

“The starting point (of foreign language pedagogy), which once was
‘What does the target language consist of and how do I teach it?’
has become
‘How do learners acquire a second language and what do we have to do
to facilitate it?’”
R. Ellis (1992)

La “teoría de la relevancia” y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Anton Haidl Dietlmeier

Universidad de Cádiz

0. Resumen:

El autor del presente artículo se acerca a la ‘teoría de la relevancia’, propuesta por Sperber y Wilson (1986), desde el campo de la metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros, concretamente desde la óptica de la teoría de la adquisición.

Resaltará en primer lugar una de las consecuencias que tuvo la presentación de la teoría de N. Chomsky y las propuestas prácticas de Krashen y Krashen/Terrell y Ellis para la visión del lenguaje, es decir el renovado interés por la aportación de la mente humana al desarrollo de la capacidad del habla.

Sobre esta base intentará justificar la gran importancia que tiene, para la enseñanza de idiomas extranjeros, la manera de concebir el ‘input’ para explicar la adquisición de un idioma y propondrá incorporar las tesis acerca de los mecanismos cognitivos, deducidos por Sperber y Wilson para los procesos de la comprensión del lenguaje, para definir mejor el tipo de input necesario para conseguir procesos de adquisición en el marco de una clase.

En la última parte se bosquejarán finalmente algunas consecuencias metodológicas que de allí se pueden deducir para la enseñanza de idiomas extranjeros.

1. Adquisición e 'input'

Entre los especialistas dedicados al desarrollo de metodologías de idiomas modernos ha habido en los últimos 100 años periódicamente discusiones entre los defensores de los métodos 'naturales' o 'directos', y los del 'aprendizaje', es decir entre aquellos que intentan la preparación de los alumnos a través del 'uso comunicativo' y los que consideran necesario, en primer lugar, el estudio formal de la gramática, del vocabulario, y de otros elementos útiles para la comunicación en situaciones concretas.¹

El mérito de haber originado la más reciente discusión al respecto corresponde sin lugar a dudas a N. Chomsky, cuyas obras *Aspects of Syntax Theory* (1965, 1970) y *Cartesian Linguistics* (1966) volvieron a llamar la atención sobre las aportaciones de la mente humana al desarrollo del lenguaje.

¹ Retrocediendo aún más en la historia podemos remitir a Mackey (1965) y Titone (1968) que creen poder observar en el desarrollo de métodos de enseñanza de idiomas un conflicto constante entre lo que ellos llaman *formalismo* y lo que llaman *activismo*. Incluyen entre los defensores del último a investigadores del siglo XVI al XIX como Montaigne, Comenius, Locke, Basedow, Hamilton, Jacotot, Gouin, o Viëtor. Como representantes de la tendencia formalista, durante finales del siglo XVIII y el siglo XIX, mencionan a Meidinger, Seidenstücker, Ahn, Ollendorf y Ploetz.

H. H. Stern (1983) resume el tema diciendo que "Language teaching method first swings from the active oral use of Latin in Ancient and Medieval times to the learning by rule of the Renaissance grammars, back to oral activity with Comenius, back to grammar rules with Ploetz, and back again to the primacy of speech in the direct method." (idem; 79/80).

Para un resumen bastante amplio y detallado podemos remitir al libro de éste último autor: Stern, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, OUP.

En lo que a la práctica se refiere, fueron sobre todo los trabajos de Krashen (1981, 1982, 1985) y Krashen/Terrell (1983) los que mayor polémica causaron, ya que postularon un abandono prácticamente total del aprendizaje (en el sentido de operaciones mentales formales y conscientes) para reivindicar en su lugar un proceso automático; la adquisición, como manera natural de llegar a dominar un idioma. Esta se consigue, según los citados autores, mediante el *uso comunicativo* (1981) o, como decían más tarde, a través del *aducto comprensible* (1982, 1985).

A pesar del hecho de que su propuesta goza hoy en día de poco reconocimiento entre los especialistas y que ha sido abandonada incluso por uno de sus coautores (cf. Terrell, 1986) -probablemente debido al 'extremismo' que significaba la separación total entre aprendizaje y adquisición², los trabajos dedicados al tema de la adquisición de los idiomas tuvieron en nuestra opinión un efecto indirecto muy importante: volvieron a recordar el carácter *inconsciente* de la capacidad de hablar de las personas³. W. Butzkamm (1990: 266) resume este aspecto de la siguiente manera:

² Terrell (1986) redefine los términos de adquisición y aprendizaje recurriendo a los términos "binding" y "access" (cf. Chomsky: 1981):

"Binding is viewed as the cognitive and affective process of relating, through direct experience, lexical and grammatical forms to meanings; access involves the capacity to utilize such bound forms in communicative activity. Acquisition then is the partly conscious, partly subconscious process of accessing forms bound to meanings for communicative purposes..."

Bibeau (1983), después de analizar la "teoría del monitor", llega a la conclusión de que el modelo de Krashen no es aplicable a la enseñanza de idiomas, ya que "...the dichotomy established between acquisition and learning is unnatural and supposes a total lack of communication between conscious and unconscious facilities..."

³ El hecho de que el dominio de un idioma es una capacidad automática -que también puede ser alcanzado por adultos, dicho sea de paso- no la niega tampoco Anderson (1980), uno de los más destacados representantes de los llamados "cognitivistas", como demuestra la siguiente cita:

(continúa)

"Consider an engineer who designs and constructs a new engine. He can label every part of it, knows why it is there and how it works. There is no mystery in this. At the same time, in speaking, he constructs sentences, simple and complex ones. Yet he is to a large extent ignorant of the rules he applies when building his sentences and would have difficulties in correctly identifying their constituents. ... We do not know the rules, but something inside us - here called language intuition - does.

En cuanto a la manera como se alcanza dicho dominio automático, consecuencia de esta capacidad natural, N. Chomsky (1965/1970) había sospechado ya que se producía mediante 'el uso de la lengua en situaciones de la vida real'⁴.

Esta idea fue repetida en los años siguientes en referencia a los idiomas no maternos por varios investigadores, utilizando distintos términos, como prueba la siguiente muestra representativa:

- Wells (1974) y Bruner (1975) postularon la necesidad de *social interaction*;

³ (continuación)

"When we learn a foreign language in a classroom situation, we are aware of the rules of the language, especially just after a lesson that spells them out. ...Not surprisingly, applying this knowledge is a much slower and more painful process than applying the procedurally encoded knowledge of our first language. Eventually, if we are lucky, we can come to know a foreign language as well as our native language. At that point, we often forget the rules of the foreign language. It is as if the class-taught declarative knowledge had been transformed into a procedural form." (p. 224)

⁴ Cita tomada de la versión española (1970: 32/33) que dice textualmente "... no sería en absoluto sorprendente descubrir que el aprendizaje lingüístico normal requiere de alguna manera el uso de la lengua en situaciones de la vida real." El término *aprendizaje* corresponde a lo que la bibliografía posterior suele denominar *con adquisición*.

- Schumann (1978) y Kadia (1988) pedían *automatic production* que contrastaban con la *controlled production*;
- J. Wagner (1983) pidió *direkte Kommunikation*⁵.

Hay que recordar, sin embargo, que esta visión de la manera mediante la cual se accede al dominio de una lengua no ha sido, ni es, patrimonio exclusivo de los discípulos de Chomsky⁶. R. Lado (1964), por ejemplo, uno de los diseñadores del método audio-lingual, había llamado ya la atención sobre el hecho de que los estudiantes necesitaban, al final de los 'structure drills', de la 'práctica libre' (*free practice*) para ser capaces de comunicarse en el L2:

"at the end of pattern practice the student is not ready to speak freely . (idem: 113)

"(he needs practice) with full attention to purposeful communication, this is free selection." (idem: 103)

⁵ Además puede resultar interesante, en este contexto, recordar a otros autores que también han pedido un tipo de "uso normal" para adquirir competencia en un L2:

- T. Pica (1987: 17): "What research has revealed, ..., is that languages are learned ("acquired"), not through memorization of their rules and structures, but through internalizing these rules from input made comprehensible within a context of social interaction." [Pica, T. (1987), "Second-language acquisition, social interaction and the classroom", en: *Applied Linguistics*, 8, pp. 2-21.]

- V. J. Cook (1985: 179): "Natural social exchanges seem a clear route to pragmatic competence in the L2..." [Cook, Vivian J. (1985), "Language Functions, Social Factors, and Second Language Learning and Teaching", *Iral*, vol. XXIII/3, pp. 177 - 198.]

- Cortese (1987) (que pide un cambio de énfasis en las clases de idiomas): "... although teachers need to follow menu protocols in order to induce students to experience language reactively, they must also get students to experience language proactively, i.e. to put their cognitive/affective resources to work in unscripted situations..." [Cortese, Giuseppina (1987), "Interaction in the Foreign Language Classroom: From Reactive to Proactive Experience of Language", en: *System*, 1987, 15, 1, 27-41.]

⁶ Lo que no sorprende si recordamos lo anteriormente dicho en cuanto a que la visión filosófica del lenguaje del mismo Chomsky tiene sus orígenes en Descartes - como él mismo lo argumenta en *Cartesian Linguistics* (1966).

60 años antes, Jespersen (1904: 11), a su vez, había reivindicado la utilidad de 'aprender' un idioma "... through sensible communications" y ya a finales del siglo XVII John Locke (1693) observó que

'Languages learnt by roat (i.e. custom or use) serve well enough for the common Affairs of Life and ordinary commerce... And for this purpose, *the Original way of Learning a Language by Conversation, not only serves well enough, but is to be prefer'd as the most Expedite, Proper, and Natural.*' (el subrayado es nuestro)

2. La enseñanza de idiomas extranjeros

Ahora, cuando la necesidad de emplear el idioma en 'situaciones de la vida real' para conseguir su automatización, o adquisición, es casi una obviedad en la enseñanza de idiomas, la importancia de este hecho para la enseñanza de *idiomas extranjeros* ha recibido hasta el momento relativamente poca atención.

Examinemos primero el uso habitual del término 'idioma' o 'lengua *extranjera*'. En el ámbito anglosajón H.H. Stern (1983) y R. Ellis (1985) habían criticado ya que éstos se utilizan, a efectos de la práctica, como sinónimos de *segunda lengua* o de *segundo idioma*. En lo que a los trabajos en alemán se refiere se lleva usando desde hace años la expresión 'Deutsch als *Fremdsprache*' (literalmente 'Alemán como Lengua Extranjera), mientras el término 'Zweitsprache' (segunda lengua) apareció por primera vez en un libro de H. Wode (1988) sin que se haya mencionado la especial problemática que caracteriza su enseñanza. Es bastante evidente que 'DaF' ('Deutsch als Fremdsprache') suele usarse en realidad como equivalente de 'Deutsch für Ausländer' ('Alemán para Extranjeros').

Para definir las diferencias entre ambos términos queremos recurrir a A. Howatt (1974) que habla de 'idioma extranjero', 'segundo idioma' y 'lingua franca' ('foreign language, second language and lingua

franca'), considerando como 'second language' el idioma que no es el materno del alumno pero que habla, sin embargo, otro grupo lingüístico de su país. Como 'lengua extranjera' define a aquella que no se utiliza de manera oficial en ninguna parte del país.⁷

Sobre la base de ésta distinción, la situación de los estudiantes que aprenden una *lengua extranjera* se caracteriza por el hecho de que no suelen tener contactos con hablantes de este idioma en su vida privada y su situación de adquisición/aprendizaje se limita, por tanto, en lo que al *uso* se refiere, al ámbito de las clases.

Pero ésta falta de uso del idioma fuera de la clase significa también que no tienen ocasión para automatizar/adquirir gradualmente las reglas aprendidas. Y, en nuestra opinión, cabe la sospecha de que la principal razón de la saturación de la capacidad memorística del estudiante y del frecuentemente observable desencanto y subsiguiente abandono de las clases de idiomas extranjeros⁸ esté relacionada con esta circunstancia.

Naturalmente, hay que tener en cuenta que la definición de lo que es una situación de *idioma extranjero* pueden ser más o menos relativa, según la situación personal (y, por tanto, la motivación) de los distintos

⁷ Como "lingua franca" define un idioma al que recurren los miembros de varios grupos lingüísticos de un país que no pueden comunicarse de otra manera: p.e. el Inglés en la India.

⁸ No existen en España estadísticas oficiales acerca de la cuota de abandonos de la enseñanza del alemán al cabo del primer, segundo, tercer y cuarto año etc... Pero la experiencia personal y las opiniones recogidas de muchos enseñantes de este idioma nos confirman que hay un porcentaje altísimo de "bajas" entre el alumnado conforme se va avanzando con el nivel. Desde el punto de vista de la enseñanza del alemán como *lengua extranjera*, este problema no debe sorprender y es bastante lógico que se presente mucho más agudo que con la enseñanza del inglés en una situación parecida: mientras en este último idioma es posible *construir* una serie de frases sencillas con un mínimo de operaciones formales, en el Alemán éstas se convierten desde muy temprano en un obstáculo casi insuperable para muchos estudiantes.

tipos de aprendientes. Si nos imaginamos un estudiante de Alemán en España, por ejemplo, al que se ha concedido una beca para una estancia en Alemania, o un ejecutivo que tiene que realizar un viaje de negocios, es perfectamente imaginable que estas personas tengan la motivación suficiente -y por tanto la capacidad de aprendizaje- para 'almacenar' durante algún tiempo una gran cantidad de datos memorísticos que luego le pueden servir para iniciar con más facilidad la comunicación con los nativos de aquel país. Pero sería en última instancia esta comunicación la responsable de producir la adquisición.

No obstante, en muchos países el idioma extranjero de turno, sea el Alemán, Francés o Inglés, no sólo se enseña a un grupo de alumnos muy motivados por la perspectiva (a corto plazo) de una estancia en el país en cuestión, sino que éstos idiomas forman parte de planes de estudio que en muchos casos imponen como obligatorio uno de ellos.

Es la situación de estos aprendientes la que ha atraído nuestra atención, y consideramos que el problema no se soluciona recurriendo a medidas tan drásticas como aquella propuesta hace poco por el Ministerio de Educación holandés: reducir drásticamente los presupuestos destinados a la enseñanza de idiomas extranjeros y becar, en cambio, a los interesados en aprender idiomas para que se puedan ir, durante un cierto tiempo, al país en cuestión⁹. En nuestra opinión, no hay que perder de vista que la clase y el profesor pueden ofrecerle al estudiante ayuda para la comprensión del 'aducto' que un entorno natural o bien no está dispuesto, o es incapaz de proporcionar (cf. Dulay, Burt, Krashen 1982: 64).

Ahora bien, dada la ausencia de posibilidad de practicar el idioma en cuestión fuera de la clase, la solución del problema tiene que venir necesariamente por el camino de conseguir, en el marco de la clase

⁹ Esta noticia apareció en el Newsletter nº 1, 1993 de EUROSOLA, asociación europea dedicada al los estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas.

misma, al menos algún nivel de adquisición, es decir, conseguir que la mayor parte posible de los conocimientos aprendidos se convierta en un bloque de conocimientos automáticos¹⁰, ya que parece que de esta manera se puede facilitar el aprendizaje y la adquisición posterior. Así piensa al menos S.P. Corder (1980: 11) cuando dice:

“Perhaps transfer (de lo aprendido a lo adquirido, AHD) only occurs when it helps an already active process of acquisition and not otherwise.”

El que esto deba ser posible fue reivindicado por primera vez por Ellis (1984)¹¹ quien centró sus investigaciones en los distintos tipos de

¹⁰ Dieter Wolff (1990), que se acerca a este tema bajo el punto de vista cognitivo (cf. Anderson 1980), y que distingue entre *Sprachwissen* y *Sprachkönnen* argumenta que la insuficiente preparación de los alumnos en clase para este último (que es el aspecto automático) tendrá su razón "sin duda en la falta de concentración en clase en el *Sprachkönnen*: "... die bei schulischen Fremdsprachenlernern zwifellos vorhandene Diskrepanz swixchen Sprachwissen und Sprachkönnen (ist) auch darauf zurückzuführen, daß im Unterricht nicht in ausreichendem Maße un nicht in angemessener Form auf das Sprachkönnen fokussiert wird." (p. 611)

¹¹ En la introducción de este libro Ellis resume las razones de su interés por los procesos de adquisición en el marco de la clase de la siguiente manera:

"At the end of the 70s I was engaged in some empirical research into the role that mothers' speech played in L1 acquisition. This was the single most important factor in changing my attitude about language teaching. It was clear that mothers were not trying to teach their children the language but merely trying to communicate with them as best as they could.

Somehow by communicating the children got to discover the rules of the language.

It did not seem to far fetched to imagine that this happens in L2 naturally gave support to such a view.

The question that I then asked myself was the obvious one: Could classroom learners of a L2 also "pick up" a knowledge of a L2 if they were given the chance to communicate in it? And related to this question was a second: Was communicating in a L2 a more effective way for learners to master the L2 rule system than teaching it?

(continúa...)

interacción en clase y su valor para la adquisición¹². El resultado principal fue que el uso en la interacción social, en 'unscripted situations' es sobre todo el que determina la adquisición.

Esta observación, junto con la reivindicación inicial (de Chomsky, 1965) del *uso del idioma en situaciones de la vida real* y las demás citas en éste sentido, aportadas anteriormente, vuelven a resaltar la necesidad de definir más detalladamente por qué se distingue este tipo de uso personal: deberíamos tener un modelo que nos permitiese definir o describir aquello que caracteriza este *uso en situaciones de la vida real* o, formulado al revés, sería interesante saber por qué el uso que los estudiantes suelen hacer actualmente en clase (¡donde la mayoría de los profesores quiere que los estudiantes hablen!) no parece suficiente para producir una automatización de los conocimientos.

¹¹ (...continuación)

I began to scour the published literature to try to discover answers to these questions. To my surprise I could find no studies of classroom L2 acquisition comparable to those of natural acquisition. There were various suggested answers to the question but they were all speculative. Nobody had actually bothered to find out what classroom L2 acquisition was like." pp. vii/viii.

Esta cita puede servir, además, como prueba de que la expresi^on language development, que Ellis usa en el título de este libro, ha de leerse como adquisición.

¹² En lo que a la función del "input" (o *aducto*, en la traducción de C.P. Otero) en los procesos de adquisición en general se refiere (es decir, sin que se tenga en cuenta la situación de *lengua extranjera*) han surgido en los últimos veinte años un gran número de trabajos. En cuanto a resúmenes existentes podemos remitir a:

- Ellis Rod (1992), *Second language Acquisition and Language Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

- Gas S. & Madden C. (1985), *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.

- Wjode, H. (1988) *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Insmaning, Hueber Verlag.

Esta última publicación fue el primer resumen en el ámbito alemán sobre la adquisición del lenguaje [cf. Lienhard Legenhausen (Düsseldorf) en: *Die Neueren Sprachen*, Bd. 90, Heft 5, Oktober 1991, pp. 573/74 (reseña del libro)]

De esta manera podríamos desarrollar medidas que contrarrestasen, por lo menos en parte, las desventajas que distinguen la comunicación en clase de la natural, fuera de ella.

El enfoque de este problema desde la óptica de la teoría chomskyana nos permite en un primer acercamiento partir de la base de que "... la mente de los individuos de la especie *homo sapiens* está pre-programada con una serie de órdenes (o reglas) que le ha dictado su evolución en el mundo. Y que estas reglas pre-programadas actúan automáticamente ante la información que se recibe y la procesan de una determinada forma. Por eso, precisamente, los resultados obtenidos, son "constantes y universales" (J. L. Guijarro, 1990: 13).

Y si partimos de esta determinación biológica del procesamiento de información, es decir, del 'input'¹³, la insuficiencia del tipo de comunicación habitual en las clases para producir una automatización se explicaría en el siguiente sentido: los datos que la comunicación en clase le proporciona al cerebro no concuerdan con aquellos que la mente humana necesita para funcionar naturalmente - o, en todo caso, no son suficientes para que la mente pueda funcionar con normalidad.

Este enfoque nos lleva necesariamente a la búsqueda de modelos que nos puedan explicar, al menos a nivel de hipótesis, los mecanismos que rigen la comprensión, es decir, el procesamiento de datos, para conocer así los mecanismos de adquisición - una sospecha que D. Wolff (1990: 617) formuló con bastante seguridad diciendo que "los mecanismos de procesamiento de lenguaje ... son los mecanismos de adquisición"¹⁴.

¹³ El término "input" se usa en este caso de la forma tan general como suele ser habitual en la bibliografía sobre la adquisición del lenguaje.

¹⁴ cf. J. Wagner (1983: 31) quien pidió la investigación del aducto en cuanto al tipo de materiales a emplear y el tipo de comunicación necesario:

"Der Fremdsprachenerwerb ist angewiesen auf Teilnahme an direkter Kommunikation, da aktive Sprachbeherrschung optimal im aktiven Sprachgebrauch selbst erworben werden kann. In diesem Zusammenhang wird die Untersuchung des Inputs zentral, d.h. für den gesteuerten Fremdsprachenerwerb die Analyse von Unterrichtsmaterial und Unterrichtskommunikation."

Es esta visión y la problemática particular de la enseñanza de idiomas extranjeros lo que nos han motivado para proponer la consulta de las tesis de la Teoría de la Relevancia.

Dedicaremos las siguientes páginas al bosquejo de sus ideas básicas porque consideramos que nos pueden proporcionar una visión útil de las diferencias que caracterizan el procesamiento de los datos lingüísticos dentro y fuera de las aulas.

3. La Teoría de la Relevancia

La Teoría de la Relevancia¹⁵ se basa para su visión del procesamiento de la información en el axioma de que los procesos cognitivos involucrados en ello tienen como finalidad conseguir un máximo de rendimiento con un mínimo de esfuerzo. Sus autores postulan que la mente de un individuo, para alcanzar esta meta, centra su atención en lo que le parece la información más relevante. La voluntad de *comunicar algo*, por tanto, hace necesario, en primer lugar, atraer la atención de otro, y el oyente parte en su recepción del mensaje del principio de que la información comunicada es relevante y suficiente para la transmisión de la intención subyacente. Esta idea, de que la información, que atrae el interés de un oyente, llega con la garantía de ser relevante la plasman en el siguiente *principio de relevancia*:

¹⁵ El breve resumen del apartado siguiente, más que pretender ser una revisión detallada (materialmente imposible) de la teoría de Sperber y Wilson, intenta resaltar, por un lado, aquellos aspectos que puede ser útil tener en cuenta en la discusión del tema que aquí nos ocupa y, por el otro, motivar al lector para una lectura personal sobre el tema. Más que cerrar la discusión, nos gustaría iniciarla.

La bibliografía que hemos utilizado para este artículo es la siguiente:

- Deirdre Wilson, Dan Sperber (1986), *Relevance: Communication and Cognition*, B. Blackwell.
- Diane Blakemore (1992), *Understanding Utterances*, B. Blackwell.
- Deirdre Wilson, Dan Sperber, "Pragmatics: An overview. Mimeo.

“Every act of ostensive communication¹⁶ communicates the presumption of its own optimal relevance.” (1986: 158)

Para ejemplificar este principio, por un lado, y subrayar su interés para la adquisición del lenguaje, por el otro, queremos remitir a un trabajo de Neil Smith (1988), en el que éste autor reinterpreta un experimento realizado por Robinson y Robinson (1982):

Consistía en enseñar a distintos grupos de niños el siguiente conjunto de caballos de juguete:

- 3 caballos blancos: 1 de pie, 1 acostado y 1 con un collar.
- 3 caballos marrones: 1 de pie, 1 acostado y 1 con un collar.
- 2 caballos color beige: 1 de pie y uno con una cinta.

La tarea que tenían que realizar era identificar, con distintos tipos de información, el caballo al que se refería un adulto que llevaba a cabo el experimento. Estas informaciones eran las siguientes:

- a) Estoy pensando en uno de estos caballos que sea blanco.
- b) Estoy pensando en uno de estos caballos que esté acostado.
- c) Estoy pensando en uno de estos caballos que sea marrón y tenga un collar.

Lo interesante para Smith (idem: 13/14) fueron las reacciones de los niños y las diferencias que se habían observado entre los niños de 5 y de 7 años:

“At five, children showed little or no awareness of the underspecification (“ambiguity”), being content that

¹⁶ Con la caracterización de la comunicación como *ostensiva* resaltan el hecho, arriba mencionado, de que un hablante tiene que atraer, en primer lugar, la atención de otro.

their choice of any white horse when prompted by a) was correct. Furthermore, when the potential inadequacy of their identification was pointed out to them explicitly, they were quite happy to accept the suggestion that they could have chosen better by thinking harder ...

At seven, children had become aware of the ambiguity, were unwilling to accept an underdetermined stimulus as appropriate, and were able correctly to apportion blame for the failure to communicate faultlessly"

Para Smith los resultados obtenidos confirman claramente los postulados de la Teoría de la Relevancia: cuando se les dice a los niños *que identifiquen a un caballo blanco*, el niño de 5 años supone automáticamente que esta expresión es la más relevante que el adulto podría haber utilizado y que su primera reacción (coger p.e. un caballo blanco que esté de pie) debe ser la correcta.

En cuanto a la reacción distinta de los niños de 7 años, el mismo autor (idem: 15) comenta:

"I view the discontinuity illustrated as a progression from a stage in which the manipulable context for interpretation is drastically limited, so that essentially only one construal can be entertained, to a stage at which the child's cognitive capacity is sufficient for him to be able to entertain a number of different interpretations."

A los 7 años existe, por tanto, un nivel de desarrollo cognitivo que les permite a los niños darse cuenta de que la referencia a un caballo blanco puede atribuirse a cualquier de los tres presentes, lo que le lleva a identificar el estímulo escuchado como insuficiente.

Resumiendo en un trabajo posterior la importancia de estas observaciones, el mismo autor (Smith 1990) insiste en que

“Even the child still in the process of acquiring his first language can represent to himself enough of the context to make some understanding possible, and it is not implausible that the tendency to maximise the relevance of incoming stimuli, and the notion of optimal relevance, are innate. If so, one might well imagine that considerations of relevance could be exploited in the process of language development¹⁷. (1990: 172/3)(el subrayado es nuestro)

La manera de funcionar ésta maximización de información en los adultos se puede demostrar con un ejemplo que nos da D. Blakemore (1992: 58) y que consiste en el siguiente intercambio de expresiones:

A: Did you enjoy your holiday?

B: The beaches were crowded and the hotel was full of bugs.

Como saben los hablantes del inglés, el significado de the bugs puede ser, desde el punto de vista de la semántica, un tipo de insecto o un tipo de pequeño micrófono oculto, pero, como observa la misma autora:

“In an ordinary conversation about holidays and hotels, the assumption that one’s comfort can be affected by the presence of insects is rather more accessible than the assumption that microphones may have been hidden in one’s room. Since this context yields adequate contextual effects, the interpretation is consistent with the principle of relevance.” (ibidem)

¹⁷ En cuento a la utilidad de la Teoría de la Relevancia para explicar aspectos más concretos de la teoría de la adquisición en el paradigma propuesto por N. Chomsky, la formación de los parámetros, este mismo autor llegó en el mencionado trabajo a la conclusión de que:

"pragmatics (in the form of the principle of relevance) contributes to providing the data which constitute the evidence for the analysis which, once arrived at, deterministically sets the parameter". (idem: p. 177)

En cuanto a los distintos mecanismos que la mente humana emplea, según Sperber y Wilson, en este proceso de selección, podemos remitir a otro ejemplo¹⁸.

- (2) a) he: Do you want some coffee?
b) she: Coffee keeps me awake.

Para que el hablante¹⁹ a) pueda interpretar la respuesta de b) en el sentido de que ella no quiere café (lo que constituye *la implicadura de la respuesta*, o 'implicature', en inglés) tiene que hacer dos tipos de operaciones:

1^º *una suposición contextual* ('contextual assumption') como (12):

(12) She doesn't want to be kept awake.

y,

2^º, *una implicación contextual* ('contextual implication') como (3):

(3) She doesn't want any coffee. (idem: p. 18)

Su comprensión del 'no' es, por tanto, el resultado de la aplicación de reglas deductivas de inferencia al contenido explícito de la

¹⁸ Tomado de Deirdre Wilson y Dan Sperber, "Pragmatics: An overview". Mimeo.

¹⁹ A pesar de que distinguen en este ejemplo concreto entre hablante y oyente queremos recordar que Sperber y Wilson siempre asumen que "We are all speakers and hearers. As speakers, we intend our hearers to recognise our intention to inform them of some state of affairs. As hearers, we try to recognise what it is that the speaker intends to inform us of. Hearers are interested in the meaning of the sentence uttered only insofar as it provides evidence about what the speaker means. Communication is successful not when hearers recognise the linguistic meaning of the utterance, but when they infer the speaker's meaning from it." (1986: 23)

Las implicaturas de una expresión son, por tanto, siempre el resultado de un proceso que implica a ambos, hablante y oyente, Véase el respecto también el siguiente comentario de M. Groefsema (1990: 146):

(continúa...)

expresión ('utterance')²⁰ y de su combinación con una gama de suposiciones contextuales, necesarias para establecer la relevancia:

"The context-dependence of implicatures is explained by the appeal ... to variations in the contextual assumptions which combine with the utterance to undergo regular deductive rules. By contrast, implicated assumptions, such as (12), are not derived by an inference process based on the content of the utterance at all. They arise from the same source as other contextual assumptions used in the processing of propositional information: from memory and imagination on the one hand, and observation of the physical environment." (idem: 19)

El *principio de relevancia* sirve en este caso también para explicar por qué la mente del hablante oyente a) prefiere la suposición contextual (12) y no, por ejemplo, la de que b) prefiere no dormir - lo que le llevaría a deducir que ella sí quiere café:

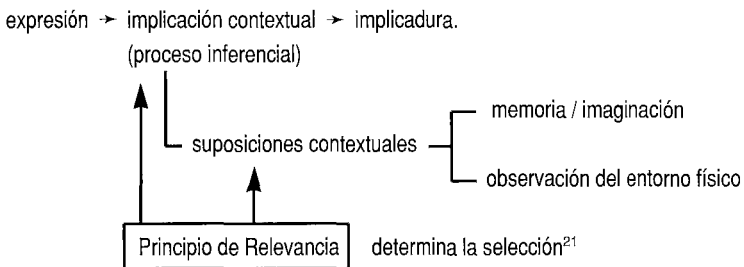
¹⁹ (...continuación)

"In most processing models little or no account is taken of the fact that the use of natural language is a process of interaction between communicator and addressee, in which both parties are involved in establishing successful communication. Work on 'context-neutral' languages for computers and on Artificial Intelligence seems to have influenced psycholinguists in trying to explain input processing phenomena purely in terms of hearers'/readers' activity, without taking into account that speakers/writer are responsible for the input... Relevance Theory, however, forces us to review this conception, by showing us that natural language use is more than the use of a 'context-neutral' language with the context added: the choice of a particular utterance by a communicator aiming at optimal relevance is a consequence of the context in which it is uttered, and the addressee processes the utterance based on this."

²⁰ El término *expresión* (utterance) sirve para distinguir la gama de posibles significados semánticos de palabras y frases de su valor concreto, pragmático, en el contexto de un proceso comunicativo.

"Assuming that the exchange in (2) takes place in the evening, and that there has been no previous discussion of whether the speaker does or does not want to stay awake, the assumption that she does not want to stay awake will be more plausible, and hence more accessible, than any alternative ... if this gives rise to a satisfactory range of contextual implications, the hearer should look no further: a speaker who did not intend him to use it should have rephrased her utterance to eliminate this interpretation, thus saving him the wasted effort of going off on the wrong track." (Pragmatics: an overview. p. 20)

Si recurrimos para el resumen de lo dicho a una representación gráfica, podemos imaginarnos el proceso de comprensión de una expresión de la siguiente manera:



Esta visión de la comprensión no puede excluir, naturalmente, la posibilidad de que se produzcan malentendidos:

"... We are not saying, of course, that misunderstandings never occur: rather we are

²¹ "...given the cognitive environment, given the initial context, and given the stimulus, some hypotheses are more accessible than the others, and this means that they require less processing effort." (Sperber/Wilson, 1986: 167)

suggesting that when they do occur, it will be because the speaker has failed to notice, and hence eliminate, an interpretation that was both accessible enough to the hearer and productive enough in terms of contextual implications to be accepted without question.²²

(“Pragmatics: an overview”: p. 18)

La Teoría de la Relevancia desarrolla, por tanto, una visión del procesamiento de información que no depende de factores culturales o sociales, ni de la situación, o de la cultura, sino que se apoya en un único principio pragmático que observan todos los hablantes oyentes racionales, y que tiene su origen “not in a social contract, but in very general constraints on human cognition²³. (“Pragmatics: An Overview”, op.cit, p. 29)

²² M. Bygate (1987: 43) comentó este tema con relación a los aprendientes de un idioma: “The problem is that as foreign-language users, we generally proceed on the assumption that understanding between native-speakers is always perfect, and that problems of misunderstanding arise only because we are not native speakers. Of course our own experience of the first language belies this. For example, limitations on understanding can be a source of conflict between generations. Foreign language learners seem to forget this. When entering a foreign-language community, we may well imagine that we alone are approximate in our level of communication: that all the native speakers function normally by producing all their messages in a complete and self-sufficient manner, which will be perfectly comprehensible to all hearers.

In fact, perfectly explicit communication, as we well know, is not only generally unattainable, it is also generally unnecessary? However, by imagining that it is possible and necessary, foreign language learners may be making things more difficult for themselves than they need. The important point, then, is that the degree of explicitness necessary for a given message may vary according to the person one is talking to.”

²³ cf. García González D. (1993): “The Principle of Relevance must not be confused with a Gricean principle or maxim, because it is not a rule to be followed by speakers during conversation. It is not a principle which may be or may be not obeyed, broken or violated. It is simply a descriptive principle, which explains what happens when we decide to communicate in any way. Communicators do not need to know about it to hold conversations since every utterance create such presumptions of relevance even if communicators don't want to.”

Desde su óptica el contexto personal es imprescindible para la comprensión, es decir, para el procesamiento de los datos:

“... an utterance is *relevant* if, and only if, it has ‘contextual effects’, that is, if it allows the hearer to deduce conclusions that would follow neither from the utterance alone nor from the context alone; it is *optimally* relevant if, and only if, it achieves adequate contextual effects, and puts the hearer to no unjustifiable effort in achieving them. It is consistent with the principle of relevance, on a given interpretation, if, and only if, a rational speaker might have expected it to be optimally relevant to the hearer on that interpretation. All comprehension involves the (unconscious) use of the criterion of consistency with the principle of relevance, as can be most clearly seen in, for instance, processes of reference assignment and disambiguation.” (Neil Smith 1990: 172)

4. La Teoría de la Relevancia como elemento de una teoría de la adquisición de una lengua extranjera

Volviendo ahora al problema de la adquisición, creo que podemos apreciar, sobre el fondo del resumen ofrecido, algunos de los elementos que distinguen a la adquisición: hay que considerarla como un proceso altamente personal²⁴, que depende de la posibilidad de realizar procesos inferenciales y suposiciones contextuales, donde datos almacenados en la memoria y valoraciones del entorno físico de los hablantes juegan un papel clave.

²⁴ D. Wolff (1990a: 529) la formuló de la siguiente manera: "... das Ergebnis des Verstehensprozesses (ist) eine individuell unterschiedliche kognitive Repräsentation der verarbeiteten sprachlichen Stimuli..."

Si aceptamos esta visión, el hecho de que un hablante adquiera una lengua no materna cuando se ve en la necesidad de usarla en contextos reales, es decir, personalmente y con nativos, se puede explicar de la siguiente manera: mediante el conocimiento paulatino de las inferencias y suposiciones que reflejan las actuaciones de los nativos puede acumular poco a poco conocimientos acerca del valor de determinadas expresiones y comprenderlas de esta manera²⁵. Cabe en este contexto la posibilidad de relacionar la necesidad de la 'fase silenciosa', postulada por Krashen (1981), con el hecho de que un individuo que comienza la exposición a un idioma nuevo necesita un cierto tiempo de observación para poder sacar conclusiones acerca del comportamiento y las intenciones de sus interlocutores. En este sentido podríamos interpretar, también, la siguiente opinión de Sperber y Wilson:

"The addressee can neither decode nor deduce the communicator's communicative intention. The best he can do is construct an assumption on the basis of evidence provided by the communicator's ostensive behaviour." (1986: 65)

En lo que a la adquisición de un idioma extranjero se refiere, podemos entonces establecer ya el primer principio para la organización de las clases: los temas tratados y actividades desarrolladas deben permitir a los estudiantes la actuación lingüística dentro de un contexto conocido, y los conocimientos formales (útiles

²⁵ En nuestra opinión se puede interpretar en este sentido, por ejemplo, la opinión de M. Long (1983) quien recordó que, en el caso de que los temas tratados tengan una orientación al "aquí y ahora" ("here-and-now"), los aprendientes eran capaces de utilizar el contexto extralingüístico para interpretar el lenguaje que no entenderían de otra manera.

M. Long (1983), "Native-speaker/non-native-speaker conversation in the second language classroom", en: Clarke M. and Handscombe J. (eds.), *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Reading*, Teachers of English as a Second Language.

para la capacidad de participar en la interacción) deben apuntar a facilitar esta participación. Deben ayudar a los aprendientes a hacer inferencias y suposiciones acerca del lenguaje que escuchan y permitirles relacionarlos con su situación, sus conocimientos previos etc...

De momento, podemos decir, por tanto, que una metodología de idiomas extranjeros debería proceder de una manera dual: tiene que combinar elementos de aprendizaje y elementos de adquisición.

Para analizar ahora con más detalle el carácter del aprendizaje, las medidas necesarias para que éste se transforme en adquisición y el orden en que estos dos elementos se deberían introducir, vamos a examinar una propuesta de metodología dual que hizo Eckhard Rattunde (1982).

La propuesta de Rattunde consta de tres fases:

La primera, que según él debería estar orientada a la adquisición, podría consistir en un diálogo sobre un cuadro o preguntas sobre la situación de los estudiantes:

“Der Unterricht sollte möglichst auf der Spracherwerbsebene beginnen (Phase I); zum Beispiel durch ein Unterrichtsgespräch über ein Bild, oder durch Fragen an die Lerner zur eigenen Situation.” (619/20)

De esta manera quiere introducir a los estudiantes en un determinado tema y/o hacerles ver un problema.

Además, los estudiantes tienen ocasión de darse cuenta, con este procedimiento, que les faltan determinadas palabras y/o expresiones para desenvolverse en la situación nueva. Así llegan a la fase II.

En ésta se introducen los nuevos elementos lingüísticos, se analizan aspectos formales y, finalmente se practican.

La tercera fase vuelve otra vez a la situación de origen, que, según Rattunde, 'inicia el siguiente paso del proceso de adquisición ya que las nuevas estructuras se emplean ahora para realizar las intenciones comunicativas ('Sprechintentionen')'(p. 620).

Mediante este proceso Rattunde quiere encuadrar el aprendizaje de aspectos formales en la *actuación lingüística relacionada con el contenido* ('inhaltsbezogenes Sprachhandeln'), para conseguir así la adquisición.

Lo que no explica Rattunde es cómo quiere conseguir una conversación acerca de un cuadro y la situación de los estudiantes como primer paso en una clase de principiantes: ¿cómo van a participar los estudiantes en una conversación sin que dispongan del vocabulario necesario? ¿Y que intención persigue con la descripción de un cuadro?

En la parte práctica de su trabajo vemos, además, que este autor propone como procedimiento general 'juegos de roles' (*role-play*) donde un alumno tiene que hacer de dependiente de una tienda de ropa, por ejemplo, para venderles distintas prendas a sus compañeros de clase.

Revisando esta propuesta sobre el fondo de los mecanismos de procesamiento (de adquisición) que postula la Teoría de la Relevancia, vemos que surgen una serie de problemas:

Incluso si los estudiantes fueran capaces de describir el cuadro que el profesor propone o participaran en las situaciones simuladas de compraventa de artículos, el lenguaje empleado por ellos en un *role-play* no puede considerarse *ostensivo*, en el sentido de que se pueda suponer que los estudiantes se fijan en el mensaje, ya que no les ofrece un contenido relevante e interesante: no van a comprar realmente nada y no tienen, en consecuencia, un interés real en elegir algo que de verdad les guste. Además, las frases que escuchan dan muy poco lugar a interpretaciones; sino que se mueven en el terreno de las simulaciones, donde se les sugiere continuamente que los estímulos lingüísticos xx pueden producir una serie de respuestas yy - que

pueden combinarse sin conocer las intenciones del interlocutor, o que estas intenciones se pueden describir de manera general.

Un estudiante, por tanto, nunca procesará la información de forma natural: al saber que está en un contexto simulado, no se centrará en las intenciones del otro, lo que implicará que no participa de la misma manera o la misma entrega en la comunicación con las que lo haría en el caso de que su posible error interpretativo le pudiese hacer comprar algo que no le sirviera, etc. En otras palabras, el compromiso comunicativo en una situación simulada de este tipo es casi exclusivamente lingüístico, sin más efectos extralingüísticos que la natural tendencia a buscar la aprobación del profesor o de los compañeros por una frase bien construida. Esto, evidentemente, no tiene nada que ver con la situación tal como se desarrollaría *en la vida real*.

La segunda fase del modelo reforzaría, además, ésta tendencia a primar los aspectos formales, y el 'uso situacional' se convierte así, definitivamente, en un pretexto: al principio para introducir vocabulario y gramática, y en una manera más de práctica formal, al final, en la tercera fase.

La pregunta que vuelve a plantearse es, entonces, ¿a qué tipo de procedimiento y actividades debe recurrir una metodología de la adquisición para superar el carácter de simulacro - que, según nuestro modo de interpretar la Teoría de la Relevancia, no sirve para la adquisición? y ¿cómo se puede conseguir que los alumnos sean capaces de hacer inferencias y suposiciones acerca de los mensajes que escuchan?

Como hemos visto más arriba, la comunicación ostensiva es definida por Sperber y Wilson como proceso donde un hablante comunica, sobre todo, su intención de transmitir un mensaje, lo que provoca en el oyente, en caso de haber entendido esta intención, un proceso de deducción e interpretación acerca del mensaje

intencionado. Para que estos mecanismos tengan alguna posibilidad de funcionar, la primera premisa que se deduce de allí para las clases es necesariamente una concentración en los contenidos y no en las formas.

Pero hemos visto que los contenidos no pueden ser de cualquier tipo: para que los estudiantes puedan hacer inferencias y emplear sus conocimientos acerca la situación y las intenciones del interlocutor, éstos deben versar sobre tales temas, y desarrollarse de tal manera, que los estudiantes se vean en la necesidad de actuar de la forma más natural posible, y con la capacidad para ello.²⁶

La comunicación en clase, para que se pueda acercarse a los criterios establecidos para la *ostensive communication*, tiene que partir, por tanto, de la situación, los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, y dedicarse a actividades en las que los estudiantes pueden actuar en su papel normal y conocido: como estudiantes.

La evidente y casi perogrullesca solución a este problema debería ser, a nuestro modo de ver, utilizar consecuentemente el contexto mismo de la clase de idiomas, junto con las experiencias y vivencias personales de los estudiantes, como situación real. En cuanto a la primera, todos conocemos cuál es: un lugar cerrado, con determinadas características de organización espacial y un evento que transcurre en un tiempo limitado de antemano más o menos institucionalmente. Este evento consta en su médula de una

²⁶ Puede ser útil recordar, en este contexto, una vieja reivindicación de la sociolingüística: "Zugang zu fremdsprachlichen Kommunikationssituationen hat der lerner... nur über die Bereiche seines Rollenrepertoires..." M. K. Hartig (1975: 4).

También Günter Radden (1981), hablando de la enseñanza del inglés en Alemania, opinó que la limitación de los temas en las clases de inglés a lo relacionado con Inglaterra privaba a los estudiantes de una experiencia vital verdadera: "Mit der gegenwärtigen Beschränkung des Englischunterrichts auf englische Inhalte wird dem Lernziel einer echten Kommunikationsfähigkeit... keine valide Lernerfahrung bereitgestellt."

negociación: la que existe entre uno de los participantes, el profesor, que sabe algo que los otros participantes, los alumnos, no dominan (la L2), y la finalidad de este proceso debería residir básicamente en conocer y aprovechar las posibilidades que existen en este marco para actividades que resulten interesantes para los estudiantes y el profesor. Lo importante es centrarse, desde el principio, en el acto social que sea, y no en el sistema lingüístico del L2. (cf. Widdowson, 1978).

Las clases deberían desarrollarse, por tanto, con la finalidad principal de emplear para fines personales el idioma que se quiere aprender/adquirir y, si nos acercamos desde ésta perspectiva a los contenidos, debemos partir de un análisis de lo que puede hacer un profesor con un grupo de estudiantes: las clases necesitarán de una cierta organización (horarios, prácticas, cambios, películas, música, etc...), propuestas de actividades, etc... que los estudiantes tienen que entender y acerca de los cuales pueden tener preguntas. Además, se pueden organizar juegos, concursos (con premios), *actividades de solución de problemas* como crucigramas o pasatiempos, tareas de *information-gap* ('pair-work')(cf. Ellis 1985).

En nuestra opinión se tratará de investigar a fondo estas posibilidades y lograr que el estudiante se conciencie por sí mismo de que, o utiliza el L2, o no puede participar en la interacción que se realiza a lo largo de las clases.

En lo que al aprendizaje formal se refiere deberían observarse, en nuestra opinión, dos principios. Primero, tendría que estar organizado de manera que fomente y posibilite consecuentemente el desarrollo de este tipo de interacción. El vocabulario y los giros que se introduzcan deberían estar ceñidos a las posibles necesidades comunicativas en el aula, para lo que también podría ser interesante incluir ejercicios de laboratorio de idiomas para ayudar a la superación de problemas psicomotrices de pronunciación. Y, segundo, el estudio detallado del vocabulario y de la gramática se debería desarrollar al máximo fuera de la clase, lo que significará que habrá que poner un cierto énfasis en las llamadas *estrategias de autoaprendizaje*: sólo

cuando los estudiantes sean capaces de usar, por su cuenta, diccionarios y libros de gramática, serán capaces de localizar y aprender aquellos elementos lingüísticos y gramaticales que les serán útiles para sus necesidades en la comunicación en clase. De ésta manera, finalmente, los aspectos formales tampoco restarán tiempo de lo que, a todas luces, es lo más importante: el uso para fines personales del L2.

La realización concreta de estos principios representa, sin lugar a dudas, un reto considerable para diseñadores de currículos, profesores y estudiantes: también, porque será necesario completar estas primeras propuestas con otras que ayuden en su realización, como, por ejemplo, una introducción teórica y práctica que motive a los estudiantes a superar las actitudes pasivas (muy extendidas en la actualidad y resultado de decenios de *enseñanza* de idiomas).

No queremos finalizar sin resaltar que los primeros pasos en la dirección señalada se están dando en muchos cursos de idiomas: ya no deberán quedar muchos que no incluyan, al menos, una lección sobre la presentación de los estudiantes, la clase u otros aspectos relacionados con su vida privada. Pero estos elementos suelen estar aislados y partir del supuesto de que es necesario preparar a los estudiantes para una hipotética estancia en el país cuyo idioma se quiere aprender. En nuestra opinión, se debería producir un cambio de énfasis consecuente, centrando, sobre todo *al comienzo* de las clases de idiomas extranjeros, los contenidos en la situación personal de los aprendientes: para que sepan usar el L2 gradualmente en su comunicación en clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. R. (1980), *Cognitive psychology and its implications*, San Francisco: Freeman.
- Blakemore, D. (1992), *Understanding Utterances*, Blackwell, London.
- Bibeau, Gilles (1983), "La Théorie du Moniteur de Krashen: aspects critiques", en: Bulletin of the CAAL, 1983, 5, 1, spring, 99-123.
- Bruner, J.S. (1975), "The ontogenesis of speech acts", Journal of Child Language, 2, pp. 1-19.
- Butzkamm Wolfgang (1990), "Five Hypothesis about Language Learning and Teaching", en: Die Neueren Sprachen 89:3 (1990): 264-278.
- Bygate M. (1987), *Speaking, Language Teaching - A Scheme for Teacher Education*. OUP.
- Corder S.P. (1980) "Second Language Acquisition Research and the Teaching of Grammar", BAAL (British Association of Applied Linguistics) Newsletter nº 10.
- Chomsky Noam (1966), *Cartesian Linguistics*, Harper and Row, New York;
- Chomsky Noam (1970), *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*, versión esp. de 'Aspects of the Theory of Syntax' (1965), traducida por C.P. Otero, Aguilar.
- Chomsky N., Hornstein N. & Lightfoot D. (1981), *Explanations in Linguistics. The logical problem of language acquisition*. Longman.
- Dulay H.; Burt M.; Krashen, St. D. (1982), *Language Two*, OUP.

- Eurosla Newsletter*, nº 1, 1993, ed. by Michael Sharwood-Smith, Utrecht, Holland.
- Ellis Rod (1984), *Second Language Development in the Classroom*, Pergamon.
- Ellis Rod (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.
- Ellis Rod (1992), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- García González D., "Grice's notion of speaker's meaning and the absence of an audience", manuscrito de un artículo que se publicará en los *UCL Working Papers*, 1993.
- Groefsema M. (1988), "Relevance: Processing Implications", en: *UCL Working Papers*, 1988, pp. 146-167.
- Gass S. & Madden C. (1985), *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Guijarro, J.L. (1990), "Perspectiva de una pasión ornitológica desde un ala delta, o: algunos problemas cognoscitivos ante el punto de vista", en: *Estudios de Lengua y Literatura Francesas*, nº 4, 1990, p. 61.
- Hartig M.K. (1975), "Die Bedeutung der Soziolinguistik für die Theorie des Fremdsprachenunterrichts", en: *Zielsprache Französisch*, nº 3, pp. 1-7.
- Howatt, A. (1974), "The background to course design", en: Allen, J.P.B. & Corder S.P. (eds), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 3: Techniques in Applied Linguistics, OUP.

- Jespersen O., (1904), *How to Teach a Foreign Language*. London, Allen and Unwin.
- Kadia K. (1988), "The effect of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance", *TESOL Quarterly* 22: 509-519.
- Kettemann, B. y St. Clair, R. N. (eds.) (1980), *New Approaches to Language Acquisition*, Gunter Narr, Tübingen.
- Krashen S.D.(1981), "Effective second language acquisition: insights from research", en: *Alatis*, Altman, and Alatis, 1981: 95-109.
- Krashen S. D.(1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Exeter.
- Krashen S.D., Terrell T.D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon.
- Krashen S.D. (1985, 1986²), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman.
- Lado R. (1964), *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York.
- Locke, J. (1693), *Some thoughts concerning education*, London. Reeditado por Quick, R.H. (1880), London, CUP. Cita tomada de: Stern, H.H. (1983: 96, nota 14).
- Mackey W.F. (1965) *Language Teaching Analysis*, London: Longman.
- Radden, Günter (1981), "Und was meinen die Schüler dazu?" en: M.K. Hartig (1981)(ed.), *Angewandte Soziolinguistik*, Tübingen 1981.
- Rattunde, Eckhard (1982), "Sprachlern- und Spracherwerbsphasen im Fremdsprachenunterricht", en: *Die Neueren Sprachen* 81:6 (1982): 611-624.

- Rickheit, G., Strohner H. (1990); "Inferenzen: Basis des Sprachverstehens", en: Die Neueren Sprachen, 89:6 (1990), pp. 532-45.
- Robinson, E.J. y Robinson W.P. (1982), "Knowing when you don't know enough: children's judgements about ambiguous information", *Cognition* 12: 267 - 280.
- Schumann J. (1978), *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Smith, N. (1988), "First Language Acquisition and Relevance Theory", en *Polyglot*, vol. 9, fiche 2.
- Smith, N. (1990), "Can Pragmatics fix Parameters", *Working Papers, UCL*.
- Sperber, D., Wilson D. (1986), *Relevance: Communication and Cognition*, B. Blackwell.
- Sperber, D., Wilson, D. "Pragmatics: An overview", mimeo.
- Stern H.H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, OUP.
- Terrell, Tracy David (1986), "Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework", en: *The Modern Language Journal*, 1986, 70, 3, autumn, 213-227.
- Titone, R. (1968) *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Wagner J. (1983), *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*, G. Narr, Tübingen.
- Wells G. (1974), "Learning to code experience through language", en: *Journal of Child Language*, 1, pp. 243-69.

- Widdowson H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, OUP.
- Wode, H. (1988) *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning, Hueber Verlag.
- Wolff, Dieter (1990a), "Zweitsprachliches Verstehen: Vom Produkt zum Prozeß. Vorbemerkungen zu einem Themenheft.", en: *Die Neueren Sprachen* 89:6 (1990): 527-532.
- Wolff, Dieter (1990b), "Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht", en: *Die Neueren Sprachen* 89:6, pp. 610-625.