativa o didáctica de las lenguas, cualquiera sea la forma en que se las etiquete) es una ciencia interdisciplinaria, que recoge conocimiento de ciencias teóricas y operativas externas a su universo y las utiliza para organizar y gestionar el proceso de aprendizaje/enseñanza lingüística – de todo tipo de lengua.

Como decía Giovanni Freddi en las lecciones que fundaban la Escuela Veneciana de Glotodidáctica, la naturaleza interdisciplinaria y operativa de la glotodidáctica corre el riesgo de transformarse en “un vestido de Arlequín” hecho yuxtaponiendo y cociendo toscamente fragmentos de otras ciencias: para nosotros este riesgo puede ser evitado solo si se individuán modelos de naturaleza interdisciplinaria, es decir declaraciones “verdaderas” (en términos lógicos, para lo cual hemos hecho referencia a la teoría de los modelos) y “sustanciales”, que tomen los datos constitutivos eliminando los datos accidentales y accesorios (el concepto de modelo de las ciencias cognitivas).

Hemos recorrido nuestra historia de investigación glotodidáctica constatando que, antes inconscientemente y solo recientemente en manera consciente, hemos intentado identificar “modelos”, o adaptar a la educación lingüística modelos pensados para otras “verdades” científicas – y descubriendo que en muchos casos hemos abusado del término “modelo” utilizándolo para aquellos que son solo “procedimientos”, elaborados, por cierto, sobre bases científicas y confiables pero no necesariamente verdaderos siempre y en cualquier lado.

Esperamos que este esfuerzo, nacido del estímulo de estudiosos de todo el mundo que han reflexionado sobre los primeros *Documentos* de esta colección, lleve a otros estudiosos a indagar sobre la naturaleza del conocimiento y de la acción glotodidáctica, y así lograr construir bases siempre más sólidas para un área disciplinaria que, de otra forma, corre el riesgo de deslizarse hacia una lingüística aplicada, por un lado, o hacia la psico-pedagogía, o por el otro –nobilísimas áreas de investigación, pero que solas no explican y no gestionan adecuadamente un proceso complejo como la educación lingüística.

Referencias bibliográficas

Estos *Documentos* están dirigidos a especialistas, por tanto no son citadas obras que forman parte del patrimonio compartido entre los lectores, desde Chomsky a Gardner, desde Vygostky a Hymes. Citamos solo algunos textos de los cuales somos particularmente deudores, como así también las obras de la Escuela Veneciana que han sido mencionadas en nuestro razonamiento.

- ALLWEIN G., BARWISE J. (eds), 1996, *Logical Reasoning with Diagrams*, New York, Oxford University Press.
- ANTHONY E., 1972, "Approach, Method and Technique", in H. ALLEN, R. CAMPBELL (ed.), *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill.
- ARCAINI E., 1988, "Epistemologia dei linguaggi settoriali", in CLUC (eds), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P.E., 2006, *La naturalezza epistemológica de la metodología de la enseñanza de la lengua*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2006, *La competencia comunicativa: un model*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2007, *Modelos operativos para la educación lingüística*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2006, *Pleasure in Language Learning*, Guerra, Perugia.
- FREDDI G., 1970, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1977, "Competenza linguística, sociolinguística e comunicativa", in *Lingue e Civiltà*, n. 3-4.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E., 1979, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica.

- FREDDI G., 1991, "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in G. PORCELLI, P.E.BALBONI (eds), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino
- ROTHMALER, P., 2000, *Introduction to Model Theory*, Amsterdam, Gordon and Breach.
- SERRA BORNETO C. (ed.), 1998, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- THOM R., 1980, *Parabole e catastrofi. Intervista su matematica, scienze e filosofia*, Milano, Il Saggiatore.
- TITONE R., 1973, "The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning", in *R.I.L.A.*, n. 3.
- ZUANELLI E., 1981, *La competenza comunicativa*, Torino, Boringhieri.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2010
da Grafiche CMF - Foligno (PG)
per conto di Guerra Edizioni guru srl - Perugia