

NEGOCIAR LA NEGOCIACIÓN

FRANCISCO JOAQUÍN GARCÍA MARCOS
Universidad de Almería

1.1. No siempre los términos que las ciencias ponen en circulación son correlatos inmediatos de conceptos claramente definidos y delimitados en su *corpus* teórico. Con relativa frecuencia, la novedad terminológica tan solo constituye una marca escolar, mediante la que delimitar fronteras académicas y acuñar novedades aparentes en los planteamientos teóricos, sin apenas modificar el núcleo doctrinal de esas disciplinas. En tales circunstancias, cuando la terminología carece de una contribución sustancial acerca de la epistemología de una ciencia, no rebasa ese estadio de escueta alternativa nominalista y, en consecuencia, se convierte en un ejercicio académico, pero no científico. En estos casos, hablaríamos de *terminología nominalista*, en oposición a la *terminología nocionalista*, desarrollada esta última como resultado directo de contribuciones sustanciales en los dominios epistemológico y/o metodológico.

En cualquier caso, por lo general es difícil que se produzcan coyunturas tan nítidamente dicotómicas. Con mayor frecuencia la aparición de avances sustanciales en una disciplina desarrolla una terminología nocionalista sobre la que se solapan versiones nominalistas, cuya circulación, amén de la función demarcadora apuntada, introduce considerables dosis de confusión, cuando no un cierto desvirtuamiento de las aportaciones profundas que en sí potencialmente encerrarían.

La lingüística aplicada -y, sobremanera, la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de ella- han sido terreno propicio para este tipo de prácticas; en primer lugar, por la todavía escasa tradición en la aplicación de nuestra disciplina y, en especial, por las características que ello ha tenido en el ámbito concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por una parte, esa ausencia de tradición¹ ha permitido diversas y divergentes concepciones: desde entender que la aplicación liberaba de servidumbres en cuanto a la rigurosidad

¹ Al menos en comparación con el volumen de trabajo teórico, metodológico -y no digamos ya, empírico- que ha tenido lugar en otras áreas de la lingüística y en comparación también con la mayor tradición que otras disciplinas tienen en lo tocante a la aplicación de las mismas.

lingüística², hasta teñirla de una palmaria banalidad poco, o nada, relacionada ni con la ciencia ni con cuestiones sustanciales de la didáctica³. Por otra, hemos asistido a la introducción de terminologías que aportaban novedades solo aparentes y no siempre rigurosamente sujetas a sus formulaciones originales⁴. La precipitación y el escaso fundamento con el que se han desarrollado en lingüística aplicada han impedido que se extraiga un mayor rendimiento de ellas, dando lugar a líneas de actuación que partían de innegables errores de interpretación nocional o de un uso de los términos, tan polisémico, como delatador de su insuficiente aplicación y consiguiente adscripción al tipo nominalista antes mencionado.

1.2. Como caso paradigmático de lo que estoy comentando, destaca el término 'negociación', de entre las acuñaciones introducidas de un tiempo a esta parte por la enseñanza de lenguas. Parte de los usos del concepto de negociación en lingüística aplicada descansa en los planteamientos pedagógicos de la autonomía del aprendizaje, o lo que viene a ser lo mismo, en un replanteamiento general del sistema educativo que, inspirado en los modelos de educación de adultos de Freire e Illich, fueron formulando autores como Holec y Van Eck. La autonomía del aprendizaje se plantea como una respuesta al manifiesto fracaso del sistema educativo y, simultáneamente, como una alternativa para estimular el desarrollo integral del individuo a partir de su formación escolar. Ambos factores están mutuamente implicados. La evidente incapacidad de los estudiantes de cualquier materia para desarrollar un trabajo autónomo sería una manifestación más de la falta de recursos para

² Lo que constituye un evidente sinsentido. La lingüística aplicada, en todo caso, suma, nunca resta, si la entendemos en sus justos términos; esto es, como extensión *desde* la lingüística *hacia* sus aplicaciones, con lo que resultará inaceptable cualquier forma de hipotética aplicación que carezca de sólida fundamentación lingüística, a no ser que se opere ya en otros terrenos disciplinares, fuera de las lindes lingüísticas.

³ Baste una somera revisión de los índices de actas de congresos especializados en los que nunca faltan las consabidas recomendaciones para el uso en el aula de lenguas extranjeras del vídeo, el magnetófono, la música o, más modernamente, el karaoke. El problema no radica tanto en el atractivo o en la utilidad objetiva de estos medios, cuanto en considerarlos una panacea capaz de inaugurar nuevas metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras, pretensión obviamente desmedida que, entre otras cosas, no aborda los procesos sustanciales de la aplicación lingüística perseguida.

⁴ 'Negociación', 'secuenciación', 'rol' o 'estrategia', por mencionar unos cuantos ejemplos ilustrativos, son viejos conocidos de otras disciplinas. Queda pendiente un interesante capítulo de reflexión lingüística acerca de qué, cuándo, en qué condiciones y con qué objetivos se importan términos (y/o conceptos) a la lingüística actual y, sobre todo, cómo todo ello repercute en la configuración de los últimos modelos teóricos de la lingüística contemporánea. En cualquier caso, como es obvio, se trata de una tarea que excede con mucho mi propósito aquí.

NEGOCIAR LA NEGOCIACIÓN

asumir responsabilidades y libertades individuales en el mundo contemporáneo (Holec 1980). Trasladar al alumno parte del protagonismo en el proceso educativo, hasta ahora competencia del profesor, desde esta perspectiva equivaldrá a fomentar el respeto y la responsabilidad individuales como aptitud que se reflejará en la práctica de la vida social ordinaria. Para ello será preciso, no solo delimitar nuevos roles y competencias de los protagonistas del proceso educativo⁵, sino concebir el proceso mismo de una manera dinámica, abierta y sujeta en cualquier momento a reflexión y reconstrucción.

En el caso concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras, estos nuevos planteamientos postulaban tres facetas principales en la figura del profesor (Martín Peris 1992:21): la de formador de creencias acerca de en qué consisten los procesos de actuación y aprendizaje lingüísticos, la de organizador de la dinámica de aula (conformándola, suministrando recursos e investigándola) y, por último, la de promotor de sensibilidad positiva hacia la diversidad cultural y hacia la diversidad de estilos de vida.

Sin embargo, sobre la negociación recayó la práctica polisémica característica de los estados de solapamiento entre terminologías nominalistas y nocionalistas. No siempre enmarcada en los modelos de autonomía de aprendizaje trasladados a la enseñanza de lenguas extranjeras, ha tenido al menos cuatro usos diversos:

- 1) como componente estratégico de un modelo pedagógico más amplio de autonomía del aprendizaje,
- 2) como metodología didáctica, atribuida en términos generales a la corriente comunicativa, para regular los roles de profesores y alumnos, restringiendo la intervención de los primeros a meras funciones de gestión⁶,
- 3) como dinámica pragmática en la construcción de la significación a partir de la interacción discursiva,
- 4) subespecificación de la anterior, como dimensión del lenguaje, íntimamente dependiente de la función ilocucionaria (Di Pietro 1984, 1989).

De todas ellas, curiosamente, ha tenido mayor difusión la segunda, a pesar de que probablemente no sea la más elaborada científicamente ni de que tampoco goce de plena aceptación entre buena parte de los especialistas. El alcance metodológico de la propuesta, cuando menos en lo teórico, sería completo y conduciría a unas nuevas coordenadas didácticas, según lo que se

⁵ Reduciendo la figura exclusivamente directiva del profesor, de un lado, y, de otro, estimulando la intervención del alumno en el mayor número posible de aspectos de su formación.

⁶ Opción que supondría una reducción de los presupuestos teóricos del apartado anterior y, a la vez, una intensificación y maximalización del aspecto negociador no desatendido en el primero de ellos.

colegiría de formulaciones como la presentada por Erena y Cobos (1993:51)⁷:

La pretensión es que, mediante la negociación, el grupo que forma la clase decida absolutamente todo (cómo se quiere trabajar, el programa, los objetivos, cómo se va a realizar, intereses).

Hay razones, sin embargo, para dudar seriamente de la operatividad real de tales presupuestos. Por definición, se negocia desde posiciones de paridad, o cuando menos de equilibrio, entre las partes implicadas en el proceso negociador; condición previa que no se cumple en el supuesto que tratamos, desde el momento en que la negociación en el aula de lenguas extranjeras es 'otorgada' por quien tiene capacidad efectiva para hacerlo, esto es, el profesor. Debemos, pues, sospechar de una lectura y aplicación de esta versión de la negociación que un autor como E. Martín Peris 1992, profundo y serio trabajador en la autonomía del aprendizaje, no ha dudado en calificar de 'régimen ensamblario'.

Por otra parte, desde el punto de vista de la materia científica -y mientras no se demuestre lo contrario, la enseñanza de lengua forma parte de la lingüística aplicada- resulta más que delicado plantear cualquier suerte de negociación en términos tan absolutos. Las características del conocimiento y destrezas que se aspiran a transmitir, la existencia de varios roles en el aula⁸, con independencia de la dinámica por la que se rijan, o la de varios niveles de planificación pedagógica, en función de la complejidad intrínseca de la estructura de la lengua objeto, son factores tan innegociables que obviar este hecho nos situaría automáticamente fuera del mismo proceso educativo. Tanto es así que, como todos sabemos, en realidad incluso la 'negociación ensamblaria' forma parte de la *planificación* desarrollada por un *profesor* para transmitir de un modo que considera más adecuado su *materia*.

II. Además de reparos teóricos de mayor o menor envergadura, en lo tocante a la enseñanza de lenguas las terminologías nominalistas desarrollan una actitud didáctica homogeneizadora en exceso. Bajo la preponderancia del método, desaparece cualquier otro condicionamiento contextual, cultural, etc., precisamente contra lo que nos señala la práctica ordinaria que recomienda revisar y reciclar permanentemente presupuestos y materiales pedagógicos.

II.1. En relación con estas cuestiones metodológicas, pretendo ocuparme aquí de dos experimentos a través de los que se intentó realizar una

⁷ En quienes, por otra parte, no cabe concentrar todas las críticas que puedan formularse a una propuesta de la que, en última instancia, son unos de sus transcritores.

⁸ No el tipo de ellos ni las relaciones que puedan mantener entre sí.

mínima aproximación empírica a esa problemática. En el primero de ellos se revisan los resultados obtenidos tras aplicar la negociación⁹ durante el semestre de abril a julio de 1988 a tres grupos de estudiantes alemanes. Para la tabulación de los datos se han desechado variables como la procedencia cultural o la edad, neutralizada una al tratarse de estudiantes del mismo contexto, subsumidas la otra en las dos variables finalmente seleccionadas:

- 1) Nivel académico: universidad y enseñanza medida.
- 2) Expectativas en relación al aprendizaje del español: alumnos que cursaban filología hispánica, alumnos de otras licenciaturas¹⁰ que tenían en el español una materia voluntaria, pero fuera de sus respectivos programas y, por último, alumnos que lo estudiaban como segunda lengua extranjera en el bachillerato.

Tomando como referencia datos del semestre anterior sobre su rendimiento con metodologías tradicionales, se han elegido tres variables lingüísticas indicativas¹¹, contempladas en función de los niveles examinados y del grado de progresión gramatical propio de cada uno de ellos. Tras revisar el desarrollo de la producción y de la comprensión¹², tanto en la oralidad como en la escritura, se han determinado índices de correlación entre la progresión en la competencia de español y cada una de las opciones metodológicas propuestas. La tabulación de todos estos resultados se ha llevado a cabo mediante cálculos probabilísticos. Finalmente, se solicitó que evaluaran las clases para comprobar sus actitudes hacia cada uno de los métodos. Este último apartado, medido porcentualmente, aunque pondera actitudes globales hacia los métodos en cuestión, se centra sobre todo en el aspecto de la utilidad que les presuponen para mejorar su aprendizaje de español. En el cuadro 1 quedan recogidos todos estos datos.

⁹ En términos similares a los expuestos por Erena y Cobos, aunque dentro de un programa más amplio de inspiración y vocación claramente comunicativas.

¹⁰ En su mayoría estudiantes de Económicas y Derecho que pensaban en el mercado de la C.E.E. y de Hispanoamérica como horizonte futuro de trabajo. Tanto ellos como sus compañeros de Filología estaban matriculados en la Universidad de Kiel (Alemania), en tanto que la muestra del bachillerato se tomó en un centro de enseñanza media de Lübeck, dentro del mismo estado federal de Schleswig-Holstein.

¹¹ Todas ellas dentro del sistema verbal, núcleo tradicional de dificultades considerables en la enseñanza de casi cualquier lengua. En concreto se trabajó con las dualidades *imperfecto/indefinido*, *'ser/estar'* y *subjuntivo/indicativo*.

¹² Controlado a partir de su capacidad para reconocer y emplear marcadores que introduzcan secuencias lógicas, elementos de cohesión y coherencia textuales, planificación discursiva y capacidad para participar en el intercambio de diversos aspectos de un debate.

CUADRO 1

Resultados comparativos de la aplicación de las metodologías comunicativa y tradicional a estudiantes de español en Schleswig-Holstein (Alemania).

		GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C	
		TRD.	COM.	TRD.	COM.	TRD.	COM.
1	1.1	0.46	0.53	0.71	0.28	0.74	0.23
	1.2	0.35	0.63	0.59	0.48	0.67	0.32
	1.3	0.41	0.58	0.61	0.39	0.79	0.18
2		+ 0.41	+ 0.59	+ 0.63	+ 0.38	+ 0.72	+ 0.24
3	3.1	0.36	0.64	0.41	0.59	0.62	0.36
	3.2	0.42	0.57	0.48	0.52	0.64	0.32
	3.3	0.47	0.51	0.56	0.43	0.68	0.31
	3.4	0.51	0.48	0.59	0.41	0.76	0.23
4		28 %	71 %	41 %	62 %	81 %	16 %
<p>- Características de los grupos:</p> <p>Grupo A: Estudiantes de enseñanza media de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Expectativa: materia curricular optativa.</p> <p>Grupo B: Estudiantes universitarios (diversas facultades) de edades comprendidas entre los 22 y los 30 años. Expectativa: uso instrumental del español en sus futuras profesiones.</p> <p>Grupo C: Estudiantes universitarios (filología) de edades comprendidas entre los 22 y los 30 años. Expectativa: futuros profesores de lenguas románicas.</p> <p>- Abreviaturas:</p> <p>1.1: Rendimiento imperfecto/indefinido.</p> <p>1.2: Rendimiento 'ser'/ 'estar'.</p> <p>1.3: Rendimiento subjuntivo/indicativo.</p> <p>2: Correlación en progresión gramatical.</p> <p>3.1: Producción oral.</p> <p>3.2: Comprensión oral.</p> <p>3.3: Producción escrita.</p> <p>3.4: Comprensión escrita.</p> <p>4: Actitudes.</p>							

NEGOCIAR LA NEGOCIACIÓN

A la vista de las cifras, la mera aplicación de una metodología comunicativa no garantiza su éxito inmediato, puesto que aparecen considerables condicionamientos por parte de algunos factores. La edad, sin duda, es uno de los más determinantes. Los adolescentes fueron quienes con mayor rapidez aceptaron el nuevo enfoque de sus cursos de español y, consecuencia lógica de lo anterior, en quienes se obtuvieron los mejores resultados de la aplicación de este. En el otro segmento generacional, en términos generales bastante reacio a las soluciones comunicativas, la edad se cruzó con el eje motivacional. Los futuros filólogos preferían abiertamente los procedimientos tradicionales de enseñanza, en los que encontraban una sistematización más rigurosa y formal, acorde en última instancia con la doble finalidad que los guiaba: aprender¹³ español, pero también conocer su estructura.

Ello explica el fuerte rechazo hacia lo comunicativo que aparece en el análisis de las actitudes, dentro de una tendencia común a todos los grupos que hace corresponder el éxito escolar de un método con el incremento de su estima subjetiva.

En cuanto al otro grupo de estudiantes universitarios, se produjo una gradual aproximación a la opción comunicativa que terminó por conducirnos a resultados no tan óptimos como los del bachillerato, aunque sí considerablemente superiores a los obtenidos entre los filólogos. El test de actitudes puso de manifiesto que este grupo buscaba una forma de enseñanza que les facilitase un conocimiento rápido y prioritariamente práctico de la lengua extranjera, tarea para la que los métodos tradicionales les resultaban insuficientes o demasiado lentos.

Por lo que se refiere a las variables gramaticales, hay que resaltar su práctica neutralización. Tan sólo 'ser/'estar' muestran cierta sensibilidad positiva hacia la metodología comunicativa. En comparación con las otras dos variables examinadas, es bastante notoria la mayor pertinencia del factor pragmático en el funcionamiento de 'ser/'estar'. Sin duda, desde la perspectiva comunicativa se pueden abordar esos condicionamientos con mayores garantías, lo que explicaría su índice relativo de éxito en esta variable. En cualquier caso, ese éxito parcial, a mi juicio, es atribuible al

¹³ Utilizo el término sin entrar en la polémica 'adquisición' *versus* 'aprendizaje' que, por otra parte, considero totalmente improductiva, desde el momento en que pienso que constituyen dos caras de una misma moneda y no, como a menudo se nos presentan, dos opciones irreconciliables y excluyentes. Probablemente en circunstancias como esta encontremos una nueva variante de la problemática nominal planteada al principio. Es evidente que ahora examinamos un caso notional, pero también resulta verosímil pensar que en esta ocasión se trata de un notionalismo errado que entierra la dimensión real del problema. De todas formas, tampoco es este el objetivo de este trabajo, por lo que excuso entrar en mayores pormenores.

método en general, no tanto a la negociación en particular que tampoco parece potenciar de manera especialmente relevante los factores pragmáticos de los usos de 'ser' o 'estar'.

Del mismo modo, contra lo que se esperaba en principio, la negociación no tuvo una drástica repercusión sobre el desarrollo general de la producción y la comprensión. Mientras que la oralidad sí muestra cierta sensibilidad al tipo de método empleado, en la escritura se borran casi por completo las diferencias, e incluso se perfila cierta ventaja de los procedimientos tradicionales en cuanto a la comprensión. Nada de ello, de todas formas, rompe la pauta general constatada en los apartados anteriores en relación al método comunicativo: son fundamentalmente los adolescentes quienes se sienten más motivados por las prácticas comunicativas y quienes las rentabilizan en mayor grado. En los universitarios no filólogos los resultados son menos intensos, aunque perceptibles. Sin embargo, entre los filólogos la metodología se neutraliza, entre otras razones, por su propia filosofía de la aproximación al español, más que como vehículo de comunicación, como materia tradicional de estudio.

Todo ello reafirma la idea de que estamos enfrentándonos a cuestiones que inciden sobre la totalidad del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, y no sobre parcelas concretas del mismo. Proceso, además, entendido en sentido biográfico individual, como se infiere sin mayores dificultades de lo apuntado sobre los grupos universitarios, cuyo alejamiento del método comunicativo denota hasta qué punto puede ser inadecuada la utilización de metodologías, sobre el papel más potentes y completas, sin tener en cuenta que operamos con individuos en los que ya están muy conformadas sus categorías para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin este tipo de precauciones, lejos de las intenciones que la animan, la pretendida innovación puede llegar a convertirse en un hecho manifiestamente disturbador.

II.2. En el siguiente experimento se confronta el rendimiento de la negociación en el aula, en función ahora de una serie de variables contextuales y del rendimiento de una actividad, la dramatización, realizada en los tres grupos examinados. Al objeto de poder establecer una mínima base de comparación con el experimento anterior, se controlaron las mismas variables lingüísticas y la evolución de competencia activa y pasiva. El conjunto de variables contextuales quedó formado por el tipo de enseñanza¹⁴, la homogeneidad cultural (o no) de los miembros del grupo y, por último, el

¹⁴ Enseñanzas oficiales en las que se incluyen cursos de español dentro de un programa de estudios, o bien diversos tipos de cursos voluntarios, por lo general intensivos.

NEGOCIAR LA NEGOCIACIÓN

entorno sociolingüístico en el que se desarrollaba su actividad formativa (con o sin inmersión lingüística). Se dejó fuera la edad, al no registrarse diferencias muy significativas al respecto dentro de la muestra, así como el número de alumnos que componían los diferentes grupos analizados.

CUADRO 2

Comparación de los resultados obtenidos tras la aplicación de procedimientos de negociación y dramatización a tres grupos de estudiantes de español como lengua extranjera.

		GRUPO D	GRUPO E	GRUPO F
1	1.1	0.52	0.32	0.59
	1.2	0.61	0.25	0.63
	1.3	0.56	0.41	0.52
2		+0.56	+0.32	+0.58
3	3.1	0.78	0.21	0.83
	3.2	0.81	0.32	0.87
	3.3	0.68	0.35	0.52
	3.40	0.56	0.32	0.57
4		23 %	67 %	19 %
<p>- Características de los grupos: Grupo D: Estudiantes de edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Enseñanza obligatoria y en inmersión. Grupo culturalmente homogéneo (EE.UU.). 16 Alumnos. Grupo E: Estudiantes de 23 a 30 años. Enseñanza obligatoria y en el extranjero. Grupo culturalmente homogéneo (Alemania). 17 alumnos. Grupo F: Estudiantes de 25 a 35 años. Enseñanza voluntaria y en inmersión. Grupo culturalmente heterogéneo. 19 alumnos.</p> <p>- Abreviaturas: 1.1: Rendimiento imperfecto/indefinido. 1.2: Rendimiento 'ser/estar'. 1.3: Rendimiento subjuntivo/indicativo. 2: Correlación en progresión gramatical. 3.1: Producción oral. 3.2: Comprensión oral. 3.3: Producción escrita. 3.4: Comprensión escrita. 4: Actitudes.</p>				

Tal y como indica el cuadro 2, los principales condicionamientos proceden de la inmersión lingüística que, sin duda, proporciona al estudiante la oportunidad de reproducir en el aula situaciones comunicativas próximas a las que con mayor frecuencia se ve obligado a emplear diaramente. Fuera de la misma, no solo la distancia lingüística, sino también la cultural se acentúan y la dificultad reside, además de en manejar una lengua extranjera dentro de un contexto tan artificial como es una clase, en imaginar e intentar generar unas coordenadas psicosociales ajenas y distantes. Negociación, dramatización, y previsiblemente cualquier otro procedimiento didáctico, resultan claramente insuficientes para salvar, sin más, condicionamientos de excesiva envergadura.

De igual forma, la inmersión es el factor determinante en el desarrollo de la producción y comprensión orales. Como sucediera en el caso anterior, las distancias vuelven a restringirse grandemente en la escritura.

Esa relevancia de la inmersión tampoco impide que el factor étnico-cultural intervenga de manera intensa en otros aspectos. Los óptimos resultados obtenidos con los estudiantes norteamericanos son el reflejo de una mentalidad menos preocupada por lo que en otros colectivos sería el 'sentimiento del ridículo' que, además, se corresponde con una actitud global mucho más participativa en toda actividad -no únicamente en la dramatización- que se desarrolle a lo largo del curso. En otras ocasiones la heterogeneidad cultural del grupo potencia el desarrollo de actividades comunicativas, dado que la lengua meta es también la lengua de intercomunicación grupal.

En cuanto a las variables lingüísticas, debe resaltarse que mantienen las mismas constantes que en el experimento anterior, registrándose leves diferencias en el comportamiento de la díada 'scr/' 'estar', ahora más sensible a las dramatizaciones.

Por último, llama la atención que en el apartado de actitudes aparezcan los resultados aparentemente trastocados: son los estudiantes en situación de no inmersión, en principio menos beneficiados de la aplicación de métodos como la dramatización o la negociación, quienes sin embargo tendencialmente los prefieren. Sin duda, son también quienes más los necesitan alejados de las situaciones reales en las que se desarrolla la lengua meta.

III. A la vista de todo lo anterior, no encontramos argumentos ni definitivos ni decisivos para decantarnos en favor de una metodología como opción universal por encima de otros factores. El optimismo consustancial a las terminologías nominalistas, termina por ignorar -y, consecuentemente, no

NEGOCIAR LA NEGOCIACIÓN

abordar- la realidad, tal y como acabamos de ver en relación a la dualidad inmersión/no inmersión. Fuera de las situaciones de inmersión, los contextos comunicativos se ficcionan, se aproximan, pero nunca se reproducen y, consiguientemente, la actividad del aula no satisface en modo alguno los presupuestos comunicativos de los que partía y que, al menos sobre el papel, se exigía a sí misma.

A mi juicio, todo ello indica que el profesor de lenguas extranjeras -como cualquier profesor en general, por otra parte- está obligado a mantener el distanciamiento suficiente para, de un lado, analizar al grupo con el que trabaja y, de otro, seleccionar las estrategias y los recursos didácticos más adecuados a sus características, dentro de un crítico y fructífero relativismo metodológico. Preciso será, por lo tanto, huir del maniqueísmo que en ocasiones aqueja a la enseñanza de lenguas extranjeras. No creo que haya métodos buenos y malos, salvo en circunstancias extremas y excepcionales. Podremos encontrar procedimientos tradicionales y enfoques más actualizados, renovaciones profundas y aparentes novedades sin excesivo trasfondo, en suma, un abanico de posibilidades que, en cualquier caso, no exime de recurrir a la más adecuada de acuerdo con unas coordenadas espacio-temporales concretas y puntuales. En este caso, por supuesto que el fin justifica los medios y exime de cualquier obligatoriedad en relación a la terminología nominalista y sus implicaciones coyunturales. Por otra parte, el que las variables lingüísticas mantengan su comportamiento casi homogéneo en uno y otro experimento señala con total rotundidad la existencia de parcelas innegociables e impermeables a modas terminológicas.

Tampoco se trata de negarle a la lingüística aplicada la capacidad evolutiva inherente a todo proceso científico correctamente elaborado. Es evidente que asistimos a continuas innovaciones en nuestra disciplina que amplían nuestro conocimiento sobre los procesos de adquisición de lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, ponen a nuestra disposición metodologías didácticas progresivamente más sofisticadas. Pero, a la vista de lo expuesto aquí, se me antoja también indiscutible que dichos avances difícilmente procederán del ámbito de las terminologías nominalistas.

BIBLIOGRAFÍA

- DI PIETRO, Robert, 1987, *Strategic Interaction*, Cambridge. Cambridge University Press.
- ERENA, Francisca y Francisco Javier COBOS, 1993, "Propuestas no directivas en el aula de español/LE". En *II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada, pp. 49-55.
- HOLLEC, H., 1980, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

MARTIN PERIS, Ernesto, 1992, "Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE". En *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada, Universidad de Granada, pp. 9-22.