

La enseñanza centrada en el alumno: Algo más que una propuesta políticamente correcta¹.

Ernesto Martín Peris. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.

Introducción y planteamiento.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden distinguir tres estratos, establecidos de menor a mayor profundidad²: el objeto, los procedimientos y el sujeto:

- El objeto es aquello que constituye el contenido del aprendizaje y que diferencia unas disciplinas de otras. La mayor parte de las veces queda circunscrito a datos empíricos y conceptuales y a las relaciones que se establecen entre ellos (es el caso, por ejemplo, de las ciencias naturales, de la geografía, etc.); en algunas ocasiones el propio objeto incluye procesos y actividades que el sujeto debe llegar a ser capaz de realizar (por ejemplo, las matemáticas, la música); finalmente, podemos tener objetos que participan de ambas propiedades, según la forma (es decir, según una teoría subyacente) en que haya sido acotado el objeto. La lengua es una de estas disciplinas: puede considerarse únicamente como el conjunto de formas y significados que constituyen su sistema (contenido empírico y conceptual) o bien como un sistema semiótico en cuya funcionalidad interviene de manera decisiva la actividad de los interlocutores que actualizan el sistema (contenido procedimental y vivencial).
- Los procedimientos tienen que ver con las distintas formas de promover en los alumnos el acceso al conocimiento del objeto, y generalmente las características de éste han influido decisivamente en la selección de aquellos: así se han desarrollado las didácticas de las distintas disciplinas, que en muchas ocasiones han tenido escasos puntos de contacto entre sí. En la medida en que la psicología ha ido proporcionando explicaciones acerca de lo que es entender el significado de la realidad (el conocimiento no es otra cosa que la comprensión de significados), de lo que es aprender (ampliar el propio acervo de conocimientos), y de los mecanismos de interacción social que se hallan a la base de todo desarrollo del aprendizaje humano (psicología interactivo-social), la didáctica de las distintas disciplinas ha ido encontrando esos puntos de contacto. Las aportaciones de las teorías cognitivistas y constructivistas del conocimiento y del aprendizaje han supuesto un importante avance en esa dirección.
- El sujeto –tercero de los estratos–, es la persona que lleva a cabo los distintos aprendizajes que

¹ Este artículo fue originalmente publicado en el nº 13 de la revista *FRECUENCIA L*.

² También podría hablarse de capas concéntricas, del núcleo a la periferia.

se le proponen; sus características individuales, experiencias personales, vivencias, actitudes y valores proporcionan la base común a todos ellos. Las ya mencionadas orientaciones de la psicología confluyen con la pedagogía humanista para resaltar el papel primordial del sujeto y sus condiciones en el progreso del aprendizaje.

Hasta fechas muy recientes, la reflexión y el debate acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y en particular en la enseñanza de E/LE, habían tenido su centro de gravedad en el objeto: la lengua. En los últimos años ha habido un progresivo deslizamiento hacia los otros dos estratos, que han sido incorporados no solo a la reflexión y el debate, sino también a los programas de enseñanza. Las nuevas propuestas de curriculum centrado en el alumno, de atención a la diversidad en el aula, de pedagogía de la autonomía, de los llamados “enfoques humanistas”, etc., desplazan el centro de gravedad del objeto hacia el sujeto; se basan para ello, ciertamente, en consideraciones de orden social y humanista, de respeto a la identidad social y personal de los alumnos, a su tradición cultural y características individuales; pero tienen también, y de forma muy especial en la enseñanza de lenguas extranjeras, un componente que podríamos llamar técnico, que, sin abandonar aquellas motivaciones, tiene su propia razón de ser en otro tipo de consideraciones, más directamente vinculadas a la consecución de los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este artículo trata sobre este segundo componente de la enseñanza centrada en el alumno:

- Se revisan en primer lugar algunas de las investigaciones sobre procesos de aprendizaje que están a la base de estas propuestas y se resaltan algunos de sus aspectos, elegidos un poco al azar con la única finalidad de mostrar la importancia que pueden revestir.
- En el segundo apartado se estudian tres de los componentes básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras (la fijación de unos objetivos, la elección de unos procedimientos para alcanzarlos y la selección de los contenidos de un programa) y se analiza su relación con una enseñanza regulada por el objeto frente a otra regulada por el sujeto.
- Se repasan brevemente las distintas propuestas de programas centrados en la lengua y de programas centrados en el alumno.
- Finaliza el artículo con una propuesta de creación de condiciones óptimas para el aprendizaje en el aula.

La superación de la dicotomía sujeto-objeto: Una revolución más allá de la didáctica.

No resultará ocioso mencionar aquí, aunque solo sea de pasada, que antes de que la didáctica incorporara al sujeto a su reflexión y a su práctica, ya lo había hecho la teoría de la ciencia, en un cambio de paradigma epistemológico que superaba la dicotomía objeto-sujeto del modelo anterior; frente al reduccionismo atomista y objetivista de este, el nuevo quehacer científico preserva la interrelación existente entre los aspectos naturales, sociales y humanos de su objeto de estudio al que contempla integrado en su contexto global, que le confiere su pleno sentido.

En el campo particular de los estudios lingüísticos el marco de este nuevo paradigma se caracteriza por los siguientes rasgos:

- La inserción de la actividad lingüística en el contexto más amplio de la comunicación humana, o, en otras palabras, la comprensión y el análisis del uso de la lengua como una forma particular de la actuación humana, la explicación de la acción lingüística dentro de una teoría general de la acción.
- El reconocimiento de la comunicación verbal como una habilidad peculiar de la especie humana, pero no como su único modo de comunicarse: ésta dispone de otros sistemas de comunicación que, por un lado, pueden responder a principios y procedimientos semejantes a los que intervienen en la que se lleva a cabo por medios lingüísticos y que, por otro lado, interfieren (enmarcándolo, matizándolo y complementándolo) con el código lingüístico cuando éste se activa.
- La pregunta por el significado, por su construcción y su interpretación, que se revela crucial en el estudio de la lengua. El lenguaje articulado no es únicamente un código que relaciona formas, estructuras y significados, sino un medio del que los interlocutores se sirven para intercambiar mensajes, interpretables e interpretados como portadores de un sentido propio en cada acontecimiento comunicativo.
- La incorporación de los sujetos comunicadores (de su mente y de las actividades y procesos que ésta lleva a cabo) entre los elementos de los que dar cuenta, con el fin de poder explicar cómo funciona la lengua y la interpretación de los mensajes mencionada en los dos puntos anteriores.
- La necesidad de establecer conexiones con otras disciplinas interesadas en la explicación de estos mismos fenómenos: la etnografía de la comunicación, la psicología del conocimiento, la antropología social, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística interaccional, etc.

Vemos, por tanto, que ya en la acotación del propio objeto de estudio resulta inviable desgajarlo del sujeto y su contexto global; y así, en la segunda mitad del siglo XX han surgido diversas escuelas lingüísticas que responden a los nuevos presupuestos y que han puesto de manifiesto los siguientes aspectos:

- La existencia de una gramática universal, como dotación biológica de la especie humana, que ayudaría a explicar su aprendizaje y uso (Chomsky).
- La concepción de la lengua como sistema semiótico social (Halliday).
- La relevancia de los contextos de uso y el interés por la variación lingüística (Firth, Labov, Hymes).
- El uso de la lengua como actuación interpersonal y como construcción cooperativa de significados (Grice, Levinson...).
- La lengua como discurso, formalizado en textos, capaces de canalizar la comunicación verbal (Van Dijk, De Beaugrande, Adam...)

1.- Aprender, aprender la lengua, aprender lenguas extranjeras

En el presente artículo vamos a hablar de la enseñanza del español como lengua extranjera, un vasto campo de actividades de diversos órdenes (institucional, social y profesional) que giran en torno a la función de enseñar. Es ésta una función que exige reciprocidad: únicamente se cumple cuando se produce el aprendizaje. Un clérigo, por ejemplo, puede predicar (incluso puede “predicar en el desierto”) y no conseguir hacer más santos a sus oyentes, así como un publicista puede producir extraordinarios anuncios para dar a conocer un producto en la prensa o la televisión y luego, debido a una serie de imprevistos, encontrarse con que las ventas del producto no han aumentado en absoluto; a pesar de ello, en ambos casos podemos afirmar que se ha desempeñado una función. No sucede lo mismo con el vendedor, que solo desempeña su función si encuentra compradores, pues en caso contrario nadie dirá que haya vendido nada. El maestro se encuentra en una situación similar: solo enseña si sus alumnos aprenden; en caso contrario, podremos decir que ha trabajado, que se ha esforzado, que ha puesto todo su empeño, incluso podrá decirse que ha dado clase: lo que no podremos decir es que “ha enseñado”. Algo semejante sucede también con un médico, que no puede decir: “Yo hago diagnósticos y escribo recetas; el que no se cure...”. (¿No hemos oído más de una vez algo muy parecido?: “Yo explico el programa; el que no siga...”). En la enseñanza, todo se orienta al aprendizaje -que, ciertamente, no es solo en el aula donde se puede producir: pero nuestro discurso hoy y aquí será sobre aprendizaje en el aula.

Una tarea para los lectores: “¿Por qué no puedes hacer los problemas igual que todo el mundo?”

Para empezar, realizaremos una breve actividad de reflexión sobre nuestras aulas. Ésta que a continuación se presenta es una lista de posibles factores de diversidad entre los alumnos de una misma clase.

Diversidad en el interior del grupo

Pensando en los grupos de alumnos que hemos conocido (como profesores, o bien como alumnos), ¿qué otros factores podríamos añadir a la lista?:

- 1.- Edad (niños, adolescentes, adultos, ancianos...).
- 2.- Origen (lengua, cultura...).
- 3.- Formación (escolarización, cultura general...).
- 4.- Experiencia previa de aprendizaje de L2 (número de lenguas aprendidas; tipo de aprendizaje realizado; grado de satisfacción, de frustración que se ha experimentado...).
- 5.- Motivación e interés en el aprendizaje de la L2.
- 6.- Ritmo de aprendizaje.

Podríamos añadir a esta lista una gran variedad de factores, que a su vez podrían agruparse en distintos conjuntos; por ejemplo, uno de estos conjuntos incluiría todos aquellos factores que tienen que ver con la personalidad del sujeto discente: mayor o menor sociabilidad, extroversión, confianza en sí mismo, etc.

Otro de los conjuntos de factores que revisten gran importancia es el que se conoce como “estilo de aprendizaje”; es éste un concepto de reciente acuñación que alude a las distintas maneras en que puede abordarse y resolverse una misma tarea discente. Como una primera aproximación a este concepto, vamos a leer dos anécdotas de un libro publicado recientemente en España³; en él se narran las vivencias de una persona educada en la escuela del nacionalcatolicismo franquista. En el contexto del presente artículo, observaremos en ellas no tanto la ideología política y educativa de la época, cuanto esos otros aspectos mucho más neutros a que nos hemos referido anteriormente y que, sin embargo, ahondan en la comprensión de lo que es enseñar. He aquí las anécdotas:

«(...) cuando tocó el (problema nº) 18, pues tuve unas palabras con el maestro, que yo le dije que faltaban datos, y él me dijo que los datos me los iba a dar él a mí, y yo le dije que tendrían que dormir y comer, y evacuar, y él me dijo que por qué yo no podía hacer los problemas como todo el mundo; y se le veía molesto.

Pero yo tenía razón:

18. *Dos caminantes se dirigen uno hacia el otro. La distancia entre los puntos de partida es de 300 km. Uno anda 8 km. por hora y otro 7. ¿Cuántas horas tardarán en encontrarse y a qué distancia de los puntos de partida?*

Y todas las excursiones eran del mismo calibre.

(...)

E Hasta que un día me enteré del porqué del frenesí andante. Fue cuando tuvimos que hacer el 349:

349. *Un andarín gana 614,50 pesetas por cada kilómetro que recorre. Según esto, ¿cuánto vendrá a ganar por cada Hm, Mm y m recorridos?*

Que yo eché mis cuentas y con cruzar la calle ya tenía para chicle y pipas; y con subir y

¿Qué es lo que diferenciaba a este alumno del resto de sus compañeros? ¿La falta de interés por las actividades de clase? ¿La lejanía del tema en relación con sus experiencias vitales? ¿La escasez de conocimientos de matemáticas? Evidentemente, no; ninguna de estas explicaciones da cuenta cabal de lo que le pasaba al muchacho: en la primera de las dos anécdotas, nuestro alumno se dispone a analizar la naturaleza de la actividad que se le propone y se da cuenta de que le faltan datos; es decir, sitúa el problema y lo que en él se ventila en un contexto en el que los datos y el planteamiento adquieran un sentido, que no es otro que el contexto de su experiencia del mundo y de la vida. Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que él se toma más en serio que el resto de sus compañeros la resolución de este problema, que quiere hacerlo bien y que, para ello, pide los datos que necesita. No es capaz de dejar colgada a la puerta de la escuela su pregunta por el sentido, no es capaz de convertir la actividad de la clase en algo mecánico, descontextualizado y que le parece absurdo. Otros alumnos podrán resolver ese problema haciendo abstracción de ese contexto: “¿Quiere usted una regla de tres, una raíz cuadrada, una ecuación de segundo grado? Ahí van, yo las aplico y aquí paz y después gloria”. Él, no; él tiene algo que decir, algo que preguntar, algo que aportar. Y en la segunda anécdota vemos cómo esa aproximación al sentido de lo que pasa en la escuela, esa conexión entre la escuela y el mundo externo, se hace más patente aún, más estrecha, más vivencial: “¡Anda!, hay gente que cobra por andar”, se dice a sí mismo y ahí “echa sus cuentas” (es decir, *aplica las matemáticas*) y decide hacerse andarín.

El maestro no se da cuenta de que su reproche es todo un diagnóstico: su alumno **no puede** hacer los problemas como todo el mundo. De hecho, **nadie** puede hacer los problemas como todo el mundo: cada uno los hace a su manera. Con esto no quiere decirse que cada persona tenga un estilo único, fijo e inmutable; como señala Villanueva⁴, en la realización de tareas diversas un mismo alumno puede aplicar distintas estrategias, pertenecientes teóricamente a diversos estilos

⁴ Villanueva & Navarro (1997).

de aprendizaje; ni mucho menos quiere decirse que en la escuela no haya que ayudar al alumno a aislar fenómenos y conseguir un determinado nivel de abstracción, a entender estructuras básicas que pueden manifestarse en multitud de realidades concretas. Lo que se quiere decir es, por una parte, que cada persona parte de una situación diferente y que es desde esa situación desde donde puede progresar en su aprendizaje; y, por otra parte, que las rutas para llegar a un mismo objetivo de aprendizaje no son únicas ni del mismo valor para todos los alumnos (véase cómo el muchacho aplicó correctamente los procedimientos matemáticos cuando calculó lo que le reportaría convertirse en andarín). Como conclusión de estas anécdotas podríamos enunciar el siguiente principio:

El aula debe albergar condiciones equitativas para todos los alumnos. Si no se toman en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, a unos alumnos se les da más que a otros y entonces deja de haber equidad.

Una objeción a la tarea propuesta: “*Pero no es de matemáticas de lo que hablamos nosotros. Nosotros estamos hablando de lengua*”.

Las anécdotas del alumno que decidió hacerse andarín y la tarea inicial que hemos realizado antes nos han introducido en el mundo el aula: hemos conocido a quienes lo habitan, hemos observado sus expectativas, sus vivencias, su comportamiento (social y discente); y hemos visto que lo primigenio del mundo del aula, lo que la constituye en cuanto tal, es el aprendizaje o, más exactamente, el aprendizaje en grupo, la comunidad de docentes y discentes⁵: de eso es de lo que primordialmente se trata. Nosotros, en nuestra actividad didáctica y en nuestro debate metodológico, hemos de hablar de lengua, y no de matemáticas, ciertamente; pero primero y ante todo, de su enseñanza. Y pudiera ser que, para hablar de ella, tengamos que guardar en un cajón, de momento, las categorías lingüísticas con las que estamos acostumbrados a iniciar nuestra reflexión sobre la enseñanza, nuestra planificación de las actividades docentes y nuestra elaboración de materiales didácticos.

⁵ La imagen plástica que, “a contrario”, representaría visualmente lo que estamos diciendo, podrían ser esas aulas que se generalizaron en los años 60 y 70, en forma de laboratorios de idiomas, que estaban constituidas por un número de cabinas en las cuales los alumnos se aislaban unos de los otros, y desde las cuales se comunicaban con el profesor; la dimensión social quedaba ahí reducida al mínimo, al igual que sucedía, de forma menos visible, en las clases convencionales cuando el método audiovisual estaba en su apogeo: la circulación de información en el interior del aula era casi siempre profesor-alumno-profesor.

Hablamos de *aprendizaje* de una lengua extranjera

«No deberíamos aislar el aprendizaje de la lengua (sobre todo al usar la muy inapropiada metáfora de “adquisición de la lengua”) de todos los otros aspectos del aprendizaje». (Halliday).

Y así, nuestra pregunta inicial será una pregunta acerca de cómo se aprende. Porque, si llegamos a saber cómo se aprende (o si al menos nos preocupamos por conocer aspectos relativos al aprendizaje), podremos intentar ajustar nuestra enseñanza a los procesos que sigue el discente, evitando prácticas docentes que choquen frontalmente con determinadas condiciones de aprendizaje o, lo que tal vez sea peor aún, que no se produzca un encuentro entre éstas y aquéllas, que unas pasen de largo sin ni siquiera rozar las otras. Preguntémosnos pues:

- ¿El aprendizaje de una lengua extranjera es distinto del aprendizaje de otras disciplinas (las matemáticas, la química...? ¿Lo es en parte, lo es en todo, no lo es en absoluto?
- ¿El aprendizaje de una lengua (propia o extranjera) es un aprendizaje particular, distinto de cualquier otro aprendizaje (usar un ordenador, el código de circulación, ...)?
- ¿El aprendizaje de una lengua extranjera se parece más al aprendizaje de la primera lengua que a esos otros aprendizajes?

Puede parecer paradójico plantearse estas preguntas a estas alturas de la enseñanza de lenguas (o quizás algunos lectores crean que éstas son preguntas retóricas del autor). Pero si observáramos objetiva y distanciadamente nuestros programas, nuestros planes de clase, nuestra práctica de corrección y calificación de exámenes, tal vez llegaríamos a conclusiones diferentes de las que se desprenden de nuestras respuestas teóricas a las anteriores preguntas.

O tal vez pueda parecer fuera de lugar plantearse tales preguntas, apelando a nuestra experiencia diaria: “Mi experiencia me dice...”. Ciertamente, nuestra experiencia como profesores nos proporciona datos suficientes para dar respuestas parciales a esas preguntas: Todo el mundo sabe que el aprendizaje de una lengua extranjera en muy raras ocasiones desemboca en un dominio activo de las reglas de la gramática y de la pronunciación semejante al de sus hablantes nativos; todo el mundo sabe que la primera lengua se aprende sin que medie el propósito de hacerlo, mientras que aun con el más firme de los propósitos el aprendizaje de una lengua extranjera es tarea ardua y laboriosa; todo el mundo está de acuerdo en que no es lo mismo saber cosas sobre una lengua que poder hablarla... Estos son datos que nos proporciona nuestra experiencia cotidiana, pero que necesitan ser estudiados, analizados e interpretados a la luz de investigaciones que nos expliquen por qué pasa eso.

Tengamos presente, en primer lugar, que los humanos realizamos múltiples y diversos aprendizajes a lo largo de la vida, todos los cuales pueden clasificarse en dos grandes grupos: aprendizaje consciente, voluntario e intencional frente a aprendizaje inconsciente y espontáneo (bien es cierto que no se trata de una dicotomía, sino de un continuum con dos extremos). El aprendizaje de la propia lengua cae dentro del segundo grupo, el de una lengua extranjera dentro del primero. No es preciso señalar la importancia que la función del profesor tiene en los aprendizajes del primer grupo, aun no siendo imprescindible (piénsese en los autodidactas); sin embargo, tampoco puede pensarse que el aprendiente desarrolla en total autonomía los procesos que los impulsan los del segundo; más bien sucede lo contrario, como han puesto de relieve Vigotsky y otros autores: todo proceso de aprendizaje se lleva a cabo mediante transiciones de un estadio de conocimientos o habilidades al siguiente, en un salto cualitativo que no consiste en la mera acumulación de saberes o de capacidades. Para dar ese salto el aprendiente necesita la ayuda de otro más experto que él: así, en el caso de la primera lengua, los niños son capaces de comunicarse con los adultos gracias a que éstos les proporcionan un apoyo que les permite mantener conversaciones que de otra manera serían imposibles, que el niño no podría realizar con otros de su mismo nivel de competencia⁶; en el de la lengua extranjera, ese papel lo desempeñan los hablantes nativos cuando esta se aprende por convivencia con ellos (en las relaciones diarias en la vida social: trabajo, compras, amistades...) y el profesor cuando se aprende en contexto de aula.

En cuanto al carácter específico del aprendizaje de una lengua extranjera, la experiencia común nos dice –como ya se ha señalado– que se trata de un proceso mucho más largo y dificultoso que el de la primera; en efecto, mientras que ésta todo el mundo la aprende sin proponérselo, bastando para ello el normal desarrollo de la personalidad en un medio social, nadie llega a hablar una lengua extranjera sin ese propósito y las correspondientes acciones que emprenda para conseguirlo⁷; por otra parte, es también experiencia común el hecho de que, aun en los casos de un aprendizaje exitoso, los niveles de corrección alcanzados, así como los de facilidad y agilidad de uso suelen distar mucho de aquellos que son propios de los nativos. Asumiremos, en consecuencia, que, sean cuales sean las explicaciones que las diversas ciencias aduzcan para dar razón del fenómeno del aprendizaje de lenguas extranjeras, éste no se puede identificar con el de la lengua propia.

En lo que acabamos de decir queda recogido uno de los rasgos peculiares del aprendizaje de lenguas extranjeras: que, en términos generales, es un aprendizaje inducido y condicionado por la enseñanza; es decir, que es un aprendizaje intencional y organizado (como lo son otros

⁶ Se trata de los fenómenos descritos por Vigotsky como “Zona de Desarrollo Próximo” (abreviado, ZDP: el aprendiente solo puede aprender cosas que se hallen en esa zona, y no más allá de ella) y de “Andamiaje” (el aprendiente es capaz de realizar con la ayuda –el andamiaje– del experto cosas que se hallan en la ZDP y de ese modo aprenderlas y poder llegar a realizarlas de forma autónoma). Esta enfoque ha sido aplicado a la enseñanza de segundas lenguas, y la acción del profesor caracterizada como “andamiaje”, entre otros por Van Lier. (Puede verse: Van Lier, L. (1991): *Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures*. “Applied Language Learning”, 2/1, 29-68.-

⁷ Habría que señalar aquí el fenómeno del aprendizaje de una segunda y tercera lenguas en edades infantiles, como un caso diferente de adquisición.

aprendizajes, tanto de habilidades –bailar, usar un ordenador- como de conocimientos –historia, álgebra-). En ese sentido, comparte con esos otros aprendizajes un conjunto de procesos, en particular aquellos que se desprenden de las acciones intencionales y voluntarias de los sujetos del aprendizaje y de quienes les ayudan (docentes y organización académica en general).

Por otra parte, el aprendizaje de una lengua extranjera comparte con el de la primera otros rasgos, tales como el hecho de que su desarrollo va ligado al uso de la lengua que se está aprendiendo; de que, si no se produce interacción en esa lengua, es posible llegar a tener conocimientos sobre ella pero difícilmente la capacidad de usarla; de que el conocimiento lingüístico y gramatical puede ser de distintos tipos: consciente o inconsciente, explícito o implícito, teórico o instrumental... En fin, las semejanzas y diferencias entre los procesos de adquisición de lenguas primeras y segundas, así como entre las respectivas capacidades de uso, han sido ampliamente estudiadas en las investigaciones de adquisición de lenguas extranjeras, y no podemos detenernos aquí en la exposición de todas los estudios,⁸ de cuyas conclusiones, sin embargo, presentamos una síntesis más adelante.

Sobre esta doble dimensión del aprendizaje de una lengua extranjera (procedimientos análogos a los de otros aprendizajes y procedimientos compartidos en exclusiva con el aprendizaje de la propia lengua) se han avanzado diversas hipótesis, la más interesante de las cuales es la de Fodor; sostiene este autor que el cerebro humano está equipado con un sistema modular para el aprendizaje, compuesto de una especie de unidad central de procesamiento más un conjunto de módulos responsables de los distintos aprendizajes que realizamos a lo largo de la vida; uno de estos módulos sería responsable del aprendizaje de la gramática de las lenguas, y su actividad empezaría a decaer a partir de la edad de los siete años (que es la edad en que las personas han alcanzado el dominio de la morfosintaxis y la fonética de su primera lengua, no así del vocabulario y de un conjunto de capacidades ligadas al uso efectivo de la lengua en distintas situaciones sociales y de comunicación). Esta hipótesis explicaría el hecho de que, a partir de esa denominada “etapa crítica”, los humanos tengamos más dificultades en aprender lenguas, pues el módulo responsable de la gramática ha sido desactivado, al menos parcialmente; si el módulo central tiene una función en todo aprendizaje, parece que en el de las lenguas extranjeras adquiere una importancia muy superior a la que tiene en el caso de las primeras lenguas, y así, aproxima este aprendizaje al de otras habilidades y conocimientos, es decir, los humanos abordamos el aprendizaje de lenguas extranjeras recurriendo a mecanismos de resolución de problemas no específicos del aprendizaje de la primera lengua y comunes a otros aprendizajes⁹.

⁸ Remitimos al lector interesado a los trabajos de Chaudron, C. (1988): “Second Language Classrooms”. Cambridge: Cambridge University Press, y Ellis, R. (1985): “Understanding Second Language Acquisition”. Oxford: Oxford University Press.

⁹ Para una clara síntesis en español de esta teoría remitimos al extraordinario trabajo del profesor Ortega Olivares (1999). También es muy ilustrativa a este respecto la exposición que S. Pinker hace en su libro sobre el aprendizaje de lenguas y el aprendizaje en general. En cuanto a la concepción de la gramática pedagógica, como apoyo al desarrollo de la gramática implícita de los alumnos de E/LE, puede verse nuestro artículo publicado en Carabela (Martín Peris, 1999).

La psicología y el aprendizaje de una lengua extranjera

Veamos, por tanto, en primer lugar, qué nos dice la psicología sobre el aprendizaje en general: las diversas explicaciones que la historia de la psicología ha proporcionado van desde una interpretación biologicista que considera que el aprendizaje es algo innato a las distintas especies hasta una interpretación conductista que considera el aprendizaje como una respuesta a los estímulos del medio y a los refuerzos que posteriormente reciben las distintas respuestas de quien aprende. En los últimos años, sin negar las bases biológicas que posibilitan el aprendizaje ni tampoco las condiciones del entorno en el que éste se produce, la psicología se ha interesado por los procesos internos, tanto de orden mental como emotivo, que influyen en el aprendizaje.

La psicología cognitiva

La psicología cognitiva, como hemos adelantado antes, se interesa por el conocimiento, su adquisición y su desarrollo. Investiga la forma en que las personas humanas piensan y aprenden, indaga cuáles son los procesos mentales que afectan al aprendizaje y el modo en que la mente almacena la información que obtiene y luego la utiliza.

Distingue, en primer lugar, entre dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. El conocimiento declarativo consiste en “saber cosas”, el procedimental en “saber hacer cosas”; aplicados estos conceptos a los conocimientos lingüísticos, se ha hablado del conocimiento declarativo como el conocimiento de las reglas gramaticales, y del procedimental como del saber usarlas aplicándolas a la comunicación.

Otra de las aportaciones fundamentales de esta escuela psicológica ha sido la de la noción de conocimientos previos, como marco cognoscitivo de partida en el que se integran los nuevos conocimientos que se van adquiriendo; este concepto es muy relevante para el aprendizaje, pues lleva a concebir la incorporación de nuevos conocimientos como algo distinto a su mera acumulación en una especie de depósito inicialmente vacío y que se iría llenando progresivamente: se trata más bien de sucesivas modificaciones de ese marco previo, en el cual se van acomodando, a la vez que lo reestructuran, los nuevos conocimientos que van entrando.

De ese modo se contraponen el *aprendizaje significativo* al *aprendizaje mecánico*. El aprendizaje significativo es aquel que permite la incorporación de los nuevos conocimientos al marco previo, mientras que el mecánico es el que se pretende promover sin tener en cuenta esta realidad. Según Ausubel, “el significado no es una respuesta implícita, sino una vivencia consciente, claramente estructurada y bien diferenciada que surge cuando se establece una relación entre unos signos, unos símbolos o unos conceptos o proposiciones potencialmente significativas y la estructura cognitiva de una persona, a la cual se incorporan sobre una base no arbitraria y substantiva”. En relación con el aprendizaje de la lengua (y de las lenguas) esta escuela aboga por una teoría unitaria de la mente, un sistema cognitivo común a todos los procesos mentales de aprendizaje, en contraposición con otras tesis igualmente mentalistas (no conductistas), que defienden que la

mente dispone de facultades especiales para aprender la lengua (como por ejemplo Chomsky y su teoría de la dotación genética de los humanos para la lengua). Esta consideración de la adquisición de lenguas, al describir los procesos mediante los cuales se hace efectivo el aprendizaje, proporciona un mecanismo para estudiar de qué forma se puede perfeccionar la capacidad individual de una persona para aprender lenguas. Como resalta McLaughlin, en el estudio del aprendizaje de una lengua extranjera, la psicología cognitiva ha puesto de relieve:

- el interés por el conocimiento más que por la respuesta¹⁰
- el consiguiente énfasis en la estructura u organización mental
- la concepción del discente como una persona activa, constructiva y planificadora, frente a su concepción como recipiente pasivo de los estímulos del su entorno.

Una excesiva cantidad de aprendizaje mecánico, a expensas de la comunicación significativa en las clases de lengua, puede asfixiar el proceso de aprendizaje. Desde una concepción del aprendizaje como un proceso significativo, no tienen cabida en el aula la repetición sin sentido, la imitación y otras prácticas de orientación mecánica. De ahí el interés por el uso comunicativo (comprensión y producción) de la lengua en el aula de la lengua extranjera y por los procedimientos de comprensión de las estructuras lingüísticas más que por su mera producción.

El constructivismo

El constructivismo, en estrecha relación con la psicología cognitiva, considera el aprendizaje como una construcción de significados llevada a cabo por el discente. Esta concepción nace de un profundo cambio, de raíces no solo psicológicas sino también filosóficas, sobre los conceptos de saber y de comprender, de enseñar y de aprender, así como sobre las relaciones que se establecen entre ellos. El aprendizaje no es una mera acumulación de datos o un desarrollo de habilidades, en las que el sujeto se implicara sólo parcialmente: en su dimensión lógico-intelectual para los conocimientos, en su dimensión motriz para las habilidades: según Piaget, principal impulsor de esta escuela, las personas se implican activamente, desde su nacimiento, en la construcción de un sentido personal, de una comprensión personal del mundo que les rodea, a partir de su propia experiencia.

¹⁰A este respecto es interesante detenerse en la observación del modelo audiolingüístico, que equipara conocimiento a respuesta correcta. Y esto es interesante para nosotros en tanto mayor medida en cuanto que el modelo sigue ejerciendo una influencia que impregna gran parte de las prácticas de aula y de los materiales que se publican, reclamándose sin embargo de una concepción comunicativa, es decir, centrada en el significado. Obsérvese que en las prácticas más genuinas del modelo audiolingüístico los discentes se ejercitan en la producción oral de frases y estructuras de la lengua, dando por buenas dos cosas: una, que la producción correcta equivaldrá a aprendizaje logrado (supuesto falto de garantías, pues una producción correcta puede obtenerse sin que su ejecutor haya entendido nada de lo que se halla a su base, tanto en términos de significado de la expresión como de relaciones formales en su gramática y vocabulario); otra, que el mejor modo de impulsar el aprendizaje (entendámonos: no solo la producción, sino antes y sobre todo, la comprensión de lo que se hace) consiste en hacer repetir producciones orales. Piénsese en las prácticas de nociones y funciones en muchas clases de orientación comunicativa y compárense con estos procedimientos del modelo audiolingüístico: será difícil encontrar otras diferencias que las relativas a la lengua como objeto de aprendizaje, nada que atañe a los procedimientos ni al sujeto.

El conocimiento, la comprensión y el aprendizaje se explican entonces como procesos activos de construcción de saber; en ella desempeña un papel tan importante la información suministrada al discente como los conocimientos de que éste dispone, preexistentes a la entrada de la nueva información. Es esta una nueva perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, que rompe con el paralelismo o la equiparación de procesos entre ambas actividades: los saberes no son directamente transmisibles, no se aprenden siguiendo pasivamente la forma en que se enseñan, sino que se construyen en un proceso activo y dinámico, en el que la propia información de entrada se ve sujeta a modificaciones, que se producen en virtud de los conocimientos previos del discente, de sus estrategias de aprendizaje y de su estilo personal de aprendizaje.¹¹

La pedagogía humanista

Por su parte, la psicología humanista adopta una perspectiva más afectiva que cognitiva. Considera que el aprendizaje afecta a la totalidad de la persona, no solo desde el punto de vista físico y cognitivo, sino también y primariamente emotivo. El aprendizaje se contempla como un crecimiento de la persona, como el desarrollo de unas capacidades que ya están en ella misma, como un llegar a ser lo que de algún modo ya se es. C. Rogers, uno de los impulsores de la pedagogía humanista, se refiere al aprendizaje en los siguientes términos:

«Cuando una persona funciona en su globalidad y vive en paz con todos sus sentimientos y reacciones, es capaz de llegar a ser lo que ya es en potencia; su existencia es un proceso de ser y llegar a ser él mismo. Una persona que vive en su globalidad, en el conocimiento de sí mismo, está totalmente abierta a sus vivencias, no vive a la defensiva y está continuamente creándose a sí misma de

¹¹ Contemplando las cosas desde el ángulo inverso se ha llegado a conclusiones semejantes, ya que todo desarrollo de la inteligencia puede considerarse relacionado con el lenguaje: Tanto la primera lengua como una lengua extranjera están estrechamente vinculadas al significado en su sentido más profundo. De modo que un aprendizaje efectivo de una lengua extranjera establece vínculos entre sus formas superficiales y las vivencias significativas del discente. No faltan entre los lingüistas quienes abogan por una teoría general del aprendizaje de base lingüística: Halliday, por ejemplo, propone una teoría general del aprendizaje basada en la lengua; para él, la lengua no se puede considerar como un ámbito más del conocimiento humano: ella constituye la condición esencial de todo conocimiento, el proceso mediante el cual la experiencia se convierte en conocimiento. El desarrollo del lenguaje, en efecto, consiste en aprender a transmitir y obtener significados: y si las personas son esencialmente seres que hacen eso mismo (transmitir y obtener significados mediante su participación en procesos semióticos, el prototipo de los cuales es el lenguaje), todo aprendizaje humano será en consecuencia de naturaleza semiótica. Por lo cual, cree Halliday, puede intentarse explicar todos los procesos de aprendizaje que realizan los niños en términos de la construcción de recursos para transmitir y obtener significado o, en otras palabras, la forma en que simultáneamente “aprenden la lengua” y “aprenden a través de la lengua”. Para Halliday, en definitiva, “aprender es aprender a significar y a ampliar el propio potencial de significación” (1993:113). Esta concepción del aprendizaje no se limita al aprendizaje verbal, sino que se extiende también a los aprendizajes no verbales: ya se trate del aprendizaje de los derechos y deberes relacionados con los lazos de parentesco, ya se trate del aprendizaje de la natación, o de un instrumento musical, el aprendizaje es siempre aprendizaje de sistemas de significación. Por lo tanto, para Halliday una teoría general del aprendizaje debería basarse en lo que se sabe acerca del aprendizaje de la lengua, en términos muy próximos a lo que propone Vigotsky desde una perspectiva psicologista.

nuevo, en cada momento y en cada acción que realiza y en cada decisión que toma.»

Esta pedagogía humanista ha dado origen a los denominados “métodos humanistas”, que florecieron especialmente en los EE.UU. a finales de los años 70 y durante los 80: el *Silent Way*, el *Community Language Learning*, la *Suggestopedia*...¹². Las últimas tendencias consisten en recoger y aunar lo mejor de la tradición humanista con la de los enfoques comunicativos, en una propuesta que permite una mutua moderación de los aspectos más problemáticos de ambas corrientes¹³

Inteligencia y aprendizaje

Nuestra comprensión de la relación entre inteligencia y aprendizaje está condicionada por nuestra comprensión de lo que es cada uno de esos dos conceptos. Del aprendizaje ya hemos hablado en las líneas precedentes. En cuanto a la inteligencia, existe una visión que la concibe como una determinada capacidad de la persona, de carácter unitario y dada de una vez por todas, algo con lo que cada uno de nosotros nace y que no es susceptible de cambio, variación ni mejora. Esta concepción tuvo peligrosas desviaciones ideológicas al llegar a considerar que no solo los individuos se distinguen por su inteligencia, sino también las razas humanas. En el campo particular de la enseñanza de idiomas se realizaron aplicaciones menos peligrosas, cuando en los años cincuenta se desarrollaron las pruebas de aptitud lingüística; estas pruebas, sin embargo, descansaban en la premisa de que las personas tienen una determinada capacidad de aprender un idioma y que tal capacidad se podía medir y cuantificar. Se trata de una perspectiva que, aun pudiendo tener algunos aspectos aprovechables, no resulta del todo inocua desde el punto de vista de la enseñanza, pues, como resaltan Williams y Burden:

«Si consideramos inalterables la aptitud o la inteligencia, entonces estamos limitando nuestra forma de ver a los alumnos y, como consecuencia, nuestra forma de tratarlos.»

Otra perspectiva más rica y más conducente al logro en el aprendizaje es la que ofrecen los estudios de Howard Gardner¹⁴, que a una concepción unitaria de la inteligencia opone otra en la que distingue siete diferentes tipos: lingüístico, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico, interpersonal, intrapersonal. Si solo atendemos a los dos primeros (como suele ser frecuente), descartamos una gran cantidad de capacidades mentales de nuestros alumnos, explotamos sólo una parte pequeña de la capacidad total del cerebro humano. Según esta escuela, la inteligencia entendida en su definición tradicional, tiene poco que ver con el éxito en el aprendizaje de

¹² “Teaching Languages: A Way and Ways”, de E. Stevick (Newbury House, Massachussets) es una buena introducción a este conjunto de métodos.

¹³ Puede consultarse, a este respecto, “Process and Experience in the Language Classroom”, de M. Legutke y H. Thomas, Longman

¹⁴ “Frames of Mind” (Nueva York, 1983), en español “Inteligencias múltiples”, (Barcelona 1993)

lenguas extranjeras: en efecto, personas con un bajo coeficiente intelectual han demostrado ser exitosas en la adquisición de una lengua extranjera. Una nueva concepción de la inteligencia nos hace ver cómo en este éxito pueden tener un papel importante la inteligencia musical, la cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal.

En el estudio de las variables que intervienen en el logro de los objetivos de aprendizaje se pusieron de relieve los factores personales como uno de los elementos más importantes. La importancia de algunos de estos rasgos era ya evidente para la psicología (e, incluso, para el sentido común). Pero lo importante de la aportación realizada a este campo desde los estudios de ASL¹⁵ y de la psicología cognitiva radica en el reconocimiento de tres tipos de factores y la especial importancia de cada uno de ellos: los factores cognitivos, los metacognitivos y los afectivos:

- Cognitivos: Estilos cognitivos, forma de acceder a la información nueva, de procesarla, almacenarla y recuperarla, determinados por factores biológicos e histórico-culturales.
- Metacognitivos: Forma de organizar, regular y controlar el aprendizaje, de recurrir a los factores cognitivos y aplicarlos al aprendizaje; condicionados por la enseñanza, por la experiencia previa de aprendizaje, etc.
- Afectivos: Condiciones emotivas en que se desarrolla el aprendizaje y formas de reaccionar a las experiencias que provoca. Actitudes hacia uno mismo, hacia la lengua, hacia el aprendizaje.

La conjunción de todos esos factores da lugar a los llamados “estilos de aprendizaje” de una lengua extranjera; para Villanueva, la noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo, “pero es más comprensiva, puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contextos de aprendizaje por parte del aprendiz (Villanueva, 49). Se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Cada persona tiene preferencia por uno determinado.
- Tienen una base biológica, que afecta a las muy diversas capacidades de la persona que desempeñan un papel en el aprendizaje: desde la percepción (con mayor intensidad de los elementos visuales, o los auditivos, los cinestésicos, ...), pasando por el almacenamiento de datos en la memoria y sus mecanismos de recuperación, hasta los sistemas de procesamiento de la información y de resolución de tareas.
- Están condicionados por la cultura a la que pertenece el individuo, con componentes también muy variados: sociedades con mayor predominio de las formas de transmisión orales o escritas, tradiciones didácticas diversas, papel social y estatus del profesorado, mecanismos de transmisión de conocimientos, etc.

¹⁵ ASL: Adquisición de segundas lenguas. Es ésta la terminología que se ha acuñado para referirse al estudio de los procesos que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No entramos aquí en la discusión acerca de la distinción entre lenguas segundas y lenguas extranjeras, ni entre su aprendizaje y su adquisición. Utilizamos ambos pares de términos como respectivamente equivalentes, siempre que no indiquemos lo contrario.

Oxford & Anderson¹⁶ distinguen en un estilo de aprendizaje 6 aspectos interrelacionados:

- Cognitivo: Las formas de funcionamiento más frecuentes que adopta la actividad mental de un individuo; se le conoce también como “estilo cognitivo”.
- Organizativo: El modo en que una persona ordena y dirige su proceso discente.
- Afectivo: Conjunto de actitudes, creencias y valores, que determinan cuáles son los centros de atención de un aprendiente.
- Social: Grado de inclinación hacia la cooperación con otros discentes.
- Fisiológico: Orientación general de la percepción y sensibilidad.
- Conductual: Comportamiento tendente a elegir las situaciones más afines a las propias preferencias de aprendizaje.

¿Qué implicaciones tiene esto para la enseñanza de LL.EE.?:

- A los alumnos, reconocer el propio estilo les servirá para aprender más, mejor y más deprisa. También podrán realizar el esfuerzo de operar en otros estilos diferentes del propio y beneficiarse de sus ventajas.
- A los profesores, reconocer su propio estilo les ayudará a estar más abiertos a los estudiantes de otros estilos, y no sobrevalorar a los que coinciden con el suyo. De este modo podrán introducir variaciones en la secuencia de sus clases, que permitan responder a la diversidad de estilos.
- En general, reconocer que el aprendizaje de una lengua extranjera implica la persona entera (los 6 aspectos, y no sólo el cognitivo) contribuirá a desarrollar la sensibilidad de profesores y alumnos hacia esos seis aspectos, y a reaccionar espontáneamente de forma positiva a situaciones en las que uno de los aspectos sea crucial.
- En cuanto a los materiales, una misma actividad podrá ser susceptible de resoluciones varias, en diversas ocasiones y con una diversidad de respuestas: silenciosa, física, verbal, etc. Del mismo modo, una misma actividad podrá ser introducida en diversas ocasiones por estímulos diversos: textuales, icónicos, sonoros, etc. Los textos, los temas, las situaciones, podrán ser seleccionados atendiendo también a la diversidad que puede serles propia, según parámetros específicos (mayor o menor concreción, mayor o menor proximidad a los intereses de los alumnos), e incluso podrán presentarse simultáneamente ofertas alternativas, para que los alumnos elijan entre ellas.

La investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras (ASL)

En la investigación sobre ASL se han avanzado hipótesis correlativas de las escuelas psicológicas que hemos mencionado. Larse-Freman y Long las clasifican del siguiente modo:

¹⁶ Oxford, R.L. & N.J. Anderson: “A crosscultural view of learning styles”, en: Language Teaching, nº 28. Octubre 1995, 201-215.

- El conductismo, como es sabido, informa los métodos audiolingüísticos de los años 60.
- Las teorías innatistas adquirieron gran difusión en los años 80 con las famosas tesis de S. Krashen¹⁷.
- Las teorías medioambientalistas tienen una base conductista y conciben la adquisición de una lengua extranjera como un subproducto de la asimilación cultural, con unos procesos semejantes a los que se observan en los casos de pidginización: desarrollo de los medios necesarios para satisfacer solo las funciones referencial y comunicativa, pero no la integrativa ni la expresiva. En ese proceso hacia un dominio se producen estancamientos cuando la distancia sociológica y psicológica del sujeto con respecto a la comunidad de la una lengua extranjera es demasiado grande.
- Finalmente, las teorías interaccionistas intentan explicar el proceso recurriendo a factores tanto innatos como ambientales. El modelo más conocido es el del grupo ZISA¹⁸, de M. Pienemann, S. Meisel y otros; según este modelo, la interlengua¹⁹ de los alumnos se desarrolla en un eje evolutivo que consta de una secuencia invariable de cinco estadios; todo intento de enseñar estructuras será fútil si con lleva permutaciones y análisis que estén más allá de las capacidad real de procesamiento en que se halla el aprendiente (Pienemann se refiere a este hecho con la hipótesis de la “Learnability” -y su correlativa de “Teachability”- de un determinado fenómeno lingüístico (la capacidad de ser aprendido y, por tanto, enseñado). Pero esa misma interlengua se desarrolla a lo largo de un eje variacional, según el cual una orientación predominante en un determinado alumno, hacia la corrección o hacia la simplificación (efectividad comunicativa) producirá rutas propias, distintas en cada

¹⁷ El modelo de Krashen se basa en sus cinco conocidas hipótesis:

- a) La distinción entre adquisición (el proceso mediante el cual llegamos a ser capaces de usar la nueva lengua) y aprendizaje (el proceso de estudio consciente y explícito de los rasgos de la nueva lengua), como dos sistemas de almacenamiento de información en la mente del aprendiz y la imposibilidad de comunicación entre ambos almacenes, por tanto, la inutilidad de los mecanismos de aprendizaje.
- b) La hipótesis del orden natural, según la cual las diversas unidades lingüísticas se adquieren en un orden natural, insensible a la intervención externa.
- c) La hipótesis del monitor, que consiste en un mecanismo de la mente del aprendiente que le permite reconocer la corrección de sus producciones siempre que su atención se centre solo en la forma y no en el significado, por lo tanto no puede actuar en la interacción espontánea que pueda mantener el alumno.
- d) La hipótesis del caudal lingüístico comprensible (i+1): el alumno será capaz de aprender rasgos lingüísticos que desconoce a condición de que éstos constituyan el único elemento desconocido en el caudal lingüístico que se le suministra, de esta forma se puede estimular la adquisición.
- e) El filtro afectivo, hipótesis según la cual toda la intervención didáctica se ve condicionada por las condiciones emotivas del discente, que constituyen un filtro tanto más espeso cuanto mayores sean la ansiedad, la seguridad en sí mismo, la experiencia gratificante de aprendizaje.

Para una mejor comprensión de esta teoría y de las críticas que ha recibido puede consultarse Ellis, R. (1985): “Understanding Second Language Acquisition”. Oxford: Oxford University Press.

¹⁸ “Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter”: Adquisición de una segunda lengua por parte de trabajadores inmigrados italianos y españoles.

¹⁹ El concepto de “interlengua”, como es sabido, fue acuñado por Selinker en 1972; con él se refiere a las fases sucesivas de competencia del aprendiente; esa competencia dispone de un sistema lingüístico cuyas producciones pueden ser analizadas y explicadas sin necesidad de recurrir a las reglas de la L1 ni de la L2, sino a unas reglas que conforman la propia IL. Poco antes, Corder se había referido a la “competencia transitoria” de los aprendientes. Según Selinker, las interlenguas evolucionan hacia sistemas cada vez más complejos y son permeables a los datos lingüísticos del entorno. Los artículos clave de Selinker y de Corder pueden consultarse en español en Liceras (1991)

aprendiente, sin alterar la secuencia evolutiva invariable: según esto, la enseñanza será capaz de conseguir considerables reducciones en la cantidad de omisión de determinadas unidades.

Del estado actual de los estudios acerca del aprendizaje de una lengua extranjera cabe extraer los siguientes puntos, que pueden servir como orientación general en la organización de actividades de enseñanza:

- *Las importancia de las diferencias individuales entre los aprendientes, a pesar de la existencia de secuencias homogéneas comprobada en el aprendizaje de la gramática:* Los llamados factores individuales adquieren una posición especial, que en cierto modo relega a segundo plano los otros factores que influyen en el aprendizaje (tales como los ambientales, los del caudal lingüístico de entrada (*input*) o, de manera particular, los del método de enseñanza). En este sentido puede tomarse como paradigmático el concepto de “motivación para la tarea”, desarrollado por R. Ellis, y que traspone al mundo del aula -posibilitando con ello un tratamiento didáctico- uno de los más importantes factores individuales, cual es el de la motivación y las actitudes.
- *La diversidad de resultados de aprendizaje que se pueden derivar de la exposición a un mismo caudal, a tenor de las muy diversas variables que entran en juego en cada aprendiente:* Como consecuencia directa de lo expuesto en el punto anterior, la preocupación por las características del caudal lingüístico suministrado con miras al aprendizaje ha cedido parte de su importancia a otras cuestiones. Esas características son ciertamente importantes, pero su relación con el aprendizaje no es directa, puesto que está mediatizada por las condiciones de diverso tipo, pero sobre todo cognitivas, del sujeto aprendiente. Es más, aquellas hipótesis que más insisten en la importancia del caudal, lo hacen siempre en relación con las condiciones en que se encuentra el sujeto; piénsese, a este respecto, en la hipótesis *i+1* de Krashen, o en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. Todo ello no quiere decir que sea irrelevante el tipo de caudal que se suministre a los aprendientes, ni que los rasgos que éste posea sean indiferentes. La propia metáfora utilizada para referirse al caudal (*input*) remite a una concepción en la que el papel central lo adoptan los procesos de tratamiento de ese caudal, procesos entre los que destaca la interacción.
- *La importancia de la participación de los aprendientes en la interacción, como medio para la automatización de los conocimientos:* La concepción de la utilización del código lingüístico como una tarea cognitiva compleja, en la que se ponen en juego un tipo de conocimiento particular, descansa en la distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. Una de las cuestiones más recurrentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras es la referente a la dificultad de establecer un puente entre ambos, y facilitar a los aprendientes la utilización efectiva y en condiciones de uso real (conocimiento procedimental) de los conocimientos que han adquirido acerca de la nueva lengua (conocimiento declarativo). Las hipótesis que descartan la posibilidad de establecer ese puente (Krashen) parecen perder vigor frente a las que propugnan una interficie entre los dos

almacenes de conocimiento (Ellis). Ese puente parece poder establecerlo la interacción en la lengua extranjera. Con ello se dota de sentido la realización de actividades programadas específicamente para el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos de aula, como aprendizaje instruido, y como alternativa a la mera reproducción de contextos de aprendizaje naturalista.

- *La importancia de la atención a la forma, como medio para superación de las limitaciones de un aprendizaje 'natural'*: En la perspectiva de un aprendizaje instruido, que aspire a una eficacia semejante a la del naturalista, en cuanto a la utilización efectiva de la lengua, así como a la prevención de posibles fosilizaciones y de estrategias de reducción, la atención a la forma aparece como un elemento a la vez importante y fecundo. Tan es así, que surgen nuevas propuestas de tratamiento de la forma, tales como las de sensibilización lingüística (*consciousness raising* o *language awareness*), y una reorientación de la práctica gramatical (entendiendo este adjetivo en su sentido más amplio, que incluiría todos los elementos formales del sistema lingüístico) como práctica para una mejor comprensión.²⁰
- *La importancia de la actividad metalingüística, como elemento concomitante de la comunicación y del aprendizaje*: Frente a unos postulados conductistas de estímulo-respuesta y de formación de hábitos, que dominaron la didáctica en décadas recientes, se redescubre el valor de la actividad metalingüística en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera. Si hay autores que llegan a establecer la identidad entre los procesos de aprendizaje y los de uso de la lengua, la toma en consideración de la actividad metalingüística por parte de los aprendientes de una lengua extranjera se impone como una necesidad en el tratamiento didáctico del aprendizaje.

La situación expuesta en este breve resumen es aún provisional en cuanto a muchas de las hipótesis y teorías que se han formulado. Ello exige una cierta cautela, y sobre todo una revisión de los principios que han informado la intervención didáctica. Con demasiada frecuencia se han aceptado como infalibles principios didácticos supuestamente basados en explicaciones de fenómenos de aprendizaje: véase, por ejemplo, el veto a la presencia de la L1 en el aula, el rechazo del cualquier recurso a la traducción o la prevención del error a toda costa. No obstante, la prudencia y cautela con que conviene aproximarse a las recomendaciones didácticas no equivale a inhibición: es necesario actuar, porque la didáctica no se puede sentar a esperar a que se hayan alcanzado conclusiones definitivas. Y debe actuar prestando atención a lo que se sabe acerca del aprendizaje, por poco que sea, como mínimo para no intervenir de manera contraproducente. No es posible soslayar la necesidad de tomar decisiones. Para esta toma de decisiones parece oportuno prestar atención a dos factores, determinantes -a nuestro entender- en la evolución que está sufriendo la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras; el primero se refiere a las prácticas (el método), el segundo a los programas (el currículo):

²⁰ Véase nuestro ya citado trabajo en CARABELA

En cuanto al primero –**las prácticas**– hay que dejar constancia de la crisis en que se halla el modelo del método, entendido éste como un conjunto de instrucciones y procedimientos de trabajo con aspiraciones de validez general y aplicables a todos los contextos. Cada uno de los sucesivos métodos históricos ha surgido como alternativa al que le precedió: hoy se está por la alternativa al método, y su substitución por una práctica, por un lado bien informada en relación con lo que es el aprendizaje, y por otro más atenta a los aprendientes que a las técnicas.

Pese a que siguen poniéndose en circulación propuestas didácticas que reclaman para sí el carácter de método, el estado actual de conocimientos acerca de lo que es aprender y enseñar una lengua extranjera más bien sugiere la conveniencia de abandonar la búsqueda del método perfecto o ideal, y sustituirla por la adopción de unos criterios generales de actuación, basados en una comprensión de lo que es hablar una lengua y lo que son procedimientos de aprendizaje, y susceptibles de ser aplicados con la conveniente flexibilidad a cada situación de aprendizaje. Algunos autores han caracterizado la situación actual como “situación post-método”, y sugerido un conjunto de “macroestrategias del profesor” (Kumaravadivelu 1994), mientras que otros se han cuestionado la posibilidad de encontrar “el método perfecto” (Prabhu 1990), y han relacionado la calidad del método con las convicciones del profesor y su implicación en la toma de decisiones.

En definitiva, si el gran cambio de perspectiva que se ha operado en las últimas décadas ha sido poner en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convirtiendo al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso, el único método válido será un no-método, o, mejor dicho, un más-allá-del- método. Los principios generales de actuación deben ser tales que promuevan el aprendizaje en una diversidad de sujetos, de características muy distintas entre sí.

En cuanto a los **programas**, hay que señalar como primera característica de las nuevas orientaciones su inclusión en un marco más amplio: el currículo. Las teorías curriculares habían reconocido cuatro componentes fundamentales: la fijación de objetivos, la selección de contenidos, la opción por una metodología y la realización de la evaluación; en los primeros modelos curriculares, las decisiones relativas a estos componentes se tomaban en fases sucesivas, dando lugar a currículos lineales y cerrados. Actualmente se reconoce la necesidad de establecer currículos abiertos, centrados en el aprendiente y sus necesidades y negociados. El concepto de necesidades del aprendiente -necesidades objetivas, pero muy especialmente, necesidades subjetivas, como matizan Richterich y Chancerel (1977) y Brindely (1989)- comporta necesariamente la necesidad de establecer currículos abiertos a la intervención de los aprendientes. Diversas instituciones educativas han puesto en práctica este tipo de currículos; también existen propuestas teóricas (especialmente Allwright 1981) y experiencias prácticas en la elaboración de materiales abiertos, adecuados a este tipo de currículos.

«Todos estos aspectos son importantes, pero no existe una combinación coherente de teorías que sea válida para todos los contextos de aprendizaje de segundas lenguas. Cada profesor tiene que adoptar un proceso en cierta medida intuitivo en el que discierna la mejor síntesis teórica conducente al análisis más ilustrativo de su particular contexto. Esta intuición se nutrirá de una comprensión integrada de la adecuación de cada teoría de aprendizaje así como de sus puntos fuertes y sus puntos flacos». (H. Douglas Brown, 1987: *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall).

2. Hablemos de *enseñanza* de una lengua extranjera

Hemos visto en la sección anterior cuestiones relativas a la tarea discente, de la que la docente es subsidiaria, y hemos adelantado algunas de las directrices que se derivan para la didáctica. Volvamos ahora a esta segunda. Consideraremos en primer lugar algunos aspectos relacionados con la definición de objetivos y con la práctica de aula, en los que pondremos de relieve la importancia del sujeto. Luego observaremos y analizaremos prácticas de aula en las que se contraponen una regulación por el objeto a una regulación por el sujeto. Finalmente veremos otro apartado relativo a la selección de contenidos y analizaremos algunos de los problemas que comporta la toma de decisiones basadas en el objeto.

A dónde nos dirigimos: los objetivos

Siguiendo con nuestro proceder, empezamos de nuevo haciéndonos preguntas. Por ejemplo:

- ¿Cuál es el **referente** que tomamos como punto de mira al fijar nuestros objetivos de enseñanza? ¿Es la **competencia lingüística** que tiene el **hablante nativo**?
- ¿Cuáles son las **características** de esa competencia? ¿Nos ayudan a seleccionar y secuenciar los contenidos de nuestro programa?
- ¿Existen **otros referentes** que podamos tomar? Si es así, ¿serán más útiles a nuestros propósitos?

La competencia que tiene todo hablante nativo es aquella que le permite hablar utilizando la gramática y el vocabulario de su lengua de forma correcta. Es una competencia que se ha adquirido sin una enseñanza formal y explícita, sin esfuerzo, de manera natural. El lingüista N. Chomsky la ha descrito y explicado en las sucesivas versiones de su teoría de la Gramática Universal. Se trata de una competencia compartida por todos los hablantes de la lengua, al margen de su desarrollo intelectual, de su escolarización formal y de su experiencia en usos de la lengua propios de las diversas situaciones en que se encuentre (sociales, profesionales, institucionales..): un escritor, un joven del mundo marginal que puede ser analfabeto funcional,

un anciano campesino, un jefe de cocina de un hotel, un empleado de un laboratorio de análisis clínicos, todos ellos comparten esa misma competencia.

Luego hay otras competencias que estos distintos hablantes no comparten: no todos ellos son capaces de entender –o de entenderlo en la misma medida- el editorial de un periódico (o su equivalente en lengua oral, el comentario televisivo o radiofónico), ni todos pueden –en el caso de haberlo entendido- escribir una carta al director del periódico en respuesta al primero (y ello aunque no sean analfabetos); y muy probablemente cada uno de ellos tendrá una comprensión parcial de lo que se diga en una conversación mantenida entre uno cualquiera de los otros y un grupo de compañeros de sus mismas características: una tertulia entre escritores, las instrucciones que el jefe de cocina da a su equipo a la hora de preparar un banquete, una conversación del empleado del laboratorio con la administración del centro médico al que prestan un servicio o una charla de bar entre el joven y sus compañeros. En este tipo de competencias, no todos los hablantes han desarrollado las mismas habilidades, por lo que –más allá de lo que son conocimientos particulares del ámbito profesional o social correspondiente- unos serán capaces de hacer más cosas que otros –tanto en la comprensión como en la producción- y de hacer las mismas cosas con mayor grado de corrección y eficacia.

El sociolingüista D.Hymes se ha referido a esas capacidades con el concepto de “competencia comunicativa”. Saville-Troike glosa del siguiente modo el concepto de Hymes ²¹

(La competencia comunicativa) implica no solo conocer el código lingüístico, sino también saber qué hay que decir y a quién dirigirse, y cómo hay que decirlo de forma apropiada en cualquier situación dada. Esta competencia se relaciona con el conocimiento social y cultural que los hablantes poseen y que les permite utilizar e interpretar las formas lingüísticas (...) incluye tanto el conocimiento como las expectativas acerca de quién puede hablar en determinados contextos y quién no puede hacerlo, cuándo hay que hablar y cuándo hay que callar, a quién se puede dirigir la palabra, cómo se puede hablar con personas de un estatus y rol diferentes al propio, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados a diferentes contextos, cuáles las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo se puede solicitar información y cómo se la puede proporcionar, cómo se puede preguntar, cómo ofrecer ayuda o colaboración y cómo declinar la oferta, cómo se pueden dar órdenes, imponer disciplina, etc. En suma, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

No insistiremos en el hecho de que esta competencia así definida va mucho más allá del dominio de las reglas de la gramática (de hecho, incluye además de saber hablar el saber callar). En relación con el sistema de la lengua, Hymes señala que la competencia comunicativa comporta no únicamente conocer lo que el sistema admite sino también aquello que de hecho se da (el sistema de la lengua admite una cantidad enorme de posibilidades que no explota). Resaltemos que existen ámbitos de uso, géneros discursivos, tipos de texto que, al margen de requerir o no el

²¹ Saville-Troike, M. (1989): “The ethnography of Communication”, citada en Tusón, pág. 48.

dominio de un vocabulario especial, tienen también sus propias reglas y que hacen que la competencia comunicativa de los nativos sea muy variable²². Y que, en consecuencia, hacen que:

- En la definición de objetivos de enseñanza, el modelo de la competencia comunicativa sea más operativo que el de la competencia gramatical.
- La referencia en la definición de esos objetivos no pueda ser el hablante nativo, puesto que existen muchas competencias posibles en un nativo.
- El modo de proceder consista en tomar como referencia las necesidades -objetivas y subjetivas- del hablante extranjero que quiere aprender otra lengua²³.

¿Qué significa tomar como referencia las necesidades del alumno?

- En primer lugar, conocer en qué situaciones de uso de la lengua se encontrará previsiblemente, y, en consecuencia, establecer los diversos componentes de la situación comunicativa que ayuden a fijar unos objetivos con un cierto nivel de concreción: los papeles sociales que desempeñará, los temas sobre los que se comunicará, las actividades en las que tomará parte, etc. Es lo que en los años 80 se llevó a cabo con los Niveles Umbral del Consejo de Europa. Era este un análisis de necesidades objetivas y representaba un primer paso para la fijación de objetivos tomando como referencia el sujeto, en el sentido de que cada sujeto o grupo de sujetos podía tener unos objetivos diferentes, y que podían definirse de acuerdo con las distintas competencias que integran la competencia comunicativa.
- En segundo lugar, conocer el perfil del alumno en cuanto a su estilo de aprendizaje, sus expectativas y creencias en relación con lo que es aprender una lengua, sus experiencias previas y sus hábitos de aprendizaje, los factores emotivos que tiñen su vivencia del aprendizaje, etc. En una palabra, todo aquello que se ha definido con el nombre de “necesidades subjetivas” y que, a diferencia de las objetivas, solo se pueden conocer cuando los alumnos individuales ya están en el aula.

Bástenos dos botones de muestra para resaltar la importancia de unos objetivos fijados en función del sujeto:

Fijémonos en primer lugar en el léxico de los colores: Es un hecho comúnmente comprobado que no todas las personas nos movemos en nuestra propia lengua en un espectro de la misma

²² Por eso el modelo de competencia comunicativa fue muy pronto asumido por la didáctica de las segundas lenguas: Canale & Swain, Van Ek, Bachman. El trabajo reciente publicado por el Consejo de Europa (“Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference”, Estrasburgo 1999) resulta de una gran ayuda para la fijación de objetivos de enseñanza y la elaboración de programas.

²³ Téngase presente que una de las variables más importantes en el proceso de comunicación es el contexto. Entre las diversas interpretaciones que las distintas escuelas lingüísticas atribuyen al concepto de contexto todas ellas incluyen como uno de sus elementos a los interlocutores, su relación mutua, su identidad, su estatus o rol sociales: pues bien, el hablante extranjero raras veces pierde esa identidad social ante el resto de los interlocutores, que la toman en consideración en el proceso de la comunicación que se lleva a cabo entre las partes.

amplitud y detalle: hay quienes sobreviven con media docena de palabras referidas al color -y no tienen necesidad de mayor matización- mientras que hay otras que *necesitan* (y no por motivos profesionales) una precisión y detalle muy superiores. ¿Qué sentido tendría fijar un programa en el que unas personas tuvieran que conocer en la lengua extranjera más nombres o adjetivos de colores de los que utilizan habitualmente en su propia lengua? Por el contrario, aquellos que tienen la necesidad de utilizar una gama mucho más amplia y concreta, deberán tener la ocasión de ir más allá de lo que un programa general pueda marcar.

Para ir a otro extremo de la actividad comunicativa. Al igual que sucede con los colores, hay personas que se mueven en una gama muy limitada en cuanto a las marcas de proximidad y distancia afectiva frente a sus interlocutores (*¡Qué antipático es!*, -decimos a veces, y nos responden: “*No qué va; es que es así, un poco seco!*”). Porque la lengua no solo nos sirve para referirnos a la realidad externa, dar información o pedir favores: mediante la lengua nos presentamos y nos representamos ante los demás, y eso es lo más personal que hay en nosotros. De modo que cada persona tendrá unas particulares necesidades en cuanto al dominio de los recursos expresivos que le permitan sentirse a sí mismo representado ante sus interlocutores tal como desee en cada momento.

No es lugar aquí de señalar por qué procedimientos es factible llevar a la práctica esta fijación de objetivos individuales, compatibles con los objetivos comunes de un grupo de aprendizaje. Digamos únicamente que existen tales procedimientos, que se están llevando a la práctica en la actividad de muchos profesores y en la confección de muchos materiales, siguiendo la línea de la pedagogía de la autonomía y del desarrollo de estrategias de aprendizaje²⁴.

Cómo avanzamos hacia el punto al que nos dirigimos: los procedimientos

La metodología es otro de los componentes del currículo. Hemos señalado en la sección anterior cómo el modelo del método se ha revelado insatisfactorio e insuficiente. Analizaremos en este apartado unos procedimientos de trabajo, inspirados en métodos o bien en principios que el profesor aplica con flexibilidad y atención a las ocasiones de aprendizaje.

Lo haremos al filo del estudio de muestras del discurso del aula. Una de las manifestaciones más claras de la regulación de los programas por el objeto la ha constituido el estudio del discurso del aula. Hasta fechas recientes, el interés por el discurso del aula se centraba en observar en qué medida reproducía los rasgos del discurso externo a ella; esto se comprobaba, por una parte, en el análisis del caudal lingüístico suministrado a los alumnos (“input”) mediante los materiales didácticos y la intervención del profesor (el *discurso aportado*, en términos de M. Llobera), de los que se exigía ante todo autenticidad, entendida ésta como reflejo no adulterado de lo que sucede en la conversación externa al aula; y, por otra parte, en las producciones de los alumnos,

²⁴ Pueden consultarse “Autonomie et apprentissage de langues” (H. Holec, Publicaciones del Consejo de Europa, 1982); “Profesor en Acción” (Giovannini et al., Edelsa 1995).

de las que se exigía corrección e idéntica autenticidad. El interés por estudiar lo que sucede de hecho en las aulas, el tipo de discurso que en ellas se origina (*discurso generado*), ha puesto de relieve unos rasgos propios de esta situación de comunicación y aprendizaje, y ha permitido obtener datos acerca de la forma en que se producen ocasiones de aprendizaje, y cuáles son las secuencias de interacción más fértiles en aprendizaje.

Comprobemos algunos de estos rasgos mediante la práctica que se propone a continuación. Realicemos las actividades que se le sugieren en la página siguiente y, una vez finalizadas, las comentaremos en las líneas que siguen:

I.- EL USO DE LA LENGUA EN EL AULA DE E/LE:

- 1.- Imagínate que oyes estas conversaciones.
¿Dónde crees que han sido grabadas: en el aula o en la calle?
¿En qué claves podemos basar nuestras respuestas?

Conversación 1:

A.- ¿A qué hora te has levantado esta mañana, Rafa?
B.- A las ocho menos cuarto.
A.- Muy bien.

Conversación 2:

A.- ¿A qué hora te has levantado esta mañana, Rafa?
B.- Es que ayer me acosté muy tarde....
A.-.....

- 2.- ¿Y cómo crees que continúa cada una de ellas?
¿Qué crees que quiere hacer el interlocutor A al formular su pregunta?

II.- USOS DIFERENCIADOS EN EL AULA.

- 3.- Observa estas conversaciones grabadas en un aula.
¿Qué hacen los interlocutores en cada una de las réplicas?
¿Qué crees que indican la cursiva y la negrita?

media.

Conversación 3:

Prof.- ¿A qué hora te has levantado esta mañana, Rafa?
A 1.- A las ocho menos cuarto.
Prof.- Muy bien. ¿Y a qué hora has desayunado?
A 1.- A las ocho y cuarto
Prof.- Muy bien ¿Y a qué hora has comido?
A 1.- A las una y media
Prof.- ¿A *las una y media*?
A 1.- A *la una y media*
Prof. A *las dos*, pero: *a la una* y

Conversación 4:

Prof.- ¿A qué hora te has levantado esta mañana, Rafa?

A 1.- Esta mañana me ha levantado.... me he levantado...

Prof.- *Me he levantado - Me levanto - ahora - ahora me levanto--- esta mañana me he levantado*

A 1.- Esta mañana me ha levantado - me he levantado a las once y media

AAA.- Uhh Uhh

Prof.- ¿A las once y media te has levantado?

A 1.- Sí. Ayer me acuesté muy tarde.

A 2.- Ayer **me acosté**...

Prof.- *Exacto. Ayer me acosté.* ¿Así que ayer te acostaste muy tarde, Rafa?

A 1.- Sí, a las dos y media...

Conversaciones 1 y 2:

Admitiendo que existen otras posibilidades de interpretación (puesto que en definitiva estamos analizando muestras de lengua carentes del suficiente contexto), podríamos afirmar lo siguiente:

- En la conversación 1 (C1) el interlocutor A formula una pregunta como mero pretexto para que B utilice una estructura gramatical prevista; la segunda intervención de A es una sanción positiva (“*Muy bien dicho*”) de la forma en que se ha expresado B, y no del comportamiento de B que A ha conocido gracias a la respuesta obtenida. Importa en esta conversación el **cómo** de la expresión lingüística y no su **qué**. Probablemente la conversación continúe con otras preguntas formuladas como mero pretexto para que B u otros interlocutores utilicen esa estructura gramatical (*¿Y a qué hora has desayunado, salido de casa, etc.?*). Estamos, por tanto, ante una conversación típica de clase. Bien es cierto que podemos imaginarnos que A puede estar interesado en saber si B finalmente se ha levantado a una hora más temprana de lo que en él es habitual, después de que A (u otras personas) le haya instado repetidamente a hacerlo así, y que en tal caso lo que importa en la conversación es el **qué** y no el **cómo**, y, consecuentemente, la sanción positiva de la segunda intervención de A se refiera al comportamiento de B: “*Muy bien hecho*”).
- En la C2 observamos que B interpreta la pregunta de A no como la solicitud de un dato, sino como algo que se esconde tras ella: un reproche por haberse levantado tarde, tal vez, o un interés por conocer la causa de un aspecto cansado y desmejorado; consecuentemente, le proporciona la respuesta adecuada, que no consiste en facilitar el dato que la literalidad de la expresión parecería solicitar, sino en dar una explicación o justificación a su comportamiento o a su aspecto. Puede ser una conversación que tenga lugar en un aula cualquiera (de matemáticas, por ejemplo), o fuera del aula. Basamos nuestra respuesta precisamente en la existencia de esos implícitos que hacen que el par pregunta-respuesta no se pueda interpretar aquí en términos de solicitud-suministro de información sino de reproche-justificación o muestra de interés-explicación. Aquí lo que importa es el **qué** y no el **cómo**. Bien es cierto, también, que podríamos imaginarnos una clase de lengua en la que se hubiera creado una situación para la práctica de funciones lingüísticas, y en la que los alumnos deberían ser capaces de inferir los implícitos en las preguntas y encontrar las respuestas adecuadas (Por ejemplo: Pregunta: *¿Qué hiciste durante el fin de semana.*- Implícito: *No has presentado los deberes.*- Respuesta: *Es que salimos de viaje y al regresar hubo un atasco en la autopista y llegamos muy tarde a casa.*)

Conversaciones 3 y 4

- La C3 es la continuación de la C1 que acabamos de ver. Como hemos afirmado, importa el **cómo** y no el **qué**. El profesor va formulando sus preguntas-pretexto hasta que detecta un error; entonces formula una pregunta de confirmación sobre lo que acaba de oír (cursiva) resaltando con un énfasis de pronunciación (negrita) el lugar donde está el error (obsérvese que el mismo procedimiento se utilizaría si importase el **qué**: *¿A la **una y media**?*). Obtenida la corrección en la nueva réplica del alumno, el profesor refuerza la información que ha dado, con los mismos procedimientos: repetición y énfasis. Se trata de la conocida práctica de corrección de errores y de suministro de información gramatical por procedimientos indirectos.

- Observemos que en esta conversación se mantiene invariable el esquema pregunta-respuesta-retroalimentación, en el cual el alumno no hace otra cosa que reaccionar al estímulo del profesor. No afirmaremos que sea un esquema rechazable, pero sí diremos que es manifiestamente insuficiente: los alumnos deben aprender a hacer otras muchas cosas en la interacción lingüística: tomar la iniciativa, interpretar la intención que hay tras una pregunta, etc.
- En la C4 observamos algunos de estos mismos fenómenos, pero además observamos otros muchos. En primer lugar, vemos que se abandona el mecanismo pregunta-respuesta-evaluación y se sustituye por otro; además la conversación no se limita a dos participantes, sino que en ella intervienen otros alumnos. Pero lo más importante es que en ella se pone de manifiesto que importan tanto el **qué** como el **cómo**. Veámoslo en detalle.
- En primer lugar, el profesor con su primera pregunta da pie al alumno para que se exprese. Pero observemos que no es un mero pretexto para que utilice una estructura; de hecho, el alumno se aleja de aquella estructura e inicia un recorrido distinto, recorrido en el cual tropieza. ¿Y qué hace entonces el profesor?: en primer lugar *le deja tiempo para explorar el cómo*, no interviene rápidamente para corregir el error (y, menos aún, para que el alumno utilice directamente la expresión temporal “a las XX menos yy”); acepta el planteamiento del alumno sin imponer el suyo. Acto seguido, acude en su ayuda, reconociendo el área de dificultad y suministrándole indirectamente la información gramatical; información que el alumno intenta recoger, consiguiéndolo parcialmente (vuelve a cometer otro error: *Me he levantando*). El profesor deja las cosas como están.
- El grupo de clase –prestando atención al **qué**- abuchea a A1, por haberse levantado tan tarde; nótese que esta reacción sería absolutamente impensable en la C3: o bien porque nadie presta atención (probablemente más de uno está calculando cuándo le llegará la pregunta y preparando su respuesta) o bien porque, importando sólo el **cómo**, nadie se fija en el **qué**. Y un abucheo por errores en el **cómo** está excluido por puro respeto mutuo.
- El profesor se mantiene dentro del interés por el **qué** y, con los mismos procedimientos que hemos visto en la C3 (repetición y énfasis, esta vez no fonético sino de orden de la información (de “rematización”): 1ª: *A las once y media* – 2º. *Te has levantado*), se asegura de la corrección de los datos. El alumno *interpreta adecuadamente la pregunta* y da la respuesta explicativa... con un nuevo error en el **cómo**.
- Un compañero lo detecta, y salta con la corrección. El profesor reconoce la aportación, la recoge y la confirma (con los procedimientos que nos son familiares), y retoma el hilo inicial: *¿Así que ayer te acostaste muy tarde, Rafa?*
- Etc.

En resumen:

- Tenemos conversaciones de aula en las que sólo importa el **cómo**. En ellas se practican de forma mecánica determinadas estructuras previstas en el programa y no se efectúan comentarios relativos al **qué**. Los comentarios relativos a la forma de expresión suelen ser evaluaciones y retroalimentación suministrada por el profesores.
- Tenemos conversaciones del mundo externo al aula (que pueden mantenerse en las aulas de cualquier disciplina) en las que sólo importa el **qué**. Cualquier error de forma suele pasarse por alto, siendo una falta de educación –en el mundo externo- corregir al interlocutor (“*Me se ha caído*” – “*Querrá usted decir se me ha caído*” ¡!!).

- Podemos mantener conversaciones de aula de lengua extranjera en las que importen tanto el **qué** como el **cómo**. La atención del grupo está permanentemente **bifocalizada**. La atención al contenido nos permitirá utilizar la lengua de forma comunicativa y significativa, en un aprendizaje realizado mediante el uso de la lengua y la interacción en ella; la atención a la forma nos permitirá progresar en el aprendizaje corrigiendo y autocorrigiéndonos, explorando diversas posibilidades expresivas, etc., en el contexto de un uso significativo.
- Esta atención a la forma podrá producirse de forma tanto heterorregulada como autorregulada; es decir, habrá fenómenos lingüísticos cuyo uso y tratamiento didáctico serán el eje de la actividad (práctica de determinadas funciones, o paradigmas morfológicos o sintácticos, o ámbitos léxicosemánticos, o rasgos fonéticos...); pero esos fenómenos estarán a disposición de los alumnos, sin imponérsele, sin coartar la posible creatividad en el uso de la lengua y en la selección de recursos expresivos.²⁵

Los contenidos de aprendizaje: Problemas en el establecimiento de programas centrados en el objeto

Los tres textos que se ofrecen a continuación representan sendas posibilidades de iniciar un programa de aprendizaje de español como lengua extranjera. Cada uno de ellos selecciona determinadas unidades de la lengua, para que sirvan de base en la progresiva construcción del aprendizaje. Ciertamente, no todos ellos han sido puestos en práctica en igual medida, incluso es posible que alguno ni siquiera haya sido jamás imaginado como posible programa para un primer día de clase. Lo que se pretende con la siguiente experiencia es analizar las razones que se encuentran en la base de la elección de las unidades presentadas, cuestionar los tradicionales conceptos de facilidad y dificultad y explorar la posibilidad de utilizar otros parámetros para establecer tal nivel.

Muestra 1:

- Hola, buenos días. Me llamo Tomiko y soy japonesa
- Yo me llamo André y soy gabonés

Muestra 2:

Esta es mi casa. Esto es el comedor. Y eso es la cocina. Estos son mis hijos. Y este es mi marido. Esta es la habitación de mi hija, y esta la de mi hijo. Las dos son pequeñas, pero muy cómodas.

Muestra 3:

- Hola, soy Julien, de Lyon. Me gustan las películas de Almodóvar y la música de Ketama

²⁵ La investigación actual sobre el aula está ahondando en la comprensión de muchos de estos fenómenos; pueden consultarse provechosamente Cambra 1998; también, P. Bange (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles, AILE 1, 53-85; Llobera, M. (1990): Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. "Comunicación, Lenguaje y Educación", Vol. 7-8.; Trévise, A. (1993): Acquisition / apprentissage / enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention. "Études de linguistique appliquée", 92, 38-50. Esteve, O. (1999): "La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults", tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i a Literatura.

- Yo soy Cinthya, de Philadelphia. A mí me gusta la música de Julio Iglesias; y también me gustan las películas de Almodóvar.

Nuestras preguntas:

- ¿Hay alguna forma de decidir si alguno de los tres diálogos anteriores es más fácil o más difícil que los otros dos para un alumno extranjero en su primer día de clase?
- ¿Podemos establecer ese grado de facilidad o de dificultad haciendo caso omiso de la identidad de los alumnos reales?
- ¿Tiene relación ese grado de dificultad con las estructuras de la lengua del alumno y su proximidad o distancia con las del español?

Antes de buscar las respuestas a estas tres preguntas, lo primero que debemos hacer es comprobar que la facilidad o dificultad de una determinada expresión lingüística o una determinada actividad de uso de la lengua puede estar referida a múltiples aspectos. Para facilitar nuestra tarea, podemos simplificarlas reduciéndolas a tres tipos de dificultad, cada uno de los cuales incluye otras clases:

1. Dificultad de comprensión:

- 1.1. Comprensión del significado de las expresiones
- 1.2. Comprensión de la función de las expresiones
- 1.3. Comprensión de la estructura lingüística (morfología, sintaxis, fonética)

2. Dificultad de producción:

- 2.1. Producción próxima a la del nativo
- 2.2. Producción comprensible y adecuada

3. Dificultad de “participación”:

- 3.1. Implicación
- 3.2. Interés
- 3.3. Relevancia

Damos por supuesto en nuestro análisis que aquellas muestras (**M1**, **M2** y **M3**) están debidamente contextualizadas en la clase, mediante los procedimientos más habituales: imágenes, creación de situaciones de uso por parte del profesor, etc.

- 1.1. En cuanto a la dificultad de **comprensión del significado de las expresiones**, podemos aceptar que el contexto de uso y el conocimiento del vocabulario harán todo el trabajo. De manera que no parece que vayan a existir grandes diferencias entre las tres, excepto por el hecho de que la muestra nº 1 (M1) tiene menos vocabulario y M2 más que las otras dos, respectivamente.
- 1.2. En lo referente a la **comprensión de la función de las expresiones**, en M1 y M3 parece transparente en el contexto del aula; en M2 no resulta tan transparente, y, sobre todo, queda oculta la reacción que se espera del interlocutor (de hecho, es un modelo de difícil aplicación a fines comunicativos, por una serie de razones en las que no es el momento de entrar). Aun así, probablemente haya alumnos que se pregunten por qué en M1 y en M3 solo dice “Hola” el primer interlocutor, sin que el segundo responda al saludo; o que en M2 las frases del primer interlocutor vayan saliendo sin que nadie diga nada al respecto (por ejemplo, “*¡Qué bonito, cuánta luz!*”, “*¡Qué guapos! ¿Cuántos años tienen?*”).
- 1.3. En cuanto a la **comprensión de la estructura lingüística**, he aquí algunas de las preguntas que fácilmente podemos imaginarnos que asaltan las mentes de nuestros alumnos:

- **M1:** ¿Por qué dice “me llamo” pero no * “me soy”? ¿Por qué dice una vez “me llamo” y otra “yo me llamo”? ¿Por qué dice en una misma frase “yo me llamo” y “soy”, pero no “yo soy”?
- **M2:** ¿Cuándo se usa cada una de estas posibilidades: “esta”, “este”, “esto”, “estas”, “estos”? ¿Por qué usa la partícula “pero”: ser pequeña una habitación es algo negativo? ¿Por qué dice “mi casa”, “mis hijos” o “mi marido”, pero no “mi comedor” o “mi cocina”? ¿Por qué para la casa usa “esta”, pero para el comedor usa “esto” y para la cocina “eso”?²⁶
- **M3:** En el tercero, nos ahorraremos la lista de dificultades. La mayor parte de los lectores la habrá elaborado. Preguntémonos solo: ¿Es ésta cuantitativamente más larga que las otras dos? ¿Son los fenómenos que en ella se recogen “más difíciles” que los de las otras dos listas? Y si se opina que sí lo son ¿por qué razón? Añadiré que la estructura sintáctica de las frases presenta ciertamente una elevada dificultad para todos los alumnos extranjeros; pero que tal dificultad, por un lado afecta a su uso espontáneo en la producción libre²⁷ y por otro no nacerá de una discrepancia entre la estructura del español y la de su lengua materna, puesto que al menos en algunas lenguas occidentales existe una estructura paralela y no por ello los alumnos cometen menos errores.²⁸

2.1. Dificultad de **producción próxima a la del nativo:**

- **M1 y M3:** Aquí nos encontraremos probablemente con una dificultad especial en lo relativo a la fonética. Los componentes morfosintácticos y discursivos no deberían representar una dificultad demasiado elevada, y menos aún los léxicos. Los componentes nociofuncionales tampoco deberían representar un problema especial.
- **M2:** Salvado el escollo inicial al que hemos hecho alusión anteriormente (su difícil rentabilidad en un enfoque comunicativo), con este modelo las dificultades fonéticas son similares a las de los otros dos; en cuanto a morfología, sintaxis y vocabulario, sin embargo, las dificultades previsibles son muy superiores; y ello es así aun en el caso de que simplifiquemos la muestra reduciendo su carga, como en el ejemplo siguiente:

Muestra 2

Esta es mi casa. Y este es el comedor. Y esta, la cocina. Esta es la habitación de mi hija, y esta la de mi hijo. Las dos son pequeñas, pero muy cómodas.

²⁶ Todos sabemos que la práctica docente fundamentada en el suministro de estructuras lingüísticas consideradas “más fáciles”, ese grado de facilidad se incrementaba eliminando de la muestras lingüísticas aquellos factores de los paradigmas que se enseñaban (y otras manifestaciones lingüísticas ajenas a ellos) que añadían complejidad: todos los verbos sin pronombre sujeto (o bien, todos con él), fuera el neutro de los demostrativos... Pero de ese modo lo único que se facilitaba era la (re-)producción de las muestras, no la comprensión del sistema. Para no hablar de los efectos nocivos que pudiera tener una presentación de muestras lingüísticas artificialmente manipuladas que, en aras de una pretendida facilidad, en realidad hacían a la postre más difícil la tarea del aprendizaje, ya que ocultaban datos al alumno.

²⁷ Entendemos por producción libre aquella que los alumnos realizan fuera del contexto de enseñanza, cuando hablan en español en diversas situaciones; o bien, en el contexto de aula, cuando realizan actividades de expresión oral o escrita centradas en el significado de lo que desean transmitir, y no en aquellas en las que la atención se centra meramente en la estructura sintáctica que se manipula.

²⁸ Alemán “Das gefällt mir”, francés “Ça me plaît”.... Bien es cierto que en el uso de esas lenguas se recurre a otras estructuras distintas para decir lo que decimos en español (Ich mag, j'aime, I like...). Pero ello no es óbice para reconocer la existencia de un mismo mecanismo sintáctico-semántico en el español y otras lenguas.

2.2. Dificultad de **producción comprensible**

- **M1 y M3:** La dificultad de una producción comprensible en estos dos modelos radicarán probablemente en la fonética de los gentilicios y de los nombres propios. El resto no debería presentar dificultades especiales en ningún caso.
- **M2:** En este modelo, la dificultad de una producción comprensible se asemeja bastante a la de los modelos M1 y M3, así como en relación con la dificultad de una producción próxima a la del nativo. Los posibles errores morfosintácticos no deberían afectar seriamente a la comprensión, no así los relativos al vocabulario.

3. Dificultad de **participación**

Es ésta una dificultad a la que no suele concederse especial atención; ello se debe al hecho de que generalmente, en las prácticas de aula reguladas por la lengua, el concepto de participación no se ha tomado en consideración. Se trata de un concepto vinculado a la experiencia de uso de la lengua y de aprendizaje ligado al uso. El concepto puede desglosarse en otros tres: implicación en la comunicación, interés en la actividad, relevancia del tema. Cuanto más débiles sean estos tres elementos más difícil será la participación en la actividad.

Las tres muestras que presentamos giran en torno a **temas** muy similares: información personal de los alumnos del grupo. Si las observamos con un poco más de atención podemos imaginar que fácilmente los temas de M3 resultarán más relevantes que los de M1 (que, por otra parte, pueden integrarse en la actividad de M3 mediante tarjetas escritas que los alumnos lleven en la solapa). También podemos observar que en la actividad M3 se puede incluir una diversidad de temas y elegir aquellos que resulten más relevantes para el grupo, de acuerdo con las características de sus miembros (edad, formación, cultura, etc.): cine, música, lecturas, deportes, gastronomía...

La **actividad** que realizan los alumnos es también similar en los tres casos: presentarse y conocerse mutuamente, mediante el intercambio de la información anterior. Cabe pensar que ese interés se da en todos los grupos, siempre que los datos que se intercambian sean nuevos para los miembros del grupo (cosa que puede no suceder con la actividad M1). Por otra parte, es posible que la actividad requiera el apoyo de material fotográfico (especialmente en el caso de M2), lo cual puede hacerla especialmente complicada o, en ausencia de tal material, imposible.

Finalmente, la combinación de los dos anteriores factores dará un determinado grado de **interés** en comunicarse.

Como conclusión de este apartado podemos volver a nuestras preguntas y adelantar algunas hipótesis de respuesta:

- ¿Hay alguna forma de decidir si alguno de los tres diálogos anteriores es más fácil o más difícil que los otros dos para un alumno extranjero en su primer día de clase?

La respuesta a esta pregunta no es posible en términos absolutos. En líneas generales habría que decir que una determinada estructura por sí misma no resultará más fácil ni más difícil que las

demás. Si queremos referirnos a una particular esfera de dificultad, como puede ser la producción oral del alumno, más que de estructuras difíciles habrá que hablar de la cantidad de variables que el alumno ha de manejar simultáneamente en su uso: por ejemplo, en el uso de los demostrativos las variables son como mínimo tres: *proximidad-lejanía* (y no siempre se aplica este criterio para elegir entre *lest-/*, *les-/* y *laquel/-*), *forma neutra o formas flexivas*, y, en tercer lugar, *concordancia de género y número* si es el caso; a todo ello hay que añadir la falta de simetría entre desinencias del masculino en *-o/-a* y distinción masculino/femenino en el paradigma. En ese sentido, habría que admitir como mucho más fáciles los modelos M1 y M3 que el M2.

Admitido (si lo está) que la dificultad puede referirse a diversas esferas, comprobaremos que la relativa a la comprensión de las relaciones formales que caracterizan a cada estructura no es correlativa de la que atañe a su producción, así como que no lo es la que atañe a la producción guiada y a la producción espontánea. Del mismo modo, en la producción de modelos comprensibles intervendrán elementos relativos a la contextualización, tanto situacional (quiénes hablan, dónde y por qué) como co-textual (lo que se ha dicho, el vocabulario que aparece, etc.)

- ¿Podemos establecer ese grado de facilidad o de dificultad haciendo caso omiso de la identidad de los alumnos reales?

Parece imposible atribuir a una determinada estructura de la lengua (o cualquier otra unidad que se tome en consideración) un grado de dificultad inherente y absoluto. Siempre resultará fácil o difícil por relación a los alumnos individuales que han de aprenderla. Existe en la didáctica un principio general que afirma que la dificultad no reside en el texto sino en lo que se le pide al alumno que haga con él.

- ¿Tiene relación ese grado de dificultad con las estructuras de la lengua del alumno y su proximidad o distancia con las del español?

En cuanto a la dificultad de comprensión de la estructura formal de las unidades de que se trate, parece evidente que el paralelismo con las estructuras propias de la lengua del alumno será no ya un factor de facilidad, sino que probablemente represente un conocimiento ya dado en el alumno²⁹. Algo semejante podríamos afirmar en cuanto a la comprensión de los valores nociofuncionales de determinadas expresiones, especialmente de aquellos que están más directamente regidos por rutinas y usos convencionales. Sin embargo, esa mayor facilidad en la comprensión no se hace automáticamente extensiva a la producción libre; incluso, como han puesto de relieve las teorías de Pienemann que hemos mencionado antes, más que de dificultad cabe hablar de imposibilidad de producción, cuando una estructura está lejos del estadio en que se encuentra un alumno (y que no depende, recordémoslo, de las características de la lengua materna del alumno, sino del desarrollo de su propia interlengua)³⁰.

²⁹ Aquí intervendría el sistema de principios y parámetros de Chomsky al que nos referimos unas líneas más adelante; y sería aplicable no solo a las estructuras gramaticales, sino también a los campos léxicos.

³⁰ La sugerencia que parecería desprenderse automáticamente de este estado de cosas sería la de elaborar programas basados en esos estadios. Pero hay que decir, como señala el propio Pienemann, que eso equivaldría a presentar en el programa reglas de las gramáticas de las interlenguas, distintas de la gramática de la L2 (y en consecuencia, incorrectas). Por otra parte, hay que añadir que la competencia comunicativa supone muchas más competencias que la estrictamente gramatical, y no se trata de reducir el programa a los contenidos gramaticales. Pero, para no adoptar la conocida táctica del avestruz, respondamos a la pregunta “¿Qué hacemos con la progresión de las estructuras gramaticales?” De todo el contenido de este artículo podrá fácilmente deducirse que nuestra postura consiste en tomar en consideración el criterio de dificultad de participación, matizado con el de complejidad

3.- ¿Programas regulados por el objeto o por el sujeto?

Programas regulados por el objeto (enseñanza centrada en la lengua)

¿Qué significa afirmar que el programa está regulado mediante la lengua? Un programa regulado por la lengua se caracteriza por asumir –de forma explícita y consciente o bien de forma implícita y sin habérselo planteado- que el aprendizaje se producirá a medida que el programa vaya suministrando los datos que se desea enseñar; se caracteriza por el intento (vano intento) de acompañar el desarrollo de la interlengua al programa de enseñanza.

Ya se ha señalado en las líneas precedentes que los programas centrados en la lengua han sido dominantes en la historia de la didáctica. Dentro de esta preponderancia podemos distinguir etapas en las que ha tenido un mayor peso alguno de los niveles lingüísticos:

- En los tiempos del Movimiento para la Reforma y del Método Directo era la fonética la que adoptaba un papel central, y fonetistas eran los lingüistas que dedicaban su atención a la enseñanza de lenguas extranjeras; de hecho, debemos el nacimiento de la didáctica de las lenguas a la Asociación Internacional de Fonética, que en los sucesivos números de su boletín publicaba un anejo con sus conocidas propuestas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras³¹
- La atención al vocabulario es central en los métodos situacionales, y su aplicación más científica da lugar al proyecto *Le Français fondamental*.
- Los métodos audiolingüísticos nacen como consecuencia de la aplicación del estructuralismo lingüístico a la enseñanza de lenguas: en ellos son fundamentales las estructuras morfológicas y sintácticas. El método SGAV (estructuro-global-audiovisual) participa de esa misma orientación, añadiéndole un fuerte componente fonético de inspiración verbotal.
- Los enfoques comunicativos se han desarrollado desde una etapa basada casi exclusivamente en la lengua (necesidades objetivas, contenidos necesarios para la comunicación: etapa nociofuncional) pasando por una intermedia (los procedimientos de negociación de significado, la interacción como motor del aprendizaje), a una tercera, que intenta integrar en las tareas los tres estratos. Ya hemos mencionado en las primeras líneas del artículo que la

de las estructuras (número de variables que hay que poner en juego a la hora de utilizarlas), y trabajar la comprensión y el uso de las estructuras que aparezcan mediante técnicas de sensibilización lingüística, realce del input y desarrollo de estrategias y autonomía. Cosa que, por otra parte, se nos aparece como la única opción posible no ya para el contenido gramatical, sino para el conjunto de fenómenos a los que se deberá enfrentar el alumno, y que resulta de todo punto imposible incorporar a ningún programa, por largo e intenso que sea: variación lingüística geográfica y social, componente sociocultural y pragmático, fenómenos de gramática textual y discursiva, peculiaridades de la lengua oral y la escrita, etc.

³¹ Recordemos los seis principios en que se basaban: la primacía de la lengua oral y cotidiana sobre la escrita y culta; el papel de los sonidos de la nueva lengua y su transcripción fonética como primer paso para el aprendizaje de esa lengua; el carácter natural, interesante y fácil que deberían poseer los textos (diálogos, descripciones y narraciones) que habían de utilizarse para el aprendizaje; la forma de aprender la gramática: inductiva en los primeros estadios, sistemática en los estadios avanzados; la exclusión de la L1 como punto de referencia para los conceptos ideas y expresiones de la L2, y la sustitución de toda traducción bien por la referencia directa a objetos o dibujos, bien por explicaciones en la L2; finalmente, la exclusión de la escritura en la etapa inicial y su introducción en etapas ulteriores como una versión gráfica de la lengua oral.

lengua puede considerarse desde un punto de vista meramente nocional y conceptual, o bien puede ser estudiada en su funcionalidad, incorporando contenidos procedimentales. En los diversos usos lingüísticos intervienen los tres estratos simultáneamente, y las nuevas corrientes lingüísticas (pragmática, análisis del discurso, lingüística textual...) reconocen y describen nuevas unidades en la lengua, que unas veces son unidades de contenido (actos de habla, tipologías textuales) y otras lo son de procedimientos (de expresión, comprensión, interacción). En la aplicación a la enseñanza de lenguas de esta nueva perspectiva sobre el lenguaje podemos seguir el desarrollo de la discusión acerca de los programas (“syllabus”), como veremos en el apartado siguiente.

- Otra posible vía de regulación mediante la lengua (por ahora no iniciada de hecho, pero que ha suscitado ya propuestas de exploración), es la que podría derivarse de las más recientes tesis de N. Chomsky acerca de la Gramática Universal. Según esta nueva versión de la teoría chomskiana, la gramática de una lengua queda estructurada en torno a unos principios comunes -que esa lengua comparte con todas las demás- y por los parámetros en que actualiza cada principio -que son específicos de cada lengua-; según Chomsky, esta estructura daría razón de la rapidez y eficacia con que el ser humano aprende cualquier lengua en su infancia, puesto que le basta con comprobar en su entorno cuáles son los parámetros propios de la lengua que aprende, mientras que los principios constituyen la dotación genética de la especie. Estas teorías parecerían abrir un camino hacia el establecimiento de nuevos y distintos criterios gramaticales de facilidad y dificultad, en una renovada aplicación de la gramática contrastiva a la enseñanza de lenguas: simplificando la explicación, digamos que bastaría con comprobar qué principios se actualizaban mediante parámetros distintos en la L1 y la lengua extranjera del alumno y hacerle tomar conciencia de esas diferencias. Como se ha dicho, la vía no está explorada, si bien hay que señalar de entrada que limita la enseñanza a los aspectos relativos estrictamente al sistema de la lengua (que, en la teoría chomskiana serían también aplicables a la morfología del léxico) y redundaría en las propuestas de regulación mediante el objeto.³²
- Una última vía, de muy reciente aparición, es la de la aplicación de los datos proporcionados por la lingüística cognitiva. En efecto, las distintas escuelas gramaticales se van sucediendo e invariablemente recurrimos a la última, esperando que nos resuelva lo que las anteriores no pudieron resolver. De la lingüística cognitiva esperaríamos ahora una explicación del valor esencial de cada mecanismo de la lengua (el subjuntivo, el pretérito imperfecto, el artículo definido, pongamos por caso), analizando sus potencialidades e intentando dar cuenta de manera unitaria de todos sus usos. Aceptadas plenamente las posibilidades explicativas de esta aproximación cognitiva, lo que procede es interrogarse por su funcionalidad didáctica, y ello precisamente en términos de procedimientos y de sujeto discente (o, mejor aún, de sujeto cognoscitivo): el nivel de abstracción derivado necesariamente de la deseada validez universal de las explicaciones a las que se aspira nos hace sospechar de la rentabilidad que su uso puede ofrecer a quien desconoce el sistema; al igual que en anteriores aproximaciones a la explicación de la gramática, esos valores esenciales solo resultan comprensibles -creemos- desde el previo dominio del sistema, como es el caso de los nativos (para no hablar del largo

³² Por otra parte, ¿cuándo dispondríamos de un análisis contrastivo entre el español y otra lengua que fuera no ya exhaustivo, sino suficiente a efectos didácticos? ¿Y entre qué lenguas se efectuaría el análisis contrastivo? Finalmente: ¿Cuántos fenómenos gramaticales serían susceptibles de explicación en términos de principios y parámetros? Y, al margen de todo ello, ¿cómo se compaginaría esta propuesta con los datos puestos de relieve en los estudios de ASL, por Pienemann y otros, sobre los estadios sucesivos y la generalidad de su existencia en todos los aprendientes de una L2, independientemente de su lengua de origen?

rodeo previo que el alumno tiene que dar antes de entender el fenómeno, familiarizándose con conceptos y perspectivas de análisis lingüístico que en muchas ocasiones resultan difíciles para el propio profesorado).³³ A nuestro entender, el camino es precisamente el inverso: el alumno va experimentando las diferentes posibilidades expresivas de cada mecanismo, construyendo así su gramática mental, y eventualmente llegará a entender su valor esencial (y, adviértase esto, no necesariamente en términos de conocimiento declarativo, como les sucede a los propios nativos); nuestra propuesta de ruta parecería estar más acorde con la interpretación del desarrollo de la interlengua que proporcionan las últimas hipótesis de Selinker; según éstas, los aprendientes construyen sus interlenguas en el interior de determinados ámbitos discursivos, de forma que cada alumno posee una variedad de ámbitos distintos, y en cada uno de ellos una interlengua ligeramente diferente; cuando una forma entra en una de esas interlenguas, no se extiende de manera automática a todos sus ámbitos, y en consecuencia el aprendiente no puede usar esa forma de manera precisa y correcta en todos los contextos. Selinker aconseja a los profesores que tomen nota de la existencia de aquellos ámbitos en los cuales un determinado aprendiente puede sentir el deseo o la necesidad de comunicarse; así podrán ajustar su enseñanza a esos contextos, dado que -a lo que parece- los cambios que afectan a todo el sistema de la interlengua son más difíciles de provocar que aquellos que afectan a uno de sus ámbitos específicos.³⁴

Programas regulados por el alumno (enseñanza centrada en el alumno)

¿Qué significa afirmar que un programa de enseñanza está centrado en el alumno? A esta pregunta podemos responder deteniéndonos en primer lugar en aquello que no significa:

- No significa despreciar el aprendizaje de la gramática. Muy al contrario: significa tomárselo tan en serio, que para lograrlo se ponen unos nuevos medios, en cuya eficacia se tiene fundadamente una mayor confianza.³⁵

³³ Dicho en otras palabras: la crítica a la aproximación gramaticalista (no se confunda con una crítica a la necesaria aproximación a la enseñanza de la gramática) no nace de la imperfección de las explicaciones disponibles, sino del mismo punto de partida para el trabajo en el aula; no por disponer ahora de una explicación más precisa y ajustada a la realidad de la lengua abandonaremos nuestra crítica a la enseñanza centrada en el objeto y nuestra propuesta de un aprendizaje regulado por el sujeto.

³⁴ Hay que tener en cuenta, además, que las dificultades de los alumnos para aprender y usar las diversas unidades gramaticales no se reducen a las que se encierran dentro los límites de los diversos paradigmas (este es otro error frecuente en el que ha caído la didáctica, y en cuyo análisis ahora no podemos detenernos) sino que los sobrepasan; las opciones alternativas que un hablante tiene a su disposición no son siempre pertenecientes a un mismo paradigma gramatical. Piénsese, a modo de ejemplo, en uno de los usos del imperfecto en español: "Quería preguntarte una cosa" no se opone en su disponibilidad de uso para el alumno a "He querido (Quise / Había querido / Hube querido) preguntarte una cosa" sino a "Quiero preguntarte una cosa"; bien es cierto que es el valor aspectual no perfectivo del tiempo verbal elegido el que confiere cortesía a la expresión, al dejar abierto el curso de la acción y poner así la decisión final en manos del interlocutor; si se desea proporcionar la explicación semántica de este mecanismo, hay que interpretar que el hablante recurre a él haciendo alusión a una situación anterior y no presente, cosa que se ve con mayor claridad aún en la oposición "Venía (o, también: Había venido) a hablar contigo" frente a "He venido (o, también: Vengo) a hablar contigo". Pero ¿no es éste un camino muy largo de recorrer para llegar a la comprensión y al uso adecuado de estas formas de cortesía? ¿Ayuda realmente al alumno una explicación como la que acabamos de dar? Y, sobre todo: ¿El conocimiento así alcanzado será extrapolable a otros usos basados en la misma semántica ("Le decía yo aquí a un amigo = le estoy diciendo.....", "Decíamos ayer = dijimos ayer", "¡Ah, eras tú = eres tú!")?

³⁵ Esta afirmación, y las que siguen, pueden aplicarse por extensión a la enseñanza comunicativa. Por razones difíciles de encontrar, se ha generalizado la idea de que los enfoques comunicativos abandonan la enseñanza de la gramática; nada más lejos de la realidad. Los primeros enfoques comunicativos (de orientación nociofuncional) presentaban unos programas de contenidos lingüísticos; que estos contenidos no estuvieran organizados por los

- Tampoco significa abandonar el esfuerzo por parte de docentes y discentes para que éstos alcancen la comprensión de la estructura del sistema lingüístico y sus diversos subsistemas. Simplemente se considera que tal comprensión se produce gradualmente, cíclicamente, y no de manera lineal y acumulativa. Además, los procedimientos para lograr esa explicación tienen un mayor apoyo en las condiciones de atención, percepción y comprensión del discente que en el rigor y la coherencia de la explicación proporcionada.
- Menos aún significa despreciar la luz que arrojan sobre los fenómenos gramaticales las nuevas escuelas de lingüística. Ahora bien, hace extensivo a estas escuelas el principio de que la enseñanza y el aprendizaje se regulan bien mediante el sujeto bien mediante el objeto; si no se desea dejar la regulación en manos del objeto, no hay razón para cambiar de opinión por más que el objeto se contemple con unos nuevos lentes.

¿Qué significa entonces? Fundamentalmente significa reconocer que el aprendizaje está sujeto a una serie de condiciones, sobre algunas de las cuales es posible incidir, mientras que sobre otras no lo es. Tomar en consideración los datos proporcionados por la investigación sobre aprendizaje en general, sobre aprendizaje de lenguas en particular y sobre aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de escolarización. Y muy en particular, los datos referentes al desarrollo de la interlengua, a los factores personales y a los procedimientos de uso y aprendizaje.

En concreto, y tomando prestada una metáfora de Widdowson, significa considerar al discente como usuario de la lengua, y no como analista; considerar la lengua y su sistema como un repertorio de recursos que dicho usuario tiene a su disposición en mayor o menor medida (entre los cuales hay que incluir su experiencia de lo que es la comunicación lingüística, experiencia adquirida en la propia lengua). Considerar que, por paradójico que resulte, el aprendizaje de una lengua extranjera solo es posible mediante su uso. Y, consecuentemente, crear “contextos ricos en aprendizaje”, es decir, situaciones de comunicación y de atención a la lengua en las cuales los discentes puedan hacer ese uso de la lengua por el que se aboga, al tiempo que puedan percibir, observar, interiorizar y aprender unidades, características, relaciones y rasgos del sistema que está usando; todo ello parece poco compatible con un programa en el que se suministran sucesivamente una serie de esas unidades, características, relaciones y rasgos, elegidas con criterios inevitablemente ajenos a las condiciones en que el discente pueda interiorizarlos.

Un plan de trabajo como este es el resultado de una decisión, adoptada en respuesta a estas preguntas, relacionadas con el nivel de dificultad que hemos observado en el apartado anterior:

- ¿Tiene sentido seguir planteándonos los contenidos del programa y la secuencia de su presentación a partir de unidades lingüísticas cuyo nivel de dificultad establecemos de forma intuitiva y con muy pocas garantías de que responda a la realidad?
- ¿Puede ser tal vez más efectivo recurrir al nivel de dificultad de participación? En otras palabras, definir el programa y su secuencia mediante unidades de otro orden, no estrictamente lingüístico, más asociadas a actividades de uso?

clásicos paradigmas no significa que se despreciara la gramática ni su correcta utilización por parte de los alumnos, simplemente se presentaba organizada de otra forma (véase a este respecto la crítica de Sánchez 1992 a los primeros manuales nociofuncionales). Los enfoques posteriores, más próximos a una enseñanza centrada en el alumno y más atentos a sus necesidades subjetivas, aspiran únicamente a favorecer una más fácil adquisición del sistema gramatical, y no sólo de éste, naturalmente.

Esto último es lo que pretende el modelo de las tareas, que hace emerger los contenidos lingüísticos a partir de las necesidades de comunicación derivadas de la tarea y, en su preparación, ejecución y post-tarea, atiende a la comprensión, uso y sistematización³⁶.

Propuestas de programas de tareas:

Wilkins³⁷ establece la distinción teórica entre los dos tipos de programas: analíticos y sintéticos; con estos dos adjetivos no se refiere a la actividad del autor del programa sino a la que realiza el aprendiente; su propuesta consiste en pasar del programa sintético -en el cual el aprendiente debe efectuar la síntesis de las distintas unidades lingüísticas que el autor del programa ha analizado y que le son suministradas de forma discreta- al analítico, en el que el aprendiente recibe unidades lingüísticas comunicativas de rango superior -las nociones y las funciones- y a partir de ellas deberá ser capaz de analizar los constituyentes gramaticales y léxicos de rango inferior.

White³⁸ propone una nueva clasificación en dos tipos, que llama A y B. Los programas del tipo A se centran en el contenido de lo que se desea aprender, es decir, los rasgos propios de una determinada lengua extranjera; los de tipo B, en la forma en que hay que aprender esa lengua. En los de tipo A se especifican los objetivos de aprendizaje al margen de la consideración de las características individuales de los aprendientes reales y de los procesos por los cuales se aprende una lengua extranjera, y se analiza y divide el componente lingüístico con el fin de realizar una preselección de contenidos para incorporar al programa; en los de tipo B no se realiza esta preselección de contenidos, y la especificación de objetivos tiene lugar durante el curso de aprendizaje, mediante una negociación entre profesor y alumnos. Los primeros se caracterizan, para White, por ser externos al aprendiente, heterodirigidos, determinados por la autoridad, por dejar la toma de decisiones en manos del profesor, tratar como decisivo el contenido de la enseñanza y evaluar éxito y fracaso en términos de logro y maestría; los segundos, por ser internos al aprendiente, negociados por profesor y alumnos como responsables conjuntos de las decisiones, por insistir más en el proceso del aprendizaje que en su contenido y por evaluar la consecución de los objetivos en relación con los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes.

En su revisión del desarrollo ulterior de las experiencias de los programas de procesos, Long y Crookes³⁹ señalan que el programa que propone Wilkins sigue siendo sintético, y cae dentro de los de tipo A, junto con los programas estructurales: de acuerdo con este punto de vista, la línea divisoria entre programas de tipo A y B no la define el tipo de unidades lingüísticas que constituyan el programa, sino el hecho de que sus elementos constitutivos sean unidades lingüísticas o procesos; no importa, por tanto, que las unidades lingüísticas sean palabras y estructuras (como en la metodologías estructural) o nociones y funciones (como en Wilkins): siguen siendo unidades discretas que el aprendiente se verá obligado a sintetizar. Los programas de procesos, por el contrario, son verdaderamente analíticos y de ellos se han desarrollado tres modelos: el programa de procedimientos de Prabhu⁴⁰, el programa de procesos propiamente dicho de Breen,⁴¹ y el programa

³⁶ Entendiendo por tal no la presentación del paradigma respectivo, sino la incorporación de las nuevas unidades en la gramática interna de cada alumno. De tal modo que no son los paradigmas los que pautan el aprendizaje, sino a la inversa, es éste el que progresiva y cíclicamente los va construyendo.

³⁷ Wilkins, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

³⁸ White, R.W (1988): *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

³⁹ Long, M.H. y G. Crookes (1992): "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly* 26/1, 27-57

⁴⁰ Prabhu, N. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

de tareas, propuesto entre otros por Long⁴², Candlin (1990), Nunan (1988) y Estaire y Zanón (1990). En opinión de Long y Crookes, los programas de tareas, combinados con un foco de atención a la forma⁴³ responden mejor que otros a lo que nos dice la teoría de ASL; y –añadimos nosotros– permiten una adecuación mucho mayor a las particulares condiciones de aprendizaje individuales y del grupo.

4.- Conclusión: *Condiciones óptimas de aprendizaje en el aula*

Podemos cerrar este artículo con una exposición de las condiciones óptimas de aprendizaje en el aula. En la nueva situación que hemos descrito como de “más allá del método”, los profesores no disponemos de técnicas infalibles, no disponemos de una tecnología de la enseñanza; más bien somos, como alguien nos ha definido “ingenieros del aprendizaje” (Carton): expertos en enseñanza, que son conscientes de que su principal misión consiste en crear entornos fértiles en aprendizaje (Ellis), reconocer, aprovechar y explotar todas las ocasiones de aprendizaje que se producen en su aula (Kumaravadivelu), moverse constantemente entre la planificación y la improvisación (Van Lier), y por lo tanto, ser capaces de ajustar su práctica docente a las condiciones en que va a tener lugar el aprendizaje. Ello implica un cambio en la concepción del propio papel y del de los alumnos.

Para ese cambio en la concepción del propio papel, sugerimos la siguiente lista de principios generales, que cada profesor deberá trasladar a la práctica del modo que en cada caso juzgue más apropiado. Los principios responden todos ellos a un principio general, que podría servir para caracterizar la función global del profesor: la creación y el aprovechamiento de unas condiciones óptimas para el aprendizaje en el aula. Son los siguientes:

- Las actividades que se realizan en el aula constituyen una experiencia gratificante en sí mismo, en el aquí y ahora de la clase, y no solo por referencia a unos objetivos terminales.
- La experiencia del aprendizaje implica a la globalidad de la persona y no solo sus dimensiones intelectual y racional.
- Se explota el potencial creativo de los alumnos, lo cual requiere la activación y el estímulo de sus capacidades heurísticas e intuitivas.
- Se crean situaciones de uso de la lengua que permitan llevar a cabo actividades de una comunicación significativa entre los alumnos, y que integren las diferentes habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) y los diferentes niveles de la lengua (pronunciación, vocabulario, morfología, sintaxis, pragmática).
- Tales actividades versan sobre temas cercanos al mundo de experiencias y de intereses de los alumnos, y al mismo tiempo contienen referencias a la cultura meta que conducirán hacia una mayor conciencia intercultural.

⁴¹ Breen, M. (1984): “Process Syllabuses for the Language Classroom”, en: C. Brumfit, (Ed.): *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.

⁴² Long, M.H. (1985): “A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching”, en: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

⁴³ El uso de esta palabra en plural o en singular (las formas lingüísticas, frente a la atención a la forma) es crucial en el desarrollo de la didáctica de la gramática: las formas lingüísticas se mencionan como unidades de programas sintéticos, mientras que la atención a la forma remite a actividades realizadas dentro de programas analíticos.

- En la realización de esas actividades se dirige la atención consciente de los alumnos hacia diversas formas lingüísticas que forman parte de los contenidos de aprendizaje de una lección o actividad.
- Se potencia la autonomía y la autodirección de los alumnos, estimulando la iniciativa y la participación en la toma de decisiones.
- Se toman en consideración los hábitos de aprendizaje de los alumnos, sus expectativas y las creencias con que llegan al aula.
- Las prácticas discentes son transparentes para los alumnos: queda claro el objetivo que se persigue en cada actividad, su lugar en la secuencia general de la clase y la conexión con las que le preceden y las que le siguen, así como los mecanismos de resolución de las tareas.
- Se trata a cada alumno como una persona individual, con intereses y necesidades particulares.

Bibliografía ⁴⁴

- BARALO, M.. (1999): *La adquisición de español como lengua extranjera*. Madrid, Arco-Libros.
- CAMBRA, M. (1998): “El discurso en el aula”, en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (A. Mendoza Fillola, Coord.). Barcelona, SEDLL / ICE de la UB / Horsori.
- CANDLIN, C. (1990): “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”, *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
- CANO, A. (1996): “La autoestima: su importancia en la enseñanza de segundas lenguas”, *Frecuencia L*, 2, 3-8.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Método Ediciones.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós. (3ª reedición, 1993)
- DE BEAUGRANDE, R. Y W. DRESSLER. (1992): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- ESTAIRE, S. Y J. ZANÓN (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y M. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- LICERAS, J. M. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- LLOBERA, M. ET AL. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MARTÍN PERIS, E. (1988): “La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos”. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, pp. 16-21.
- MARTÍN PERIS, E. (1998): “Gramática y enseñanza de segundas lenguas” , *CARABELA*, 43 pp. 5-33.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): *El constructivismo en E/LE*. Foro didáctico del Centro Virtual del Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es>.
- MATTE BON, F. (1999): ¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?, en Jiménez Juliá, T., et al.: *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Universidade de Santiago de Compostela. Instituto de Idiomas. Pp. 57-81.
- MIQUEL, L. Y N. SANS (EDS.) (1993): *Didáctica del Español como Lengua Extranjera I*. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua.
- NUNAN, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1999): “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”, en Jiménez Juliá, T., et al.: *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Universidade de Santiago de Compostela. Instituto de Idiomas. Pp. 133-143.
- PINKER, S. (1995): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza Editorial.
- PUJOL BERCHÉ, M, L. NUSSBAUM Y M. LLOBERA (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: prspectivas actuales en Europa*. Madrid, Edelsa.

⁴⁴ Esta lista bibliográfica incluye únicamente títulos en español; debido a ello, en las notas a pie de página se ofrecen las referencias oportunas para el tema de que se trate.

- RONCEL, V. M. (1998): "El autoconcepto en el aprendizaje de una L2", *Frecuencia L*, 9, 26-29.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco-Libros
- VÁZQUEZ, G. (1987): "Hacia una valoración positiva del concepto de error", en: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de didáctica del Español/LE*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- VILLANUEVA, M.L. Y NAVARRO, I. (Eds.)(1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló: Universitat Jaume I. Col.lecció Summa. Filologia/6.
- WILLIAMS, M. Y R. L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.
- ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *CABLE*, 5, pp. 19-27.
- ZANÓN, J. (COORD.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.