

LA ADQUISICIÓN DEL NIVEL LÚDICO EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

M^a ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ
Universidad de Cádiz

Todos los individuos sienten un gran aprecio y orgullo por su propia lengua y sobre todo al hacer de ella un uso correcto y adecuado en cada situación, ya que esto es un indicio de su propia identidad, como componente de un grupo, y es el medio de comunicación con los demás individuos de su comunidad. Pero además, el hombre hace uso de la lengua como elemento artístico, para provocar el placer de las formas, sonidos y sentidos que ella misma propicia. La creación literaria está concebida para producir este deleite, función artística del lenguaje, pero, ¿y nuestras conversaciones de todos los días?; ¿hace el hombre de su lenguaje un objeto de diversión y placer, además de ser éste su principal medio de comunicación interpersonal? Es evidente que la utilización de nuestra capacidad lingüística nos place; nos gusta oírnos y que se nos oiga. Y no es que el lenguaje sea lúdico en sí, sino que los usuarios del mismo proyectan en él una intención de juego que puede observarse en muchas manifestaciones del lenguaje estándar.

Los estudiantes de segundas lenguas pretenden, en principio, llegar a conocer esa nueva lengua y comunicarse; pero, ¿no les gustaría también poder jugar y deleitarse con ella? Hemos analizado en nuestros alumnos extranjeros de español, y en nuestra propia experiencia como aprendices de otras lenguas, las principales limitaciones que encontramos para activar este nivel lúdico lingüístico, y la conclusión ha sido que el jugar con una lengua extranjera es tan sólo en parte un problema lingüístico. Para muchos juegos de sentido, como el humor y la ironía, la competencia que se necesita es más de carácter sociocultural, esto es, se trata de una cuestión extralingüística. Aunque el elemento lingüístico se puede dominar en mayor o menor grado, muchos juegos de palabras no presentan una especial dificultad léxica, sino que la clave lúdica reside en el juego de sentidos, con referencias culturales.

Por todo ello, vamos a reflexionar sobre cómo en el proceso de adquisición de una lengua extranjera el hablante, cuya finalidad principal es aprender esa

segunda lengua, puede también disfrutar en mayor o menor grado con ella, y qué problemas se plantean en este campo para poner en marcha los mecanismos de placer.

En las diferentes teorías actuales sobre didáctica de lenguas extranjeras, no se incluye el promover este nivel lúdico de la lengua entre los estudiantes. Sí se presta bastante atención a lo que es el juego como base de la mayoría de las actividades para realizar en el aula, pero siempre los objetivos marcados para ellas son de tipo lingüístico, comunicativo o gramatical; en general, no se prevé el juego didáctico para procurar el juego lúdico-lingüístico, del que tanto gustan los hablantes nativos en muchas de sus conversaciones diarias¹. Así, después de analizar los elementos que necesitan los estudiantes para empezar a dominar el nivel lúdico del español, intentaremos elaborar un proyecto metodológico y didáctico que pueda facilitarles el juego lingüístico. Este juego con el lenguaje presenta una doble naturaleza, basada en las propias características del signo lingüístico, forma y significado. El hablante puede jugar con el aspecto material, sonido y forma, de la lengua, lo cual tiene un efecto lúdico que denominaremos *Placer de las formas*; pero, sobre todo, el componente conceptual del lenguaje en su uso comunicativo es lo que propicia un juego de sentidos, que procurará a los interlocutores un placer de tipo cognitivo, el *Placer del sentido*.

1. Los límites del placer lúdico

Respecto al *Placer de las formas*, basado en la doble naturaleza articulatorio-visual del lenguaje, creemos que es un problema exclusivamente de formas lingüísticas nuevas que deben entrar en la memoria verbal del hablante extranjero para, en muchas ocasiones, materializar concepciones de sentido que ya posee a través de su lengua materna. En esta idea de 'sentidos semejantes con expresión lingüística diferente' se basa también actualmente la teoría de la traducción. Las formas del lenguaje proporcionarán al hablante de L2 no sólo el mismo placer de jugar con el lenguaje del que gustan los nativos, sino también el de verse integrado y reconocido en la nueva cultura lingüística. En cuanto al denominado *Placer del sentido* en el lenguaje, el hablante disfruta creando significados con sus palabras, e incluso juega con significados que no están en sus palabras.

Según la intención del hablante, una realización puede ser directa o indi-

¹ La bibliografía al respecto es muy breve y, por ejemplo, en relación con los problemas que plantea la ironía en la adquisición de una lengua extranjera, podríamos citar a Henault 1976 y Hackman 1978. Sus estudios son más de tipo teórico que práctico, y consideran que las posibilidades que tienen los hablantes extranjeros para incluir el recurso irónico en su discurso son muy limitadas, pero no se plantean soluciones.

recta, y es precisamente esta última, cuando las palabras no llevan en sí, directamente, el contenido del mensaje, la más utilizada en nuestra comunicación. Estos significados producen un placer de tipo cognitivo en los interlocutores; por ello, el estudiante de lengua extranjera debe conocer tanto los aspectos lingüísticos (estructuras indirectas más utilizadas, formas de cortesía, etc.), así como los factores socio-culturales que determinan o regulan estos tipos de comunicación en la nueva lengua y cultura que desea asimilar, pues, aunque es seguro que existen en su sociedad materna, las normas socio-culturales y las materializaciones lingüísticas pueden ser diferentes. Por ejemplo, el tema de las expresiones formales o informales de la lengua normalmente aparece ya recogido en muchos manuales de segundas lenguas, pero el profesor puede colaborar en este aspecto, explicando qué elementos determinan que una situación comunicativa sea formal o familiar en esa sociedad en concreto, probablemente distintos, si no en todo en parte, a los de otras culturas. Esta adecuación comunicativa es tan importante que puede provocar el éxito o el fracaso del alumno en situaciones fuera del aula. Un éxito en ello produce al hablante extranjero el placer de verse integrado en la comunidad hablante nativa. En la comunicación no sólo es importante comunicar lo que queremos, sino decirlo de la forma más efectiva a fin de alcanzar el objetivo que pretendemos con nuestra comunicación.

En este marco significativo, se halla ubicado también el *plano referencial* del acto de habla, que varía según el contenido del mensaje se refiera al locutor, interlocutor o a una tercera persona no presente en la situación comunicativa. Es aquí donde, como dice G. Reyes, se produce en el locutor el *placer del exhibicionismo*, cuando él habla sobre su propio mundo referencial. En cuanto a este otro placer, el actual método didáctico de lenguas extranjeras con orientación comunicativa enseña desde las primeras lecciones los elementos lingüísticos necesarios para dar y solicitar información personal, y así facilitar al alumno la posibilidad de disfrutar de este placer del exhibicionismo en esa otra lengua. No obstante, el profesor debe tener en cuenta que, según las culturas, mentalidades y caracteres, los estudiantes extranjeros pueden sentirse atacados en su integridad personal si se les obliga a ese exhibicionismo.

Otro aspecto de la comunicación que el nativo domina es la *selección de lexemas* entre los que poseen una carga denotativa similar, pero que presentan diferencias de connotaciones. Esta selección no responde sólo a razones estilísticas, sino que tiene una eminente función estratégica en la conversación. El elegir a veces un eufemismo, un vulgarismo u otras veces tan sólo una expresión neutra no es producto del azar, sino que responde a diferentes necesidades comunicativas, o simplemente al gusto que le proporciona jugar con su lengua. La ambigüedad, por ejemplo, en este sentido, no es, entre interlocutores españoles, un error comunicativo, sino un juego, su juego personal.

El hablante extranjero cuenta, al menos, con un problema para poner en funcionamiento este juego léxico-semántico, y es la falta de conocimientos

sobre esas cargas connotativas que los lexemas poseen, constituidas en muchas ocasiones por *informaciones socioculturales particulares* de esa nueva cultura con la que se pone en contacto. Es más difícil aprender estas cargas connotativas del léxico, que no tienen traducción directa a otros idiomas, porque realmente éste es un problema socio-cultural, de mentalidad y educación, y no sólo de lengua, como instrumento material. Pero, a pesar de esta dificultad, el profesor puede, ya desde un nivel de lengua inicial, ayudar al alumno en la adquisición de estas diferencias connotativas o ambigüedades, siempre por medio de ejemplos contextualizados, y aportando *informaciones básicas* sobre la cultura y la sociedad en las que se emplean esos elementos lingüísticos.

Por último, vamos a reflexionar sobre las estrategias comunicativas de tipo irónico y humorístico, que producen en el hablante un placer más complejo (comunicativo, cognitivo y emocional), desde la perspectiva de la adquisición y didáctica del español como lengua extranjera.

La gran cantidad y variedad de elementos que son necesarios, y que se combinan en la comunicación irónica (personales, lingüísticos, cognitivos, sociales, culturales, etc.), hacen de esta estrategia verbal una de las más difíciles y complicadas de adquirir y enseñar en segundas lenguas; pero es siempre, y a su vez, una de las más efectivas en la comunicación y más satisfactorias. Los hablantes nativos tienen, en mayor o menor grado, todos esos elementos y pueden disfrutar, si quieren, de este juego que el lenguaje materno les ofrece. Pero, ¿qué ocurre con un hablante extranjero que también quiere jugar? ¿Puede? En relación con esta cuestión, tan sólo podemos apuntar algunos hechos que, en parte como profesora de español para extranjeros, y en parte como alumna de segundas lenguas, hemos experimentado.

Es obvio que el extranjero halla dificultades para realizar efectivamente esa intención lúdica, por lo que ya nos preguntamos, en principio: ¿Puede el profesor de segunda lengua facilitar a los alumnos la adquisición de este nivel lúdico en la nueva lengua? ¿Qué metodología debe llevar a cabo para ello? ¿Por qué no entienden nuestros alumnos muchos de nuestros chistes e ironías?

Está claro que lo que falla en la comunicación es el interlocutor, que no puede inferir pertinentemente el segundo significado, porque falta esa base de conocimiento común (lingüística, social o cultural), que el locutor presupone y a la que hace referencia en su significado implícito. Estas comunicaciones irónicas son las que fracasan y, por eso, es preciso que el profesor vaya dando, junto al conocimiento lingüístico, aquellas otras informaciones que el alumno necesita para convertirse en un potencial interlocutor irónico. Sí funcionarán, en cambio, aquellas ironías que se refieren al mundo del aula, común a todos los interlocutores. Vemos, por tanto, que el problema del juego humorístico o irónico con el lenguaje no es sólo una cuestión de lengua.

El uso del humor y la ironía por parte de los alumnos de segundas lenguas no revela, necesariamente, un dominio elevado del elemento lingüístico, pues incluso con los pocos medios de que dispone un principiante (y uno de los que

primero se utiliza es la entonación o acento de intensidad) puede emitir mensajes irónicos o jocosos y tener éxito, si el mundo referencial que presupone es común a su interlocutor. Un alumno avanzado en la nueva lengua no tendrá problema con los elementos lingüísticos de estas comunicaciones, pero esto no asegura su éxito en las mismas.

En el nivel lúdico, humorístico e irónico del lenguaje hay un componente de carácter personal muy importante, y es posible que el locutor, nativo o extranjero, decida voluntariamente no jugar al humor o la ironía. Muchos tratadistas coinciden en admirar el equívoco irónico como una forma de agudeza típicamente española, muy unida al carácter y a la lengua de los españoles. Muchos extranjeros encuestados también comparten esta opinión, lo cual significa que el valor comunicativo de la ironía puede ser considerado de distinto modo, según las culturas o caracteres de las personas. Del mismo modo sucede con el humor, que normalmente presenta unas características diferentes en cada sociedad e incluso en cada persona. Del mismo modo que hay unos españoles con más sentido del humor o irónicos que otros, puede haber hablantes extranjeros de español que no utilicen voluntariamente este nivel del lenguaje. Lo que el profesor debe hacer es facilitar los elementos necesarios para que el que quiera pueda ponerlos en marcha y participar en este juego al que el español invita.

Los límites que presentan los estudiantes de una lengua extranjera para disfrutar del juego con esa nueva lengua son, como hemos visto, muchos y de diverso tipo, pero pensamos que no insalvables. Por ello, a continuación vamos a intentar diseñar una propuesta de metodología, que pretendemos que sea lo más adecuada posible para llevar a cabo la didáctica o acercamiento didáctico del juego, formal y de sentido, a los aprendices extranjeros de esta lengua.

2. Propuesta metodológica para la adquisición del nivel lúdico del lenguaje

Para llegar al esquema teórico-didáctico adecuado, empezaremos por hacer una revisión de las diferentes tendencias actuales de metodología de lenguas extranjeras en vigor con una crítica de cada una, tomando al mismo tiempo aquellos aspectos que consideramos interesantes para nuestra propuesta.

Normalmente, temas como el qué hacen los profesores de hoy en sus clases de lenguas extranjeras, qué métodos adoptan, qué recursos utilizan, cómo usan y valoran los manuales adoptados y otros aspectos metodológicos, se encuentran bien protegidos en el ámbito de lo que podríamos denominar *secreto profesional*. A través de las confusas informaciones que se dan en confidencias privadas o en algunos debates públicos, se tiene la impresión general de que el profesor moderno ha dejado generalmente atrás la enseñanza tradicional basada en la gramática o en las traducciones, y es propenso a usar un conjunto

ecléctico de procedimientos, antiguos y recientes, en lugar de un sólo método definido. A nosotros también nos parece adecuada esta actitud, que corrobora el dicho popular *Cada maestrillo, tiene su librillo*, pero parece ser que el aspecto lúdico de la lengua nunca se incluye como objetivo didáctico. ¿Será que las metodologías llevadas a cabo no facilitan estrategias para ello? Nosotros partimos con el propósito de elaborar al menos una propuesta de metodología didáctica que pueda resultar más completa y efectiva que las hasta ahora aparecidas, y que, sobre todo, se adecue también a las necesidades carenciales que tienen los alumnos cuando desean disfrutar, como los nativos, del juego con el español.

El *método tradicional*, desarrollado desde los pueblos primitivos hasta el siglo pasado, se basaba en la lectura y la traducción, esto es, en la adquisición pasiva de una lengua extranjera, sin atención primaria ni secundaria a la parte comunicativa de producción. Se hacía también un uso teórico-comparativo de la gramática, y el léxico se presentaba en largas listas de palabras nuevas sacadas de textos escritos, principalmente literarios, con la ayuda del diccionario, y que había que estudiar de memoria. Nuestra crítica fundamental a esta metodología es que olvida, en principio, la definición de toda lengua como instrumento comunicativo de una comunidad humana.

Como reacciones contrarias extremas a este método tradicional surgen a finales del siglo XIX y principios del XX dos nuevos métodos, el *natural o directo*, primero, y el *método de ensayos*, a continuación.

El llamado inicialmente *método natural o directo*, aparecido en Alemania hacia 1882, y extendido por todo el mundo, se basa en el principio de que una lengua extranjera puede aprenderse directamente, como la lengua materna, e incluso con mayor rapidez. La enseñanza se hace sin recurrir a la primera lengua, de modo unilingüe. Se preocupa, pues, esencialmente de la fonética, comprensión y producción oral, eliminando la traducción y acercándose a la gramática sólo a partir de las conclusiones que los aprendices van sacando del uso. A nosotros nos parece incuestionable la ventaja que supone el contacto inmediato con la lengua que se quiere aprender, pero el objetivo principal que este método pretende, adquirir básicamente el nivel oral de la lengua, limita bastante su efectividad para lograr un dominio completo de comprensión y producción orales y escritas de la misma. En las primeras etapas de aprendizaje puede ser útil la puesta en contacto directo con la comunicación, sin reflexión gramatical, pero, ¿se elimina realmente también el proceso de traducción o la ida y vuelta a la lengua materna por parte de los propios estudiantes? Aquí es donde también nosotros tenemos nuestras reservas.

En segundo lugar, el *método de ensayos o intentos y errores* presupone que el hablante de una lengua extranjera va avanzando en su aprendizaje a partir de la corrección de sus errores en el uso de esa lengua. Pero este método necesitaría la continua presencia de un profesor-corrector y, al mismo tiempo, si la corrección no se acompaña de una mínima explicación razonada, el alumno

no entenderá la base de sus errores y seguirá cometiendo, si no los mismos, sí otros paralelos a estos.

Los adelantos en los aspectos articulatorios, fonéticos y auditivos promovidos por estos dos métodos condujeron a la creación de los *métodos audiolinguales*. Éstos surgen de la marea de investigación y renovación pedagógica que se extiende en los EE.UU. a partir de 1957. El gobierno decide promover la enseñanza de las lenguas extranjeras para evitar el aislamiento de los científicos e intelectuales americanos con respecto a los avances científico-tecnológicos de los demás países. En 1958 se publica la *National Defense Education Act*, que, entre otras medidas, financia la investigación en el ámbito de las lenguas modernas, la elaboración de materiales didácticos y la formación de profesorado especializado. Los materiales consisten, principalmente, en grabaciones incorporadas a la enseñanza para atender a la doble faceta de oír y hablar. En principio estos métodos eran sólo una variante del método directo, completado por una serie de discos, concebidos como sustitutos del profesor, para promover la enseñanza a distancia, por correspondencia o el autoaprendizaje. Posteriormente, con la introducción de técnicas de laboratorio, se utilizaron estos métodos para la realización de ejercicios orales de tres tipos: fonéticos, gramaticales y léxicos.

Aunque este método supuso una gran revolución en la didáctica de lenguas extranjeras y, sobre todo, una ampliación muy considerable del número de personas que pretendía aprender otras lenguas, en todos los ámbitos socioculturales, participamos de las opiniones de Rivers 1964 y Marcos Marín 1983. Rivers 1964 critica el audiolingualismo como práctica automática de la lengua sin comprensión de lo realizado, o su imposibilidad de aplicación de lo aprendido a otras situaciones no previstas ni estructuradas en el método; también, y fundamentalmente, es criticable la ausencia del ejercicio de la comunicación en él, y la negación de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua. Marcos Marín (1983: 61), por su parte, considera que este método presenta el principal inconveniente de su excesiva rigidez y limitación, en varios sentidos. Primero, en la necesidad de disponer de un laboratorio, el tiempo empleado en desplazarse a él, la incomodidad y extrañeza que suponen la cabina, los cascos y el aparato, artificialidad que hace que a los veinte minutos de su uso se pierda notablemente la capacidad de atención del estudiante. Además, el tipo de ejercicios estructurales, excesivamente controlados y dirigidos, limita también por completo la capacidad creativa del individuo. Nosotros pensamos que este recurso metodológico audiolingual no es un método global en sí de aprendizaje de una lengua extranjera, sino que podría ser una parte del mismo, para aprovechar las ventajas que éste presenta en la práctica de comprensión auditiva, complementaria a la del profesor, y en los ejercicios articulatorio-fonéticos de autocorrección que facilita al estudiante para el aprendizaje de la fonética y prosodia de la lengua -aspecto, por cierto, bastante olvidado en la mayoría

de las metodologías actuales². Pero, por otro lado, elimina la característica fundamental de toda lengua, que es su carácter social de comunicación, y, por consiguiente, tampoco prevé la adquisición y práctica del ejercicio lúdico-lingüístico, siempre de tipo interactivo.

En los años cuarenta se desarrolló, como consecuencia del éxito obtenido por el ejército norteamericano en sus programas de enseñanza de lengua en período de guerra, el *método audiovisual*. En éste, por medio de filmas o diapositivas, la imagen se une al sonido y, supuestamente, permitía aprender las lenguas sin gramática, pensar directamente en la lengua que se estudiaba y tener una idea más precisa de la situación en la que se da la comunicación lingüística, lo cual significaba un avance metodológico. Pero, en principio, los medios empleados presentaban imágenes fijas, sin la acción propia de todo proceso comunicativo. El objetivo lingüístico planteado era básicamente de tipo léxico-gramatical: a partir de los llamados *vocabularios fundamentales*, con los términos de mayor frecuencia, según estudios estadísticos sobre diccionarios de uso, y con presentaciones de estructuras gramaticales muy simples. No se incluía un objetivo comunicativo que pudiera integrar el nivel lúdico de tal lengua, e incluso los mismos objetivos gramaticales eran limitados, ya que sólo podrían resultar efectivos en lenguas como el inglés, cuya gramática es bastante simple, pero no en el caso de una lengua románica, como el español.

El desarrollo posterior de la electrónica provoca una nueva revolución en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras con la aparición del vídeo y la televisión, por una parte, y del ordenador, por otra, que, sin duda, han acercado las lenguas extranjeras al global de la población y han promovido una primera etapa del conocimiento de las lenguas extranjeras, aunque limitada al no favorecer su desarrollo y profundización, ni su práctica activa.

Creemos, no obstante, que vídeo y televisión presentan la ventaja metodológica de mostrar la lengua en su uso directo comunicativo, contextualizado, lo que transmite al alumno otra serie de informaciones además de las lingüísticas, como información social, cultural, o comportamientos de nativos en situaciones comunicativas concretas. Con estos medios didácticos, por ejemplo, sí se podría incluir el trabajo con comunicaciones de carácter humorístico o irónico. En ellas se podría más fácilmente comprender y asimilar los recursos lingüísticos y extralingüísticos utilizados con intención lúdica, al mostrar el componente contextual, básico en toda interacción comunicativa.

² En concreto, es curioso que una de las preocupaciones principales de un alumno de lengua extranjera sea el perder su acento extranjero al hablar la misma, para así sentirse más aceptado en esa comunidad por los hablantes nativos. Es más, los nativos, ante alguien que hable su lengua perfectamente desde un punto de vista léxico y gramatical, siempre le adjudicarán la etiqueta de extranjero, si así se revela en su acento y entonación. Pensamos, pues, que las prácticas de pronunciación y entonación en la clase de lenguas extranjeras nunca se deben olvidar, y, en este sentido, el laboratorio de idiomas, u otros medios más simples o transportables, como grabadoras portátiles o de bolsillo, cassettes, etc., son recursos técnicos propicios para ello.

El período que va desde fines de la Segunda Guerra Mundial hasta los años 60 se caracteriza por el reinado absoluto del modelo conductista del lenguaje, compatible en sus planteamientos con las corrientes lingüísticas estructuralistas en boga tanto en EE.UU. como en Gran Bretaña. Ello da lugar a una constelación de métodos que revisten una visión superficial del lenguaje y se fundamentan en la formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo, entre los que destacan el *audiolingüismo*, surgido en Norteamérica, y el *enfoque situacional* de Gran Bretaña.

El *método audiolingual* partía de una concepción del lenguaje como conjunto de hábitos susceptible de ser clasificado en tres categorías: fonología, morfología y sintaxis. Pero, en esta perspectiva estructural, queda totalmente excluido del análisis lingüístico el componente semántico del lenguaje y el significado de las producciones en situaciones particulares de uso. Por ello llevaba, en último término, a un dominio estructural vacío del lenguaje, ajeno a los usos y especificaciones sociales de la comunicación.

Para intentar superar las limitaciones estructuralistas y conductistas del método americano aparecerá la alternativa británica, el *enfoque situacional*. La actividad principal en la enseñanza de las estructuras de una lengua extranjera será también, al igual que en el método anterior, la práctica oral, pero efectuada en situaciones diseñadas para proporcionar al aprendiz la mayor cantidad posible de práctica hablada, en diferentes marcos situacionales. La divergencia, pues, entre las dos líneas metodológicas se basa en el concepto de *situación*, de modo que el enfoque situacional se plantea la necesidad de estudiar la lengua en su contexto lingüístico y situacional, en relación a los elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que confieren significado a las formas lingüísticas. Sin embargo, la aplicación que el concepto de situación sufre en el método situacional se redujo al empleo de gestos, objetos y materiales didácticos como ilustración del significado de los nuevos elementos lingüísticos.

Dadas las limitaciones apuntadas, poco a poco se fue produciendo la extinción de ambos métodos, audiolingual y situacional, al tiempo que aparecían otras alternativas en Estados Unidos y Europa.

Es el momento de aparición del *Método de Respuesta Física Total*, de Asher y Price 1967³; el *Método Silencioso*, de Gattegno 1976⁴; el *Aprendizaje Comunitario* de Curran 1976⁵ y, por último, y más original, la *Sugestopedia*,

³ Este explica la adquisición de la segunda lengua como resultado de utilizar la exploración psicomotriz como instrumento de mediación entre el aprendiz y el objeto de conocimiento, esto es, el lenguaje.

⁴ Con unos fundamentos teóricos semejantes al método de Asher, el denominado *Método Silencioso* consiste en que el aprendiz descubre la lengua, en lugar de memorizarla o repetirla.

⁵ El alumno recibe la instrucción del profesor en forma de traducción de lo que desea comunicar, incluido en una dinámica de grupo, que determina los contenidos de aprendizaje en función de sus necesidades comunicativas, marcando así el curso del aprendizaje.

de Lozanov 1978⁶. Prácticamente ninguno de ellos tiene gran trascendencia, pero, sin embargo, todos ellos, pese a sus diferencias teóricas y metodológicas, suponen una serie de aportaciones comunes en el panorama de la enseñanza de lenguas que consideramos interesantes para nuestro proyecto metodológico. Podríamos sintetizar estas ventajas en tres:

- a) Reivindicación del alumno como sujeto activo en el proceso de adquisición de una segunda lengua;
- b) Importancia de las diferencias individuales; y
- c) Consideración de la adquisición de una segunda lengua como proceso diferente al de la primera.

Al otro lado del Atlántico, en Europa, tanto la Psicología, como la Antropología o la Filosofía del lenguaje, se plantean posturas innovadoras que convergerán en una propuesta lingüística común, la idea del *lenguaje como comunicación*. Esto se materializará, en el campo de la didáctica de lenguas, en el *enfoque comunicativo*, diseñado en sus comienzos por Hymes 1967 y desarrollado, entre otros, por Gumperz 1977, 1981 y 1982⁷. La propuesta se basa en la idea de que la comunicación es el eje rector de un estudio del lenguaje como fenómeno social enmarcado en el seno de la cultura. Esto implica una postura didáctica cuyo objetivo básico es la adquisición por parte del alumno, no sólo de una competencia lingüística de la lengua extranjera, sino, en sentido más amplio, de una competencia comunicativa de la misma. No es, pues, dejando ya atrás a Chomsky 1957⁸, el conocimiento gramatical abstracto de una lengua lo que se pretende, sino el uso de su estructura lingüística y las condiciones que le confieren su efectividad comunicativa. Se reivindica el concepto de lenguaje como conocimiento y como acción, idea relacionada con la Teoría de los Actos de Habla de Austin 1962 y Searle 1969. Desde esta perspectiva, se realza el valor de la *intencionalidad* como base de toda comunicación, ya que realizar un acto lingüístico consistiría en emitir un enunciado con

⁶ Se basa en un currículum de situaciones de diálogo, desarrollado mediante pautas de escucha y repetición, en un marco de sofisticadas condiciones ambientales (decoración, mobiliario especial, iluminación y música) para crear el clima de sugestión necesario para el desarrollo del aprendizaje.

⁷ El modelo comunicativo fue adoptado por el Consejo de Europa para la elaboración del denominado *Nivel Umbral*, lo que constituye el motor principal de difusión del mismo en los años 80 y 90 entre profesionales de la enseñanza, editoriales y organismos oficiales. Consiste éste en un esquema elaborado sobre las categorías funcionales básicas, que, con las estructuras lingüísticas correspondientes de cada lengua, constituirían un nivel básico de aprendizaje de cualquier lengua extranjera, unificando así un mismo grado de conocimiento mínimo y similar entre todas las lenguas europeas.

⁸ Chomsky 1957 inaugura la teoría lingüística generativa, en la que se reivindica el carácter formal del lenguaje y su naturaleza específicamente humana. En cuanto a la adquisición de una lengua extranjera, rechaza los métodos previos basados en el proceso de estímulos y refuerzos, y concibe la adquisición del lenguaje como aprendizaje de las reglas gramaticales generadoras de las producciones manifiestas en el uso del lenguaje.

la intención de producir determinados efectos en el receptor del mismo. Y también, de esta teoría comunicativa del lenguaje se destaca la importancia del contexto en la conversación, pues el lenguaje, además de ser un conjunto de reglas fonológicas, morfosintácticas y semánticas, necesita de un contexto para formar sus producciones o actos de habla. Esto lleva a una idea didáctica de orientación pragmática, la de que aprender una segunda lengua consiste, esencialmente, en aprender a comunicarse oralmente en esa nueva lengua de modo adecuado en cada contexto comunicativo.

Este método comunicativo, que revaloriza la función comunicativa del lenguaje con un marcado carácter intencional del emisor y siempre determinado contextualmente, podría servirnos, en principio, como base para nuestro enfoque metodológico. Está claro que una propuesta metodológica que pretenda incluir la didáctica del nivel lúdico de una lengua debe presentar esta orientación pragmática, ya que, como hemos visto, el juego lingüístico es siempre un juego comunicativo, donde la clave del mismo reside en la intencionalidad, así como en factores tanto lingüísticos como extralingüísticos y contextuales. La actividad lúdica es en todo caso interacción y por ello nunca podría llevarse a cabo una didáctica de la misma con una metodología que ignorara la actividad comunicativa, como es el caso de la mayoría revisadas hasta el momento.

En síntesis, las bases del enfoque comunicativo que teóricamente adoptamos para nuestra metodología son las siguientes:

1. El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es la competencia comunicativa del alumno en la lengua extranjera. Es más, desde nuestro punto de vista hemos de puntualizar que esta competencia comunicativa ha de ser doble, esto es, cubrir una base de conocimientos lingüísticos de tipo gramatical, por una parte, así como incorporar otra base de informaciones sociolingüísticas y culturales relacionadas directamente con la lengua que se está adquiriendo. La conjunción de ambos conocimientos en profundidad es lo que hará del extranjero, con la práctica comunicativa activa del español, un hablante social y lingüísticamente competente e integrado, y con posibilidad de ejercitar el juego con el lenguaje y disfrutar con ello.
2. Las prácticas didácticas han de promover la interacción entre los aprendices y su entorno. Hemos de pensar que en un aula ya se encuentran todos los elementos necesarios para llevar a cabo una actividad comunicativa: interlocutores, marco espacio-temporal y un código lingüístico común. Por ello, más que intentar crear en clase situaciones ficticias, resulta más efectivo comunicativamente jugar con la realidad presente que todos comparten; es incluso este mundo del aula que todos viven el marco más adecuado, por ejemplo, para jugar con ironías o humor, ya que en estos casos, el factor sociocultural desconocido para ellos, que en muchas ocasiones dificulta la comprensión de este tipo de

comunicaciones, ahora les resulta familiar y les permite jugar con referencias contextuales.

3. El principal interés debe recaer en los procesos implicados en el uso del lenguaje, es decir, en las estrategias para la negociación de significados en el curso de la interacción. La práctica comunicativa verbal lleva en sí misma una negociación de significados que se actualizan en cada situación comunicativa adquiriendo sentidos concretos. Esto, que es el fundamento de toda interacción, ha de ser activado al máximo.
4. Se ha de procurar el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas, leer, oír, escribir y hablar. El conocimiento real de una lengua supone el dominio de esos cuatro aspectos en un mismo nivel. Los métodos didácticos que desprecupan alguna de estas destrezas proporcionan un conocimiento ficticio e inconsistente de la lengua extranjera.

Estos cuatro presupuestos teóricamente serían ideales pero la realización de los mismos por parte de los que han practicado este método comunicativo ha resultado insuficiente, y, así pues, también ha recibido críticas. Las primeras objeciones hacían referencia a los criterios de selección léxica y a la falta de una gradación estructural de la que éste adolece. Otras posiciones más innovadoras critican que el concepto de currículum nocional-funcional se limita a listados de categorías sin apenas relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación y con escasas referencias a la naturaleza socio-cultural de la comunicación. Nosotros añadiríamos que otra de sus carencias se halla en el primer punto, esto es, en la promoción de una competencia comunicativa completa. Resulta que, efectivamente, se ha intentado desarrollar tal competencia sólo desde el punto de vista de la comunicación activa, pero se ha abandonado bastante el objetivo lingüístico-gramatical, básico también para una sólida competencia comunicativa del hablante. Éste es, pues, el aspecto que nuestra propuesta metodológica intentará subsanar.

Para terminar con la revisión crítica de métodos didácticos que estamos realizando hemos de mencionar, por su relación con el enfoque comunicativo y por ser considerado por algunos como el método revolucionario en el panorama didáctico de los 80, el método creado por Terrell 1977 y Krashen 1983, 1985 en EE.UU., llamado *enfoque natural*⁹.

Las actividades de este método didáctico persiguen el desarrollo de la com-

⁹ Este método está basado en el modelo teórico de adquisición de una segunda lengua, el *Modelo del Monitor*, que se basa en cinco presupuestos básicos:

1) Distinción entre adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. La adquisición es un proceso inconsciente y asegura el desarrollo de la competencia comunicativa en la nueva lengua. En cambio, el aprendizaje hace referencia al procesamiento consciente, analítico de la lengua y revierte en el conocimiento formal que el aprendiz desarrolla de la lengua extranjera.

2) Este conocimiento formal es gestionado por el Monitor, responsable de la edición de las propuestas del sujeto y único vínculo entre el conocimiento adquirido y el aprendido.

petencia comunicativa de la lengua extranjera a través del uso del lenguaje en situaciones de comunicación, al igual que el método comunicativo, el rechazo de la enseñanza de la gramática, el aliento de la comprensión a lo largo de todo el proceso, y la creación de un elevado clima motivacional en el aula.

La aportación principal del enfoque natural es que ha puesto de manifiesto la importancia de la implicación del aprendiz en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la necesidad de enseñar la lengua a través de prácticas con significado y el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje.

Pero en una revisión global del Modelo del Monitor se aprecian algunas deficiencias, algunas de las cuales son mencionadas por Zanón 1987:

- a) La inconsistencia de sus presupuestos con los datos procedentes de la investigación empírica. Sus bases teóricas han quedado en mera teoría.
- b) Su debilidad como modelo de elaboración y representación del conocimiento lingüístico. Especialmente, porque manifiesta un rechazo directo hacia el conocimiento de la gramática, lo cual limita irremediablemente el desarrollo de una competencia lingüística y, por tanto, comunicativa en los aprendices.

Todas estas nuevas metodologías reflejan el intento de unir el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso dentro de contextos sociales de comunicación. También a partir del enfoque comunicativo, surgirá el conocido como *enfoque por tareas*¹⁰. Esta concepción implica innovaciones en el terreno de la adquisición del lenguaje, como la de Karmiloff-Smith 1986¹¹, las de Breen y Candlin 1980, Kramsch 1984, Candlin y Murphy 1987, Prahbu 1987 y Di Pietro 1987, que reivindican explícitamente el desarrollo de la competencia interactiva y discursiva en el aula. Todas ellas poseen

3) El curso del desarrollo de la L2 responde a un patrón universal, el orden natural, inherente a cada lengua e independiente de la lengua materna del aprendiz.

4) El *input* activador del proceso de adquisición debe ser *input* comprensible por el alumno, siendo del nivel X y 1, con respecto al nivel X real del aprendiz.

5) El proceso de adquisición de la lengua extranjera está controlado por un filtro afectivo, como conjunto de variaciones motivacionales que permiten o bloquean el proceso.

¹⁰ Este enfoque está basado en las ideas lingüísticas de Silverstein 1985, que configuran un nuevo horizonte en los estudios del lenguaje; para llegar a entender el funcionamiento del sistema lingüístico no basta con reivindicar el carácter funcional del lenguaje y su valor como instrumento regulador de los intercambios sociales, sino que además será necesario analizar los diferentes niveles de funcionamiento de los elementos del lenguaje en relación tanto al contexto lingüístico como extralingüístico.

¹¹ Este autor promueve la necesidad de ir más allá de la frase en la investigación sobre el desarrollo del lenguaje, y hace un estudio sobre el uso de los marcadores de cohesión (pronombre, artículo, etc.) en el discurso narrativo infantil. A partir de los estudios del lenguaje como instrumento de comunicación social, se plantea, así mismo, la necesidad de analizar los procesos de negociación de significados implícitos en el intercambio comunicativo, donde contexto lingüístico y extralingüístico son marcos de referencia complementaria en la construcción de significados de la interacción social.

como nexo común el concepto de tarea comunicativa como unidad de organización metodológica. El Proyecto Bangalore de Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Prahbu 1987) parte del principio de que el aprendizaje de la lengua debe fundamentarse sobre el significado y no sobre la forma del material lingüístico. Propone una secuenciación de contenidos con tareas que facilitan opciones de gradación de dificultad en tres estadios:

- a) *Pre-tarea*, en la que se explicita la actividad y su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo en relación a un objetivo común.
- b) *Tarea*, donde el alumno intenta realizar la actividad planteada.
- c) *Feed-back*, donde se evalúa la consecución del objetivo en diferentes niveles (lingüístico, de efectividad comunicativa, etc.) y las dificultades encontradas.

Este triple esquema nos resulta muy interesante, especialmente como base de realización de cualquier actividad didáctica que se quiera hacer en clase. De este modo, en los modelos de actividades que después vamos a mostrar para la adquisición y el ejercicio del nivel lúdico con la lengua española, adoptamos un proceso de desarrollo que se fundamenta en éste del Enfoque por Tareas.

En conclusión, la concepción que subyace en las propuestas metodológicas desarrolladas en los últimos quince años es la misma; esto es, que el proceso de adquisición de una lengua extranjera se ha de abarcar desde una perspectiva interactiva, lo cual implica consecuencias directas sobre el diseño y organización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

En la metodología moderna de la enseñanza de lenguas extranjeras, en síntesis, existen dos fases:

- a) En la primera destacaba la importancia de la palabra, y esta norma deriva en el postulado lingüístico de que la lengua es un instrumento de comunicación.
- b) En la segunda fase se opera una transformación en el dominio lingüístico: se da primacía a las cuestiones semánticas, y los trabajos de análisis de la secuencia comunicativa que había llevado a cabo el estructuralismo necesitan ahora contar con el apoyo de elementos extralingüísticos de carácter externo (contexto espacio-temporal de la comunicación) e interno (estado afectivo e intención comunicativa del emisor).

Ante esta proliferación de métodos de enseñanza de lenguas en nuestro siglo, de los cuales cada uno pretende ser verdadero o válido, muchos didactas, teóricos y prácticos, están ahora convencidos de que no hay ninguna teoría metodológica perfecta, por lo que se ha de postular una *concepción multidimensional*, para mantener siempre abierta la programación metodológica a nuevas adaptaciones, con atributos procedentes de los más diversos campos

de la teoría y la experiencia, de manera que lo ideal sería una metodología ecléctica e integradora. En esta línea, por ejemplo, Palmer (1964: 114) presentó una metodología basada en una actitud ecléctica, donde «el método incorporará todo tipo de didáctica, salvo la mala, y todo tipo de proceso de enseñanza, salvo la enseñanza defectuosa»; y Titone 1983 defendió un *teoría integrada*, fruto del estudio científico interdisciplinario que exige la misma naturaleza compleja del lenguaje¹².

Éste podría considerarse el método ideal para la didáctica de lenguas extranjeras, en nuestro caso el español, pero la última palabra la tiene cada uno de los profesores en la interacción concreta con sus alumnos. Sólo los usuarios del método, profesor y alumno, pueden comprobar si el modelo presentado y sugerido se adapta eficazmente a su situación individual y colectiva del aprendizaje, o no. Esto supone, pues, una constante y estrecha colaboración entre el teórico, creador de metodologías, y el práctico, el profesor.

Por una parte, desde nuestras pautas teóricas de lingüista y, por otra, desde nuestra experiencia en la enseñanza de español para extranjeros durante cinco años en las Universidades de Granada y de Heidelberg (Alemania), nosotros optamos también por un enfoque metodológico de tipo integrador. Pero, en primer lugar nos planteamos en qué teoría lingüística se enmarcaría este proyecto, y cómo se especificaría éste en un posible método didáctico de enseñanza de lenguas extranjeras que incluyera, entre sus objetivos, la adquisición del español cuando éste presenta una eminente función lúdica en la comunicación.

Como hemos podido observar, el nivel lúdico-humorístico del lenguaje no aparece registrado específicamente en ninguna de las líneas metodológicas revisadas. Si se reivindican, en cambio, las ventajas del juego en el aula como método para llevar a cabo actividades con un objetivo gramatical o comunicativo concreto, pero no para lograr, al mismo tiempo, un fin lúdico-lingüístico. Esto es lo que nosotros pretendemos incorporar en el campo didáctico de lenguas extranjeras. ¿Qué marco metodológico de los existentes sería el más adecuado para ello? Está claro que ha de ser uno que se sustente en la concepción del lenguaje como comunicación, ya que el juego lingüístico de formas y, sobre todo, el de sentidos son fenómenos esencialmente integrados en la actividad comunicativa. Pero, por ejemplo, el enfoque comunicativo no presenta en su relación de funciones conversacionales aquella en que el locutor pretende, sin más, disfrutar del juego con palabras o sentidos y provocar el placer

¹² Sintetizando la *teoría integrada* de Titone 1983, llegamos al establecimiento de tres niveles a los que un método completo debería prestar atención:

1. Nivel táctico de asimilación de automatismos verbales de codificación y descodificación.
2. Nivel estratégico, o asimilación de reglas operativas, de naturaleza cognitiva, que preceden la estructuración de los singulares actos lingüísticos.
3. Nivel ego-dinámico o de control del sujeto desde el punto de vista motivacional, afectivo o de decisión en la regulación consciente de cada comportamiento lingüístico.

comunicativo en sus interlocutores. Normalmente se han considerado el humor y la ironía como recursos lingüísticos pertenecientes a un grado ya de perfeccionamiento de una lengua extranjera, limitados, así, a sólo una minoría especializada; desde nuestro punto de vista, esta exclusividad no es tal, sino que en algunos aspectos cualquier aprendiz de una nueva lengua tiene posibilidades de poder jugar con ella, por lo que se debería incluir este objetivo en todo currículum general y completo de adquisición. Si partimos del presupuesto de que el juego con el lenguaje baraja tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos, estamos de acuerdo en que la línea metodológica que hemos de adoptar como base es la desarrollada a partir de los años 80 en Europa, como ampliación del método comunicativo, y que pretende facilitar al alumno una competencia comunicativa, en sentido amplio, de la lengua que intenta aprender. Widdowson 1978, 1979 lleva a cabo una reformulación del concepto de competencia comunicativa, que ahora abarcará cuatro dimensiones:

1. Competencia lingüística de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua.
2. Una competencia sociolingüística, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación.
3. Una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso.
4. Una competencia estratégica, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

La competencia de comunicación es un saber constituido por reglas gramaticales y reglas sociolingüísticas donde entran los componentes de la comunicación no verbal como son timbre, entonación, risas, gestos, mímica, etc., y el uso que hace el hombre del espacio como producto cultural específico. No se puede, pues, reducir la comunicación al sólo plano lingüístico e intentar su aprendizaje, ya que el individuo no es un mero organismo de conocimiento, sino también una realidad material y sensorial.

Aceptamos globalmente, pues, las ideas básicas de los enfoques comunicativo, situacional y natural, en cuanto a la consideración del papel del aprendiz en el proceso de adquisición de la lengua y la necesidad de negociar con él los objetivos y contenidos del programa, así como las estrategias, actividades y planteamientos didácticos encaminados a su logro.

Por otra parte, el papel del método debe ser el de ayudar al alumno a construir el nuevo conocimiento en relación al que ya posee.

Es un punto fundamental que el carácter instrumental del conocimiento lingüístico implique, además del trabajo sobre el lenguaje como sistema, la incorporación del aprendiz a situaciones sociales en las que prime el uso efectivo de la lengua.

Y, finalmente, una idea clave es que el papel de la motivación se revela

como fundamental. La funcionalidad de los materiales, el sentido que el proceso de enseñanza-aprendizaje cobre para los alumnos y la habilidad de los enseñantes para crear un clima de implicación y motivación altos, se convierten en condiciones sin las cuales difícilmente se podrá conseguir una dinámica verdaderamente comunicativa en el aula que lleve al dominio de la lengua extranjera.

Esta base teórica podría, pues, aceptarse como apropiada para nuestro propósito. Ahora nos preguntamos, en concreto: ¿cómo se estructuraría nuestro proyecto metodológico concreto para la adquisición del nivel lúdico en la lengua española?

Podríamos considerar que el método más apropiado habría de recoger los siguientes puntos esenciales:

1. Concebir, en principio, la función lúdico-lingüística como una función comunicativa en sí, aislada o, en ocasiones, combinada con otras funciones conversacionales, como elogiar, criticar, preguntar, etc.
2. El profesor debe conocer perfectamente tanto los recursos lingüísticos que se suelen emplear en el juego con el español, como los elementos extralingüísticos (socioculturales, discursivos y contextuales) que son determinantes en el mismo.
3. El profesor, consciente de ello, debe facilitar al alumno la consecución de esas competencias, lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y cultural, que necesita; esto es, alcanzar lo que podríamos denominar una *competencia lúdico-comunicativa* en la nueva lengua.

Quizá es en la enseñanza de los aspectos lingüístico-gramaticales de la lengua donde nuestro método podría integrar los aspectos positivos de los métodos tradicional y natural o directo, así como otras técnicas de autoaprendizaje (métodos audiolingual y audiovisual) que cooperarían a la preparación lingüística del alumno, previa y necesaria para el posterior juego lingüístico. La sistematicidad del método tradicional puede favorecer el desarrollo de conocimientos lingüísticos, sobre todo de tipo léxico y gramatical, muy completo, aunque pasivo, por lo que se tendría que compaginar con la práctica comunicativa. Y, por otra parte, el método natural o directo nos parece interesante para la práctica de los aspectos fonético y prosódico de la lengua. Estos aspectos, como ya dijimos, son también importantes en las comunicaciones humorística e irónica, y en esto se podrían incluir audiciones de conversaciones lúdicas.

Por otra parte, el conocimiento cultural al que antes nos referíamos se debe interpretar en un sentido amplio, no sólo como hasta ahora muchos profesores lo han concebido como integración de la literatura en las clases de español para extranjeros, sino como marco sociocultural donde se abarque desde lo que son sencillas costumbres cotidianas de una comunidad social (horarios, comidas, entretenimientos, etc.), hasta

personajes famosos de la vida política o artística del país, hechos históricos, o, claro está, también manifestaciones literarias creadas tanto por la tradición popular como por el posible premio Nobel de literatura en la lengua que se pretende adquirir.

4. Al mismo tiempo que el alumno va adquiriendo las competencias lingüística y extralingüística necesarias para el ejercicio del juego con el lenguaje, se tienen que ir realizando prácticas comunicativas donde se activen los diferentes niveles lúdicos de la lengua. Las actividades más adecuadas que se pueden realizar en el aula para este objetivo han de reproducir el esquema de las creadas por el método didáctico del *Enfoque por tareas*, como *Pretarea-tarea* y *feedback*. Al mismo tiempo, siguen un objetivo de integración de destrezas, en cuanto a la ejercitación de la comprensión auditiva, comprensión escrita, producción oral y producción escrita, en cada una de ellas. El objetivo de las actividades, aunque básicamente es promover en el alumno el juego con el lenguaje de formas y de sentidos, en la mayoría de las ocasiones incluyen otros objetivos de tipo gramatical o comunicativo. Esto quiere reflejar, en otro sentido, el carácter integrador del método que proponemos.

Quizá siguiendo estas pautas metodológicas, el profesor podrá facilitar al alumno extranjero la adquisición pasiva y activa del nivel lúdico con el español. El participar del juego comunicativo del que gustan los hablantes españoles le agrada y le hará sentir que su identificación y dominio de esta nueva lengua es día a día mayor.

BIBLIOGRAFÍA

- ASHER, J. y B. Price, 1967, «The learning strategy of total physical response: some age differences», *Child Development*, 38, pp. 1219-1227.
- AUSTIN, J. L., 1962, *Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires, Paidós, 1982.
- BREEN, M. P. y C. M. Candlin, 1980, «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», *Applied Linguistics*, 1, pp. 90-112.
- CANDLIN, C. M. y D. Murphy (eds.), 1987, *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- CHOMSKY, N. A., 1957, *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI.
- CURRAN, C. A., 1976, *Counseling Learning in Second Languages*, Apple River, III, Apple River Press.
- DI PIETRO, R. J., 1987, *Strategic Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GATTEGNO, C., 1976, *The common sense of teaching foreign language*, New York, Educational Solutions.
- GUMPERZ, J. J., 1977, «Sociocultural knowledge in conversational inference». En Saville-Troike, M. (comp.). *Linguistics and Anthropology*, Washington, Georgetown University Press, pp. 191-211.

- , 1981, *Discourse strategies*, New York, Cambridge University Press.
- , 1982, *Language and social identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HACKMAN, D., 1978, «Irony in speech acts involving foreigners», *Odense University Studies in Linguistics*, 3, pp. 187-191.
- HENAULT, A., 1976, «À propos de l'ironie», *Études de Linguistique Appliquée*, 22, pp. 63-67.
- HYMES, D., 1967, «Models of the interaction of language and social settings», *Journal of Social Issues*, 23-2, pp. 8-28.
- KARMILOFF SMITH, A., 1986, «Some fundamental aspects of language development after age 5». En P. Fletcher y M. Garmon (eds.). *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 134-150.
- KRAMSCH, C., 1984, *Interaction et Discourse dans la Classe de Langue*, Paris, Hatier.
- KRASHEN, S. D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- , y T. D. Terrel, 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.
- LOZANOV, G., 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*, New York, Gordon and Breach.
- MARCOS MARÍN, F., 1983, *Metodología del español como lengua segunda*, Madrid, Ed. Alhambra.
- PALMER, H. P., 1964, *Principles of Language Study*, Oxford, Oxford University Press.
- PRAHBU, N. S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- RICHARDS, J. C. y T. S. Rodgers, 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RIVERS, W. M., 1964, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press.
- SEARLE, J. R., 1969, *Actos de Habla*, Madrid, Cátedra, 1980.
- SILVERSTEIN, M., 1985, «The functional stratification of language and ontogenesis». En Wertsch, J. V. (ed.). *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TERREL, T. D., 1977, «Natural approach to second language acquisition and learning», *Modern Language Journal*, 61, pp. 325-336.
- TITONE, R., 1983, «Tendencias de la didáctica de los idiomas hoy», *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, A.E.S.L.A., Murcia, Universidad de Murcia, pp. 49-55.
- WIDDOWSON, H. G., 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- ZANÓN, J., 1987, «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)», *Cable*, 2, pp. 47-52.