

A ULAS DE VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

LA LENGUA, VEHÍCULO CULTURAL MULTIDISCIPLINAR



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

800:37

LEN

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL**

**SUBDIRECCIÓN GENERAL DE ATENCIÓN AL
CIUDADANO, DOCUMENTACIÓN Y**

PUBLICACIONES

BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN
c/ San Agustín, 5 – 28014 MADRID

Teléfono: 91 – 774 80 49

biblioteca@educacion.gob.es

=====

FECHA DE DEVOLUCIÓN

19 OCT. 2018



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA
10 JUL 2006
ENTRADA
DONATIVO

MA. 24079

BIBLIOMEC
087386



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-02-158-x
I.S.B.N.: 84-369-3602-7
Depósito Legal: BI. 1790-02

Imprime: GRAFO, S. A.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

LA LENGUA, VEHÍCULO CULTURAL MULTIDISCIPLINAR

De carácter teórico-práctico, el volumen ha sido diseñado como foro de reflexión y de acercamiento a nuevos enfoques que contemplen, por una parte, los contextos plurilingües y multiculturales que caracterizan a las sociedades modernas, y por otra, la relación entre la enseñanza –aprendizaje de lenguas extranjeras y otras áreas de conocimiento.

Sus objetivos son los de plantear el aprendizaje de lenguas extranjeras como vehículo de acercamiento sociocultural, profundizar en el papel del lenguaje como mediador en los procesos de construcción del conocimiento y favorecer perspectivas de acercamiento a diversas lenguas extranjeras.

Dirección editorial del volumen *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* : M^a SAGRARIO SALABERRI RAMIRO.

Coordinación: *FERNÁNDEZ SANTÁS, Carmen.*

Autores:

ALCARAZ VARÓ, Enrique.

APPEL, Gabriela.

DÍAZ-CORRALEJO, Joaquín.

ESTEVE RUESCAS, Olga.

FERNÁNDEZ SANTÁS, Carmen.

LANTOLF, James P.

PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M.

SALABERRI RAMIRO, M^a. Sagrario.

HACIA UN NUEVO PERFIL DEL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS

ÍNDICE

<i>Hacia un nuevo perfil del profesorado de lenguas extranjeras</i>	9
M ^a Sagrario Salaberri	
<i>El proceso de escritura en contextos multiculturales</i>	31
Carmen Fernández Santás	
<i>El marco común europeo de referencia: una herramienta transversal, multicultural y modular para un cambio de paradigma</i>	49
Joaquín Díaz-Corralejo	
<i>La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico</i>	61
Olga Esteve Ruescas	
<i>El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: Una perspectiva sociocultural</i>	83
James P. Lantolf	
<i>La tercera didáctica de las lenguas extranjeras. Las lenguas de especialidad</i>	95
Enrique Alcaraz Varó	
<i>El portfolio de Lenguas Europeas</i>	121
Gabriela Appel	
<i>Adquisición de segundas lenguas: de la teoría a la práctica pedagógica</i>	131
Ignacio M. Palacios Martínez	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	175

HACIA UN NUEVO PERFIL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

M^a Sagrario Salaberri Ramiro
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN.

1. Algunas características del modelo transmitido al profesorado.

- 1.1. Paradigmas con influencia.
- 1.2. Competencia comunicativa.
- 1.3. El modelo del hablante nativo.

2. Aprender lenguas para afrontar nuevos retos.

3. Perfil del profesorado en el marco del multilingüismo: otra visión de la competencia profesional.

Conclusiones

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La evolución de la metodología de la enseñanza de lenguas, que ha sido bien descrita por autores como Alcaraz (1993), Howatt (1984), Richards y Rodgers (1986), y Sánchez (1997), ha recibido influencias de distintas disciplinas como la lingüística, la psicolingüística o la sociolingüística. Este entramado hace que sea necesario adoptar una perspectiva interdisciplinar y multidisciplinar para entender tanto la metodología didáctica como el papel que ejerce el profesorado de lenguas extranjeras.

Como rama de la lingüística aplicada¹, la metodología didáctica de las lenguas extranjeras se preocupa de las aplicaciones prácticas de la lin-

¹ ALCARAZ Y MARTÍNEZ. 1997; FERNÁNDEZ PÉREZ. 1996; MOURE Y PALACIOS. 1996.

güística teórica, es de naturaleza interdisciplinar y se orienta hacia la resolución de problemas. Apoyando la opinión de Vez², resulta pertinente entender que los profesores de lenguas extranjeras son “*en algún modo, lingüistas aplicados en su tarea cotidiana*”, aunque les pueda resultar difícil seguir el ritmo galopante de avances experimentados por la lingüística aplicada en las últimas décadas. Precisamente ese ritmo vertiginoso y la aparición de nuevas necesidades en el seno de la denominada “*Europa del conocimiento*” demandan, a mi entender, replantear el perfil del profesorado de lenguas extranjeras ante los nuevos desafíos que el futuro cambiante plantea.

Trataré de exponer en estas páginas mi visión no exenta de crítica sobre algunas de las características del modelo de formación transmitido a los profesores de idiomas en nuestro contexto durante las últimas décadas. A continuación analizaré los retos que demanda la sociedad en relación con el uso de lenguas extranjeras, poniendo especial énfasis en la competencia sociolingüística. Finalmente, propondré algunos rasgos que creo deben formar parte de un renovado perfil del profesor para formar alumnos capaces de comunicar en contexto multilingües.

1. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO TRANSMITIDO AL PROFESORADO

Reviso a continuación algunos conceptos que han incidido de forma significativa en la formación del profesorado y que se han visto reflejados en la práctica educativa en el aula: Influencia del paradigma psicolingüístico, desarrollo de la competencia comunicativa y el hablante nativo como modelo.

1.1. Paradigmas con influencia

En estos momentos se pueden identificar dos paradigmas con gran influencia sobre la metodología didáctica: El psicolingüístico y el sociolingüístico. Ambos dan importancia al “contexto” pero lo entienden de forma diferente. Mientras que el primero se centra más en los alumnos como apren-

² VEZ . *Claves para la lingüística aplicada*. 1984. Pág., 9.

lices/ hablantes individuales, el segundo presta atención a los mismos como miembros de un grupo social concreto.

En consecuencia, nos encontramos en la actualidad con técnicas, métodos e incluso teorías para la enseñanza de lenguas extranjeras más influidos por uno u otro paradigma. Así, con la aparición del generativismo y la afirmación de Chomsky de que no tenía prácticamente nada que ofrecer a la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras, se empiezan a desarrollar teorías innatistas y se dirige la mirada hacia la psicología. El innatismo, como teoría psicolingüística del aprendizaje, parte de la idea de que la adquisición de una lengua no tiene lugar a través de un proceso mecánico y repetitivo, sino mediante un mecanismo innato que Chomsky denomina *Language Acquisition Device (LAD)* y que hace referencia a un conocimiento inconsciente, común a todos los hablantes, que permite construir la gramática de una lengua a partir de la formulación de hipótesis. El aprendizaje tendría lugar a partir de la interacción entre este mecanismo y los datos lingüísticos que ofrece el entorno, lo que se conoce como *input*.

En este paradigma se da importancia a la formulación de hipótesis, se considera que el tratamiento explícito de la gramática puede ser útil en el proceso de creación de la interlengua o lengua puente entre la lengua materna y la lengua extranjera, y el objetivo es adquirir una gramática lo más cercana posible a la de un hablante nativo. Chomsky y otros investigadores de la escuela chomskiana argumentan que sin este mecanismo innato el aprendizaje de lenguas es imposible ya que el *input* por sí mismo no garantiza la adquisición.

Sin duda, el generativismo ha tenido una gran incidencia en la enseñanza de la lengua materna, de lenguas segundas y extranjeras. Por una parte, amenazó las bases del método audiolingual y, por otra, abrió el camino hacia nuevas concepciones en la enseñanza de lenguas. Frente a los *drills* mecanicistas del estructuralismo, el generativismo contrapone un trabajo más cognoscitivo sobre la estructura formal de la lengua. La gramática no tiene carácter normativo sino predictivo y, por lo tanto, se acepta que no es posible aprender sin cometer errores.

En la interlengua subyacen reglas sistemáticas, aunque sean erróneas, y serán precisamente los errores analizados una de las fuentes de evidencia

de estadios en el desarrollo de la misma. El error, por tanto, más que un síntoma de fracaso en la enseñanza o el aprendizaje, constituye una señal de evolución. De este modo, el análisis de errores se convierte en un campo importante de investigación ya que no se trata de evitarlos sino de utilizarlos como fuente de estudio. La hipótesis del *input* comprensible o la del orden natural de Krashen (1982), así como los estudios sobre aprendizaje en contextos naturales o de instrucción (el aula) son ejemplos de aplicación del cognitivismo generativista al aprendizaje y adquisición de lenguas

La falta de enfoque práctico proporcionado por la gramática generativa para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras hace que los estudios en lingüística aplicada y metodología didáctica se desplacen desde enfoques lingüísticos a enfoques de tipo psicológico, sociológico o educativo. Por otra parte, la psicología desarrolla una faceta humanista en la década de los sesenta de carácter terapéutico. Todo ello, junto con la preocupación por la enseñanza centrada en el alumno y el contexto en el que se produce el aprendizaje, potencia el desarrollo de los denominados enfoques humanistas y el interés por los factores emotivos y afectivos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, interés presente en trabajos actuales como los de Arnold³.

Junto al paradigma descrito, de corte psicolingüístico, se desarrolla otro con clara tendencia sociolingüística. Las aportaciones realizadas por la antropología, la lingüística y la sociología convergen en la sociolingüística, definida por Spolsky⁴ como *"the field that studies the relation between language and society, between the uses of language and the social structures in which the users of language live. It is a field of study that assumes that human society is made up of many related patterns and behaviours, some of which are linguistic"*. En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, resulta interesante completar la definición anterior con otra proporcionada por Blyth⁵: *Sociolinguistics is, of course, the study of how language is used in social contexts -including foreign language classrooms*. Esta confluencia abre nuevas parcelas de investigación orientadas hacia la perspectiva social del lenguaje y las variaciones de la lengua en contextos sociales⁶.

³ ARNOLD. 1999, 2001a, 2001b.

⁴ SPOLSKY. *Sociolinguistics*. 1998. Pág., 3.

⁵ BLYTH. 1995. Pág., 145.

⁶ Para consultar una buena recopilación de trabajos en sociolingüística, véase COUPLAND, N. y JAWORSKI, A. 1997.

Stern⁷ indica que en el desarrollo de esta disciplina se observan tres líneas de investigación, con vínculos entre sí, que han ofrecido nuevas perspectivas en el campo de la enseñanza de lenguas:

- El estudio de la lengua en contextos sociales.

Un grupo de destacados sociolingüistas, encabezado por W. Labov (1966, 1970, 1972), centraron sus estudios en la lengua dentro de su contexto social. Estas investigaciones prestan atención a los cambios y modificaciones del habla atendiendo al grado de formalidad de la situación, el tema, el estatus social, las relaciones entre los participantes, etc., que determinan en los hablantes el uso de registros o estilos diferentes. Para Labov, la lengua se encuentra en constante proceso de transformación y estrechamente ligada tanto a la interacción como al comportamiento social.

- La etnografía de la comunicación.

Estos estudios se centran "*on the interpersonal functions of speech acts and on the relationships between linguistic form and social meaning*⁸". Desde esta perspectiva, el uso de la lengua está supeditado al contexto social y de ahí las situaciones de incomunicación que se pueden producir cuando se dice algo no adecuado a las reglas y usos sociales propios del contexto.

La etnografía de la comunicación analiza los actos de habla en sus respectivos marcos sociales, atendiendo a los siguientes elementos:

- a) Los participantes en el acto de habla;
- b) El mensaje, verbal o no verbal, que incluye unidades mínimas y unidades mayores o actos de habla tales como conversaciones, discusiones, etc.;
- c) El canal o medio de comunicación que establece el tipo de relaciones entre los participantes;
- d) La situación y contexto donde tienen lugar los actos de habla que son interpretados por los interlocutores;
- e) El tema o contenido del mensaje en función de la situación y el contexto;
- f) Las variantes de lengua utilizadas (registro, dialecto, estilo, etc.);
- g) Los propósitos y funciones de los actos de habla.

⁷ STERN. 1983. Págs., 218-245.

⁸ STERN. 1983. Págs., 220.



- La sociología del lenguaje.

Mientras que los dos campos de la sociolingüística mencionados anteriormente estudian usos de la lengua, la sociología del lenguaje presta atención a las comunidades de habla y a las lenguas como instituciones sociales. Desde esta perspectiva, la sociolingüística mira a los países, regiones, ciudades, etc., y relaciona las estructuras y grupos sociales con las lenguas y variedades de la lengua utilizadas en una determinada sociedad.

La visión de las sociedades con una lengua estándar y una educación monolingüe ha dado lugar, a partir de la II Guerra Mundial y los profundos cambios políticos y sociales, a sociedades multilingües donde se reconocen una o más lenguas y sus respectivas variedades dialectales. Esta situación ha generado interés por estudios sobre las percepciones de los individuos, fundamentalmente inmigrantes, con respecto a la cultura y lengua dominantes y su influencia en la adquisición de la lengua del grupo mayoritario.

La proliferación de sociedades multilingües y la funcionalidad del uso de las lenguas para el entendimiento internacional está abriendo nuevas líneas de pensamiento y de investigación en sociolingüística, no exentas de posiciones contrapuestas. Entre ellas, la mirada al modelo que representa el hablante nativo⁹ en sociedades multilingües donde se producen contactos interculturales y étnicos entre grupos de individuos con diferentes lenguas y culturas.

1.2. Competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa ha tenido un gran impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Como sabemos, surge como extensión del concepto de competencia lingüística, definido por Chomsky, y fue acuñado por Hymes¹⁰ cuando puntualizó que ser competente en una lengua implica conocer no sólo las reglas lingüísticas de la misma, sino las reglas de uso y adecuación a un contexto determinado. Otros autores también han prestado atención a la importancia del contexto para seleccionar las formas lingüísticas adecuadas. Por ejemplo, Halliday

⁹ Véase, por ejemplo, SINGH. *The Native Speaker. Multilingual Perspectives*. 1998., sobre la visión de hablantes no nativos con respecto a hablantes nativos en contextos multilingües.

¹⁰ HYMES. 1972. Pág., 45.

(1970) diferencia tres funciones en el uso del lenguaje –ideacional, interpersonal y textual– que tienen que ver con la intención del hablante y el contexto en que se produce el mensaje.

Esta idea inicial se ha ido enriqueciendo y diversificando posteriormente con aportaciones relevantes, como las de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), que distinguen cuatro subcompetencias dentro de la competencia comunicativa: *La competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica*. La competencia gramatical se refiere al conocimiento del código lingüístico e incluye la estructura de las oraciones, el vocabulario, la pronunciación, la semántica, la formación de palabras y la ortografía. La competencia sociolingüística hace referencia a la habilidad del hablante para comprender y emitir mensajes apropiados en un determinado contexto, considerando factores tales como convenciones sociales, normas de interacción, estatus de los participantes, actitudes, elementos kinésicos y proxémicos. La competencia discursiva, también llamada competencia textual, va más allá de la construcción de frases y se refiere a la capacidad para producir e interpretar textos orales y escritos. La competencia estratégica se refiere a la habilidad para usar estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que permitan lograr una comunicación eficaz o superar dificultades en la comunicación.

Como señala Alcón¹¹, el modelo de competencia comunicativa descrito anteriormente permite identificar los conocimientos y habilidades que se requieren para aprender una lengua, pero no indica cómo se interrelacionan los distintos componentes de la competencia comunicativa. Bachman (1990), en un intento por reagrupar las subcompetencias del modelo de Canale (1983), distingue entre competencia estratégica, organizativa y pragmática. La competencia organizativa incluye la competencia gramatical y la competencia textual, similares a la competencia gramatical y competencia discursiva respectivamente del modelo de Canale (1983). La competencia pragmática incluye la competencia sociolingüística, similar a la de Canale y Swain (1980), así como la competencia ilocutiva, que se refiere a las condiciones pragmáticas que indican la aceptabilidad o no de un enunciado.

¹¹ ALCÓN. 2000. Pág., 261.

Esta relación entre competencia gramatical y competencia textual o discursiva dentro de la competencia organizativa es defendida por autores como McCarthy¹²: “*without a command of the rich and variable resources of the grammar offered by a language such as English, the construction of a natural and sophisticated discourse is imposible*”, y sustenta trabajos de investigación como los de Liskin-Gasparro (1996) que encontró relaciones entre la habilidad narrativa del aprendiz y su competencia gramatical y léxica.

Es el modelo iniciado por Celce-Murcia¹³, desarrollado por Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y Celce-Murcia y Olshtain (2000) el que sitúa a la competencia discursiva en eje vertebrador de las restantes competencia, logra relacionar mejor los distintos componentes de la competencia comunicativa y aporta ideas fundamentales para la pedagogía de la enseñanza de segundas lenguas. El modelo incluye la competencia lingüística, socio-lingüística, accional, discursiva y estratégica; todas ellas al servicio de la competencia discursiva.

Merece la pena mencionar el modelo propuesto por Alcón¹⁴ por su enfoque práctico y aplicable a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta autora propone un modelo que incluye tres subcompetencias relacionadas entre sí: *La competencia discursiva, las competencias y habilidades psicomotoras y la competencia estratégica*. La competencia discursiva incluye:

- a) La competencia lingüística, que implica el conocimiento de los distintos niveles del sistema lingüístico y no sólo el gramatical.
- b) La competencia textual.
- c) La competencia pragmática. Las competencias y habilidades psicomotoras se refieren al uso de la competencia discursiva al servicio de las habilidades lingüísticas, tales como escuchar, hablar, leer y escribir. Finalmente, la competencia estratégica incluye tanto las estrategias de comunicación como las de aprendizaje.

¹² McARTHUR. *Discourse Analysis for Language Teachers*. 1991. Pág., 34.

¹³ CELCE-MURCIA. Se basa inicialmente en el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y argumenta que la enseñanza de la gramática no constituye un factor aislado, sino que interactúa con el significado y la función social o discursivo. De esta manera, pretende integrar la instrucción gramatical dentro de un currículo comunicativo. 1991.

¹⁴ ALCÓN. 2000. Pág., 261.

En esta línea, resulta pertinente hacer referencia a las últimas acciones llevadas a cabo por el Consejo de Europa (1998) con la elaboración de un marco europeo de referencia que ha inspirado una buena parte de los cambios introducidos en los currículos de lenguas extranjeras para la E.S.O. y el Bachillerato en nuestro sistema educativo. En el capítulo 5 de este marco, se definen las competencias que se requieren en el dominio de lenguas extranjeras, que se clasifican en *competencias generales* (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y *competencias lingüísticas comunicativas* (competencias lingüísticas, sociolingüística y pragmática), estableciendo relaciones entre unas y otras. En este documento se señala¹⁵ que la competencia comunicativa se activa a través de actividades del lenguaje que se relacionan con la recepción, producción, interacción o mediación tanto en el discurso oral como en el escrito.

En el marco de el Consejo de Europa (1998) se está empezando a hablar más de “*competencias pragmáticas*” que de competencia discursiva, considerando que esta última es una parte de ellas. Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que tiene el usuario/ el alumno de los principios que regulan la organización y estructuración de mensajes (competencia discursiva), los principios según los cuales se realizan funciones comunicativas (competencia funcional) y los principios que regulan los mensajes atendiendo a esquemas interactivos y transaccionales (competencia organizativa).

La enseñanza de la competencia discursiva implica que los alumnos desarrollen la habilidad para interpretar y producir secuencias de frases de forma coherente y también que conozcan las convenciones que una determinada comunidad utiliza para diseñar textos. Como señala el Consejo de Europa¹⁶, en la adquisición de la lengua materna se presta mucha atención a que los niños desarrollen habilidades discursivas. De igual modo, en los momentos iniciales del aprendizaje de la lengua extranjera, los alumnos empezarán a utilizar turnos de palabra cortos y el desarrollo de la competencia discursiva irá adquiriendo importancia progresivamente. Los aspectos señalados en el Marco de Referencia Europeo para su aprendizaje son: flexibilidad en función de las circunstancias, toma de turnos, desarrollo temático y coherencia. Se marcan diferentes grados que van desde lo más fácil hasta lo más complejo¹⁷.

¹⁵ CONSEJO DE EUROPA. 1998. Pág., 15.

¹⁶ CONSEJO DE EUROPA. 1998. Pág., 111.

¹⁷ CONSEJO DE EUROPA. 1998. Pág., 111-112.

La competencia funcional se refiere al uso del discurso oral y textos escritos en la comunicación con fines funcionales. El Consejo de Europa¹⁸ diferencia entre “macrofunciones” y “microfunciones”. Las primeras se caracterizan por constituir una secuencia, por ejemplo, una narración, descripción, etc., mientras que las segundas son categorías simples tal y como fueron definidas por Van Ek y Alexander (1977), por ejemplo, identificar, dar instrucciones, etc. Finalmente, entre las competencias pragmáticas se incluye el conocimiento y habilidad para usar esquemas (*schemata*), es decir, patrones de interacción social que subyacen en la comunicación, por ejemplo, pregunta-respuesta, petición-aceptación o rechazo, etc.

En las últimas décadas, los profesores de lenguas extranjeras hemos recibido formación sobre el denominado enfoque comunicativo, hemos aprendido técnicas para ponerlo en práctica en el aula y se han venido diseñando materiales de enseñanza dirigidos al mismo fin. No obstante, es necesario indicar que el concepto de competencia comunicativa, que tanto ha influido en la pedagogía de lenguas extranjeras, no ha venido acompañado del desarrollo del concepto de comunidad de hablantes.

1.3. El modelo del hablante nativo

Gran parte de la formación recibida por el profesorado de lenguas extranjeras ha tenido al hablante nativo como modelo explícito o implícito. Sin embargo, en los últimos años bastantes voces¹⁹ cuestionan abiertamente la metáfora del hablante nativo que está asociado a una concepción monolingüe. Así, Romaine²⁰ afirma que el monolingüismo es el marco de referencia para muchos lingüistas teóricos, incluyendo a Chomsky (1965), quien dice que la teoría lingüística se ocupa esencialmente del hablante-oyente ideal en una comunidad de hablantes homogénea que conoce su lengua perfectamente. Es decir, un hablante monolingüe perfecto en una comunidad de habla monolingüe, si es que tal abstracción existió alguna vez.²¹

¹⁸ Ibidem. Pág., 112.

¹⁹ BLYTH. 1995; KRAMSCH. 1998a/ b; ROMAINE. 1989; entre otros

²⁰ ROMAINERS. *Bilingualism*, 1989.

²¹ BLYTH. 1995. Pág., 149.

Kramersch (1998a), por otra parte, señala que la distinción entre hablante nativo y no-nativo es problemática hoy en día, y añade que *“not only have scholars started questioning the identity of the native speaker, but recent years have also seen a slow but sure erosion of his unquestioned authority”*. Lo expuesto lleva a una reflexión profunda también sobre el papel de las lenguas extranjeras en sociedades, incluida la Europa del Conocimiento, en las que el monolingüismo es la excepción y el multilingüismo es la norma. Las sociedades multilingües demandan el avance desde la comunicación interpersonal hacia el encuentro intercultural y esto conlleva el desarrollo de nuevas habilidades como la mediación e interpretación²², la identificación con las diferencias o el desarrollo de una identidad empática²³.

2. APRENDER LENGUAS PARA AFRONTAR NUEVOS RETOS

Los profesores de lenguas extranjeras hemos tenido los mismos dilemas que los lingüistas teóricos: prestar excesiva atención a las formas lingüísticas sin considerar quiénes las usan en situaciones de comunicación²⁴. Por tanto, la necesidad de integrar la competencia sociolingüística en los procesos de enseñanza-aprendizaje es consecuencia de avances en las teorías lingüísticas hacia la sociolingüística.

Los Decretos de enseñanza para las diversas etapas educativas y tendencias didácticas actuales abogan por la necesidad de que los alumnos desarrollen sensibilidad hacia las convenciones sociales: reglas de cortesía, codificación lingüística de ciertos rituales fundamentales en el funcionamiento de una comunidad, normas que gobiernan las relaciones entre distintas generaciones, clases y grupos sociales, etc. Como indica el Consejo de Europa (1998), *“the sociolinguistic component strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence”*.

La planificación curricular ha de proporcionar oportunidades a los alumnos para adquirir el conocimiento y las habilidades que les permitan tra-

²² CONSEJO DE EUROPA. 1998.

²³ MARTÍN MORILLAS, J. M. 2001.

²⁴ VEZ. 2000. Pág., 236.

tar la dimensión social del uso de la lengua. Por tanto, serán objeto de la planificación curricular aspectos tales como: marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, presentaciones, etc.), convenciones de cortesía, expresiones del saber popular (proverbios, expresiones idiomáticas, etc.), diferencias de registro, dialectos y acentos. El Consejo de Europa²⁵ hace una propuesta interesante señalando grados de apropiación sociolingüística que están teniendo gran influencia en el desarrollo curricular de países europeos y que puede dar lugar a la determinación de niveles para la movilidad de alumnos y confección del pasaporte europeo de lenguas. Esta propuesta de gradación es útil para decidir, por ejemplo, el grado de competencia deseable para Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato²⁶.

El conocimiento de aspectos socioculturales, así como el desarrollo de la conciencia y habilidades interculturales²⁷, también forman parte de la competencia sociolingüística. Los alumnos necesitan saber sobre la sociedad y la cultura (costumbres, valores, creencias, ritos, convenciones sociales, literatura, etc.) de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua meta, eliminando posibles actitudes estereotipadas. Por otra parte, la Europa del Conocimiento en la que estamos inmersos demanda que los alumnos desarrollen conciencia intercultural. El conocimiento y comprensión de las similitudes y diferencias entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad donde se habla la lengua meta produce una conciencia intercultural que lleva implícito el desarrollo de habilidades interculturales: resolver un malentendido cultural, superar relaciones estereotipadas, etc. Este último aspecto adquiere especial importancia en el mundo actual y en la Europa del Conocimiento ya que la competencia comunicativa debe contemplar el dominio de “*usos en la nueva lengua que resulten apropiados y pertinentes dentro del amplio sistema universal de valores socioculturales en que hoy se desarrolla la comunicación*”²⁸.

²⁵ El Consejo de Europa. 1998. Pág., 109.

²⁶ A modo de ejemplo, en el grado más bajo de la escala, el Consejo de Europa (1998. Pág., 109) señala: “*Can establish basic social contact by using the simplest everyday polite forms of: greetings and farewells; introductions: saying please, thank you, sorry, etc.* Mientras que en el grado más alto indica: “*Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Appreciates fully the sociolinguistic and sociocultural implications of language used by native speakers and can react accordingly. Can mediate effectively between speakers of the target language and that of his/ her community of origin taking account of sociocultural and sociolinguistic differences*”.

²⁷ Para consultar perspectivas y experiencias prácticas en torno a la interculturalidad, véase CERÉZAL (Ed.) 1999 y CERÉZAL et al. 1999.

²⁸ VEZ. 2000. Pág., 239.

Es necesario replantearse en profundidad que el objetivo no es ya concentrarse exclusivamente en el uso que hacen los hablantes nativos de su propia lengua en sus contextos sociales y culturales, sino en los usos de esa lengua para favorecer el encuentro intercultural. En este sentido, merece la pena observar que el Consejo de Europa²⁹ señala la necesidad de que los alumnos realicen actividades y desarrollen habilidades mediadoras en las que el objetivo no es expresar significados propios, sino actuar como intermediarios entre interlocutores que no se pueden entender directamente. Entre estas actividades está la interpretación y la traducción.

En las nuevas orientaciones del Consejo de Europa³⁰ también se indica que la realización de tareas requiere el uso de estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje y que la relación entre estrategias, tarea y texto depende de la naturaleza de la tarea. Asimismo se dice³¹ que *“strategies are seen as a hinge between the learner’s resources (competences) and what he/she can do with them (communicative activities)”*. Esta relación entre estrategias y tareas se enfatiza también en los nuevos Reales Decretos de enseñanza para la E.S.O. y Bachillerato (2000). En definitiva, para la realización de tareas comunicativas, los alumnos tienen que realizar actividades y operar con estrategias de comunicación. Las actividades y estrategias asociadas que propone el Consejo de Europa se clasifican en productivas, receptoras, interactivas y mediadoras³².

3. PERFIL DEL PROFESORADO EN EL MARCO DEL MULTILINGÜISMO: OTRA VISIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

Durante décadas, los profesores de lenguas extranjeras hemos recibido formación y hemos estado expuestos a modelos influidos, entre otras, por las premisas mencionadas en el primer apartado de este documento. Dicha formación, a veces adoctrinante, ha causado situaciones de inseguridad en el profesorado y cierta pérdida de los valores inherentes al profesor no-nativo

²⁹ CONSEJO DE EUROPA. 1998. Pág., 79.

³⁰ CONSEJO DE EUROPA. 1998. Pág., 24.

³¹ Ibidem. Pág., 33.

³² Véase CONSEJO DE EUROPA (1998. Págs., 59-82) para consultar información más detallada sobre actividades y estrategias.

de lengua extranjera, lo que ha dado lugar a situaciones de falta de autoestima u ocultación de la realidad de lo que ocurre en el aula.

Por ello, me gustaría ahora mencionar aquellas características, valores e incluso ventajas que poseen los profesores que enseñan una lengua extranjera siendo hablantes no nativos de la misma, como es el caso más común en nuestro contexto:

- Conocen a fondo la cultura del país en el que se enseña la lengua extranjera y han vivido dificultades similares a las de sus alumnos en el proceso de aprendizaje de la misma. Por ello, el “feedback” que reciben de los alumnos les puede resultar más enriquecedor.
- Continúan su proceso de formación en la lengua extranjera y, por lo tanto, tienen permanentemente experiencias como aprendices de la lengua y en el proceso de reflexión sobre la misma.
- Son profesores capaces de anticipar problemas basados en su propia experiencia.
- Están en mejor situación para contrastar similitudes y diferencias entre lenguas.
- Poseen un mayor nivel de conocimiento compartido con sus alumnos.
- Tienen posibilidades de acceder a la cultura transmitida por cada lengua en la que comunican.
- Pueden utilizar la estrategia de la traducción de forma constructiva, así como la alternancia de códigos de forma natural.

A la luz de todo lo expuesto anteriormente, entiendo que el reto del futuro demanda profesores plurilingües con actitudes multilingües capaces de formar a alumnos para sociedades multilingües, sin olvidar que el primer contacto intercultural se produce entre la lengua materna y la lengua extranjera. Para ello, el profesor de lenguas extranjeras necesita ser competente en la comunicación, lo que incluye el desarrollo equilibrado de todas las subcompetencias que estarían al servicio de la competencia comunicativa.

Uno de los componentes de la competencia profesional del profesor sería su habilidad para aplicar la alternancia de códigos, uno de los rasgos de las sociedades multilingües³³ y una de las áreas de interés actual en sociolingüísti-

³³ MYERS-SCOTTON. 1993.

ca que, a pesar de su uso extendido, tiene un estigma bastante marcado negativamente en aulas de lenguas extranjeras. Cook (1992) enfatiza que aunque los profesores intenten abolir el uso de la lengua materna en el aula, no la pueden quitar de la mente de sus alumnos, una afirmación de interés para plantearnos el uso inteligente de la lengua materna en las clases de lengua extranjera.

La alternancia de códigos difiere de la interferencia lingüística en la medida en que la primera mantiene la integridad estructural de ambas lenguas. El estudio de alternancia de códigos implica plantearse por qué los hablantes seleccionan una lengua en lugar de otra en distintos contextos sociales, y esto también se puede trasladar al aula de lengua extranjera³⁴. La etnografía de la interacción en el aula, utilizando métodos como el de la observación participante, indican cuándo suceden las alternancias de códigos y de qué manera pueden o no mezclarse. Entre los efectos pedagógicos de la elección de una lengua determinada en el aprendizaje de una lengua extranjera, Faltis³⁵ señala los siguientes: *Como estrategias de funcionamiento en el aula, para la puesta en práctica del currículo, para el desarrollo del lenguaje y para fomentar las relaciones interpersonales.*

Junto con la competencia comunicativa, el profesor necesita desarrollar una competencia pedagógica que contribuya a reflexionar sobre los modelos recibidos como base para la superación de los mismos, avanzando en la cultura de qué, cómo y para qué enseñar. Gatbonton (1999) proporciona las siguientes categorías indicadoras de conocimiento pedagógico: Pensamientos y creencias, experiencias pasadas, formas de planificar la acción, puesta en acción, toma de decisiones y auto-crítica. Esta visión transformadora implica la revisión profunda de las metáforas que utilizamos los profesores de lenguas extranjeras en la medida en que son indicadoras de cómo concebimos nuestra profesión y la práctica en el aula. Entre ellas, cabe mencionar las metáforas tan extendidas de considerar las mentes como recipientes o contenedores donde se acumula la información y de la comunicación como procesamiento de información. El uso permanente de los términos *input* y *output* que tanto calado han tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras evidencia la existencia de estas metáforas que parecen no contemplar el contexto en el que se produce el aprendizaje.

³⁴ FALTIS. 1990; SALABERRI. 1999; SALABERRI Y ZARO. 2001.

³⁵ FALTIS. 1990. Pág., 50.

CONCLUSIONES

He intentado en estas páginas proporcionar una visión crítica de algunos modelos transmitidos en la formación recibida por gran parte del profesorado de lenguas extranjeras en nuestro contexto durante las últimas décadas. El debate entre ser o no ser tan competente como el hablante nativo de una determinada lengua se desplaza ahora hacia ser competente para comunicarnos en una lengua extranjera con hablantes de distintas lenguas maternas, en entendernos no sólo personalmente sino culturalmente. Estos nuevos retos hacen necesaria la revisión de las metáforas transmitidas y la construcción de nuevos modelos que propicien el encuentro intercultural. A mi entender, esta revisión supone considerar la revalorización del profesor de lenguas extranjeras que no es hablante nativo de la lengua que enseña y el papel de la mediación como herramienta para el entendimiento. En definitiva, la propuesta se inclina por abandonar el posicionamiento monolingüe para acercarnos a la realidad multilingüe y, para ello, es necesario reinventar nuestras aulas y modos de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ, E. "La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras". En GARCÍA HOZ, V. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Ediciones Rialp. Madrid, 1993.

ALCARAZ, E. y MARTÍNEZ, M.A. *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel. Barcelona, 1997.

ALCÓN, E. "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: Perspectivas metodológicas y de investigación". En MUÑOZ, C. (Ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel. Barcelona, 2000

ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 1999.

ARNOLD, J. "Mental imagery and listening comprehension exam anxiety: A research perspective". En GARCÍA, E. y SALABERRI, S. (Eds.). *Metodología de investigación en el área de Filología Inglesa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Almería, 2001^a.

ARNOLD, J. "Focusing on affect in the EFL picture". En CODINA, V. y ALCÓN, E. (Eds.). *Language in the Foreign Language Classroom*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, 2001b

BACHMAN, L.F. "Communicative language ability". En BACHMAN, L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. Oxford, 1990. [Traducción al castellano del capítulo como: "Habilidad lingüística comunicativa". En LLOBERA, M. (Coord.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995].

BLYTH, C. "Redefining the boundaries of language use: The foreign language classroom as a multilingual speech community". En KRAMSCH, C. (Ed.). *Redefining the Boundaries of Language Study*. Mass.: Heinle & Heinle. Boston, 1995.

CANALE, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy". En RICHARDS, J. y SCHMIDT, R. W. (Eds.). *Language and Communication*. Longman. London, 1983. [Traducción al castellano del capítulo como: "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En LLOBERA, M. (Coord.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995.]

CANALE, M. y SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1. 1980. Págs., 1-47.

CELCE-MURCIA, M. "Contextual analysis of English: Application to TESL". En LARSEN-FREEMAN, D. (Ed.). *Discourse Analysis in Second Language Research*. MA: Newbury House. Rowley, 1980. Págs., 41-55.

CELCE-MURCIA, M. "Grammar pedagogy in second and foreign language teaching". *TESOL Quarterly* 25, 3. 1991. Págs., 459-480.

CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 2000.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. "Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6. 1995. Págs., 5-35.

CEREZAL, F. (Ed.). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Talasa Ediciones. Madrid, 1999.

CEREZAL, F. et al. (Ed.). *Reflexivity and Interculturality in Modern Language Teaching and Learning*. Talasa Ediciones. Madrid, 1999.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Mass.: The MIT Press. Cambridge, 1965.

COOK, V. "Evidence from multicompetence". *Language Learning*, 42. 1992. Págs., 576-591.

COUNCIL OF EUROPE. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Council of Europe. Strasbourg, 1998 [Traducido al español por el Instituto Cervantes. “*Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas*”. 2001.].

COUPLAND, N. y JAWORSKI, A. *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*. Macmillan. Basingstoke, 1997.

FALTIS, C. “*New directions in bilingual research design: The study of interactive decision making*”. En JACOBSON, R. y FALTIS, C. (Eds.). *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Multilingual Matters. Clevedon, 1990.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. “*El campo de la lingüística aplicada. Introducción*”. En FERNÁNDEZ, M. (Ed.). *Avances en lingüística aplicada*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 1996.

GATBONTON, E. “*Investigating experienced ESL teacher’s pedagogical knowledge*”. *The Modern Language Journal*, 83, 1. 1999. Págs., 35-50.

HALLIDAY, M.A.K. “*Language structure and language function*”. En LYONS, J. (Ed.). *New Horizons in Linguistics*. Penguin. Harmondsworth, 1970.

HOWATT. A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1984.

HYMES, D. H. “*On communicative competence*”. En PRIDE, B. y HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Penguin. Harmondsworth, 1972^a.

KRAMSCH, C. “*The privilege of the intercultural speaker*”. En BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press. Cambridge, 1998^a.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford University Press. Oxford, 1998^b.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. Oxford, 1982.

LABOV, W. *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics. Washington, DC. 1966.

LABOV, W. "The study of language in its social context". *Studium Generale*, 23. 1970. Págs., 30-87.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania. Philadelphia, 1972.

LISKIN-GASPARRO, J. E. "Narrative Strategies: A case study of developing storytelling skills by a learner of Spanish". *The Modern Language Journal*, 80. 1996. Págs., 271-286.

MARTÍN MORILLAS, J.M. "La interculturalidad: Aspectos de su aprendizaje y educación desde la perspectiva de la interacción comunicativa". En GARCÍA, E. y SALABERRI, S. (Eds.). *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Almería, 2001.

McCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press. Cambridge, 1991.

MOURE, T. y PALACIOS, I.M. "La didáctica de las lenguas extranjeras: Lingüística aplicada en el ámbito académico". En FERNÁNDEZ, M. (Ed.). *Avances en lingüística aplicada*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 1996.

MYERS-SCOTTON, C. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Clarendon Press. Oxford, 1993.

Real Decreto 3473/ 2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/ 1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 14 de 16 de enero de 2001.

Real Decreto 3474/ 2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1178/ 1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE nº 14 de 16 de enero de 2001.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 1986.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Basil Blackwell. Oxford, 1989.

SALABERRI, S. *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Tesis Doctoral leída en la Universidad de Granada en 1997. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Almería, 1999.

SALABERRI, S. y ZARO, J. J. "Traducción y alternancia de códigos en el discurso del profesor de lengua extranjera. En PERDÚ Y VILLORIA (Eds.). *La traducción: Puente interdisciplinar*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Almería, 2001.

SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. SGEL. Madrid, 1997.

SINGH, R. (Ed.) *The Native Speaker. Multilingual Perspectives*. Sage Publications. New Delhi, 1998.

SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford University Press. Oxford, 1998.

STERN, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1983.

VAN EK, J. y ALEXANDER, L. G. *The Threshold Level for Modern Language Teaching in Schools*. Longman. London, 1977.

VEZ JEREMÍAS, J.M. *Claves para la lingüística aplicada*. Ágora. Málaga, 1984.

VEZ JEREMÍAS, J.M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel. Barcelona, 2000.

EL PROCESO DE ESCRITURA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Carmen Fernández Santás
Catedrática de Inglés . I.E.S. Antonio Fraguas
Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN.

1. Por qué escribimos.
2. Diferencias entre lenguaje oral y escrito.
3. Cómo desarrollar la expresión escrita en las aulas de Lenguas Extranjeras.
4. Conclusión: la problemática de las aulas de Lenguas Extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías han introducido una nueva y atractiva dimensión a la comunicación escrita ya que nos permiten la comunicación con personas de distintos países y con bagajes socio-culturales muy distintos al nuestro, convirtiendo así la escritura en un medio de comunicación igual o más directo que la comunicación oral. Sin embargo, el interrogante que nos planteamos es si realmente se está contemplando esta nueva realidad para motivar a los alumnos e introducir en el aula tareas realmente comunicativas de la vida real que los alumnos puedan transferir fácilmente a sus experiencias fuera del aula, y tomar así conciencia de la importancia de ser un comunicador eficaz en la lengua extranjera tanto a nivel oral como escrito¹.

Si bien el auge de internet y el correo electrónico como vehículo de comunicación multicultural ha supuesto un nuevo elemento motivador en el

desarrollo de la escritura, también ha planteado igualmente un nuevo desafío: la comunicación escrita directa, con un lector real e inmediato, que invita al uso de un lenguaje espontáneo que, a diferencia de otros tipos de textos escritos, mantiene muchos de los rasgos del lenguaje oral.

Ante esta nueva situación, una vez más, la importancia del rol del profesor es clave a la hora de seleccionar y diseñar tareas comunicativas que desarrollen esta destreza y aprovechen las ventajas de las nuevas tecnologías para implementar enfoques y tareas mucho más significativas para los alumnos. El desarrollo de una competencia comunicativa en todas sus vertientes será lo que favorezca la comunicación sin fronteras con hablantes procedentes de distintos países y con realidades lingüísticas y socio-culturales muy distintas.

Pero la realidad de las aulas no siempre cambia al ritmo que requiere la sociedad en la que nos desenvolvemos², todavía se sigue asociando la escritura con deberes para casa, con pruebas o exámenes. Sin embargo, los exámenes escritos y muchas de las tareas que a menudo se utilizan en el aula no favorecen el desarrollo de la escritura ya que se centran básicamente en el producto final, ignorando la importancia del proceso y aspectos fundamentales como el lector a quien va dirigido el texto y su finalidad. Muchas actividades escritas son simplemente actividades para consolidar aspectos léxicos o gramaticales que si bien tienen su importancia en el aula de lenguas extranjeras, no debería ser ese el único objetivo si lo que buscamos es el desarrollo de la competencia comunicativa. Todavía se mantiene en demasiados casos esa creencia de que escribir en una lengua extranjera sirve únicamente para reforzar la adquisición de vocabulario o de puntos gramaticales y se olvida que la escritura, al igual que las demás destrezas, requiere tareas significativas que ayuden a los alumnos a transferir las tareas del aula a futuras situaciones comunicativas de la vida real, para poder desarrollar así su competencia comunicativa.

Numerosos trabajos de investigación llevados a cabo para analizar los pasos en la elaboración de un buen texto escrito³ han demostrado que la escritura es un proceso cíclico y que para ayudar a los alumnos a desarrollar esta destreza es necesario que tomen conciencia de que la escritura requiere un proceso de constante reelaboración y edición del texto hasta llegar a una producción final significativa. Esta concepción de la escritura como un proceso cíclico tiene implicaciones pedagógicas a la hora de desarrollar esta destreza en las aulas. Se

considera que para estimular y favorecer el desarrollo de las estrategias de la comunicación escrita en una lengua extranjera, es necesario introducir en el aula técnicas que ayuden al alumno en el proceso de elaboración de un texto: generar ideas, primeros borradores, organización de las ideas principales en párrafos, lectura y comentario formativo (retroalimentación), edición etc., todo ello teniendo en cuenta la finalidad del texto, el contexto y el lector a quien va dirigido.

1. POR QUÉ ESCRIBIMOS

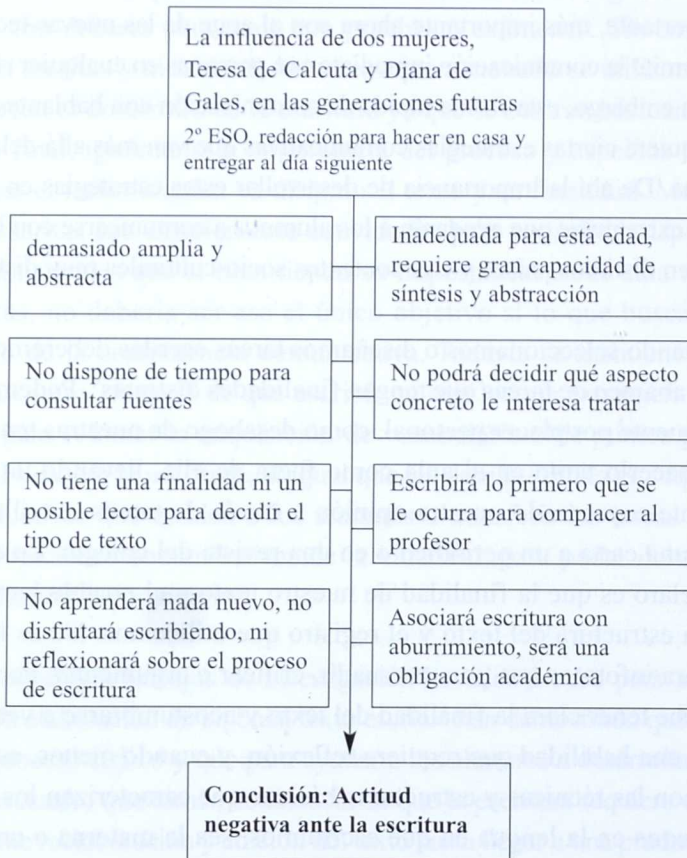
Si preguntásemos a muchos jóvenes por qué y cuándo escriben, la respuesta mayoritaria sería: cuando hago deberes y exámenes. Ciertamente, la escritura es una alternativa eficaz para estos dos fines, pero esto no implica que debamos entender la escritura como algo meramente académico. Es importante que los alumnos tomen conciencia de la escritura como un vehículo de comunicación importante, más importante ahora con el auge de las nuevas tecnologías que nos permite la comunicación inmediata con personas en cualquier rincón del mundo. Sin embargo, esta forma rápida de comunicación con hablantes de otras lenguas requiere ciertas estrategias comunicativas que van más allá del dominio de la lengua. De ahí la importancia de desarrollar estas estrategias en las aulas de lenguas extranjeras que ayudarán a los alumnos a comunicarse con hablantes residentes en distintos países y con contextos socio-culturales muy distintos.

Cuando seleccionamos o diseñamos tareas escritas deberemos incluir un amplio abanico de tareas que tengan finalidades distintas⁴. Podemos escribir simplemente por placer personal, como desahogo de nuestras tensiones, y podemos hacerlo tanto en el aula como fuera de ella, llevando un diario o simplemente expresando nuestra opinión a través de tareas sencillas, como puede ser una carta a un periódico o en una revista del colegio. Lo que tiene que estar claro es que la finalidad de nuestro texto y el posible lector determinarán la estructura del texto y el registro que utilicemos. No es lo mismo escribir para informar que para persuadir, criticar o argumentar. Por tanto, el alumno debe tener clara la finalidad del texto y acostumbrarse a ver la escritura como una habilidad que requiere reflexión, y cuando menos, estar familiarizado con las técnicas y estructuras básicas que caracterizan los distintos tipos de textos en la lengua en que escribimos, sea la materna o una lengua extranjera. Para ello es importante que el alumno tenga la oportunidad de ver modelos del tipo de texto que desea o tiene que producir, de ahí que la lectu-

ra sea un instrumento muy valioso para que el alumno se familiarice con distintos tipos de textos y registros. Más adelante hablaremos de la lectura extensiva como medio eficaz para desarrollar la escritura.

Lo que queremos destacar en este punto es la importancia del rol del profesor a la hora de sugerir tareas escritas que ayuden a los alumnos a entender la escritura como medio de comunicación y de formación personal, y nunca como una carga académica que va más allá de sus capacidades. Por ello, el tiempo que se asigna a una tarea escrita deberá ser acorde con la tarea. Sirva como ejemplo de tarea escrita contraproducente la asignada a un grupo de alumnos de primer ciclo de secundaria.

Actividades/Tareas problemáticas



La tarea que exponemos en el esquema anterior ha sido asignada como deberes para el día siguiente, y aunque es en la lengua materna de los alumnos, presenta varios problemas. El más importante es la falta de tiempo material para que el alumno pueda consultar distintas fuentes, lo que sería en sí altamente educativo y favorecería la lectura, y también por la falta de concreción a la hora de definir qué tipo de texto se espera y el posible lector al que va dirigida. En este caso podría ser simplemente un artículo para la revista del colegio o algo similar que motivase al alumno a escribir con el posible lector en mente, independientemente de que el profesor o profesora sea un lector más a la hora de evaluar su trabajo.

Es, por tanto, importante evitar tareas como la mencionada en el esquema anterior, que induzcan a los alumnos a escribir lo primero que se les ocurra, sin documentarse, como sería necesario en este caso, y sin tiempo material para escribir algo significativo, independientemente del interés que tenga el alumno⁵. Sobre todo es importante evitar la asociación de deberes para casa con tareas escritas difíciles y que requieren unas capacidades que no estén al alcance del alumno, bien por su edad o por su desarrollo cognitivo. Igualmente importante para fomentar el placer por la escritura es que a los alumnos se le permita escoger aquellas tareas escritas más próximas a sus intereses y capacidades.

2. DIFERENCIAS ENTRE EL LENGUAJE ORAL Y EL ESCRITO

Analizar las diferencias entre el lenguaje oral y escrito en profundidad va más allá del objetivo de este trabajo⁶. Sin embargo, sí nos parece importante destacar aquellos aspectos distintivos entre lo oral y lo escrito que tienen implicaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar cabe tener en cuenta cómo aprendemos a hablar y a escribir. Si bien todos los estudiosos del tema están de acuerdo en que aprender a hablar es como aprender a caminar, es decir, a no ser que tengamos alguna disfunción o discapacidad, con el tiempo, todos aprendemos a caminar y a hablar. Unos hablarán con mayor riqueza léxica y con mayor o menor fluidez y corrección, dependiendo del entorno que le rodea, pero todo el mundo llegará a hablar aunque no vaya a la escuela, simplemente imitando lo que ve y oye en su entorno. Sin embargo, aprender a escribir es más complejo y se semeja más a otro tipo de actividades como nadar o tocar un instrumento. Si no vamos a la piscina o al mar y nos tiramos al agua, nunca aprenderemos a nadar, y

parece que cuanto más tarde empezamos, más nos costará aprender lo básico para desenvolvemos de forma autónoma. Y lo mismo sucede con un instrumento musical o con la escritura, si nadie nos enseña unas técnicas básicas, no aprenderemos a escribir. Es decir que no aprendemos por exposición sino por la acción que emprenderemos si alguien nos anima a dar pequeños pasos. Debemos, por tanto, tener en cuenta que los centros educativos son el único lugar donde los alumnos pueden desarrollar esta destreza asesorados por sus profesores; en su entorno podrán recibir más o menos estímulos que les animen a escribir, pero son excepcionales los casos en que se les enseñen técnicas que favorezcan el desarrollo de la escritura.

Otra diferencia clave que distingue el discurso oral del escrito es que la lengua escrita se puede planificar; a diferencia del discurso oral, que es espontáneo y que se produce bajo la presión de uno o más interlocutores en un tiempo dado. El discurso escrito no está sujeto a la presión del tiempo ni a la respuesta inmediata del interlocutor. Esto implica que un texto bien escrito requiere cierta planificación, considerando o anticipando el posible lector al que nos dirigimos. De ahí que no será lo mismo escribir una carta a un amigo que a una empresa a la que le solicitamos trabajo. Ciertos tipos de textos escritos tienen una estructura clara ya pre-establecida que el alumno debe conocer y seguir. Por eso es primordial que los profesores de lenguas, tanto maternas como lenguas extranjeras, diseñemos no sólo actividades escritas que refuercen o consoliden gramática y vocabulario, es muy importante llevar al aula tareas de la vida diaria que tienen una finalidad comunicativa clara: cartas formales e informales, postales, impresos, biografías, cuentos... . Quiere esto decir que el alumno debe tener claro que escribimos para comunicar algo: para informar, persuadir, argumentar, entretener, en definitiva, para comunicar algo a alguien, que no tiene por qué ser únicamente el profesor. Ampliar el posible lector, que puede ir desde compañeros de otros grupos, de otro centro educativo y de otros países, será uno de los retos que tendremos que afrontar los profesores para favorecer una educación multicultural e integradora.

Curiosamente, otros muchos rasgos que suelen caracterizar el discurso escrito, como pueden ser su lenguaje conciso y una menor redundancia, no parecen ser rasgos distintos del lenguaje escrito que se encuentra en internet. Tanto el lenguaje de los correos electrónicos como los diálogos de los chats poseen un discurso mucho más próximo al discurso oral. Por tanto, la pregunta que se plantea es inevitable ¿Qué tipo de discurso debemos enseñar

en las aulas? Está claro que los jóvenes aprenden ciertos códigos para comunicarse de forma más rápida y económica, usando incluso un código propio que les hace sentirse parte del grupo. Claro ejemplo son las claves que utilizan con los móviles y los “smileys” en internet; sin embargo estas claves son muy sencillas y fáciles de aprender entre amigos y, por otra parte, poco tienen que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, que es bastante más compleja y que requiere mucho más tiempo.

Es necesario optimizar el tiempo de las aulas con tareas más ricas y prácticas para cuando los alumnos se incorporen al mundo laboral o al ámbito universitario. Si bien internet es una gran ventana abierta que nos permite la comunicación sin fronteras y el contacto directo con centros educativos del todo el mundo⁷ –algo terriblemente educativo y motivador si lo utilizamos con sentido común– no podemos olvidar, sin embargo, que el lenguaje escrito permanece, no es efímero como el discurso oral, y por tanto, independientemente del motivo por el que escribamos y el medio que utilicemos, siempre tendremos que planificar mínimamente nuestro discurso para poder conseguir una comunicación eficaz. Cuando escribimos una carta formal, por ejemplo, dará igual que la enviemos por correo electrónico o postal, tendrá que adaptarse a los modelos establecidos. Los alumnos también tendrán que aprender a diferenciar entre los chats o diálogos informales que pueden mantener en internet entre amigos, con otro tipo de intercambios comunicativos más formales; de ahí que el papel del profesor sea clave a la hora de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de los distintos contextos en los que nos desenvolvemos con la comunicación escrita.

3. CÓMO DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LAS AULAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antes de hablar del proceso de escritura y de los pasos que podemos seguir para desarrollar esta destreza en el aula, nos vamos a centrar en las habilidades y técnicas que caracterizan a los buenos escritores, independientemente de la lengua en que escriban. Según las investigaciones llevadas a cabo por numerosos investigadores, entre ellos Arndt (1991), Krashen (1984), Stosky (1983), algo que caracteriza a todo buen escritor es aceptar que el primer borrador requiere un proceso constante de planificación y de reelaboración hasta convertirse en un producto final satisfactorio. Como decía

Johnson, lo que se escribe sin esfuerzo, se lee por lo general sin placer (*what is written without effort, is in general read without pleasure*). Esto implica que la escritura es un proceso cíclico y que un buen escritor deberá dejar incubarse sus ideas, planificar, revisar, autocorregirse, prestando atención primordial al significado, al mensaje que queremos transmitir y al lector al que vaya dirigido el texto. Considerando que el lenguaje escrito sigue unas convenciones establecidas para distintos tipos de texto, tanto formales como informales, un buen escritor tendrá también que consultar otras fuentes que le puedan ofrecer modelos similares al tipo de texto que desea elaborar. No es sorprendente por tanto comprobar que, por lo general, los buenos lectores son buenos escritores, lo que resulta comprensible porque, de alguna manera, han interiorizado los parámetros que rigen la lengua escrita. En definitiva el buen escritor, además de ser un buen lector, es aquel que se crea objetivos durante el proceso de escritura, a medida que va escribiendo, va descubriendo nuevas ideas, nuevas formas de organizar el texto y de darle coherencia y cohesión.

Partiendo de la concepción de la escritura como un proceso cíclico, es importante generar en el aula situaciones que ayuden a los alumnos a tomar conciencia de ese proceso.

Los pasos básicos a destacar serían los siguientes:

3.1 Torbellino de ideas

Dividir la clase en grupos pequeños. Anotarán todas las palabras o ideas que asocien con el tema. Deberán anotar todas las posibilidades aunque inicialmente no estén del todo relacionadas. Una vez hayan terminado comparten sus ideas con otros grupos y toman nota de aquellas ideas de los demás que consideren interesantes. Como alternativa, si la clase no es demasiado numerosa, se puede hacer el torbellino de ideas con toda la clase anotando sus ideas en el encerado.

3.2 Organización de las ideas en párrafos

Los alumnos crean frases a partir de sus palabras o ideas iniciales. Una vez hayan escrito un mínimo de cinco frases, se intercambian ideas con los demás grupos y anotan aquellas que sean de su interés.

3.3 Escritura libre

Cada estudiante escribe libremente sobre el tema sin preocuparse por la puntuación, la ortografía o la gramática, usando como guía las notas que hayan tomado en los pasos anteriores.

3.4 Intercambio de textos entre compañeros y comentarios

De nuevo, en pequeños grupos, se intercambian sus borradores. Cada alumno deberá hacer una sugerencias a sus compañeros para ayudarles a mejorar su texto escrito.

3.5 Re-escritura

En esta fase, el alumno deberá tener una idea clara de lo que quiere comunicar, a qué tipo de lector y con qué tipo de texto para organizar sus ideas. Deberá igualmente consultar cualquier duda que tenga sobre ortografía, puntuación, bien en un diccionario o bien en otras fuentes a su alcance. Lo más importante es que el alumno no se encontrará ante una página en blanco como ocurriría si no se utilizara ningún tipo de proceso previo. A continuación, individualmente escribirá su versión final

3.6 Edición

Para que el alumno tome conciencia de la importancia de un trabajo final bien elaborado y planificado, es importante que sus trabajos finales pueden ser leídos por otras personas que no tienen por qué ser simplemente los compañeros del grupo. Se podrán hacer exposiciones para que los alumnos de otros grupos y cursos puedan deleitarse y valorar el trabajo de otros compañeros. Si hay una revista del colegio sería un cauce idóneo para fomentar la lectura y la escritura. Igualmente podrán intercambiar sus trabajos a través de internet con alumnos de otros centros educativos ubicados en países donde se habla la lengua extranjera que estudien. Dependiendo de la edad y el nivel de los estudiantes, se puede organizar un concurso que fomente la buena calidad de los trabajos y el intercambio de ideas entre alumnos con bagajes culturales distintos. Se podrían negociar y consensuar aquellos aspectos que consideren más destacados de un buen trabajo escrito. Aspectos tales como:

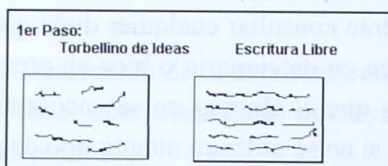
- el más original
- el más interesante
- el más documentado,
- el mejor escrito
- el más creativo
- el mejor presentado

....

El esquema que exponemos a continuación resume de forma sucinta las preguntas que debe plantearse el alumno durante el proceso de elaboración de un texto.

Pasos básicos en el desarrollo de la escritura

© Carmen F. Santás. I.E.S. Antonio Fraguas. Santiago de Compostela



Título/Tarea: ¿Finalidad, posible lector?

¿Qué palabras, frases o ideas se me ocurren ante este tema?

Las anotaré sin detenerme hasta que tenga todas las ideas escritas en el papel.

No debo prestar atención a los errores ahora, ya lo haré al final

¿No se ocurren ideas brillantes?

Consultaré otras fuentes: mis compañeros, enciclopedias...



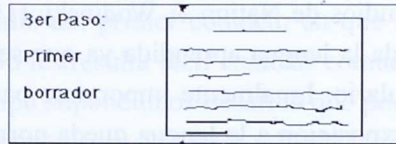
Estas dos ideas están relacionadas, pueden ir en el mismo párrafo

Esta idea es bonita, debo desarrollarla y ampliarla un poco más para que sea un párrafo. Esta idea no encaja con el resto, voy a borrarla

¿Cuál es la idea más atractiva para empezar el texto y captar la atención de mi posible lector?

¿Cuáles son las ideas principales que pueden formar el cuerpo del texto?

¿Cuál va a ser el final/la conclusión?



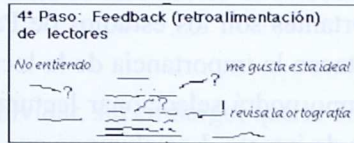
¿Estoy satisfecho, puedo mejorar?

¿Es un texto interesante y coherente, están las ideas bien organizadas?

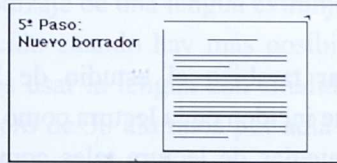
¿El formato del texto es el adecuado para esta tarea?

¿Puedo conseguir ideas nuevas, debo consultar otras fuentes?

Estoy contento con lo que tengo escrito, voy a revisar la lengua: ortografía, gramática, sintaxis...



Como lector, ¿Qué es lo que más y lo que menos me gusta? ¿Qué sugerencias puedo hacer para ayudarle a mejorar?



¿Puedo mejorar el texto con las ideas/sugerencias de mis compañeros? Ya tengo todas las ideas claras y bien organizadas, revisaré la lengua y el estilo. Luego lo pasaré a limpio y cuidaré la presentación

¿Estoy realmente satisfecho, no puedo hacerlo mejor? Bien, entonces, lo entregaré

Como explicamos anteriormente, los buenos escritores son por lo general muy buenos lectores, lo que implica que la lectura extensiva, bien de libros de lectura graduados y adaptados al nivel de los alumnos, o bien de revistas especialmente diseñadas para jóvenes y aprendices de la lengua, ayudará a los alumnos a desarrollar no sólo su comprensión lectora si no, también, su expresión escrita. Son numerosos los estudiosos que consideran que la lectura es una herramienta de indudable valor en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Krashen (1982) la lectura graduada ofrece 'input' comprensible para el alumno y permite la exposición adecuada según el nivel en un ambiente distendido. Para Nagy y Herman (1987) la lectura incrementa la riqueza léxica, algo que caracteriza a todo texto bien escrito. Curiosamente, los niños aprenden unas 3000 palabras al año a través de la lectura, y sin embargo, el porcentaje de palabras nuevas adquiridas por la enseñanza direc-

ta es mínimo. Los estudios de Nation & Wodinsky (1988) han demostrado que la lectura consolida la lengua aprendida ya que se recicla y refuerza la gramática y el vocabulario. Igualmente importante para el aula de lenguas extranjeras donde la exposición a la lengua queda normalmente reducido al tiempo de permanencia en el aula, es el estudio de Elley (1991) que demuestra cómo la lectura es una alternativa eficaz para incrementar el tiempo de exposición a la lengua extranjera y reducir así las diferencias de exposición entre L1 y L2, lo que favorece un crecimiento rápido en el desarrollo lingüístico. No menos importantes son los estudios de Paran (1996) y Bell & Campbell (1997) que destacan la importancia de la lectura para favorecer la autonomía ya que el alumno podrá seleccionar lecturas más próximas a su desarrollo y a sus campos de interés. Los alumnos que adquieren una mayor velocidad lectora muestran una mejora considerable tanto en las destrezas orales como en las escritas.

Por último destacar también el estudio de Kalb (1996), Nunan (1991), y Kembo (1993) que inciden en la lectura como alternativa para favorecer el desarrollo de estrategias de lectura tales como la redundancia del texto, la predicción y la anticipación. A través de la lectura el alumno activa sus conocimientos previos y su bagaje cultural para poder así descodificar el mensaje más allá de la palabra escrita (top-down), ignorando también aquellos elementos del texto que son redundantes.

4. CONCLUSIÓN: LA PROBLEMÁTICA DE LAS AULAS DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Posiblemente debido a que la escritura siempre ha ido asociada a la escuela, a los exámenes, a lo académico, se ha convertido en la cenicienta de la educación y no es de extrañar la actitud de rechazo que genera entre muchos alumnos que consideran escribir como algo aburrido. Sin embargo, las nuevas tecnologías, sobre todo internet, nos están brindando una oportunidad de oro para rescatar a la escritura del aburrimiento. Todos los alumnos disfrutan yendo a los cibernets para chatear, y curiosamente, eso implica comunicarse a través de la escritura. Sin embargo, cuando le preguntamos a los alumnos por qué no se comunican con gente de otros países cuando van a los cibernets la respuesta siempre es la misma. “*Nos gustaría, pero...*” Ese ‘pero’ se refiere por lo general a la dificultad de usar una lengua extranjera con fines

comunicativos, más allá del primer contacto en que se intercambian datos personales básicos. No les resulta fácil entablar comunicación una vez, pero mantenerla en el tiempo supone unos desafíos que pocos jóvenes se atreven a afrontar. Y es precisamente en este punto donde los centros educativos tienen un gran desafío, que empieza con la dotación de aulas equipadas con ordenadores y acceso a internet para que los alumnos, asesorados y guiados por sus profesores, puedan desarrollar sus habilidades comunicativas en distintas lenguas con jóvenes de su edad de otros centros educativos nacionales y extranjeros

No podemos olvidar, sin embargo, que la dotación de los centros, con aulas debidamente equipadas con ordenadores y acceso a internet, no será suficiente para favorecer intercambios comunicativos multiculturales. Todos sabemos que el aprendizaje de una lengua extranjera, tanto a nivel oral como escrito, se ve favorecido cuando hay más posibilidades de interacción que permite a los alumnos usar la lengua con finalidades comunicativas reales. Sin embargo, el número de 30 alumnos por aula que tenemos en la actualidad, es a todas luces excesivo para que esa interacción y ese tiempo de uso de la lengua por parte del alumno sea el deseable. Obviamente el manejo del aula con treinta alumnos durante el proceso de escritura será más complejo y el proceso más lento, pero será una inversión de tiempo valiosa a corto y largo plazo.

Por último, otro problema que tenemos que afrontar los profesores de lenguas extranjeras es el de cómo desarrollar la expresión escrita en aquellos alumnos que llegan al primer ciclo de secundaria con un deficiente dominio de su lengua materna, sea castellano, gallego, catalán o euskera. Algunos de estos alumnos son inmigrantes que no conocen ninguna de las lenguas de nuestro país, pero otros son alumnos autóctonos con necesidades especiales de distinta índole que han impedido su normal desarrollo y por tanto, el dominio de su lengua materna tanto a nivel oral como escrito. El interrogante que nos planteamos es hasta qué punto la enseñanza de lenguas extranjeras es lo más idóneo para este tipo de alumnos, que ni siquiera pueden ir a grupos de diversificación curricular por no tener posibilidades de conseguir el título de secundaria, y se encuentran hasta los 16 años en aulas con otros compañeros más aventajados, que comparativamente progresan a un ritmo mucho mayor. Muy probablemente estos alumnos con necesidades especiales vean la lengua extranjera como un obstáculo más

imposible de superar, lo que indudablemente incidirá negativamente en su autoestima. Por tanto, nos tenemos que plantear una pregunta inevitable ¿No estaríamos optimizando mejor la enseñanza reglada si contásemos con más recursos humanos que permitieran agrupar a estos alumnos con necesidades especiales en pequeños grupos, de entre cinco y diez alumnos máximo, para darle una atención más individualizada y desarrollar la comprensión y expresión en la lengua(s) de su entorno antes de enseñarles una lengua extranjera?

CITAS:

¹ Para una mayor reflexión sobre la finalidad de la educación y el rol de las tecnologías véase POSTMAN, N. *The End of Education*. Vintage Books. New York, 1996. Págs.173-193.

² Véase la crítica de Heilenman a la enseñanza de la escritura como proceso en el aula de lenguas extranjeras: HEILENMAN. "Writing in foreign language classrooms: Process and reality". En *Linguistics and Language Pedagogy: the state of the art* (Ed.ALATIS, J) George Town University Press. Washington D.C., 1991. Págs. 273.

³ Como ejemplo de proyecto de investigación sobre la escritura como proceso véase: ARNDT, V. "Six writers in search of texts: a protocol-based study of L1 and L2 writing". *ELT Journal*. 1987. Pág. 258.

⁴ A este respecto Raimés critica que a menudo la escritura tenga un papel secundario y que sirva tan solo para reforzar estructuras lingüísticas típicas del lenguaje oral. RAIMÉS. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing". *TESOL Quarterly*. Vol. 25, N.º 3. 1991. Págs. 408.

⁵ Morrow y Schocker consideran que hay tres requisitos que caracterizarían a una tarea que intenta desarrollar el proceso de la escritura: autenticidad, implicación y grado de elección. MORROW, K& SCHOCKER, M. "Using texts in a communicative approach". *ELT Journal* 41/4 October 1987. OUP

⁶ Para una análisis detallado véase: SILVA, T. "Toward an Understanding fo the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications" *TESOL Quarterly*. Vol. 27, N.º 4. Winter. 1993.

⁷ Véase la importancia del trabajo cooperativo para fomentar el gusto por la escritura en: ZAMEL, V. "Recent Research on Writing Pedagogy". *TESOL Quarterly*. Vol. 21. N.º 4. 1987.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J & URQUHART(Eds.) *Reading in a Foreign Language*. Longman. 1984.
- BELL, T. y CAMPBELL, J. *Promoting Good Reading Habits: The Debate*. Network 2/3. 1997.
- CASE, D., MILNE, J. y J. DAVEY. *Developing Writing Skills in English*. Heinemann. 1983.
- CARREL, P et al. *Interactive Approaches to SL Reading*. CUP. 1988.
- DAY R. (DE). *New Ways in Teaching Reading*. Washington: TESOL. 1993.
- ELLEY, W.B. "Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs". *Language Learning* 41/3. 1991.
- FERNÁNDEZ SANTÁS, C . *Enjoy Reading*. Heinemann. 1997.
- KALB, G. "Teaching of extensive reading in English instruction at the senior gymnasium level". *Die Neueren Sprachen* 85. 1986.
- KEMBO, J. "Reading: Encouraging and Maintaining Individual Extensive Reading". *English Teaching Forum*, 31/2. 1993.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Prentice Hall. New York, 1982.
- KRASHEN, S. *Writing: Research, Theory and Applications*. Pergamon. 1984.
- KROLL, B. de. *Second Language Writing: Research Insights for the classroom*. CUP. 1994.
- LITTLEJOHN, A. *Writing 1-2-3-4*. CUP. 1991.

NAGY, W. y HERMAN, P. *Breath and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction*. In McKEOWN, M.&CURTIS, M (eds) *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1987.

NATION, P. y WODINSKY, M. "Learning from graded readers". *Reading in a Foreign Language* 5. 1988.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology: A textbook For Teachers*. London: Prentice Hall. 1991.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann. 1996.

PARAN, A. "Reading in EFL: facts and fictions". *English Language Teaching Journal*, 50/1.1996.

STOSKY, S. "Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions". *Language Arts*, 60. 1983.

WHITE, R y ARNDT, V. *Process Writing*. Longman. 1991.

Webs de interés del ámbito educativo:

Año Europeo de las lenguas 2001:

<http://www.eurolang2001.org/eyl/indexFull.htm>

Proyectos en el marco del año Europeo de las lenguas:

<http://www.eurolang2001.org/eyl/news.asp?LANG=ES&mode=artcover&unelid=1>

Comisión Europea:

<http://europa.eu.int/comm/education/languages/fr/index.html>

Consejo de Europa

División de lenguas vivas

<http://culture.coe.int/AEL2001EYL>

Centro europeo de Lenguas Vivas

<http://www.ecml.at>

<http://culture.coe.int/ecml>

Lenguas de Europa

<http://europa.eu.int/comm/education/languages/es/lang/languagelearning.html>

¿Por qué aprender idiomas? :

<http://europa.eu.int/comm/education/languages/es/lang/reasons.html>

Informática Educativa

Aplicación de las nuevas tecnologías en la educación

www.civila.com/universidades/webnntt

Idiomas oficiales

(cursos on-line de alemán, danés, español, vasco, francés, inglés, italiano y portugués)

www.studybroad.com

EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA: UNA HERRAMIENTA TRANSVERSAL, MULTICULTURAL Y MODULAR PARA UN CAMBIO DE PARADIGMA

Joaquín Díaz-Corrales
Universidad Complutense

Nuevo paradigma educativo.

Contenidos.

Evaluación

Conclusiones.

Tras la difusión de los distintos *Nivel Umbral*¹, el Consejo de Europa hace esta nueva propuesta para la enseñanza de las lenguas extranjeras en el siglo XXI. Para ello, tiene en cuenta las aportaciones de las disciplinas que informan el campo de la didáctica, didactología de lenguas y culturas: la psicolingüística, la neurolingüística, la sociolingüística, la pedagogía general, la psicología evolutiva, la pedagogía social, y, fundamentalmente, la antropología cultural, la etnometodología de la comunicación, la semiótica, la semántica pragmática y la didáctica de las lenguas maternas y extranjeras.

Todo ello desde una perspectiva que conforma un

NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO:

Las disciplinas son esquemas lógicos complementarios para una mejor comprensión de la información.

Las metodologías humanistas y transversales propician el análisis de la información en situación dentro de una cultura.

Las diversas culturas son sistemas de discernimiento y de pensamiento creativo que permiten comprender mejor las diversidades.

Los enfoques didácticos globalistas y socialmente ecológicos (respeto a las diferencias y rechazo de las discriminaciones) desarrollan:

- Una ética y una deontología profesional en el profesorado
- Áreas de transversalidad
- Estrategias transversales
- Metodologías adaptadas/adaptables a la formación/al desarrollo de los alumnos
- El trabajo en equipo
- El aprender a aprender (en formación durante toda la vida) como elemento de autonomía y de supervivencia personal, social y laboral.

Este nuevo paradigma² se concreta en la elección de un nuevo enfoque: la perspectiva de acción. Desde esta perspectiva se consideran al alumno y a los hablantes de una lengua como actores sociales que interactúan mediante realizaciones, que no son únicamente de lenguaje, en unas circunstancias y en un contexto dados, dentro de una acción particular y compleja. Para ello hay que tener en cuenta tanto los recursos cognitivos, afectivos y volitivos, como el conjunto de habilidades y de capacidades que ya posee y utiliza todo actor social.

Este planteamiento aparece claramente reflejado en los epígrafes de los objetivos:

OBJETIVOS DEL MARCO COMÚN

En el aprendizaje de las lenguas y las culturas:

- Conocer las lenguas de los demás estados.
- Utilizarlas en situaciones de la vida cotidiana.
- Intercambiar información e ideas.
- Comprender mejor la forma de vivir y la mentalidad de otros pueblos.

En la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y las culturas:

- Promover, animar y apoyar los esfuerzos de los profesores y de los alumnos en la utilización y perfeccionamiento de las distintas metodologías.
- Dichas metodologías deben partir de las necesidades, de las motivaciones, de las características y de los recursos de los alumnos.
- Deben definir con la máxima precisión objetivos válidos y realistas elaborando didácticas y materiales apropiados y una evaluación adecuada.

- El aprendizaje de las lenguas debe proseguir toda la vida.
- El marco común debe ser multidimensional y adaptable, abierto y dinámico, fácil de utilizar, no dogmático.

El desarrollo de los contenidos también refleja la complejidad asumida y controlada de la perspectiva de acción. Se tendrán en cuenta por tanto los campos de utilización de la comunicación, como ya existían en el *Nivel Umbral*, se sugerirán las actividades comunicativas, en las que se contemplan las cuatro destrezas básicas: comprensión y expresión hablada y escrita, añadiendo las actividades de interacción social y las de mediación. Estas últimas tienen en cuenta, por fin, dentro del campo del aprendizaje de las lenguas, los campos de la traducción y de la interpretación, así como la cooperación en la comunicación.

Asimismo, se tienen en cuenta el contexto y los componentes de la competencia de comunicación y de cultura, y llama la atención la división en saberes, saber hacer intercultural y saber ser cultural, algo muy necesario en un mundo multicultural en el que la comprensión del otro es la base de la comunicación. Por eso el Marco se preocupa de algo hasta ahora hipotético, el contexto mental de los hablantes. Dicho contexto se pregunta sobre la interpretación que los hablantes hacen de las intenciones, de las ideas, de las operaciones mentales a partir de la experiencia, de las motivaciones, del humor y de las condiciones que limitan, condicionan y controlan la acción comunicativa. Es decir, hay que tener en cuenta no sólo el contexto exterior percibido, sino, además, el contexto interior probable.

El Marco, desde el punto de vista de los enfoques metodológicos, propone el enfoque por tareas y por proyectos como la respuesta más acorde con una visión didáctica modular que permita a todo profesor y a todo alumno planificar teniendo en cuenta la situación de enseñanza/aprendizaje peculiar de un contexto educativo dado.

CONTENIDOS

Campos de utilización de la competencia de comunicación

- Personal
- Público
- De Ocio
- Educativo

Actividades comunicativas

- Producción: Hablar, escribir, cantar
- Recepción: Comprensión oral y escrita, oír, leer ...
- Interacción: Hablada y escrita. En público, debates, conversación, informes, faxes, cartas, correo electrónico...
- Mediación: Traducción, interpretación, resumen y parafraseo que facilite la comunicación entre personas de distintas lenguas.

El contexto de utilización de la lengua

- Campos: personal, público, profesional y educativo
- Situaciones: espacio/tiempo, actores, marco social, objetos, operaciones, textos.
- Condiciones y necesidades
- El contexto mental del cliente/alumno
- El contexto mental del interlocutor

Tareas comunicativas y finalidades

- Comunicación profesional (cultura profesional)
- Comunicación educativa; estrategias y técnicas necesarias para el aprendizaje.
- Comunicación lúdica: conocimiento de los implícitos para captar el humor en una situación, una réplica, un texto.

Temas de comunicación

- Lista temática de nociones que sigue la presentación de *Un Niveau Seuil*.

Actividades comunicativas

- Producción: hablar y escribir.
- Recepción: comprensión oral, escucha; comprensión escrita, lectura; percepción e interpretación de lo audiovisual y de los programas en CD o en DVD.
- Actividades de interacción oral o escrita.
- Actividades de mediación

Operaciones de comunicación

- Planificación: selección, articulación y coordinación (ampliamente cultural).

- Ejecución (culturalmente, la percepción del contexto).
- Control (solucionar los fallos de la comunicación, percepción cultural de los problemas).
- Gestos y acciones (ampliamente culturales).
- Lo paralingüístico: el cuerpo, las onomatopeyas.

Competencias del alumno

- Competencias generales [comunicativas y culturales]
 - Saberes
 - Cultura general (conocimiento del mundo)
 - Sociocultural: Vida cotidiana, condiciones de vida, interrelaciones, valores, creencias, gestos, saber vivir, rituales (religiosos, de los espectáculos).
 - Consciencia intercultural: conocimiento, consciencia y comprensión de las relaciones entre el mundo de donde se viene y el mundo de la comunidad cuya lengua se estudia (consciencia de la diversidad)
 - Saber hacer intercultural
 - Capacidad de establecer relaciones entre la cultura 1 y la cultura 2.
 - Capacidad de utilizar estrategias para establecer contactos con las personas de otras culturas.
 - Capacidad para jugar el rol de intermediario cultural.
 - Saber ser cultural
 - Actitudes: apertura, relativización del propio punto de vista, superación de los estereotipos.
- Competencia comunicativa
 - Componente socio-pragmático: características de las relaciones sociales (saludos, formulas de cortesía, . . .), reglas de cortesía, expresiones y proverbios, registros de lengua, dialectos y acentos.
 - Componente pragmático: la construcción del sentido (elección del léxico, de las estructuras, etc. en relación con la situación y su contexto espacio-temporal, el

- locutor, el interlocutor, y las intenciones comunicativas de éstos) implica todas las otras competencias y todos los saberes.
- Componente referencial: léxico y civilización.
 - Componente semiótico discursivo y textual: operaciones morfo-sintácticas, de elección del tipo de discurso y del género de texto.
 - Componente procedimental y estratégico: desarrollo de los procedimientos globales, particulares y personales en estrategias, técnicas y actividades.
 - Componente multicultural: elementos de la diversidad cultural cotidiana, personal y social.

La **evaluación** que propone el Marco es, como se puede apreciar, muy amplia y trata de dar pistas para facilitar la tarea a profesionales y a alumnos. Se aprecia una voluntad de aunar criterios en toda Europa para facilitar la movilidad, por eso se proponen tres bloques y seis niveles que cubren ampliamente las necesidades de la enseñanza pública y privada de todos los niveles educativos. La propuesta es de una evaluación formativa, integral, que mida no sólo la adquisición de conceptos, sino, sobre todo, los aspectos fundamentales del aprendizaje: actitud crítica, creatividad, lógica, desarrollo de técnicas de solución de problemas, entre otros; continua, que evalúe el proceso, el desarrollo de la evolución de los itinerarios, de los módulos y de las unidades didácticas; compartida, para que el alumno sepa cuál es su proceso de enseñanza/aprendizaje para poder dosificar sus esfuerzos; es decir, una evaluación formadora y reguladora, que proporcione los datos necesarios para rectificar cuando sea preciso y que tiene en cuenta la evaluación sumativa con sus aspectos de control.

Junto al Marco, no podemos olvidar que en ese esfuerzo de concentrar en un documento los datos del aprendizaje de las lenguas, está también el Portfolio³. El Portfolio tiene la función de documento que evidencia, de manera positiva, las competencias, los conocimientos y la experiencia adquirida, durante un período de tiempo determinado, del titular, tanto desde el punto de vista académico, como no académico. Además sirve pedagógicamente para que el titular se dé cuenta del desarrollo de su aprendizaje.

El Portfolio comprende tres partes:

- Un **pasaporte** con información de los diplomas, títulos, etc. (fechas, niveles, comentarios, etc.) de la enseñanza seguida oficialmente, así como una autoevaluación de las competencias adquiridas.
- Una **biografía lingüística** compuesta del currículo del alumno en lenguas (si es necesario, la lengua o lenguas maternas) y de la información sobre su competencia y sus experiencias multiculturales más significativas. Se pueden describir sus progresos y sus expectativas.
- Un **dossier** con materiales que informen con ejemplos: trabajos, actividades, tareas, correspondencia, etc., de los niveles alcanzados, del currículo seguido, del perfil como alumnos y que el titular considera ilustran las competencias aducidas tanto en el Pasaporte como en la Biografía.

Tipos de evaluación

Del saber/ de la capacidad

Normativa/ criterial

Formativa/ sumativa

Performance/ conocimientos

Subjetiva/ objetiva

Holística/ analítica

Por series/ por categorías

Competencias adquiridas/ competencias en proceso

Directa/ indirecta

Por escalas/ por nivel

Impresiva/ dirigida

Serial/ categorial

Cooperativa/ autoevaluación

Niveles de evaluación

A1) De descubrimiento (breakthrough)

A2) De supervivencia o intermedia (waystage)

B1) Umbral (threshold)

B2) Avanzado o de usuario independiente (vantage)

C1) Autónomo (proficiency)

C2) De excelencia (mastery)

Criterios para la objetividad

- Especificación del contenido
- Enjuiciamiento colectivo
- Ejercicios normalizados
- Cuadros de corrección precisos
- Correcciones múltiples y/o análisis de los diferentes factores
- Doble corrección o corrección automática
- Formación para la aplicación de baremos de corrección
- Validez
- Fiabilidad

CONCLUSIONES

El documento, del tamaño del *Nivel Umbral*, es decir, en torno a las 400 páginas, tiene muchas cosas más que habría que comentar, sin embargo, se trataba, dado el tiempo previsto para la ponencia, de dar una idea de la importancia que tiene y que tendrá para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas a partir de ahora.

Nos parece que el MECR centra la discusión al proporcionar instrumentos de análisis, de reflexión, de elaboración de hipótesis educativas sobre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Frente al pensamiento del profesorado, que a veces es un tanto conservador, abre puertas a enfoques diferentes basados en la experiencia y en la teoría, y la discusión es necesaria porque hay que adaptar el MECR a nuestra especificidad. El documento propone pautas más claras sobre lo comunicativo, lo multicultural, los problemas del tratamiento de las situaciones de enunciación y del análisis del discurso en los niveles inferiores, que probablemente son los que abarcan de la educación infantil/primaria a la secundaria obligatoria. Algo muy importante también es el tratamiento amplio y profundo dado a la Evaluación.

Y, sobre todo, aparece con meridiana claridad la importancia de las lenguas en la formación de la persona y su desarrollo como ciudadano en la sociedad a la que pertenece. La situación actual con una inflación de información terrible, nos provoca a todos, profesores, alumnos, padres e instituciones, para que demos respuesta al reto de una enseñanza de las lenguas crítica, creativa y motivadora.

Y es que la realidad es tozuda, como se nos recordaba hace ya varios años:

”La enseñanza ofrece, a los escolares de 10 a 14 años, abundante cantidad de información, en lugar de profundidad en los conocimientos y hábito de reflexión. La televisión elude sus posibilidades formativas (...) y alimenta los modelos sociales más negativos, sin olvidar que la contemplación pasiva de la publicidad puede limitar la reflexión crítica de los chicos y estimular los comportamientos agresivos⁴».

Estos dos elementos educativos de la sociedad, los otros son la familia, los amigos y los adultos, reflejan los modelos mercantilistas y materialistas de moda en el mercado de trabajo: la rentabilidad, entendida como más producto con menos trabajo y menos gastos, y la tecnologización, otro avatar de la especialización, cuando por otra parte se habla de ciudadanos no especializados capaces de adaptarse a cualquier situación tecnológica. Por lo tanto, hay que aprovechar todos aquellos elementos didácticos que ayuden a cambiar dicha tendencia.

CITAS:

¹ COSTE, D. & alii. *Un niveau seuil*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1976.

² AA.VV. *Cadre européen común de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*, Conseil de l'Europe – Didier. Paris, 2001.

³ COSTE, D. & alii. *Un niveau seuil*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1976.

⁴ CALVO, J. M. “El futuro de la mitad de los adolescentes de EE.UU. en peligro, según una investigación”. *El País*, sábado 14 de octubre de 1995. Pág. 22.

BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON J.-C. *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (sous la direction de J.-C. Alderson & L.F. Bachman). CUP. Cambridge, 2000.

ALDERSON, J.-C., CLAPHAM, C. & WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. CUP. Cambridge, 1995.

AUSTIN J.-L. *How to do things with words*. OUP. Oxford, 1962.

BACHMAN, L.F. *Fundamental considerations in language testing*. OUP. Oxford, 1990.

BESSE, H. et PORQUIER, R. *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L, Hatier. Paris, 1984.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. Clevedon, 1997.

BYRAM, M., ZARATE, G. & NEUNER, G. *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Council. Strasbourg.

CARTER, R., LANG, M.N. *Teaching literature*. Longman. London, 1991.

CLAPHAM, C. & CORSON, D. (sous la direction de) *Encyclopedia of language and education*. Kluwer. Dordrecht, 1998.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : rapport final du Groupe de projet (activités 1989-1996 Conseil de l'Europe)* Strasbourg, 1997.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Portfolio européen des langues. Propositions d'élaboration*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1997.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1997.

CRUTTENDEN, A. *Intonation*. CUP. Cambridge, 1986.

FAERCH, C. & KASPER, G. (sous la direction de) *Strategies in interlanguage communication*. Longman. London, 1983.

GALISSON, R. et COSTE, D. (sous la direction de) *Dictionnaire de didactique des langages*. Hachette. Paris, 1976.

GARDNER, R.C. *Social psychology and second language learning : the role of attitude and motivation*. Edward Arnold. London, 1985.

HAGÈGE, C. *L'homme de paroles*. Fayard. Paris, 1985.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon. Oxford, 1981.

HOLEC, H., LITTLE, D. & RICHTERICH, R. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1996.

HYMES, D.H. "On communicative competence". In Pride and Holmes. 1972.

HYMES, D.H. *Vers la compétence de communication*. Hatier. Paris, 1984.

KERBRAT-ORECCHIOLI, C. *Les interactions verbales* (3 vol.) Collins. Paris, 1990-1994.

KRASHEN, S.D. & TERRELL, T. D. *The natural approach : language acquisition in the classroom*. Pergamon. Oxford, 1983.

LABRIE, C. *La construction de la Communauté européenne*. Champion. Paris, 1983.

LEVELT, W.J.M. *Speaking : from intention to articulation*. Mass MIT. Cambridge, 1993.

LUSSIER, D. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Hachette. Paris, 1992.

MUNBY, J. *Communicative syllabus design*. CUP. Cambridge, 1972.

NEUNER, G. *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*, Doc.

NORTH, B. *Perspectives on language proficiency and aspects of competence : a reference paper discussing issues in defining categories and levels.* Council of Europe. Strasbourg, 1994.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom.* CUP. Cambridge, 1989.

NUNAN, D. *The learner-centred curriculum : a study in second language teaching.* CUP. Cambridge, 1988.

PÊCHEUR, J. & VIGNER, G. (sous la direction de) *Méthodes et méthodologies.* Recherches et applications, Le Français dans le monde. Paris, Col. 1995.

PIEPHO, H.E., *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel.* Frankonius. München, 1974.

ROULET, E. *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée.* L.A.L, Hatier. Paris, Col. 1980.

SCHNEIDER, G., NORTH, B., FLÜGEL, Ch. & KOCH, L. *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version.* EDK Bern, 1999. Also available online : <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.

SEARLE, J. *Speech acts : an essay in the philosophy of language.* CUP. Cambridge, 1969.

TAGLIANTE, C. (sous la direction de) *L'évaluation.* CLE International. Paris, 1991.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère.* Hachette. Paris, 1986.

ZARATE, G. *Représentations de l'étranger.* Hachette. Paris, 1993.

LA INTERACCIÓN EN EL AULA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CO-CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: UN PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

Olga Esteve Ruescas
Universidad Pompeu Fabra

Conocimiento previo.

Co-construcción de conocimiento explícito nuevo

Co-construcción de la docencia

Andamiaje colectivo (*collective scaffolding*)

Zona de Desarrollo Próximo

Uso mediador de la L1

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, existe actualmente una línea de investigación basada en los postulados vygotskianos cuyo interés primordial se centra en la observación e interpretación de los procesos de aprendizaje que se derivan de la interacción entre los individuos, en este caso, de los alumnos y profesores que conforman el contexto escolar.

El concepto fundamental de la teoría denominada “teoría sociocultural” (véase Lantolf y Lantolf & Appel en este mismo número), es el de la mediación: a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (alumnos y/o profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva: cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje. Aquí se sitúa el con-

cepto de *collective scaffolding* o *andamiaje colectivo*, que hace referencia a la co-construcción de conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de clase.

En esta comunicación abordaré, en primer lugar, las implicaciones más inmediatas que tiene la aplicación de la teoría sociocultural en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras para presentar posteriormente un planteamiento metodológico concreto acorde con los principios básicos de la misma.

1. IMPLICACIONES DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO DE LENGUAS EXTRANJERAS

La aplicación de la teoría sociocultural a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tiene una serie de implicaciones inmediatas que veremos a continuación. En primer lugar, es necesario tener en cuenta que la teoría sociocultural no ofrece una metodología concreta o un método de aprendizaje, sino que intenta dar una visión profunda de lo que ocurre en los procesos de aprendizaje. Desde mi punto de vista, esta teoría ofrece una concepción del aprendizaje en el aula presidida por los siguientes principios pedagógicos básicos:

1. El proceso de aprendizaje debe entenderse como un proceso cognitivo en el que el individuo intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y a partir de la interacción con otros individuos. Existe así la idea, mayoritariamente compartida, que cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados. Esta premisa conforma también la base de las teorías constructivistas del aprendizaje¹: desde la concepción constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso activo del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus conocimientos con respecto a los distintos contenidos a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos.

¹ COLL. *El constructivismo en el aula*. Grás. Barcelona, 1993

2. El aula es vista como un contexto social por sí mismo, lo que significa que se valora tanto como espacio de aprendizaje como de comunicación: se trata de un espacio en el que un grupo de personas comparten ideas, experiencias y conocimientos, todos ellos con un interés común: el de aprender².
3. Desde esta visión social del espacio del aula, tan importante es el discurso que pueda aportar el profesor a partir de la incorporación de textos auténticos como el discurso que se pueda generar dentro mismo del aula (discurso de profesor-alumno, alumno-alumno) y que tiene por objeto **construir** la docencia que se está llevando a cabo. Esta perspectiva aporta, a mi entender, una visión más realista de lo que representa o es el contexto de la clase de lengua extranjera, que **no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que conforma por sí mismo una realidad que difiere del mundo real**³. En este contexto, tan importante es el rol asignado al profesor como al alumno, porque ambos interactúan con un mismo propósito, el de aprender.
4. Con respecto a la instrucción por parte del profesor, y partiendo de los presupuestos descritos, hay que ir más allá de la dicotomía entre instrucción explícita e implícita. No se trata de integrar o excluir las explicaciones explícitas sino más bien de elaborar un procedimiento metodológico que permita **integrar la experiencia y los conocimientos que posee cada individuo (alumno) con campos de conocimiento y competencias nuevas, a través de la interacción entre todos los miembros de este contexto (co-construcción de conocimiento)**⁴.
5. De todo lo dicho se desprende que el proceso de aprendizaje no puede ser uniforme en un mismo grupo, es individual. Por ello las prácticas docentes tendrían que situarse en lo que se denomina *Zona de Desarrollo Próximo*⁵, que hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción

² ALLWRIGHT. 1984. Págs., 156-171. BREEN. 1985, 1997.

³ BREEN. 1985. Págs., 60-70.

⁴ ADAIR-HAUCK & DONATO. Págs. 533-557. 1994.

⁵ VYGOSTKY. 1978.

con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.

6. En este tipo de interacción constructiva se contempla también, y sin “disfraces”, el hablar sobre el sistema de la lengua⁶. Recordemos la visión del aula como un contexto específico. Pues bien, en este contexto, las actividades de aprendizaje conforman el núcleo central de las actividades del aula y, por lo tanto, les corresponde un espacio propio. El aula ofrece precisamente el marco y el espacio necesarios para poder reflexionar y hablar sobre la lengua y el proceso de aprendizaje: ¿en qué otro contexto resultaría esto tan natural? La consecuencia más importante de esta idea para la práctica docente es que hay que fomentar metodologías que incorporen **reflexiones sobre la lengua y el proceso de aprendizaje** a las actividades comunicativas. La premisa actual es “*se aprende la lengua usándola*”⁷. Este enunciado tiene, sin embargo, **dos dimensiones**: por un lado, la dimensión comunicativa, es decir, el uso verbal de la lengua en actos comunicativos; por otro, la dimensión cognitiva, la actividad mental que tiene lugar en el alumno durante el proceso de apropiación de una nueva lengua y que lo lleva a reflexionar conscientemente tanto sobre el sistema formal de la misma como de las estrategias para aprenderla.
7. Desde este presupuesto, se revaloriza el papel de la lengua materna (L1) en el proceso de aprendizaje de otras lenguas: no hay que considerar la L1 como un obstáculo sino más bien como una estrategia mediadora útil para alcanzar el objetivo comunicativo. Efectivamente, en los últimos años han aparecido estudios que cuestionan el protagonismo absoluto de la LE y consideran que la L1 puede tener, contrariamente a lo que se pensaba, una función facilitadora⁸ en la construcción de la competencia comunicativa en la LE.

⁶ VAN LIER, L. “*The use of L1 in L2 classes.*” 1995.

⁷ WOLFF & LEGENHAUSEN. 1992. Págs. 9-24.

⁸ FLEMING. 1995; VAN LIER. 1995.

8. Por otro lado, y este es otro punto a destacar, el desarrollo de esta capacidad reflexiva fomenta el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje⁹. Según estos autores, si el desarrollo de la autonomía conforma actualmente el objetivo principal de la instrucción (como ya se refleja en todos los diseños curriculares tanto de primaria como en la secundaria obligatoria y de las escuelas de idiomas), no podemos ignorar la importancia de la reflexión consciente sobre todo aquello que forma parte del aprendizaje precisamente porque “autonomía “ hace referencia a la capacidad de tomar decisiones, de actuar independientemente y de reflexionar de manera crítica y objetiva. Es obvio pensar que la autonomía no se puede desarrollar si el alumno no es consciente de lo que hace. Sin una toma de conciencia sobre lo que significa “comunicación”, sobre lo que significa “aprender una lengua”, sobre todo aquello que le puede ayudar en este proceso (estrategias y recursos) y a llevar a cabo un seguimiento personal, el alumno no llegará a lo que se denomina *language awareness* o aprendizaje de por vida.¹⁰

9. En esta reflexión se incluye también la reflexión sobre los errores: el alumno tiene que correr riesgos, aunque implique cometer errores para que pueda experimentar y avanzar en su competencia lingüística en LE. Por parte del profesor, conviene fomentar que los alumnos quieran ir más allá de los que les permite su nivel actual de competencia; de esta manera fomenta en ellos la curiosidad y el afán por avanzar y también su autoestima, aspecto éste, juntamente con sus creencias y valores, que no se puede pasar por alto en ningún contexto educativo.

La implicación más inmediata de la conjunción de estas ideas es que la actuación externa, es decir, la enseñanza, debe entenderse necesariamente como una actuación que oriente y guíe, de una forma planificada y sistemática, en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en la programación oficial¹¹. Para que esto sea posible, es necesario que el docente entienda que su acción pedagógica debe moverse dentro de lo que se deno-

⁹ ESTEVE. 1999; LITTLE. 1997; RAMPILLON. 1997; TRÉVISE. 1994.

¹⁰ RAMPILLON. 1997.

¹¹ ONRUBIA. 1993. Págs. 102-103.

mina **ajuste a la ayuda pedagógica**, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo* y de *asistencia en ellas*. La cuestión es ¿qué planteamiento metodológico permite trabajar en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde los postulados vygotkianos?

2. ¿CÓMO CREAR ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO?

Según Onrubia¹², la ayuda pedagógica “*debe conjugar dos grandes características*. 1) *En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos*. 2) *Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas*”. Para llegar a alcanzar el equilibrio entre estos dos procesos, Onrubia¹³ nos da un listado orientativo de actuaciones concretas:

- 1) Insertar, en el máximo de lo posible, la actividad puntual del alumno en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esta actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
- 2) Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas tareas, incluso si su nivel de competencia o sus conocimientos son, en un primer momento, más escasos o poco adecuados.
- 3) Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la *confianza y la aceptación mutuas*. En este punto es importante señalar la importancia de la interacción que genera el profesor: ésta debe dar cabida a la sorpresa, debe recoger lo que despierta interés en el alumno, debe reflejar un interés no solamente por los contenidos del *vitae*, sino también por lo *no planificado* (*Contingent interaction*)¹⁴

¹² ONRUBIA. Opus cit. 1993. Págs., 102-103.

¹³ ONRUBIA. Opus cit. 993.

¹⁴ VAN LIER. *Contingent interaction*. 1996.

- 4) Establecer, por lo tanto, un equilibrio entre el currículum externo, el establecido por la programación, y el interno, que es el que aparece “sobre la marcha” a partir de la actuación de los alumnos y de las necesidades que vayan surgiendo.
- 5) Promover la utilización y profundización *autónoma* de los conocimientos que se están aprendiendo, tanto con un nivel de ayuda bajo como a partir de la utilización de recursos y ayudas estratégicas que permitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma.
- 6) Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
- 7) Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia, es decir, para enseñar y aprender.

De todo lo expuesto, queremos destacar la importancia de entender la enseñanza no como transmisión sino como “**co-construcción de conocimientos**”. Como hemos visto, ello implica por parte del docente partir de los conocimientos o informaciones que puede aportar el alumno, de tal forma que se establezca un diálogo “más simétrico”, gracias al cual los saberes y experiencias de los individuos puedan entrar en interacción con saberes y competencias nuevas que aporte el docente u otras fuentes de recursos. El docente, incluso manteniendo el papel que le otorga la institución como mediador del saber, organizador y evaluador, debe construir un marco en el cual, aún programando y decidiendo, deje un amplio margen de gestión temática e interlocutiva a la iniciativa de los alumnos.

3. CREAR ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL ENFOQUE POR TAREAS DESDE LA CONCEPCIÓN VYGOSTKIANA DE LA INTERACCIÓN.

En el ámbito de lenguas extranjeras, los principios expuestos tienen una aplicación inmediata si adoptamos el marco que ofrece el “enfoque por tareas” como punto de partida e incorporamos una serie de actuaciones acordes con los principios descritos más arriba.

3.1. Principio básico del enfoque por tareas

El enfoque por tareas, ya muy conocido en el ámbito de lenguas extranjeras, se basa primordialmente en un concepto global de lengua: la lengua es entendida como el conjunto de todos los elementos necesarios para la comunicación significativa (los componentes gramaticales, las funciones y las nociones lingüísticas, el sistema de relación entre las reglas y los convencionalismos que gobiernan el significado), juntamente con la comprensión que se manifiesta en una conducta de comunicación interpersonal¹⁵. En el enfoque por tareas se incide primeramente en el significado; el conocimiento de las formas lingüísticas es sólo un aspecto más de lo que hay que aprender. Entiende, por lo tanto, el conocimiento comunicativo como un sistema unificado en el que todo uso de la nueva lengua exige, y éste es el punto clave, que el alumno establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico con las necesidades y las expectativas que gobiernan la conducta comunicativa y las ideas y los significados que quiere compartir.

Desde esta premisa, la pregunta de partida es “¿cómo se expresan estos significados?” (no “¿qué significan estas formas?”, como en la gramática tradicional). De ahí que no se pueda concebir una tarea sin un **objetivo comunicativo** claro que será lo que permitirá incidir más en el contenido (significado) que en la forma¹⁶.

3.2. El enfoque por tareas desde la aproximación vygotskiana: características generales

El planteamiento que propongo a partir del enfoque por tareas pretende incorporar los conceptos vygotskianos descritos. Mi propuesta se apoya primordialmente en la extensión del concepto de tarea al de “secuencia didáctica”, a partir del modelo cíclico que proponen Adair-Hauck & Donato¹⁷, de la incorporación de actividades reflexivas (individuales o en colaboración) a las secuencias así como de fases extensivas que den espacio para la escritura colectiva. Precisaré a continuación, cada uno de estos pun-

¹⁵ MARTÍN-PERIS, E. *La enseñanza de la lengua por tareas*. 1995.

¹⁶ NUNAN. 1996.

¹⁷ ADAIR-HAUCK, B & DONATO, R. 1994. Págs. 533-557.

tos para pasar posteriormente a presentar muestras concretas de secuencias tanto para nivel de principiantes como de avanzados.

1. Según el planteamiento de Adair-Hauck & Donato, la secuencia didáctica debe ir dirigida a un objetivo comunicativo global y presentar una estructura cíclica que parta de la globalidad de la lengua (significado: procesos *top-down* o de arriba a abajo) para volver a ella después de un trabajo específico sobre aspectos del código lingüístico (forma: procesos *bottom-up* o de abajo a arriba): del texto a la frase a la palabra al texto. De esta manera tanto se fomentan estrategias globales de comprensión como los microprocesos necesarios para analizar y entender el sistema nuevo lingüístico. Entendida así, la secuencia cíclica permite incorporar tanto actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje (tareas cognitivas que ayudan en la apropiación de la nueva lengua). Importante al respecto es que, con el fin de que sean significativas, todas las actividades deberán presentar una relativa familiaridad y, a la vez, una relativa dificultad respecto al conocimiento de los alumnos en el momento de llevarlas a cabo.

2. Las fases reflexivas deberán servir siempre de base para alcanzar el objetivo comunicativo global, deberán estar, por lo tanto, plenamente incorporadas a la secuenciación establecida y no aparecer de forma aislada. Se trata de fomentar una actividad reflexiva de búsqueda de recursos verbales adecuados a la situación comunicativa que se plantea. De esta manera, los contenidos lingüísticos que se van a trabajar tienen su razón de ser en el hecho de que son necesarios para el acto comunicativo. La reflexión sobre la lengua (o reflexión metalingüística) emerge así de forma natural y en ella el alumno se ve obligado a negociar con otros durante todo el proceso de “búsqueda” de recursos verbales. En este punto es importante hacer hincapié en las siguientes cuestiones:

- a) Este tipo de reflexión ya es posible desde los inicios del aprendizaje de una LE ¹⁸ gracias al conocimiento previo de los alumnos. Pensemos que los alumnos no llegan “ignorantes” a la clase de

¹⁸ ESTEVE. 1999.

lengua extranjera sino que llevan consigo unas capacidades de usos de la lengua y de competencias que provienen de su L1 o del aprendizaje de otras lenguas. Dentro de este conocimiento previo se sitúan los denominados “esquemas”: se trata de representaciones de conocimientos de situaciones cotidianas prototípicas que actúan como mecanismos de reconocimiento (por ejemplo, ir a un restaurante, ir al dentista)¹⁹. El alumno de secundaria o el alumno adulto ya tiene una representación clara de los “pasos de una conversación” en, por ejemplo, un restaurante, que proviene de su conocimiento de la L1 y del mundo, lo que necesita es buscar los contenidos lingüísticos y léxicos en la LE.

- b) No supone un retorno a la enseñanza tradicional de la gramática. Supone, como ya hemos apuntado, una reflexión sobre la forma con respecto al uso en un contexto comunicativo. Así la reflexión se justifica porque está estrechamente ligada a la realización de la tarea comunicativa.
- c) Este tipo de actividades son más fructíferas si se hacen en colaboración y en ellas no se debe censurar, a mi entender, el uso de la lengua materna porque constituye el momento idóneo para que la L1 sea utilizada como estrategia mediadora para conseguir un fin comunicativo en la LE: “*hablar en la L1 para comunicar en la LE*”. Recordemos que desde los presupuestos vygotskianos, se considera la interacción en su dimensión sociocognitiva como la fuente más importante de construcción de saber.
- d) Asimismo, estas actividades fomentan dentro del aula un discurso coherente y “auténtico” entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos entre sí, que ayuda en la co-construcción de saberes nuevos.

3. En la última fase de la secuencia es necesario incorporar actividades extensivas donde el alumno tenga que explotar los recursos verbales que ha aprendido en las fases anteriores en *contextos comunicativos nuevos*. No se trata de aprender a construir enunciados correctos sino, y este es un aspecto decisivo, *de aprender la habilidad de usar conocimientos lingüísticos en contextos diferentes o nuevos*. Ello no sólo supone relacionar forzosamente la refle-

¹⁹ GROS, B. *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. 1995.

xión sobre la forma con su uso comunicativo sino que obliga al alumno, en colaboración con otros, a generar un trabajo cognitivo que le ayudará indiscutiblemente en su proceso de aprendizaje. Respecto a esta fase, quisiera incidir en los siguientes puntos:

- a) La fase extensiva ofrece un espacio ideal para incorporar actividades de escritura en colaboración, ya desde los primeros niveles de aprendizaje²⁰. Por lo que se desprende de los estudios más actuales, las secuencias didácticas que integran una parte de **producción escrita** son óptimas para fomentar la gestión cognitiva, que ya se había iniciado a partir de las actividades de la primera fase. Las razones son las siguientes: En una actividad de producción escrita, el alumno dispone de más tiempo y tiene a su alcance más recursos para reflexionar sobre el funcionamiento del nuevo sistema lingüístico. En efecto, en la producción oral se da una restricción temporal importante que limita los procesos de “monitorización” (procesos de control de las propias producciones lingüísticas). En la comprensión y producción escritas, en cambio, el individuo puede releer, comprobar, reconsiderar, etc. El acto de revisar una y otra vez el texto nos da el espacio suficiente para poder prestar atención a la lengua en detalle, es decir, fomenta los microprocesos (*bottom-up*).²¹
- b) Desde los postulados vygotskianos, como veíamos en su momento, se realiza la importancia de la interacción para la construcción y el crecimiento del saber. En la producción escrita en colaboración, los alumnos se ven obligados a negociar, es decir, a proponer, argumentar, aceptar o desestimar opciones acerca de cuestiones lingüísticas, lo que supone una gestión cognitiva muy intensa. Hay que destacar aquí el hecho de que esta gestión es más fructífera entre iguales (en la interacción aprendiente-aprendiente) porque en una situación de este tipo (que es obviamente más simétrica que la que se da entre profesor y alumno) es más fuerte el intento de articular el propio conocimiento y de aceptar las propuestas de otros. En este sentido, el trabajo en colaboración ofrece, a través de la interacción, un “andamiaje” mutuo (*collective scaffolding*²²): el

²⁰ ESTEVE. 1999.

²¹ KOWAL & SWAIN. 1994; SWAIN. 1998; SWAIN. 2000.

²² CAÑADA & ESTEVE. 2001; DONATO. 1994.

diálogo con otros (iguales) en el momento de solucionar “conflictos lingüísticos” (en tareas sobre resolución de problemas) sirve de base para el crecimiento del conocimiento individual. Ésta es la esencia del trabajo en grupo.

4. Finalmente, es necesario entender que el docente puede y debe intervenir durante toda la secuencia, siempre desde del prisma del ajuste a la ayuda pedagógica. El planteamiento de las secuencias que propongo permite explorar, sobre todo en la primera fase, los conocimientos previos de los alumnos. Éstos deben servir de base al docente para entrever en qué momento es necesaria su intervención. En ella el profesor deberá partir de lo que los alumnos pueden aportar para incorporar conocimiento nuevo a partir de sus aportaciones y explicaciones. Ésta es la esencia del diálogo constructivo de la enseñanza: el andamiaje mutuo.

3.3. Muestras de tareas

3.3.1. Nivel de principiantes

TAREA 1

Objetivo: conocer los miembros del grupo

Fase 1a

Trabajo en parejas (comprensión global)

Ahora que vamos a empezar a aprender una lengua nueva, sería interesante en primer lugar presentarnos para conocernos. Y estaría bien que todo esto intentáramos hacerlo ya en alemán, pero para ello necesitaremos aprender algunos recursos verbales.

Escuchad los diálogos siguientes y responded:

- ¿Qué situación representan?
- ¿Quién toma parte en ellos?
- ¿Dónde están las personas que hablan?
- ¿Qué hacen?
- ¿De qué creéis que hablan?

Fase 1b

Trabajo en grupo (trabajo analítico de planificación)

En esta fase tendréis que intercambiar oralmente información sobre vosotros mismos (edad, profesión, etc.) para que os podáis conocer mejor. Antes de empezar, analizad en grupo las estructuras y el léxico que aparecen en los textos/diálogos del libro de texto o en los textos aportados por el profesor que puedan servir para:

- a) iniciar y acabar una conversación;
- b) presentarse uno mismo y a una tercera persona;
- c) preguntar por el nombre y por otros datos personales (edad, profesión, etc.);
- d) dar información sobre la propia persona;
- e) solucionar problemas de comunicación (si algo no se entiende).

Fase 1c

Trabajo en grupo de clase (*co-construcción de la explicación gramatical*)
 (El profesor hace una puesta en común de los resultados del análisis de la fase anterior e incorpora las explicaciones pertinentes, según necesidades y/o preguntas específicas de los alumnos)

Fase 2a

Trabajo en grupo (*producción oral: interacción dentro del grupo*)

Para poder retener la información más importante, es conveniente que toméis nota de manera concisa de la información que vayáis recibiendo de los demás miembros del grupo.

Fase 2b

Trabajo en grupo (*producción escrita en colaboración*)

El resto de la clase ignora la información sobre los miembros de vuestro grupo. Para darla a conocer, escribid un breve resumen en el que sinteticéis la información más importante de los componentes de vuestro grupo.

Antes de escribir:

- seleccionad la información que hayáis recibido en la primera fase;
- organizad la forma de presentarla (información más general, más concreta, etc.);
- pensad en los recursos verbales de los que dispongáis y que sirvan para elaborar un resumen. Preguntad por nuevos recursos al profesor si creéis que es absolutamente necesario.

Fase 3

Trabajo conjunto de clase (*Co-evaluación / co-construcción de significados*)

Escribid la versión final del texto escrito en una transparencia y presentadlo. Lo revisaréis conjuntamente con el resto de la clase y el profesor.

Comentario

Esta tarea va dirigida a aprendientes de secundaria y adultos de nivel principiante cero y presenta la secuencia didáctica de la primera sesión del curso.

El objetivo comunicativo de esta tarea consiste en establecer un primer contacto entre los aprendientes: en primer lugar, se conocen por parejas y, a continuación, cada persona presenta a su interlocutor al resto de la clase.

Para que esta interacción sea exitosa será necesario en primer lugar descubrir los recursos verbales necesarios. Estos recursos verbales se extraen de dos modelos diferentes presentados al principio, de modo que desde el primer momento, el método utilizado se basa en los géneros textuales como parte del pensamiento esquemático, es decir, los alumnos parten en este primer estadio de sus conocimientos previos sobre su propia lengua, u otras conocidas, para analizar la lengua meta.

Puesto que en un principio se les comenta en qué va a consistir la tarea, los aprendientes saben qué recursos verbales tienen que buscar en los modelos que se les presentan en el nuevo sistema lingüístico; por tanto, son conscientes de las necesidades que emergen de la misma tarea. Así pues podemos decir que el análisis es una fase cognitiva de la tarea que favorece la apropiación de las unidades lingüísticas necesarias para la consecución del objetivo comunicativo.

En la fase posterior se propone una tarea de características similares pero de mayor alcance, basada en la transformación de discursos: de la presentación oral al resumen informativo escrito.

TAREA 2

Objetivo: cómo contar un cuento para la audiencia

Fase 1a

Trabajo en pareja (comprensión global)

Escuchad el siguiente texto y contestad las siguientes preguntas:

- ¿De qué tipo de texto creéis que se trata?
- ¿Qué elementos os han ayudado a reconocer el tipo de texto?

Fase 1b

Trabajo individual / puesta en común en el grupo (trabajo de análisis)

- ¿Cuáles son las expresiones más características de los cuentos en vuestra lengua materna?
- Buscad en la transcripción del texto oral expresiones en alemán equivalentes a las que ya conocéis en vuestra lengua materna.

Fase 1c

(Co-construcción de la explicación a partir de la información que aportan los alumnos)

Fase 2**Trabajo en grupo** (*Producción escrita en colaboración*)

Formad grupos de cuatro y escribid una variación del cuento. Escoged un/a narrador/a que lea el cuento al resto de la clase.

Pensad antes en los recursos verbales que necesitaréis para este texto.

Fase 3**Trabajo en grupo** (*co-evaluación / co-construcción de significados*)

Intercambiad con otro grupo vuestros cuentos y señalad los errores que os parezcan más importantes. Devolvedlo a sus autores para que intenten corregir los errores que habéis señalado.

Trabajo en el grupo de clase

(*El profesor recoge toda la información sobre posibles errores o problemas que aportan los alumnos e incorpora sus comentarios propios*)

Comentario

Los objetivos comunicativos de esta tarea son escribir un cuento para la audiencia y evaluar las producciones de los compañeros.

Se presenta el texto modelo (en este caso un cuento) a partir de una audición y después de escucharlo una vez se plantean a los aprendientes dos preguntas con las que se pretende centrar la atención de los alumnos, primero en el tipo de texto que se presenta y después en aquellos elementos no verbales (la entonación, el ritmo, el tono de voz, el número de personas que habla) que son de gran importancia ya que ayudan a orientarse en el texto oral y al mismo tiempo a desarrollar sus estrategias de comprensión.

A continuación, los alumnos deben buscar en el texto alemán expresiones similares a las que ya conocen en su lengua materna. Este análisis que realizan los alumnos en parejas se lleva a cabo básicamente a nivel léxico-semántico y pragmático (uso de los tiempos verbales,...). La actividad es, por una parte, **interlingual**, ya que los aprendientes reconocen el género textual partiendo de los conocimientos previos que tienen en su lengua materna, y por otra parte, **intra lingual**, porque descubren recursos verbales nuevos a partir de los que ya conocen en la LE. Así, los aprendientes parten de lo conocido para descubrir lo ajeno.

En la fase de producción escrita en colaboración se trata de activar todo lo que han descubierto en la primera fase. Los aprendientes, en grupos

de cuatro, deben escribir una **variación** del cuento que han escuchado, leído y analizado anteriormente. Tienen a su disposición materiales de consulta (diccionarios, libro de texto...) que les sirven de ayuda para escribir su versión personal del cuento. El/la narrador/a debe leer el cuento en voz alta al resto de la clase y así darlo a conocer de la misma manera en que se presentó el texto modelo, es decir, a partir de la transmisión oral.

Finalmente, se propone a los grupos un intercambio de los cuentos que cada uno ha escrito con el fin de localizar los posibles errores que hayan cometido los demás y aprender, a su vez, de los mismos.

Considerando el aula como un contexto social, es importante remarcar que la lengua vehicular que emplean los aprendientes para negociar la producción en colaboración es básicamente la lengua materna pero empieza a aparecer ya la LE en aquellos actos verbales que se repiten a menudo en la clase de LE como son, por ejemplo, preguntar cómo se dice algo o se escribe cierta palabra, etc. (*discurso generado en el aula* o “classroom discourse”)

3.3.2. Muestra de tarea para nivel avanzado

TAREA

Objetivo: Elaborar un texto informativo-descriptivo para estudiantes extranjeros sobre el proceso de matriculación en nuestro centro

Fase 1a

Trabajo individual en el laboratorio (oral espontáneo) (activación del conocimiento previo en LE)

Imagínate que explicas oralmente a un amigo o a una amiga en proceso de matriculación en nuestro centro. Haz uso de forma espontánea de todos los recursos verbales que ya conoces en la lengua extranjera y grábate en cassette.

Fase 1b

Trabajo en pareja (trabajo de análisis)

Intercambia tu grabación con la de otro/a compañero/a y analiza individualmente los recursos verbales que ha utilizado para describir el proceso de matrícula. Compararlos.

Fase 2a

Trabajo en pareja (trabajo de análisis a partir del conocimiento previo y del trabajo en colaboración)

Los alumnos reciben del profesor muestras de textos descriptivos con diferente grado de formalidad y de dificultad

Trabaja nuevamente con la pareja de la fase anterior. Analizar conjuntamente en los textos todos los recursos verbales que sirvan explícitamente para describir procesos y clasificarlos según grado de formalidad.

Fase 2b

Trabajo de grupo de clase (co-construcción de la explicación gramatical)

El profesor pone en común los resultados del análisis

Fase 3

Trabajo en grupo (producción escrita en colaboración)

Formad grupos de cuatro. Ahora deberéis redactar un texto informativo que sirva para describir el proceso de matrícula en nuestro centro y vaya dirigido a estudiantes extranjeros. Antes de empezar, haced una "predicción de lengua": escoged de entre los recursos verbales que hayáis aprendido en las fases anteriores los más adecuados para alcanzar el objetivo comunicativo.

Fase 4

Trabajo en el grupo de clase (co-evaluación / co-construcción de nuevos significados)

¿Qué recursos verbales nuevos habéis aprendido en la primera fase? ¿Y en la segunda? ¿Con qué problemas os habéis encontrado? ¿Qué cuestiones queréis comentar?

Comentario

La secuencia didáctica que propongo para niveles avanzados es, en principio, similar a la de nivel de principiantes. Difiere, sin embargo, en lo siguiente:

- En el nivel inicial, como hemos visto, empieza la secuencia con una comprensión global para pasar a un trabajo analítico sobre la lengua, por lo tanto, explícito, a partir del trabajo en colaboración y de la información que pueda aportar cada miembro del grupo. Este trabajo analítico les sirve de base para planificar la fase de producción.
- En el nivel de avanzados, creemos que es posible iniciar un proceso inverso: hacer explícito el conocimiento que el alumno haya adquirido en la LE hasta el momento. De esta manera se fomenta un trabajo analítico **intra lingual** que ayudará al alumno a darse cuenta del vacío o la laguna que tiene entre lo que sabe y ya tiene automatizado (uso espontáneo de recursos verbales) y lo que todavía

tiene que aprender (*noticing the gap*). Este tipo de secuencia ofrece, desde mi punto de vista, un trabajo de reflexión sobre la LE desde una perspectiva similar al camino de gradación que se sigue en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El planteamiento que he presentado ofrece un procedimiento metodológico, basado en una teoría de aprendizaje consistente, orientado a fomentar lo que se denomina “plan procesual”²³, un tipo de acción didáctica abierta que ofrece el espacio necesario para crear *Zonas de Desarrollo Próximo*, en tanto que permite unir la programación establecida y por la que se guía el profesor con los “contenidos internos” de los aprendientes y que surgen en el momento de introducir tareas ricas, abiertas y que ofrezcan un espacio para “crear y fantasear con la lengua”.

En un plan procesual, lo que se pretende es que el “currículo interno” del alumno, que se deriva de las actividades de clase y de sus necesidades y que es impredecible y omnipresente, emerja de manera natural (no se “reprima”) y forme parte de la misma situación de aprendizaje. Se trata de una actividad social intencionada de enseñanza en la que la toma de decisiones conjunta (entre profesor y alumno) se erige en el factor más importante: la negociación de un programa sintético que sea el fruto de la relación entre los contenidos preestablecidos y los contenidos que vayan surgiendo espontáneamente.

²³ BREEN, M. 1997. Págs. 52-73.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, R. "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, vol. 5, nº 2. 1984. Págs., 156-171.
- ADAIR-HAUCK, B. & DONATO, R. "Foreign language explanations within the zone of proximal development". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, nº 3. 1994. Págs., 533-557.
- BREEN, M. "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics*, vol. 6, nº 1. 1985. Págs., 60-70.
- BREEN, M. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 8, nº 20. 1997. Págs., 52-73.
- CAÑADA, M.D. & ESTEVE, O. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento". En MUÑOZ, C. (cord.). *Trabajos en lingüística aplicada*. RESLA. 2001.
- COLL, C. (et al). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona, 1993.
- DONATO, R. "Collective Scaffolding in Second Language Learning". En LANTOLF, J. & APPEL, G. (eds.). *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. Ablex. Norwood, (NJ). 1994. Págs., 33-53.
- DONATO, R. "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom". En LANTOLF, J. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford/New York, 2000. Págs., 27-50.
- ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, lenguaje y educación*. 1990.
- ESTEVE, O. *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. 1999.

FLEMING, S. *It takes two to tango*. Unpublished M.A. Project. Institut of International Studies. Monterrey, 1995.

GROS, B. *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. EUB. Barcelona, 1995.

GUASCH, O. "Parler en L1 pour écrire en L2". *Aile*, nº10,. 1997. Págs., 22-49.

HOLEC, H. *Autonomy and self directed learning: present fields of application..* Publicaciones del Consejo de Europa. Strasbourg, 1985.

KOWAL, M. & SWAIN, M. "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness*, vol. 3. 1994. Págs., 73-93.

LANTOLF, J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford/New York, 2000.

LITTLE, D. "Language awareness and the autonomous language learner". *Language Awareness*, vol. 6, nº 283. 1997. Págs., 93-104.

LOMAS, C., OSORO, A. & TUSÓN, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona, 1993.

MARTÍN-PERIS, E. "Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos". En SIGUÁN, M. (Coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona, 1995.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Madrid, 1996.

NUSSBAUM, L. "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación". En LOMAS, C. (ed.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE-Horsori. Barcelona, 1996.

ONRUBIA, J. "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir". En COLL, C. (ed.). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona, 1993.

OXFORD, R. "Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three communicative strands". *The Modern Language Journal*, vol. 81, nº 4. 1997. Págs., 443-456.

RAMPILLON, U. "Be aware of awareness - oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I". En RAMPILLON, U. & ZIMMERMANN, G. (eds). *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen*. Hueber. Ismaning, 1997. Págs., 173-194.

SWAIN, M. "The output hypothesis: just speaking and writing are not enough". *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50. 1993. Págs., 158-164.

SWAIN, M. "Focus on form through conscious reflection". En DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge, 1998.

SWAIN, M. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". En LANTOLF, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford / New York, 2000. Págs., 97-114.

TRÉVISE, A. "Représentations métalinguistiques des apprenants, de enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique". *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, nº 459. 1994. Págs., 171-190.

VAN LIER, L. "The use of L1 in L2 classes". *Babylonia*, nº 2. 1995.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Longman. London/New York, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harward University Press. Cambridge (Mass), 1978.

WILLIAMS & BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas. Cambridge (sucursal en España).

WOLFF, D. & LEGENHAUSEN, L. "Story board and communicative language learning". En SWARTZ, M. & YAZDANI, M. (eds.). *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Springer. New York, 1992. Págs., 9-24.

EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA COMO COMUNICACIÓN: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL¹

James P. Lantolf
The Pennsylvania State University

INTRODUCCIÓN: La enseñanza de la Lengua como comunicación.

1. La naturaleza histórica del desarrollo y la Zona de Desarrollo Próximo.
2. La ZPD y la enseñanza y evaluación de la lengua.
3. Interiorización e imitación.
4. Juego y desarrollo.

Conclusión.

BIBLIOGRAFÍA.

INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMO COMUNICACIÓN

Si tomamos en serio los argumentos expuestos por A. A. Leontiev (1981) en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua, como profesores de lengua necesitaremos repensar la forma de entender el objetivo y el proceso en sí de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua. Según Leontiev, un destacado psicólogo sociocultural, para una escuela psicológica que tenga sus raíces en los escritos de L. S. Vygotsky, el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua no consiste en aprender y enseñar los sonidos, el vocabulario y la gramática de dicha lengua, sino que se centra en la comunicación. Esta afirmación podría no parecer tan extraordinaria a prime-

¹ (Texto traducido por M^a SAGRARIO SALABERRI RAMIRO)

ra vista, y estoy seguro de que la mayoría de los profesores e investigadores de segundas lenguas de hecho probablemente responderían a la afirmación de Leontiev diciendo algo parecido a: “Entonces, ¿Qué hay de nuevo en esto? Por supuesto que el fin último del aprendizaje y enseñanza de una lengua es la comunicación”. Sin embargo, cuando miramos más detenidamente el marco teórico que subyace en la postura de Leontiev, nos damos cuenta de que realmente está argumentando a favor de una reconceptualización de lo que supone la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Según la teoría sociocultural, la comunicación, es decir la actividad de hablar (que también incluye escribir), no se refiere a enviar y recibir información o expresar pensamientos, la visión que normalmente se adopta en lingüística y lingüística aplicada, sino que se refiere a la regulación, o como lo expresó Vygotsky (1997), la “mediación” de la actividad humana bien sea de naturaleza práctica o intelectual. Basando su pensamiento en la bien conocida noción de Marx del trabajo como la actividad humana fundamental que nos conecta con el mundo material de los objetos concretos y las relaciones humanas, Vygotsky propuso que la actividad del habla sirve para mediar nuestra relación con el mundo. Vygotsky reivindicó que los humanos por sí mismos tienen la capacidad no sólo de regular y transformar las circunstancias en las que vivimos, sino que también tienen la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo. Ninguna otra forma de vida, argumentó, tiene esta capacidad. Lo que nos otorga este tremendo poder sobre nuestras propias formas de vida es la actividad socialmente organizada que está mediada por el habla. De esta forma, la comunicación desde la perspectiva de Vygotsky supone mucho más que expresar pensamientos: Es el proceso mediante el que de hecho se completa el pensamiento, bien sea de naturaleza social o privada.

Si examinamos brevemente el ejemplo bien conocido de cómo funciona un arquitecto, tal y como propuso Marx, creo que la imagen será más clara. Para construir un edificio, un arquitecto debe diseñar primero un plano. Y lo que es aún más importante, el proceso de planificación no se puede y, con toda probabilidad, no se podría llevar a cabo en la mente del arquitecto. El arquitecto depende de artefactos construidos culturalmente, tales como papel y lápiz, u ordenadores, para diseñar el plano. Mientras lleva a cabo la actividad de planificación, el arquitecto dibuja líneas, las marca, las borra, etc. hasta lograr el objeto o proyecto final. Esta actividad es comunicación, sólo que en vez de

comunicar con otro interlocutor, el arquitecto está comunicándose consigo mismo. Es una comunicación entre un “yo” hablante y un “yo” que escucha. Sin embargo, la historia no termina con el plano, o al menos esperamos que no sea así. Si se va a construir un edificio real, se debe pasar el proyecto a un constructor que transforma el edificio simbólico en un objeto físico real. Entonces el arquitecto debe comunicar con el constructor a través del plano. De hecho, cuando el arquitecto está en la fase de planificación sin duda tiene en cuenta la necesidad de comunicar con el constructor; de este modo, el sentido de “el otro” está presente en la planificación de los arquitectos. De ahí que, aunque el arquitecto está aparentemente comunicándose consigo mismo mientras proyecta el edificio, al mismo tiempo está comunicando con una futura e imaginaria audiencia – el constructor. El fin de todo esto es demostrar no sólo que la comunicación es un proceso complejo y amplio, sino demostrar también que está conectada con una actividad específica de tipo práctico. No nos implicamos en la actividad de hablar por sí misma. La actividad material práctica siempre es, al menos en potencia, la fuerza impulsora que está detrás del habla o de cualquier actividad del lenguaje. Además, y esta fue una idea importante que Vygotsky aportó a la psicología, la comunicación no se restringe a las relaciones sociales, sino que también implica comunicación con uno mismo, o lo que se conoce como discurso o habla privada. Del mismo modo que mediamos, o regulamos, con otros a través del discurso social, podemos hacer lo mismo con el habla privada en lo que se refiere a nuestra propia actividad mental.

Si aceptamos la perspectiva expuesta anteriormente, la enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera supone mucho más que dominar los sonidos, gramática y vocabulario y, además, supone mucho más que desarrollar la capacidad de enviar y recibir información, visión que normalmente se da de la comunicación. Según la teoría sociocultural, aprender una lengua supone desarrollar la capacidad para participar en la actividad reguladora intra-personal e interpersonal que forma parte de la actividad práctica dirigida a un objetivo concreto.

1. LA NATURALEZA HISTÓRICA DEL DESARROLLO Y LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Junto a la visión de la comunicación expuesta anteriormente, Vygotsky también hizo la aportación crucial de que todo desarrollo es histó-

rico por naturaleza y avanza desde lo social a lo personal o psicológico. Esta visión es opuesta a la forma piagetiana común de ver las cosas, en la que el individuo es primero un ser psicológico y después se desarrolla como ser social. En este aspecto, Vygotsky propuso su famosa ley del desarrollo conducente al aprendizaje, que esencialmente manifiesta que cada forma de pensamiento específicamente humano aparece dos veces, primero entre personas en el plano social o intermental, y después en el plano personal o intramental a medida que el individuo se adueña de sus propio pensamiento y formas de comunicación que surgieron entre los individuos. Vygotsky denominó “zona de desarrollo próximo” al espacio en el que tiene lugar el desarrollo conducente al aprendizaje. En la ZDP, los individuos pueden realizar cosas que van más allá de lo que le permite la habilidad que poseen en un momento determinado, porque justamente en ese espacio pueden ser ayudados por otras personas y artefactos (por ejemplo, ordenadores, libros) creados por otros en distintos momentos o lugares. De hecho, se puede concebir la cultura como el legado de artefactos que heredamos de nuestros antepasados, que hacemos nuestros, los transformamos y pasamos a la siguiente generación.

La ZDP constituye un camino extremadamente poderoso para pensar en la relación entre profesores y alumnos en el contexto del aula. En enfoques más tradicionales de la práctica educativa, asumimos que los alumnos necesitan estar preparados para aprender algo antes de que se lo podamos enseñar. Vygotsky rechaza esta forma de pensamiento sobre el punto de encuentro entre alumnos y profesores y argumenta que a los alumnos se les prepara para aprender mediante la instrucción. Sin embargo, es necesario reconceptualizar la enseñanza como una actividad social en la que los alumnos y el profesor o los alumnos entre sí colaboran y se ayudan unos a otros para realizar juntos lo que no pueden hacer por separado como individuos. Es precisamente en estas actividades de colaboración, socialmente mediadas, en las que los alumnos pueden apropiarse y hacer suyo lo que ocurre entre ellos mismos y los demás. Vygotsky denomina “interiorización” a este proceso de hacer algo propio. Más importante aún es la idea de que la interiorización es un proceso transformador en vez de un proceso de copia y constituye una fuente fundamental de innovación y creatividad, particularmente en el caso de los niños. Desgraciadamente, a medida que maduramos hacia la vida adulta, normalmente perdemos esta capacidad para transformarnos a nosotros mismos y nuestro mundo, particularmente bajo la influencia del contexto educativo tradicional y su dogma de “lograr la respuesta correcta”, es decir,

la respuesta determinada por otros que suelen distar mucho de nosotros en tiempo y espacio.

En lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, una consecuencia de la cultura de la “respuesta correcta” es la consideración del lenguaje como una serie de reglas y hechos que de alguna manera se han de memorizar y recordar después en tareas a las que denominamos pruebas. Se supone que si los alumnos muestran dominio de las reglas y hechos, podrán usarlos cuando salgan de la clase y participen en interacciones sociales en las que han de utilizar la nueva lengua. Sin embargo, en la infancia las circunstancias son bastante diferentes. Nuestras comunidades nos dejan participar como si fuésemos comunicadores totalmente competentes mucho antes de que podamos funcionar como seres lingüísticos maduros. Al tratar a los niños como si fueran comunicadores totalmente competentes, en realidad se convierten en comunicadores totalmente competentes. En otras palabras, para llegar a ser un comunicador competente uno debe ser considerado de ese modo en ausencia de tal competencia. Parafraseando a Vygotsky, se le debe permitir al niño que actúe con una cabeza superior a la que posee en el momento. ¿Cómo es esto posible? Es posible porque otros miembros de la comunidad a la que pertenece el niño, normalmente los padres aunque no siempre, realizan con él lo que no puede hacer solo. Esta actividad de realizar cosas con y para otros es la que tiene lugar en la ZDP.

2. LA ZDP Y LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA LENGUA

Si llevamos la ZDP a la clase de lengua, se producen varias consecuencias pedagógicas importantes. La primera es que si nuestro objetivo es ayudar a los alumnos a ser comunicadores en su segunda lengua (utilizando nuestra definición de comunicación como mediación), entonces nuestra pedagogía debe ver a los alumnos como vemos a nuestros niños – como comunicadores – y brindarles la oportunidad de comunicar a pesar de que no lo puedan hacer solos. Estas oportunidades deben venir acompañadas de ayuda dirigida a la realización con los alumnos de actividades que no pueden realizar solos. La ayuda puede ser proporcionada por los profesores o por otros alumnos. Una segunda consecuencia es que debemos abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar. En la ZDP, desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables. Profundizaré en este aspecto importante un poco más detalladamente.

Dado que la ZDP es el espacio de actuación en el que el aprendizaje conduce al desarrollo, es un espacio orientado hacia el futuro y no hacia el pasado, como ocurre en los métodos de evaluación tradicionales. El espacio de actuación que constituye la ZDP es el espacio que determina lo que un individuo, o en realidad un grupo de individuos (como una clase de lengua), puede hacer solo y lo que ese mismo individuo o grupo pueden hacer con ayuda. Lo que la persona o grupo pueden hacer solos se considera su desarrollo histórico y lo que pueden hacer con ayuda se considera su desarrollo futuro, o lo que al fin podrán lograr una vez que interioricen la ayuda y la hagan suya. Desde esta perspectiva, cualquier prueba que evalúe únicamente lo que un alumno es capaz de hacer solo, como se ha hecho tradicionalmente en las clases de lengua, no presenta una imagen completa del alumno ya que no contempla el futuro, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer con la mediación de otra persona o un artefacto (ver Johnson, 2001; Lantolf y Frawley, 1988). Descubrir lo que un alumno puede hacer con ayuda es, para Vygotsky, la instrucción. El desarrollo surge de esto a medida que la persona, o incluso el grupo, se apropia de la ayuda y la hace suya. Desde esta perspectiva, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, y el desarrollo son inseparables y están unidos necesariamente.

3. INTERIORIZACIÓN E IMITACIÓN

Un área de creciente interés en la investigación sociocultural y el aprendizaje de una segunda lengua en el contexto del aula se centra en la interiorización. Como he dicho, es en la interiorización donde lo social, lo que una persona puede realizar con ayuda, se convierte en personal, o lo que el individuo puede hacer independientemente. Sin embargo, no debemos olvidar que la actividad independiente siempre revelará sus orígenes sociales, desde una perspectiva histórica o genética. Además, independencia también significa que la persona puede volver a contextualizar una habilidad y, de este modo, entender cómo usar tal habilidad en una amplia gama de circunstancias.

El concepto de *imitación* está estrechamente relacionado con el de interiorización. A primera vista, podría parecer que la imitación es un concepto problemático para cualquier teoría que desee evitar demandas de conductismo. Sin embargo, Vygotsky propuso una forma de entender la imitación distinta a nuestra interpretación habitual. La imitación para Vygotsky

(1997) no es una copia o una repetición del comportamiento de alguien, sino que en potencia es una transformación de lo que ocurre mientras se realiza una actividad mediada socialmente en la medida en que la persona la hace suya. Según Tomasello (1999), los seres humanos son la única especie capaz de imitar, en el sentido transformador del término. Es la imitación durante la interiorización la que conduce a la innovación. En particular los niños son imitadores eficaces y, en consecuencia, su actividad de intentar imitar las actividades socialmente aprobadas en las que participan con otras personas, incluyendo sus padres, suele producir como resultado una transformación de dicha actividad.

Un campo especialmente interesante en el que frecuentemente observamos la innovación del niño es el lenguaje. Los niños son especialmente eficaces experimentando con la lengua de distintas formas. De este modo, un padre podría decir algo así a un niño cuando lo prepara para irse a la cama por la noche: *“Put on your pajamas”*. A lo que el niño responde: *“Put on, put off, put on, put off your pajamas”*. En el inglés adulto, por supuesto, *“put off”* se considera un lenguaje inadecuado en este contexto y, con toda certeza, si nuestros alumnos de inglés como lengua extranjera lo dijeren, probablemente les indicaríamos su error. Sin embargo, lo que resulta de interés aquí es que una parte importante del aprendizaje de la lengua como comunicación conlleva jugar con las formas y los significados ofrecidos por la comunidad a la que uno pertenece.

4. JUEGO Y DESARROLLO

El juego en general es una actividad crítica en el desarrollo del niño/as que Vygotsky con frecuencia enfatizó en sus escritos¹. En el juego, tanto si es con el lenguaje, o con cualquier otra actividad, los niños se comportan más allá del nivel de habilidad que poseen en el momento. En esencia, la actividad lúdica es una zona de desarrollo próximo en la que el niño actúa con *“una cabeza superior a la que posee en el momento”*. En relación con el lenguaje, la importancia del juego no se puede enfatizar lo suficiente, porque al jugar con el lenguaje los niños se llegan a entenderse a sí mismos como creadores de significado y como individuos que controlan uno de los artefactos

¹ VYGOTSKY. 1978. Capítulo 5.

mediadores más generalizados y significativos que la cultura pone a su alcance. Desgraciadamente, a medida que los niños se convierten en adultos, su comunidad, en particular las escuelas, conspira para forzarles a atenerse a una serie de normas o criterios y, en consecuencia, la mayoría de nosotros perdemos la capacidad para implicarnos en la actividad transformadora, no sólo con el lenguaje sino también con otras formas de vida².

En un artículo anterior³, argumenté que el estudio de otra lengua cuando somos adultos puede proporcionar a los individuos la oportunidad de experimentar la libertad de jugar con el lenguaje y crear nuevos significados de un modo que la mayoría de nosotros sería incapaz de hacer en nuestra primera lengua. Recientemente, Belz (2002) ha demostrado de forma concreta que es realmente posible volver a despertar la capacidad de los adultos para participar en la actividad lúdica como parte del proceso de aprendizaje de una segunda lengua pidiendo a sus alumnos que produjeran ensayos escritos que les estimularon a cambiar de una lengua a otra, tanto si era su L1, L2, L3. En sus ensayos, los alumnos de Belz manifestaron una actividad lúdica con reminiscencias infantiles. Kramsch (2000) en una actividad de expresión escrita en el aula con alumnos de inglés como segunda lengua en el contexto de una universidad en Estados Unidos, demostró que es posible que los adultos desarrollen un entendimiento de sí mismos como seres que construyen significados a través de una segunda lengua si el objeto de una lección no se centra en la producción de formas correctas gramaticalmente, sino en los significados que resultan relevantes personalmente.

² NEWMAN, F y HOLZMAN, L. 1996.

³ LANTOLF, J. P. 1993. Págs., 220-223.

CONCLUSIÓN

Este breve análisis de la teoría sociocultural y su potencial pertinencia para la clase de una lengua segunda o extranjera no pretendía ser una presentación de “cómo hacer”; su objetivo era más bien suscitar nuestra reflexión sobre una forma de conceptualizar la comunicación humana muy distinta a la forma habitual en que los lingüistas y otros profesionales del lenguaje nos han instruido para pensar en la comunicación. Si entendemos la comunicación no como la expresión de significado sino como la creación de significado y permitimos a los aprendices de una lengua que participen en esta actividad, las prácticas pedagógicas, incluida la evaluación, necesitan cambiar. Desde una perspectiva sociocultural, aprender una lengua, bien sea la primera u otras adicionales, no consiste en producir formas correctas, sino en desarrollarse como persona que puede crear significados personalmente relevantes mediante la lengua adicional. De hecho, considerando lo que dije anteriormente sobre las diferencias entre los niños y los adultos en relación con el juego y la transformación, bien podría ocurrir que una lengua adicional pueda proporcionar una especie de segunda oportunidad a los adultos para experimentar lo que es ser creativo semánticamente y no estar forzado por las formas de significado aprobadas socialmente. En esencia, aprender una lengua adicional puede ofrecer a los adultos la oportunidad de “pintar” en una lengua, algo que no suelen hacer en su lengua materna.

Bergamini Press, Oxford, 1981.

NEWSIAN, E. y HOLZMAN, E. *Language, Psychology, and the Cultural*
Performative Approach to Understanding Human Development.
Praeger, 1996.

TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard
University Press, Cambridge, MA, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Mental*
Psychological Processes. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky Volume 1, Problems*
of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speaking.
Plenum Press, New York, 1982.

BIBLIOGRAFÍA

BELZ, J. "The myth of the deficient communicator". *Language Teaching Research*, 6. 2002. Pág., 59-82.

JOHNSON, M. *The Art of Non-conversation. A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*. Yale University Press. New Haven, CT, 2001.

KRAMSCH, C. "Social discursive constructions of self in L2 learning". En LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford, 2000. Págs., 133-154.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and the second-language classroom: The lesson of strategic interaction*. En ALATIS, J. E. (Ed.). *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics 1993. Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*. Georgetown University Press. Washington, D. C., 1993. Págs., 220-233.

LANTOLF, J. P. y FRAWLEY, W. "Proficiency: Understanding the construct". *Studies in Second Language Acquisition*, 10. 1988. Págs., 181-196.

LEONTIEV, A. A. *Psychology and the Language Learning Process*. Pergamon Press. Oxford, 1981.

NEWMAN, F. y HOLZMAN, L. *Unscientific Psychology. A Cultural-Performatory Approach to Understanding Human Life*. Westport, CT: Praeger. 1996.

TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press. Cambridge, MA, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Mental Psychological Processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. V. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speaking*. Plenum Press. New York, 1997.

LA TERCERA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS MODERNAS. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Enrique Alcaraz Varó
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN.

1. El Inglés como lengua de especialidad.
2. Las tres didácticas y los paradigmas investigadores.
3. Las cinco principales didácticas desde una perspectiva lingüística.
4. La tercera didáctica y la lingüística oracional.
5. La tercera didáctica y la lingüística supraoracional.
6. Conclusión: la programación didáctica de las lenguas de especialidad.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo voy a examinar lo que denomino “La tercera didáctica de las lenguas modernas”, que no es otra que la metodología didáctica de las lenguas de especialidad, perspectiva que se abre a los profesionales de las lenguas extranjeras¹. En principio, se trata de una nueva línea de análisis lingüístico, que inmediatamente encuentra una proyección metodológica en el aula, perceptible en la fijación de los objetivos de aprendizaje, en el diseño de las tareas, en la preparación de los materiales docentes, etc.

¹ ALCARAZ. 2000.

Todos somos conscientes de que una gran parte del análisis lingüístico se ha hecho sobre dos registros del lenguaje: el literario y el conversacional. El análisis de estos dos registros, especialmente el último, es el que ha servido de base para la elaboración de materiales docentes y para el desarrollo de la didáctica del aula. Pues bien, queda por analizar en profundidad otro, el de las lenguas de especialidad, que es el que intentaremos esbozar en la lección de hoy. Utilizo aquí el nombre de *registro* con el sentido aceptado en la tradición lingüística inglesa² de “*variedad de una determinada lengua [...] destinada a cumplir un fin comunicativo en un marco profesional o académico concreto*”. Aunque en mi disertación, me referiré a la lengua inglesa, por ser ésta mi especialidad, todo lo que diga de ella es aplicable por analogía al francés, al alemán o a cualquier otra idioma extranjero.

Las lenguas de especialidad, también se denominan “lenguas profesionales y académicas”. De esta forma, tendríamos el español profesional y académico, el inglés profesional y académico, el francés profesional y académico, etc. Estos registros o lenguas de especialidad son *profesionales* porque las emplean los médicos, los economistas, los juristas, los científicos, los expertos en turismo, etc. en su comunicación diaria, en sus congresos, en sus libros de texto y en sus revistas especializadas, y son asimismo *académicas* porque, antes de haber sido utilizadas en cada ámbito profesional, fueron enseñadas y aprendidas en la Universidad, institución en la que se perciben dos movimientos epistemológicos complementarios: el flujo de información hacia las profesiones y el reflujo proveniente de ellas. De esta forma, la Universidad da conocimientos e información lingüístico-terminológica, pero también recibe, renovándose y perfeccionándose por el continuo contacto con la realidad que le ofrece este movimiento circular. Al inglés profesional y académico lo llamo IPA, sigla que en cierto sentido es semejante a la de IFE o inglés para fines específicos. No obstante, siguiendo a Widdowson (1998), estimo que parece más concreto hablar de “lenguas profesionales y académicas” que de “lenguas para fines específicos”, título que aparentemente es menos preciso.

1. EL INGLÉS COMO LENGUA DE ESPECIALIDAD

En los planes de estudio universitarios destinados a la formación de

² HALLIDAY y otros. 1965. Pág., 77.

los profesores, sobre todo los de la Licenciatura en Filología Inglesa, el inglés desempeña dos funciones principales. Por una parte, se estudia como lengua de cultura y, por otra, como *lingua franca*. Como lengua de cultura, ha dado forma y ha transportado, entre otros, los profundos pensamientos de William Shakespeare, de James Joyce o de Virginia Woolf, los sentimientos y las emociones líricas de Wordsworth y Keats, las fabulaciones de Faulkner y de Hemingway, y las ideas y las reflexiones filosóficas de Aldous Huxley y de muchos más. En su función de *lingua franca* se pueden distinguir, a su vez, tres grandes direcciones de estudio y de investigación: como lengua segunda, como lengua extranjera y como lengua de especialidad.

En su calidad de lengua segunda, el inglés es la lengua oficial de muchos países de África y de Asia que en su día constituyeron el Imperio Británico y que hoy forman parte de la *Commonwealth*. Una buena parte de los estudios que se han hecho sobre la *adquisición* de las lenguas extranjeras³, aunque no todos, han tenido como objeto de investigación a estos bilingües coordinados, esto es, los bilingües que han adquirido dos lenguas a la vez.

Como lengua extranjera, el inglés ocupa el puesto número uno en los planes de estudios de la educación primaria y secundaria de casi todos los países del mundo. Muchos de los estudios empíricos que se han efectuado sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, por ejemplo, los relacionados con la llamada “Hipótesis del *input*”⁴, se han realizado sobre estos bilingües compuestos, esto es, los bilingües que han aprendido una lengua extranjera tras haber desarrollado la facultad innata del lenguaje con la adquisición de la lengua materna o primera lengua.

En cambio, el inglés como lengua de especialidad profesional y académica es un campo de estudio y de investigación relativamente reciente. De todos es sabido que en las últimas décadas el inglés se ha consagrado como la lengua internacional del comercio y de los negocios, y dentro del ámbito científico y académico se ha producido un fenómeno semejante, ya que en la mayor parte de las distintas especialidades, las publicaciones de revistas en lengua inglesa son las de mayor prestigio y difusión internacional. Por otra parte, la aparición del Internet no ha hecho sino acentuar el enorme dominio

³ ELLIS. 1985 y 1987; GASS y otros. 1985.

⁴ KRASHEN. 1985.

de la lengua inglesa en el desarrollo y la difusión de los conocimientos científicos y tecnológicos, profesionales y académicos. De esta manera, todos los científicos e investigadores que desean participar en esa “aldea global” que hoy constituye el mundo de la ciencia y de los conocimientos se ven, de una u otra forma, forzados al aprendizaje del inglés como lengua profesional y académica.

Entre las muchas razones que se pueden aducir para justificar el auge que en los últimos años han experimentado las lenguas de especialidad, que llamamos indistintamente “lenguas profesionales y académicas”, sobresalen tres:

- (a) el desarrollo espectacular de la ciencia y de la tecnología;
- (b) la mundialización o globalización de la economía; y
- (c) el intercambio de alumnos y profesores entre universidades de distintos países. Estas tres razones han favorecido la demanda de cursos de inglés especializado, para las relaciones internacionales, para la asistencia a cursos y a foros profesionales, etc.

Normalmente se acepta la existencia de una rama o especialización dentro de un área de conocimiento cuando los profesionales que la practican reclaman su existencia. Para justificar esta existencia se suelen aducir, por lo menos, cuatro razones:

- a) la realidad de las asociaciones profesionales concretas, encargadas de fomentar la convocatoria regular de sesiones científicas, ya sean seminarios, simposios o congresos;
- b) la aparición periódica de revistas profesionales especializadas;
- c) la publicación de monografías sobre cuestiones generales o concretas; y
- d) la lectura y defensa en la Universidad de tesis doctorales.

Las cuatro condiciones las cumple a plena satisfacción el inglés como lengua de especialidad:

- (i) En España existe una asociación profesional, la Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos, también llamada AELFE, que cada año celebra su convención regular. Hay que apuntar, además, que en otros congresos más generales dedicados

a los estudios de inglés, a las lenguas profesionales y académicas se les reservan paneles especializados;

- (ii) las revistas periódicas como *English for Specific Purposes*, *Ibérica*, *Applied Linguistics*, *World Englishes*, *Revista de lenguas para fines específicos* de la Universidad de Las Palmas, y muchas otras más;
- (iii) las monografías especializadas (muchas de ellas publicadas como números especiales de revistas de filología o traducción); y
- (iv) en lo que a tesis doctorales se refiere, yo tengo la experiencia de haber participado en los últimos años en muchos tribunales calificadores de tesis doctorales, en donde se han abordado aspectos, cada vez más novedosos del inglés profesional y académico, que van desde el análisis de algún componente formal o funcional de este registro del lenguaje hasta las estrategias comunicativas profesionales, pasando por una cuestión pragmática, hoy considerada central, como es el análisis de la cortesía lingüística en los géneros profesionales, que comentamos en 5.2.

Después de todo lo expuesto, está más que justificada la existencia del inglés para fines específicos como rama autónoma interdisciplinar de los estudios de filología inglesa y de traducción. A mediados de los años noventa, la Revista de IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) preguntó *What is ESP?* a diez profesionales de la teoría y de la práctica de la enseñanza del inglés, desde Holanda a Hong Kong, pasando por Kuwait, Túnez, Sarajevo e Inglaterra y Gales. Se puede decir que casi todas las respuestas ponían de relieve que se trata *no sólo* de un vocabulario profesional o técnico, sino de una especialidad que requiere un enfoque metodológico diferenciado, fácilmente perceptible en la motivación, el sílabo, las tareas didácticas y el material didáctico. Se puede sintetizar lo anterior diciendo que en el IPA (IFE o *ESP*) hay tres importantes núcleos de análisis: un vocabulario muy singular, que constituye el foco central de este lenguaje especializado; unas tendencias sintácticas y estilísticas muy idiosincrásicas; y unos géneros profesionales propios e inconfundibles, como pueden ser la ley, la sentencia, el contrato, el artículo de investigación, etc. en el mundo del Derecho, por ejemplo.

Por tanto, se puede afirmar que el inglés con fines específicos es hoy una disciplina académica reconocida y alentada por organismos internacionales, como la UNESCO o *The British Council* y, como tal disciplina, constituye el núcleo de un gran número de cursos impartidos a universitarios y a profesionales. Son muchas las manifestaciones del IPA. Son tantas que responden a cada una las direcciones de la vida profesional y académica. Entre las más consolidadas destacamos el inglés jurídico, el de los negocios, el del turismo y el ocio, el de la publicidad, el márketing y los medios de comunicación, el de la medicina y ciencias de la salud, el de la ciencia y la tecnología, el de la informática, el de la industria (el mármol, el juguete, el calzado, el textil, la conserva, la sal, etc.), etc.

Cada una de estas especialidades nos suministra ricas e interesantes vetas investigadoras en distintas direcciones lingüísticas. Por ejemplo, el lenguaje del turismo y del ocio facilita el análisis de una adjetivación muy eufórica y de unidades lingüísticas que oscilan entre los sintagmas nominales largos y las unidades léxicas complejas. El de las finanzas ofrece el examen de los registros de las constantes acuñaciones léxicas (*belt and suspenders* por “crédito superamarrado”, *frontloading loans* y *backloading loans*, es decir, “préstamos con carga delantera” y “préstamos con carga trasera”, esto es, “préstamos con términos amortizativos decrecientes” y “préstamos con términos amortizativos crecientes”). El de la tecnología muestra una espectacular tendencia a la creatividad léxica, por medio de recursos como la mutilación (*negs* por *negatives*, *tech* por *technology*, etc.), la fusión (*animatronics* por la de *animation* y *electronics*, *modem* por *modulator* y *demulator*, etc.), los acrónimos, etc. El jurídico nos proporciona un amplio repertorios de géneros muy peculiares, etc.

2. LAS TRES DIDÁCTICAS Y LOS PARADIGMAS INVESTIGADORES

En los puntos que siguen hablaré de la investigación en la tercera didáctica de las lenguas modernas, que he definido al principio de mi intervención como la metodología didáctica de las lenguas de especialidad, pero antes diré cuáles son las otras dos didácticas y cuáles han sido las metodologías didácticas que se han empleado en su desarrollo.

¿Cuáles son las otras dos didácticas? La primera es la que goza de más tradición en el mundo: es la didáctica de las lenguas extranjeras de los estudios de la educación secundaria y universitaria. La segunda es más reciente, y arranca desde el momento que se introdujeron las lenguas modernas en la educación primaria; esta didáctica tiene unas peculiaridades que la diferencian de la anterior en función de las características psicopedagógicas de los alumnos, sus campos de interés, la motivación, etc.

Las didácticas son constructos que se basan en ideas procedentes de varias fuentes, entre las que destacan la psicopedagogía y la lingüística. En mi charla, me centraré, por mi formación básica, en la fuente lingüística, esto es, la que estudia la naturaleza del lenguaje. La concepción de la naturaleza del lenguaje como la de cualquier fenómeno de nuestra realidad más inmediata depende de las teorías que lo definen en cada momento, las cuales están inmersas en unos marcos epistemológicos mayores llamados *paradigmas*. En su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, el filósofo de la ciencia Thomas Kuhn (1975) nos ofrece unas ideas básicas de lo que puede ser el gran marco general en donde se desarrolla la investigación de una ciencia o disciplina. Kuhn llama paradigma a la gran perspectiva investigadora en la que se encuadran todas las teorías, los modelos y las hipótesis de una rama del saber en un determinado momento. De acuerdo con sus ideas, un paradigma consolidado debe entenderse como un marco de referencia, caracterizado por una homogeneidad relativa de pensamiento teórico básico que proporciona a la comunidad científica:

- (a) criterios para marcarse metas nuevas que estimulen la formulación de teorías enriquecedoras;
- (b) criterios para seleccionar hechos relevantes que se conviertan en problemas de investigación; y
- (c) criterios para proponer soluciones a los problemas anteriores dentro del paradigma.

Los tres grandes paradigmas en que se ha efectuado y se está efectuando la mayor parte de la investigación de lingüística inglesa, la general y la aplicada, sobre todo a la didáctica de las lenguas extranjeras, a partir de la segunda mitad del siglo XX, son el paradigma estructuralista, el generativista y el de la pragmática⁵. Cuando se abandonan los postulados y las líneas

⁵ ALCARAZ. 1990.

maestras que han constituido el marco de investigación teórica y aplicada hasta determinado momento, y se sustituyen por otros radicalmente diferentes se dice que ha habido *cambio de paradigma*. Estas nociones de paradigma y de cambio de paradigma son importantes para comprender el avance de cualquier campo de investigación, tanto de las ciencias como de las humanidades, ya que su progreso epistemológico se produce no sólo por acumulación de descubrimientos, de conocimientos y saberes, sino también, y muy especialmente, por cambios de paradigmas, esto es, con el abandono de las líneas de investigación que se habían seguido hasta entonces y con su sustitución por otra aparentemente más novedosa. Dicho con otras palabras, la investigación general se basa en el hecho de que no siempre se tienen los mismos puntos de vista con relación a la realidad, ni las mismas motivaciones o intereses, ni los mismos objetivos, ni la misma finalidad en el análisis de un mismo fenómeno.

3. LAS CINCO PRINCIPALES DIDÁCTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

Hemos dicho antes, que los grandes paradigmas de la lingüística reciente son el estructuralismo, el generativismo y la pragmática. Los tres han sido fuentes de inspiración para el desarrollo de tres enfoques didácticos denominados con el mismo nombre del paradigma lingüístico o con otros afines, por ejemplo, “mentalista” en vez de “generativista”, “comunicativo” en vez de “pragmático”, etc. A estos tres grandes enfoques didácticos nacidos de los tres paradigmas citados añadiremos otros dos, el tradicional y el ecléctico, con lo que tendremos una perspectiva bastante amplia de cinco líneas didácticas de las lenguas extranjeras, que son las que han conformado los principales métodos de las últimas décadas.

3.1. El enfoque tradicional en la didáctica de las lenguas modernas

El enfoque tradicional es el basado en el dominio de la gramática de la lengua extranjera y en la práctica de la traducción, y conocido en inglés con el nombre de *grammar and translation method*. Aunque aparentemente denostado, es el que utilizamos muchos de nosotros en su día, ya que se aprende siempre a pesar del método. Se aprende cuando existe la voluntad de apren-

der, fomentada dentro de una pedagogía del esfuerzo. En inglés se dice claramente *Where there is a will, there is a way*. Un texto representativo de este método de aprendizaje es el llamado *Inglés para españoles*, de Basil Potter, que desde hace cincuenta años publica la Editorial Juventud, el cual goza de la aprobación y de la simpatía de estudiantes maduros que se encuentran más cómodo con un método deductivo, que va desde las reglas lingüísticas a la práctica, que con un método inductivo, que partiendo de la situación comunicativa llega al conocimiento de las reglas por medio de inferencias.

3.2. El estructuralismo en la didáctica de las lenguas modernas

El paradigma estructuralista fue revolucionario en la metodología didáctica de la España de los años sesenta del siglo veinte por varias razones:

1. Propuso una visión taxonómica del lenguaje, lo que permitió el descubrimiento y la teorización de los componentes lingüísticos de distintos niveles como, por ejemplo, la del fonema y los alófonos, que tan útiles han sido para la enseñanza de la pronunciación.
2. Presentó el lenguaje en forma de estructuras, cuyos constituyentes podían cambiarse o sustituirse, lo que facilitó la práctica estructural conocida con dos nombres ingleses: los *drills* y el *pattern practice*.
3. Introdujo el concepto de destrezas lingüísticas que, de acuerdo con el esquema de la comunicación, se llamaron la comprensión oral-auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.
4. Impulsó la práctica de la destreza llamada expresión oral, que apenas había recibido atención en el método tradicional, con una amplia gama de ejercicios que facilitaron el dominio de esta destreza.
5. Basó la presentación de las lecciones en situaciones comunicativas (la tienda, el banco, el aeropuerto, etc.), que sustituyeron a los puntos gramaticales con los que solían comenzar los libros de texto, permitiendo que hubiera más amenidad y mayor sentido comunicativo.
6. Introdujo la línea metodológica llamada “análisis de contrastes” que, gracias a su metodología atomística, sirvió para descubrir dónde residían los principales “choques” fonológicos, sintácticos,

lexicológicos, etc. de dos lenguas que se ponían en contacto. Esta línea de análisis fue muy útil para la preparación de materiales didácticos.

7. Estuvo acompañado por una singular teorización sobre el aprendizaje de las lenguas: el conductismo o behaviorismo de Skinner, el cual reducía el lenguaje a conducta verbal (estímulo, respuesta, refuerzo) y fue durante mucho tiempo el dogma del aprendizaje aceptado por todos o por una amplia mayoría.

3.3. El generativismo en la didáctica de las lenguas modernas

Este paradigma, que se basa en las ideas expuestas por Noam Chomsky a partir de sus publicaciones geminales *Syntactic Structures* y *Aspects of the Theory of Syntax*, no fue tan influyente en la didáctica de las lenguas extranjeras como el estructuralismo. El mismo Chomsky en la *Eastern Conference* de profesores de inglés de los Estados Unidos celebrada en el año 1969 les dijo que no tenía nada que ofrecerles. Estaba en lo cierto si consideramos que no ofreció fórmulas para el aprendizaje en el aula, pero fue muy tajantemente negativo si tenemos en cuenta que todas sus ideas fueron el punto de arranque de una reflexión profunda sobre la naturaleza y la adquisición del lenguaje, como facultad humana, y de las lenguas extranjeras, que puso en tela de juicio las ideas básicas del estructuralismo conductista. He aquí algunas de las propuestas metodológicas que se hicieron dentro del generativismo:

- i) Una visión mentalista del lenguaje frente a la conductista del estructuralismo, es decir, el lenguaje no es conducta verbal sino algo más complejo de carácter mentalista.
- ii) Una distinción metodológica entre adquisición del lenguaje y aprendizaje de las lenguas, de la que se extrajeron consecuencias didácticas muy interesantes.
- iii) Una teorización de la adquisición del lenguaje por medio de un artilugio creador de reglas mentales, conocido en inglés con el nombre de *LAD* o *Language Acquisition Device*. Gracias a esta intuición se puso de relieve que no aprendemos todo por imitación, sino por la elaboración de reglas mentales, ya que, por ejemplo, los

niños en su fase de adquisición del español dicen palabras como “rompido” o “yo no cabo”, que es imposible que hayan oído decir a ninguno de los adultos cuyo lenguaje “imitaban”. En su obra *A review of 'Verbal Behavior' by B. F. S. Skinner*, Chomsky (1959) pulverizó el conductismo o, al menos, redujo la posición privilegiada que gozaban gran parte de sus dogmas psicolingüísticos.

- iv) Realce de la comprensión como destreza básica de todo el proceso del aprendizaje, sobre todo en la llamada hipótesis del *input*⁶, frente a la de la expresión oral, que fue la preferida del estructuralismo
- v) Introducción del concepto de “interlengua”⁷ para explicar el proceso de aprendizaje. Este concepto subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total. Se le considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro del continuum que constituye el aprendizaje, en las que el estudiante alcanza cada vez niveles de competencia mayor (con sus estrategias, sin excluir errores, que cada vez serán menores).
- vi) Elevación del error a la categoría de instrumento metodológico por medio de la hipótesis llamada “análisis de errores”⁸, que se opuso al análisis de contrastes de los estructuralistas. En el análisis de errores, el error pasa de ser denostado, de estar proscrito, a convertirse en estrategia que guía y explica la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de las lenguas, dado que no se puede aprender sin cometer alguno. Consecuentemente, se convirtió en un centro de investigación que se interesó e indagó sobre su naturaleza y sus causas.

3.4. La pragmática en la didáctica del inglés y del francés

Con la pragmática la lingüística da un giro espectacular, ya que el lenguaje pasa de ser un conjunto de estructuras, como en el estructuralismo, o un hecho mental, como en el generativismo, a ser un hecho de comunica-

⁶ KRASHEN. 1985; GASS. 1985.

⁷ SELINKER, L. “Interlenguaje”. IRAL 10. 1972. Pág. 31.

⁸ RICHARDS, J. 1990; ELLIS. 1985.

ción y de uso del lenguaje. La pragmática ha enriquecido la metodología didáctica con muchísimas aportaciones, entre las que destacamos las siguientes:

- a) Las destrezas lingüísticas del estructuralismos pasan a llamarse destrezas comunicativas⁹ y quedan enriquecidas con un subanálisis de estrategias en cada una de las destrezas.
- b) El método pasa a llamarse comunicativo. Uno de los defectos atribuidos a este enfoque es el excesivo peso dado a la comunicación, esto es a la *parole* saussureana o la *performance* chomskiana en detrimento del dominio del sistema lingüísticos (*langue* en Saussure, *competence* en Chomsky).
- c) Se introduce el lenguaje auténtico.
- d) Los *drills* ya no son gramaticales sino comunicativos y contextualizados.
- e) Aparece el texto, en forma de género profesional, conforme indicamos en el punto 5.1, como el centro ordenador de gran parte de la metodología didáctica.
- f) Se introduce el concepto de tarea como uno de los núcleos ordenadores de la programación de las actividades de aprendizaje.

3.5. El enfoque ecléctico.

Llegamos al enfoque ecléctico. La verdad es que no existe como tal. Nadie puede hablar de nadie que haya acuñado el método ecléctico, aunque no son pocos los profesores que dicen que lo utilizan. ¿En qué se basa? En mi opinión, en el uso que hace *cada profesor* de aquellos puntos y aportaciones que ha encontrado más aceptables en cada uno de los métodos o enfoques anteriores. Por tanto, habrá tantos enfoques eclécticos como profesores y situaciones didácticas, y la definición y caracterización de cada uno de ellos constará de los elementos procedentes de los enfoques anteriores que, en opinión de cada profesor, produzcan efectos beneficiosos en la labor de facilitación del aprendizaje de los estudiantes que lleva a cabo el profesor.

⁹ O'MALLEY, J. M. y otro. 1990.

4. LA TERCERA DIDÁCTICA Y LA LINGÜÍSTICA ORACIONAL

Los tres grandes paradigmas, analizados desde otra perspectiva, se pueden resumir en dos grandes líneas de investigación: la *tradicional* o línea oracional, a la que pertenecería el estructuralismo, el generativismo (y también la gramática tradicional), y la *nueva* o línea supraoracional, en la que estaría, sobre todo, la pragmática.

En la línea de análisis oracional se pueden, a su vez, descubrir otras varias direcciones: la lexicológica, la morfosintáctica, la semántica, la estilística, etc. Por razones de espacio y de tiempo me fijaré sólo en la lexicológica.

4.1. La clasificación del léxico

En lexicología son varias las líneas de investigación. Pero antes de pasar a ellas, veamos cómo se puede clasificar el léxico en el IPA. De acuerdo con su grado de especialización, distinguimos tres tipos de vocabulario: el técnico, el semitécnico y el general de uso frecuente en un área.

El vocabulario técnico se caracteriza por su univocidad y está formado por palabras exclusivamente técnicas; por ejemplo, en el mundo jurídico serían técnicas, palabras tales como “hipoteca”, “pleito”, “albacea”, etc. Las unidades léxicas de este grupo se caracterizan por:

- a) su monosemia, o univocidad, con lo cual se obtiene un gran precisión de sus definiciones y una gran estabilidad semántica; y
- b) su carácter medular, ya que, si no se entienden, difícilmente se puede comprender la especialidad. Algunos asignan el término *terminología* sólo a las unidades léxicas de este grupo.

El segundo grupo, llamado “vocabulario semitécnico”, y también “subtécnico”, está formado por unidades léxicas del lenguaje común que han adquirido uno o varios nuevos significados dentro una especialidad. Este vocabulario, que es polisémico, se ha formado en la mayoría de los casos por extensión del significado mediante el proceso de analogía, añadiendo acepciones adicionales al significado original. Además de ser muy amplio, es pro-

bablemente este grupo el más difícil de dominar por la equívocidad que nace de las polisemias, por las connotaciones y por las sinonimias de muchas palabras. Sus significados se activan siempre dentro de un contexto, mientras que los términos del grupo anterior, como hemos dicho, son monosémicos y se entienden dentro de una teoría o de un área de conocimiento. Pertenecen a este campo palabras como “disponer” en el sentido “vender”, “instruir” en el sentido de “investigar judicialmente”, “prescripción” en el sentido de “extinción de un derecho”, etc.

El tercer grupo, que es el más copioso, está formado por las palabras del léxico común que, sin perder su significado propio, como en el grupo anterior, viven, con intensidad de uso o frecuencia en los aledaños de la especialidad. Pertenecen a este grupo, por ejemplo en el español jurídico, sustantivos como “oficina”, “autoridad”, “plazo”, “medida”, “motivo”; etc., y verbos como “configurar”, “notificar”, “incorporar”, “regular”, etc. y sus formas nominales “configuración”, “notificación”, “incorporación”, “regulación”, etc.

4.2. Los problemas didácticos del léxico

Pasamos a continuación a comentar cuatro problemas léxicos que son importantes desde un punto de vista didáctico: los falsos amigos léxicos, las combinaciones horizontales o “colocaciones”, las polisemias y los campos semánticos

(a) *Los falsos amigos léxicos*

Mención especial en el estudio del vocabulario del IPA merecen los llamados “falsos amigos”, también conocidos con el nombre de “falsos cognados”. Cuando hablamos de “falsos amigos” nos referimos a palabras que existen en dos lenguas que, al ser usadas con normalidad, pueden producir situaciones embarazosas. En principio, no se trata de ningún préstamo o calco sino de palabras que han tenido una evolución etimológica diferente en ambas lenguas.

Cuando empecé yo a dar clases particulares de inglés recuerdo que una de mis alumnas era una joven alicantina que quería aprender esta lengua porque se iba a casar con un británico. Un día llegó algo turbada porque había

recibido una carta de su novio, que la dejó muy desconcertada. Me la dio para que la leyera. Tras leerla pregunté, “*Pero tú que le dijiste en la carta anterior?*”. “*¿Yo? Nada. Le dije que estaba muy ilusionada en que llegara el día de nuestra boda*”. “*¿Y qué palabra utilizaste?*”. “*Pues la que encontré en el diccionario, illusioned*” Ahí radicaba todo el equívoco, ya que *illusioned* quiere decir “ilusos” y todo lo relacionado con la alucinación, las falsas apariencias, los engaños, los ensueños, los espejismos, los fantasmas, las entelequias y las utopías. Para expresar “estoy ilusionado ...” en inglés de debería haber empleado *I’m looking forward to ...*, construcción, en principio, muy alejada de la nuestra.

Hay falsos amigos en todas las profesiones. Por ejemplo, en el mundo de la judicatura, *magistrate* no equivale a magistrado. Un *magistrate* es un juez de paz. Algún español queriendo elevar a los jueces ingleses a la categoría de magistrado los ha llamado *magistrates*, con lo que no ha hecho otra cosa que degradarlos. Por otra parte, embargo significa “prohibición de comprar o vender”; el “embargo” español sería en inglés *seizure, sequestration, attachment* o *distrain*; *affirmance* significa “ratificación” y no “afirmación”; *affirmation*, además de “afirmación”, en contextos jurídicos equivale a “promesa solemne”, la que hace en un juicio el que no desea jurar; *prorogue* significa “aplazar, suspender, interrumpir” y no “prorrogar”; *continuance* significa “aplazamiento, suspensión” y no “continuación”, etc.

El lenguaje de las ciencias médicas tampoco se escapa al problema de los falsos amigos. Por ejemplo, *blood pressure*, no es “presión sanguínea” sino “presión arterial”, *bucca*, no es “boca” sino “mejilla”, y *labour* no es “trabajo” sino “parto”. Hay tres muy conocidos que pueden poner a alguien en una situación apurada: *constipation, pile* y *gripe*. *Piles* no es “pilas” o “batería” sino “hemorroides”, *gripe* no es “gripe” sino “cólico o retorcijón” y *constipated* no es constipado, en el sentido de resfriado, sino estreñido, aunque también en español “constipación” se usa en el sentido de “irritación de las mucosas del intestino, que produce estreñimiento”. Curiosamente el DRAE dice que constipar es “*Cerrar y apretar los poros, impidiendo la transpiración*” o poner constipado a alguien, entendiendo constipado en el sentido de enfermedad que se manifiesta por la inflamación de las mucosas del aparato respiratorio, que produce, entre otras molestias, estornudos o tos¹⁰.

¹⁰ CONGOST, 1994. Págs., 52-3.

Para huir de los falsos amigos lingüísticos habría que “poner en cuarentena” todas las palabras desconocidas, a veces incluso las conocidas, cuyos significantes sean parecidos. Una forma de hacerlo es “sospechar y consultar las acepciones de las citadas palabras o expresiones en un diccionario monolingüe”, es decir, no apartarse de la duda metódica cartesiana. Les recomiendo dos diccionarios muy útiles para el estudio de los falsos amigos, el de Torrents dels Prats (1976) y el de Prado (2001), que acaba de publicarse.

(b) *Las combinaciones horizontales o “colocaciones”*

Otra de las líneas de investigación dentro del vocabulario es la de las combinaciones horizontales, lo que Coseriu (1967) llama “selecciones léxicas”, y los ingleses, *collocations*. Está por hacer el diccionario de combinaciones léxicas del español común o general y, por supuesto, el de las especializaciones de dentro de cada rama del IPA. Siempre se ha tenido la visión vertical del vocabulario, pero la horizontal es tan o más importante que la vertical. Así, debemos saber, por ejemplo, que los verbos que las palabras “juez”, “magistrado” o “tribunal” seleccionan con mayor frecuencia son:

- absolver a un procesado.
- acceder a lo solicitado.
- admitir a trámite un recurso
- anular sentencias.
- archivar una denuncia.
- atenerse a los hechos probados y el Derecho que haya de aplicarse
- condenar a los procesados.
- condenar en costas.
- conocer de causas.
- declarar culpable o inocente.
- denegar, peticiones o derechos.
- desestimar instancias o recursos.

A todos estos hay que añadir una larga lista en la que no faltan los verbos “dirimir”, “estimar”, “fallar”, “desestimar”, “exculpar”, “laudar”, “revocar”, “sentenciar”, etc. Y si cogemos una palabra inglesa como *contract*, veremos también la utilidad del aprendizaje de las combinaciones horizontales de palabras como *contract*:

- enter into a contract.

- sign a contract.
- perform a contract.
- honour a contract.
- breach/break a contract.
- avoid a contract.
- renew a contract.

(c) *Las polisemias*

Las polisemias, como hemos dicho antes al hablar del vocabulario semitécnico, son el núcleo estilístico más importantes. Son la fuente de muchos chistes como “El hombre desciende del mono y el mono desciende del árbol” y también de muchas confusiones. Lo podemos ver analizando, por ejemplo, dos palabras muy recurrentes del inglés jurídico: *case* y *qualified*. La investigación de las polisemias del vocabulario semitécnico requiere un estudio en profundidad para el que se precisarán los métodos de la lingüística de corpus y la de campo.

(d) *Los campos semánticos*

Se hizo en el pasado bastante investigación sobre los campos semánticos de determinados campos del saber; así, se ha escrito mucho sobre los campos semánticos del conocimiento y la técnica en lenguas como el griego, el latín y el inglés. En cambio, no hay muchos trabajos sobre los campos semánticos en las lenguas de especialidad, que tan útiles son, por ejemplo, para la traducción y para la programación didáctica. Los campos semánticos son grupos de palabras que se arraciman sistemáticamente en sectores de acuerdo con la experiencia de los pueblos, de las personas, en nuestro caso de las comunidades epistemológicas, y aluden a dominios de su mundo extralingüístico. He aquí algunas de las palabras que forma parte del campo semántico de la palabra “pleito”; actor, alegar, causa, demandado, demandante, jurisdicción, litigante, litigio, etc.

Los campos semánticos, son los herederos del concepto de familia de palabras o de centros de interés, de gran tradición en el enfoque didáctico tradicional, y una de sus principales características reside en el hecho de que cada unidad léxica está condicionada por las relaciones de sinonimia, antonimia, implicación, etc. que mantiene con las demás. En mi opinión los campos semánticos de los registros profesionales y académicos son un instrumento en el que hay que investigar para luego poder aplicar a la traducción y la didáctica de los lenguajes de especialidad.

5. LA TERCERA DIDÁCTICA Y LA LINGÜÍSTICA SUPRAORACIONAL

Con la lingüística supraoracional aparecen dos nuevos conceptos-clave, el discurso y el texto, los cuales constituyen el centro del paradigma de la pragmática, en el que lo que importa es la comunicación y el uso del lenguaje, como ya hemos mencionado antes; en este paradigma se abordan la lingüística de la *parole* de Saussure y la de *performance* de Chomsky, que ninguno de ellos quiso tratar. Los términos “discurso” y “texto” se usan en la mayoría de las ocasiones como sinónimos y, en otras, como términos diferenciados.

Aquí emplearemos el término *discurso* en el sentido de “lenguaje en acción”, constituido por un flujo lingüístico que transporta una información con el fin de desarrollar una función instrumental intrínseca del lenguaje, sin tener en cuenta ningún factor de índole socio-cultural; a estos efectos, entendemos por funciones instrumentales del lenguaje, exentas de consideraciones de tipo socio-cultural, la descripción, la narración, la exposición, la argumentación, etc.

Cuando el mismo flujo del lenguaje es analizado desde la función comunicativa interpersonal que cumple, ya sea de tipo cultural, social, profesional o académico, nos encontramos ante un *texto*. En este sentido, una carta comercial es un texto, al igual que un soneto, una conferencia impartida ante un auditorio o una sentencia judicial. El discurso es más fácil de definir porque se considera un flujo del lenguaje; en cambio, la definición del texto es algo más resbaladiza. Algunos consideran que es la obra o el producto del discurso, entendido como *matriz de observación* de éste. Desde el *IPA*, se le contempla como un signo lingüístico complejo cerrado e independiente superior a la oración, formado a su vez por una cadena de signos con un principio y un final, y entre ambos un transcurso con sentido, producido para cumplir una función comunicativa de tipo social, profesional o académico. Esta última parte, la que alude a “la función comunicativa de tipo social, profesional o académico”, como pueden ser la conferencia o la sentencia antes citadas, es la que confiere una mayor impronta diferenciadora al texto.

5.1. La tipología textual. Los géneros profesionales y académicos

Una de las aportaciones más novedosas de la lingüística moderna aplicada a la teoría y la práctica de los demás lenguajes profesionales es el concepto de *genre*. Se entiende por “género” (y también “tipo textual”) el conjunto de textos escritos u orales del mundo profesional y académico, ajustados a una serie de convenciones organizativas, formales y estilísticas, que los profesionales de cada especialidad son capaces de producir y de entender sin mayor dificultad dentro de sus comunidades epistemológicas. Todos los géneros pueden ser orales, como el “discurso de clausura de un juicio”, y escritos, como la “póliza de seguros”, y dentro de cada género podemos descubrir, a su vez, varios subgéneros.

A continuación señalamos algunas de las principales convenciones formales y estilísticas que comparten cada uno de los géneros profesionales: la macroestructura, la función comunicativa, la modalidad discursiva, el nivel léxico-sintáctico y las estrategias sociopragmáticas.

- (a) La *macroestructura*, que es el gran marco organizador de las partes, las secciones y las subsecciones de un género profesional.
- (b) La *función comunicativa*. Cada género jurídico tiene una función comunicativa específica, que en la mayoría de los casos va marcada por un verbo performativo (*agree, admit, pronounce, uphold, promise, affirm, overrule, etc.*). Por ejemplo, el *warrant of arrest* es una orden judicial en la que se pide a la policía *que detenga* a un persona y la lleve ante un magistrado. La sentencia es la decisión judicial en la *que se resuelve* una disputa entre las partes, tras haber celebrado un juicio, etc.
- (c) La *modalidad discursiva*. Cada género o cada una de sus partes tiene una modalidad discursiva específica (narración, descripción, argumentación, etc.). Así, en la parte de la sentencia que se llama “hechos probados” (*facts as found*) está redactada con la modalidad narrativa del discurso, mientras que la que se llama “fundamentos de derecho” (*points of law*) esta redactada con discurso expositivo.

¹¹ SWALES, 1990; BATHIA, 1993.



- (d) Un *nivel léxico-sintáctico* análogo, formado por unidades y rasgos funcionales y formales equivalentes, y unas *convenciones sociopragmáticas* comunes (registro, cortesía, etc.).

La utilización del concepto de “género” ha significado un gran avance en todas las metodologías aplicadas del IPA, ya que nos permite ir más allá del análisis de problemas léxicos (polisemias, sinonimias, etc.), sintácticos (grupos nominales, pasivas, sintaxis compleja, etc.), semántica (connotación, extensión, intensión, definición, falsos amigos, etc.), o estilística (metáforas, figuras del lenguaje), etc.

5.2. La cortesía lingüística

Una de las cuestiones básicas de los géneros es la cortesía lingüística. Desde que Brown y Levison (1987) popularizaran su célebre teoría de la cortesía lingüística, esta cuestión se ha convertido un centro de investigación de la lingüística, de la comunicación y de la didáctica de la comunicación. Algunos redactores de artículos científicos, de la naturaleza que sean, se llevan una gran sorpresa cuando comprueban que sus trabajos, que han sido redactados con un inglés lingüísticamente correcto y luego han sido convenientemente comprobados por un hablante nativo culto, son rechazados porque, en opinión de los redactores de la revista, estaban escritos con *poor English*. Este *poor English* es fácilmente corregible, *matizando* muchas de las aseveraciones contenidas en el artículo; por ejemplo, cambiando expresiones taxativas como *the major reasons are ...* por *one of the possible causes is ...*, expresión mucho más matizada. Como se puede apreciar, el inglés calificado como deficiente, en muchos casos significa “*inglés no matizado adecuadamente de acuerdo con las convenciones del inglés de los trabajos de investigación científica*”, esto es, *Not properly hedged!*.

6. CONCLUSIÓN. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Estimo que está por desarrollar la tercera didáctica, que es la de las lenguas de especialidad o de carácter profesional y académico. Esta didáctica es de aplicación en los cursos de adultos de las Escuelas de Idiomas, los

Centros de Formación Profesional, los Centros de Actualización y Reciclaje Profesional y los de las Facultades y Escuelas de la Universidad.

El análisis oracional y supraoracional que he bosquejado del inglés profesional y académico nos ofrece material abundante y variado para diseñar programaciones didácticas. Propongo que el punto de partida sea el género profesional oral o escrito. Cualquier género nos ofrecerá parámetros con los que marcar los objetivos y diseñar tareas y elaborar materiales. Pero debemos recordar que en esta programación, las dos metodologías lingüísticas, la oracional y la supraoracional son complementarias, ya que en el mundo profesional y académico nos comunicamos por medio de textos orales (la entrevista, la conferencia, la reunión de negocios, etc.) y escritos (la carta, el certificado, el artículo, el contrato, el informe, etc.), llamados *géneros*, los cuales están formados por *discurso*, que bajo distintas *modalidades* (descripción, narración, exposición, etc.) se articula en forma de enunciados en torno a un tópico o tema comunicativo. Los enunciados, a su vez, constan de oraciones y proposiciones, constituidas por unidades léxicas muy peculiares presentadas en construcciones sintácticas, algunas de las cuales (las pasivas, las nominalizaciones, los sintagmas nominales largos, etc.) son muy características de muchas de las lenguas de especialidad.

Me daré por satisfecho si no les he aburrido demasiado y si he podido convencerles de que con la tercera didáctica, la de las lenguas de especialidad, se abre una nueva línea metodológica en la didáctica de las lenguas modernas que a nosotros, como profesores, nos corresponde investigar, diseñar y aplicar.

BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ, E. *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Marfil. Alcoy, 1990.

ALCARAZ, E. "La lingüística y la enseñanza de las lenguas extranjeras". En GARCÍA-HOZ (Ed.) *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. RIALP. Madrid, 1993. Págs., 19-107.

ALCARAZ, E. *El inglés jurídico*. Ariel. Barcelona, 1994.

ALCARAZ, E. *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial. Madrid, 2000.

ALCARAZ, E. y HUGHES, B. *Diccionario de términos jurídicos, Inglés-Español, Spanish-English*. Ariel. Barcelona, 1993.

ALCARAZ, E. y HUGHES, B. *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales, Inglés-Español, Spanish-English*. Ariel. Barcelona, 1996.

ALCARAZ, E. y HUGHES, B. (en prensa). *El español jurídico*. Ariel. Barcelona.

ALCARAZ, E. y HUGHES, B. (en prensa). *Legal translation explained*. St. Jerome. Manchester.

ALCARAZ, E., HUGHES, B. y CAMPOS, M. A. *Diccionario de términos de marketing, publicidad y medios de comunicación, Inglés-Español, Spanish-English*. Ariel. Barcelona, 1999.

ALCARAZ, E., HUGHES, B., CAMPOS, M. A., PINA, V. y ALESON, M. A. *Diccionario de términos de turismo y de ocio, Inglés-Español, Spanish-English*. Ariel. Barcelona, 2000.

ALCARAZ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M^a A. *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel. Barcelona, 1997.

ALCARAZ, E., CAMPOS, M. A. Y GIAMBRUNO, C. *El inglés jurídico norteamericano*. Ariel. Barcelona, 2001.

BROWN, P. Y LEVINSON, S. C. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press. Cambridge, 1987.

CENOZ, J. "La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras". En SALABERRI RAMIRO. 1999. Págs., 375-401.

CENOZ, J. Y VALENCIA J. (Eds.) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Universidad del País Vasco. Leioa, 1996.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. Mouton. La Haya, 1957.

CHOMSKY, N. "A review of 'Verbal Behavior' by B. F. S. Skinner". *Language* 35. 1959. Págs., 26-59.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Mass.: The M.I.T. Press. Cambridge, 1965. [Trad. de OTERO, C. P. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid, 1970].

DAVIES, A. *Interlanguage*. Edinburgh University Press. Edimburgo, 1984.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisitions*. Oxford University Press. Oxford, 1985.

ELLIS, R. (Ed.). *Second Language Acquisition in Context*. Prentice Hall. New Jersey, 1987.

GASS, S. y otros. *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House. Nueva York, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. y otros. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman. Londres, 1965.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Longman. Londres, 1985.

KUHN, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México, 1975.

KUHN, T. *La tensión esencial*. Fondo de Cultura Económica. México, 1982.

KUHN, T. *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Tecnos. Madrid, 1984.

LEWIS, M. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Language Teaching Publications. 1997.

MORRIS, C. "Foundations of the Theory of Signs". En *International Encyclopedia of Unified Science*. Vol. 1,2. University Press. Chicago, 1938. Págs., 1-13. [Trad. de TORREGO, Esther. "Fundamentos de la teoría de los signos". En *Presentación del lenguaje*. Francisco Gracia, comp. Taurus. Madrid, 1972. Págs., 53-65.]

MORRIS, C. *Signs, Language and Behavior*. Prentice Hall. Nueva York, 1946.

O'MALLEY, J. K. y otro. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge, 1990.

PALACIOS, I. M. *La enseñanza del inglés en España a debate. Perspectivas de profesores y alumnos*. Universidad de Santiago. Santiago, 1999a.

PALACIOS, I. M. "El desarrollo de la competencia comunicativa a través de la enseñanza de la gramática". 1999b. En SALABERRI RAMIRO, (ed.) 1999. Págs., 479-530.

PRADO, M. *Diccionario de falsos amigos: inglés-español*. Gredos. Madrid, 2001.

RICHARDS, J. C. et al. (Eds.) *Second Language Teaching Education*. Nueva: C.U.P. 1990.

SALABERRI RAMIRO, M^a S. (Ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Almería, 1999^a.

SALABERRI RAMIRO, M^a S. “*Rasgos del discurso del profesor en el aula como mediador en las realizaciones de tareas de aprendizaje*”. En SALABERRI RAMIRO (Ed.). 1999a. Págs.-182-246.

SELINKER, L. “Interlanguage”. *IRAL* 10. 1972. Pág. 31.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press. Oxford, 1998.

TORRENTS DELS PRATS, M. *Diccionario de Dificultades del inglés*. Juventud. Barcelona, 1976, 1977.

VAN EK, J. A. y otro. *Across the Threshold*. Pergamon Press. Oxford, 1984.

WEIR, C. *Communicative Language Testing*. Prentice Hall. Nueva York, 1990.

WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. O.U.P. Oxford, 1978.

WIDDOWSON, H. *Learning Purpose and Language Use*. O.U.P. Oxford, 1983.

WIDDOWSON, H. “*The incentive value of theory in teacher education*”. *ELT* 38.2. 1984a.

WIDDOWSON, H. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P. 1984b.

WIDDOWSON, H. “*Communication and community: The pragmatics of ESP*”. *ESP*: 17.1.1998. Págs., 3-14.

WILKINS, D. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press. Oxford, 1976.

WILLIS, D. *The Lexical Syllabus*. Collins Cobuild ELT. Londres, 1994.

EL¹ PORTFOLIO DE LENGUAS EUROPEAS²

Gabriela Appel

The Pennsylvania State University

Una mayor toma de conciencia ante la necesidad de la movilidad y la habilidad para comunicarse con ciudadanos de otros países han puesto de relieve para los ciudadanos europeos la importancia de aprender otras lenguas distintas a la propia. El Consejo de Europa, que es la organización política más antigua de Europa, ha reconocido este hecho y durante los últimos años ha emprendido varias acciones que persiguen fines educativos en general y el aprendizaje de lenguas en particular. En un libro Blanco sobre Educación y Formación titulado: *Teaching and Learning: Towards a Learning Society*³ y en otros documentos, el Consejo perfiló los siguientes ocho principios y metas para la educación futura:

1. profundizar en el mutuo entendimiento entre los ciudadanos de Europa,
2. respeto por la diversidad de culturas y formas de vida,
3. la protección y la promoción de la diversidad lingüística y cultural,
4. el desarrollo del plurilingüismo como un proceso a lo largo de toda nuestra vida,
5. el desarrollo del aprendizaje de la lengua,
6. el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de lenguas de forma autónoma,
7. transparencia y coherencia en los programas de aprendizaje de lenguas, y
8. la descripción clara de la competencia lingüística y la titulaciones correspondientes con el fin de facilitar la movilidad.

¹ (Texto traducido por Carmen Fernández Santás)

² Este informe ha sido escrito basándose en los documentos publicados por el Consejo de Europa, a los que se puede acceder en su página web.

³ El CONSEJO DE EUROPA. *Libro Blanco: Teaching and Learning-Towards a Learning Society*. 1995. CONSEJO DE EUROPA. Documento N°: DGIV/EDUC/LANG. 2000. Pág., 33.

Las discusiones sobre este libro Blanco en los años siguientes, han dado como resultado un número de acciones en relación a las lengua, entre las que se encuentran el Marco Común Europeo⁴ y el Portfolio de Lenguas Europeas.

El Portfolio de Lenguas Europeas tiene como *finalidad* ofrecer un registro de todo el conocimiento lingüístico y las experiencias de un aprendiz de la lengua que será aceptado por todos los países de la Unión Europea. Es un esfuerzo para facilitar la comparación de la competencia lingüística de distintos grupos de aprendices, tales como niños, adolescentes y adultos, que proceden de contextos educativos muy distintos, tales como escuelas elementales rurales, colegios de secundaria obligatoria y post-obligatoria, universidades, y cursos de educación de adultos. Con el Portfolio, los hablantes de una lengua podrán documentar su historial personal de aprendizaje de una lengua y también las titulaciones nacionales que hayan conseguido.

Además de la necesidad de desarrollar un Portfolio de Lenguas Europeas de acuerdo con los objetivos y los principios del Marco Común Europeo, la estructura básica de un Portfolio consta de tres partes. La sección del “**Pasaporte**” ofrece una panorámica del nivel de un individuo en diferentes lenguas en un momento determinado. Esta panorámica se define en términos de destrezas y los niveles de referencia en el Marco Común Europeo. En esta parte, se enumeran las titulaciones formales, y se describen las competencias lingüísticas significativas y las experiencias de aprendizaje interculturales. Además se puede incluir información sobre competencia parcial y específica (por ejemplo, ser capaz de leer en una tercera o cuarta lengua se consideraría una competencia parcial). El “Pasaporte” incluiría también la auto-evaluación del alumno, la evaluación del profesor, y la de instituciones educativas y entidades evaluadoras. La segunda parte del Portfolio de Lenguas Europeas, la “**Biografía lingüística**”, facilita la implicación de los aprendices en la planificación y les anima a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y su progreso. En la “Biografía” a los aprendices se les pide que definan lo que saben hacer en cada lengua y que presenten la información sobre experiencias lingüísticas y culturales que han conseguido en con-

⁴ *The Common European Framework* (El Marco Común Europeo). Publicado en inglés por Cambridge University Press; en francés, por Édition Didier, y en alemán, por Langenscheidt. La versión inglesa está disponible electrónicamente en: <http://culture2.coe.int/portfolio/doments/o521803136txt.pdf>.

textos educativos formales o informales. La tercera parte del Portfolio, “**El Dossier**”, ofrece a los aprendices la oportunidad de seleccionar materiales que documenten e ilustren los logros o experiencias registrados en “La Biografía Lingüística” o “El Pasaporte”.

El Portfolio de Lenguas Europeas es un intento ambicioso y obviamente tuvo que ser ampliamente pilotado. El proyecto se perfiló como parte del Programa de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, con foros de debate, informes provisionales, y estudios piloto que tuvieron lugar entre 1998 y 2000. Un Comité, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, exploró su potencial práctico, su viabilidad y sus efectos. Se llevaron a cabo veinte proyectos piloto en una variedad de entornos educativos, que iban desde los niveles de primaria, secundaria, universidad y educación de adultos. En total, participaron en la fase piloto 35.000 estudiantes de 46 instituciones de 14 países europeos (Austria, República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Hungría, Los Países Bajos, la Federación Rusa, Eslovenia, Suecia, Suiza y el Reino Unido) y se publicaron tres informes de progreso⁵.

En la segunda parte, un comité directivo evaluó los resultados de los proyectos piloto, estableció las pautas para un portfolio y preparó las oportunas recomendaciones para el Consejo de Europa. Estas recomendaciones se centraron entre otras cosas en temas de gestión, en estrategias para implementar un portfolio, y en el desarrollo de procedimientos para hacer un seguimiento de la calidad e impacto. Basándose en la evaluación de los datos del pilotaje, la comisión concluyó en su tercer informe que el Portfolio de Lenguas Europeas ha demostrado ser un instrumento pedagógico válido, que podría usarse con éxito en entornos educativos nacionales y regionales muy diferentes, aunque algunas cuestiones referentes sobre todo a los informes pan-europeos están sin resolver.

En todos los estudios piloto, los resultados están relacionados con los principios del Portfolio de Lenguas Europeas y con la información recibida de los educadores sobre sus funciones. Por ejemplo, uno de los principios del Portfolio ha sido denominado su “*Dimensión Europea*”, lo que significa que una característica básica del Portfolio es la de facilitar la evalua-

⁵ Estos informes de progreso están disponibles en la página web del Consejo.

ción de la competencia de un aprendiz en distintas naciones. También denominado como “Carácter Europeo”, este rasgo fue muy a menudo mencionado positivamente por los aprendices en respuesta a la pregunta “¿qué es lo que más te gusta de tu portfolio?”. Al 66% de los aprendices les gustó que su competencia lingüística se valorase en una escala europea. Aunque este porcentaje es considerablemente alto, los resultados también indican una considerable variedad de respuestas en los distintos países. Mientras que el 100% de los estudiantes italianos y el 80% de los rusos contestaron la pregunta afirmativamente, en los Países Bajos este porcentaje se quedó en un 28%. Para explicar esta gran diferencia, el informe señala que la falta de un estatus del Portfolio claramente definido, junto con las dudas sobre la aceptación de su valor entre distintos contextos escolares y laborales, pueden haber causado cierta dosis de inseguridad y respuestas negativas en estudiantes y profesores.

Utilizando varios grupos de preguntas clave, la Comisión Europea reunió información sobre otros principios tales como *“se valora toda competencia y todo aprendizaje”*. 75% de los profesores consideraron el Portfolio útil a la hora de clarificar objetivos de aprendizaje con los alumnos y por lo general consideraron que la elaboración de un portfolio ayudaba a que los alumnos se implicasen más en su proceso de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes apreciaron su implicación en el proceso de reflexión sobre los objetivos y las metas de aprendizaje, y respondieron positivamente a la oportunidad de constatar las experiencias de aprendizaje fuera del colegio en la sección de “Biografía Lingüística” de su portfolio. Al final de la fase piloto, 79% de los estudiantes consideró que el Portfolio de Lenguas Europeas les *permitía “mostrar lo que saben hacer en una lengua extranjera”*, 69% consideró que el portfolio les ayudaba a *“ver su progreso en el aprendizaje”*, y 68% opinó que *“pone más responsabilidad en el individuo como aprendiz”*. Todos los datos indican que los estudiantes perciben la autonomía y la responsabilidad del aprendiz, algo que el portfolio en general intenta desarrollar.

El informe del Consejo también analizó por separado las respuestas positivas de los estudiantes de familias inmigrantes. Este grupo disfrutó trabajando con el concepto del portfolio porque les permitió demostrar su competencia lingüística en varias lenguas y pudieron ver la lengua de su familia reconocida y valorada.

La información obtenida acerca de la función del portfolio se centró en algunos aspectos generales, en la auto-evaluación, en los informes y en la formación. La auto-evaluación del aprendiz se considera una estrategia innovadora importante, que los estudiantes encuentran por lo general motivadora. El 70% de los estudiantes consideró que el Portfolio de Lenguas Europeas les ayudaba a evaluar su propia competencia y lo consideraron de gran valor a la hora de comparar la evaluación del profesor con la suya propia; el 62% de los profesores opinó que sus estudiantes fueron capaces de evaluar su propio aprendizaje, mientras que el 38% restante se mostraron más escépticos.

Para favorecer la auto-evaluación, el Consejo desarrolló una parrilla en la que se especifican tres grupos de usuarios (competentes/avanzados, independientes, y elementales) en dos niveles distintos cada uno. La comprensión (dividida en comprensión oral y escrita) la expresión oral (interacción hablada y productiva) y la escritura se describen por separado en una escala narrativa para cada grupo de usuarios.

Por ejemplo, las descripciones para la escritura entre los distintos grupos son:

Usuario Elemental, Nivel 1: “*Sé escribir una postal sencilla y breve, por ejemplo, enviar saludos en vacaciones. Sé cubrir impresos con datos personales, por ejemplo, poner mi nombre, nacionalidad y dirección en una ficha de registro de un hotel*”.

Usuario Elemental, Nivel 2: “*Sé escribir notas y mensajes sencillos y breves. Sé escribir una carta personal muy sencilla, por ejemplo, dándole las gracias a alguien por algo*”.

Usuario Independiente, Nivel 1: “*Sé escribir textos sencillos sobre temas que son familiares o de interés personal. Sé escribir cartas personales que describan experiencias e impresiones*”.

Usuario Independiente, Nivel 2: “*Sé escribir un texto claro y detallado sobre una amplia gama de temas relacionados con mis intereses. Sé escribir una redacción o un informe, dando información o dando razones a favor o en contra de un punto de vista concreto. Sé escribir cartas destacando la importancia personal de acontecimientos y experiencias*”.

Usuario Avanzado, nivel 1: “*Sé expresarme en un texto bien estructurado y claro, expresando en cierto modo puntos de vista. Sé escribir sobre temas complejos en una carta, una redacción o un informe, destacando lo que considero el tema central. Sé seleccionar un estilo adecuado al lector potencial*”.

Usuario Avanzado, nivel 2: “*Sé escribir un texto con fluidez y claridad y en un estilo apropiado. Sé escribir cartas complejas, informes o artículos que presenten un caso con una estructura lógica eficaz que ayude al receptor a identificar y recordar el punto más significativo. Sé escribir resúmenes y reseñas de obras literarias o profesionales*”⁶.”

El concepto y la práctica de la auto-evaluación por parte del alumno ocasionó bastantes discusiones, reflexiones y en algunos casos incluso controversia. En numerosas ocasiones se ha debatido el grado de validez y fiabilidad de la auto-evaluación en comparación con la evaluación formativa y sumativa del profesor y con los resultados de exámenes finales tradicionales o pruebas standard establecidas. El Consejo explica que no hay una respuesta fácil o aceptable para la mayoría en cuanto al tema de la auto-evaluación. Continúa diciendo que como enfoque innovador y nuevo para los alumnos y los profesores, posiblemente entrará en conflicto con tradiciones y parece desafiar algunas de las formas convencionales de medir y analizar el progreso y los logros en el aprendizaje de una lengua.

A la hora de hacer informes (asignar notas), los profesores pedían más explicaciones sobre el estatus del Portfolio de Lenguas Europeas. Algunos expresaron su preocupación con la generalidad de los descriptores de la escala de evaluación y sugirieron descripciones de niveles más detalladas, descriptores, y listas de control. Otros comentaron la relación entre la evaluación del portfolio y los exámenes tradicionales y se preguntaron si los empresarios aceptarían la auto-evaluación como una forma de evaluación válida en contextos no académicos. Tanto los profesores como los alumnos pidieron instrumentos de evaluación ecuanímenes y válidos profesionalmente, para exámenes y relaciones transparentes con los diplomas y exámenes nacionales. Todos los participantes, tanto profesores como alumnos, vieron la necesidad de más formación para hacer un uso eficaz del portfolio.

⁶ CONSEJO DE EUROPA. *DGIV/EDU/LANG* .2000. Pág., 33.

Durante la fase piloto también se trataron otros aspectos funcionales del portfolio tales como “variación y la estabilidad”. Como suele ocurrir con la evaluación del portfolio, al parecer existe una contradicción entre “variación” y “comparabilidad”. Es decir, aunque la esencia de la evaluación del portfolio es facilitar la individualización (variación), algunos rasgos han de ser iguales para todos los usuarios de forma que en realidad el portfolio pueda usarse comparativamente (estabilidad). Para ayudar a los profesores en la implementación de los portfolios, el grupo coordinador del proyecto piloto del Portfolio de Lenguas Europeas desarrolló tres modelos diferentes de Portfolios de Lenguas Europeas -un Portfolio Junior (destinado para el grupo de edad entre 6-11 años), un portfolio escolar (para el grupo de edad de 11-16), y un portfolio adulto (para los mayores de 15 años).

Para cada modelo se han definido características comunes. El “**Núcleo Común**” de un Portfolio de Lenguas Europeas consiste en los objetivos generales europeos, los principios y las pautas comunes, el Marco Común Europeo, y un diseño reconocible. Las variaciones nacionales e institucionales pueden reflejarse después en los componentes variables del modelo de Portfolio y de ese modo mostrar sensibilidad hacia políticas educativas, prioridades curriculares, tradiciones, experiencia. En resumen, la evaluación final mostró que los mayores beneficios del Portfolio de Lenguas Europeas se acumulaban cuando el portfolio se adaptaba debidamente a su grupo concreto de estudiantes y cuando se introducía en razonable armonía con las características de un entorno educativo concreto. También se corroboró que las tradiciones culturales eran beneficiosas para el desarrollo del estudiante. Por tanto, el valor del portfolio quedó reconocido cuando los profesores y los alumnos se lo tomaron en serio como un instrumento de evaluación.

Los principios y las pautas del Portfolio de Lenguas Europeas se han formulado para ayudar en el proceso de creación a las autoridades, a los que toman decisiones, a los diseñadores del Portfolio, a los profesores y a los alumnos. El Consejo hace hincapié en ocho objetivos que llevaron a la consideración del Portfolio de Lenguas Europeas. A aquellas autoridades que intenten producir un Portfolio de Lenguas Europeas se les presenta un conjunto de pautas. El Consejo de Europa estableció un comité de convalidación. Este comité evaluará y acreditará distintos modelos de portfolio creados por profesores en distintas instituciones de toda Europa. En un impreso de seis

páginas, a los solicitantes se les pide que respondan a una serie de preguntas sobre su modelo concreto, el diseño de sus distintas secciones (por ejemplo, pasaporte, biografía lingüística, y el dossier) y sobre su uso. Si el comité considera que el modelo cumple los criterios de un Portfolio de Lenguas Europeas, el modelo será validado y llevará un número de acreditación. Los modelos de portfolio acreditados son un paso para facilitar comparaciones de niveles entre distintos entornos de aprendizaje.

Para concluir, El Consejo anima a las autoridades y a las instituciones educativas a crear portfolios y además a reflexionar sobre su uso. Hacen hincapié en que los agentes de la evaluación necesitan reconocer a los estudiantes como los propietarios de su portfolio y necesitan asegurarse de que los estudiantes tendrán acceso a su portfolio. El Consejo resalta que ha de fomentarse el desarrollo de las competencias en varias lenguas, que pueden incluir competencias concretas y parciales incluso en niveles de competencia muy modestos. Se admite que la formación en la elaboración y uso del portfolio son fundamentales para que el Portfolio de Lenguas Europeas llegue a ser un instrumento bien acogido y sugiere muy encarecidamente a las instituciones que ayuden a los profesores y a los alumnos en el proceso y que difundan ejemplos de buen uso.

Tal y como recomienda el Comité de los Ministros del Consejo de Europa a sus estados miembros:

“Fomenta el desarrollo y uso por parte de los estudiantes en todos los sectores educativos de un documento personal (Portfolio de Lenguas Europeas) en el que puedan registrar sus titulaciones y otras experiencias lingüísticas y culturales significativas de forma transparente a nivel internacional, motivando así a los alumnos y reconociendo sus esfuerzos para extender y diversificar su aprendizaje de la lengua en todos los niveles a lo largo de toda su vida.”⁷

⁷ MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA. Recomendación N° R .98. Pág., 6.

BIBLIOGRAFÍA

BARNHARDT, S., KEVORKIAN, J., & DELETT, J. *Portfolio Assessment in the Foreign Language Classroom*. National Capital Language Resource Center. Washington, DC., 1998.

COUNCIL OF EUROPE. *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Council of Europe. Strasbourg, 2002. (Document DGIV/EDU/LANG (2002) 33).

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. Cambridge, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. *White Paper on Teaching and Learning - Towards a Learning Society*. Council of Europe. Strasbourg, 1995. (Document COM (95) 590).

DARLING-HAMMOND, L. "Setting standards for students. The case for authentic assessment". *The Educational Forum*, 59. 1994. Págs. 14-21.

HAMAYAN, E.V. "Approaches to alternative assessment". *Annual Review of Applied Linguistics*, 15. 1995. Págs. 212-226.

MURPHY, S., & UNDERWOOD, T. *Portfolio Practices: Lessons from Schools, Districts and States*. Christopher Gordon. Norwood, MA., 2000.

SALABERRI, S. M., & APPEL, G. (en prensa). "Assessment and diversity: Development of personal identities through portfolios". In RAYA, M. J. & LAMB, T. (Eds.) *Differentiation in the Modern Languages Classroom*. Peter Lang. Frankfurt a.M.

SCHÄRER, R. *A European Language Portfolio – Final Report on the Pilot Project (1998-2000)*. Council of Europe. Strasbourg, 2001.

SCHNEIDER, G., & LENZ, P. *A Guide for Developers of European Language Portfolios*. Council of Europe. Strasbourg, 2001.

TIERNEY, R.J., CARTER, M.A. & DESAI, L.E. *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Christopher Gordon. Norwood, MA., 1991.

VALERIE-GOLD, M., OLSON, J. R., & DEMING, M. R. "Portfolios: Collaborative authentic assessment opportunities for college developmental learners". *Journal of Reading*, 35. 1992. Págs.298-305.

WEINBAUM, K. "Portfolios as a vehicle for student empowerment and teacher change". In BELANOFF, P. & DICKSON, M. (Eds.) *Portfolios. Process and Product*. Boynton/Cook. Portsmouth, NH., 1991. Págs. 206-214.

ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Ignacio M. Palacios Martínez
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN.

Últimos avances en la enseñanza de segundas lenguas.

Los conceptos de adquisición y aprendizaje.

Los términos segunda lengua y lengua extranjera.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua: Factores socio-contextuales e individuales.

Breve repaso a los principales modelos o teorías de aprendizaje de segundas lenguas.

Implicaciones de los estudios de adquisición para la enseñanza de segundas lenguas.

Conclusiones.

REFERENCIAS CITADAS.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA (sobre adquisición de L2).

INTRODUCCIÓN

El propósito principal de este trabajo es proporcionar una visión global del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, explorando al mismo tiempo las implicaciones de los estudios de adquisición lingüística para la enseñanza de lenguas extranjeras (LEs). Si durante mucho tiempo la preocupación primordial del docente de lenguas se centraba en las técnicas y métodos de enseñanza que pudieran ser pedagógicamente más efectivos, en los últimos años con la llegada de los modelos comunicativos en un sentido amplio¹ y con un diseño de currículo centrado en el discente², asistimos a un

¹ WIDDOWSON. 1978; LITTLEWOOD. 1981; BRUMFIT. 1984; PRABHU. 1987; LONG y CROOKES. 1992

² ALTMAN y JAMES. 1980; NUNAN. 1988.

cambio de orientación donde el propio proceso de aprendizaje va a primar sobre el de enseñanza. Es precisamente sobre esta cuestión sobre la que gira el presente capítulo.

En una breve sección inicial se pondrán de relieve los avances realizados en los últimos años en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas a tenor de los resultados de la investigación sobre el proceso de aprendizaje y de las influencias de la Lingüística y Pedagogía en general. Se explicarán igualmente los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje*, así como las diferencias entre *segunda lengua* y *lengua extranjera*. A continuación, se analizará de modo general el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera para seguidamente prestar atención a algunos de los factores contextuales e individuales que inciden en éste de forma directa. De seguido se examinarán rápidamente las principales teorías o modelos que han intentado describir el aprendizaje de una segunda lengua, desde las teorías conductistas o behavioristas a las interaccionistas, pasando por las propiamente cognitivas. Nos detendremos de manera especial en el Modelo del Monitor, propuesto por Krashen (1981, 1982). A continuación, se abordarán las implicaciones de toda esta investigación para la propia enseñanza de estas lenguas a la luz de manifestaciones hechas por algunos estudiantes sobre su experiencia en el proceso de aprendizaje. Concluiremos nuestra exposición con una serie de reflexiones que se derivan de lo anterior, tratando de combinar los tres ejes en los que se mueve todo campo científico: investigación, teoría y práctica pedagógica. Es evidente que si no existen interconexiones entre estos tres polos, la propia disciplina científica no progresará como debiera. Por último, se presenta a modo de apéndice una bibliografía básica brevemente comentada, dirigida a todos aquellos que quieran profundizar más sobre el tema.

1. ÚLTIMOS AVANCES EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Los últimos progresos o tendencias en la enseñanza de segundas lenguas no son el producto o el resultado de un único factor sino que tienen su origen en la confluencia de múltiples fuerzas derivadas de distintas disciplinas. Por un lado, las nuevas perspectivas en el paradigma lingüístico con un énfasis claro sobre el discurso y sobre el mismo propósito o finalidad del acto comunicativo han incidido de forma directa en la enseñanza de LEs, al plantearse

ahora un estudio de la lengua que busca por encima de todo la capacidad del discente para poder expresarse de forma oral y escrita en la lengua meta^a. Por otro lado, se constatan cambios de posiciones dentro de la ciencia pedagógica general que han supuesto un acercamiento de la enseñanza cada vez mayor hacia el propio alumno como protagonista principal del proceso de aprendizaje. En tercer lugar, no podemos ignorar las aportaciones de las nuevas tecnologías de la información, que si dentro de la sociedad en general han servido para romper fronteras y facilitar la comunicación entre las personas, en el mundo de la enseñanza de LEs han ayudado a fomentar, entre otras cosas, la autonomía del aprendiz y promover programas de aprendizaje de lenguas a distancia sin la necesidad de la presencia física del profesor^b. Por último, debemos señalar la incorporación a la Pedagogía de LEs de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el terreno de la adquisición, pues también han supuesto un hito importante en su progreso. Lingüistas, pedagogos, sociólogos, psicólogos, especialistas en Lingüística Aplicada y los mismos docentes se han percatado de que el conocimiento del proceso de aprendizaje de una lengua puede iluminar y mejorar la propia enseñanza de la misma.

Los estudios de adquisición de segundas lenguas son cronológicamente bastante recientes ya que los primeros trabajos de importancia, condicionados en gran medida por el desarrollo de una investigación semejante en el área de la L1, datan de los años 60 y 70 y se llevaron a cabo, principalmente, en Canadá y Estados Unidos³; fue precisamente en estas zonas geográficas donde se planteaban mayores problemas en la enseñanza de lenguas al convivir personas con una gran diversidad cultural, racial y lingüística. Sin duda, todas estas investigaciones nos han ayudado a comprender mejor el proceso de aprendizaje de una lengua y nos han servido para interpretar los factores que inciden en este proceso. Es evidente que un docente de lenguas debe poseer distintos tipos de conocimientos, desde el propio de la lengua meta que enseña hasta diversas técnicas didácticas y metodológicas, pasando por presupuestos elementales de la Psicología y Sociología así como los principios básicos de la adquisición de lenguas. Es necesario entonces que el docente conozca cómo se produce el aprendizaje de una lengua y sea consciente de las múltiples variables que influyen en el mismo. Se podría decir que la formación de un profesor de LEs no estará completa si esta faceta de

³ GARDNER y LAMBERT. 1959; LARSEN-FREEMAN. 1976; BURT, DULAY y FINNOCHARIO. 1977; HATCH. 1978; KRASHEN. 1981.

su perfil profesional es ignorada. En consecuencia, se hace necesario la inclusión de al menos un módulo sobre esta área en los programas de formación inicial y permanente del profesorado de segundas lenguas.

2. LOS CONCEPTOS DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

Hasta el momento se han venido manejando los términos *adquisición* y *aprendizaje* como si fueran similares, si bien algunos especialistas como Krashen (1981, 1982) establecen claras distinciones entre ambos. Por adquisición se entiende un proceso espontáneo e inconsciente de interiorización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma. El aprendizaje, por su parte, es un proceso consciente, resultado de la instrucción formal en el aula, e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. El cuadro siguiente sirve para ilustrar de modo más claro y esquemático las diferencias entre estas dos nociones.

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso espontáneo, natural e inconsciente. • Interiorización de un sistema lingüístico. • Exposición natural sin atención a la forma. • La instrucción formal no cumple ningún papel ya que el proceso de adquisición es el resultado de la interacción del aprendiz con hablantes nativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso voluntario y consciente. • Conocimiento explícito de la lengua como sistema. • Enseñanza formal en el aula con atención a la forma. • Implica el diseño de actividades que fomenten el uso y reflexión por parte del aprendiz sobre la lengua meta.

Cuadro 1. Diferencias principales entre los conceptos de adquisición y aprendizaje.

En realidad, las diferencias entre los dos términos expuestas en el cuadro anterior obedecen fundamentalmente en el caso de las dos primeras a criterios de índole psicolingüística, mientras que aspectos de carácter sociolingüístico y educativo prevalecen respectivamente en las dos siguientes. Por otra parte, se tiende a identificar el proceso de adquisición con la L1 mientras que el aprendizaje se asocia a la L2. No obstante, estos dos procesos son perfectamente compatibles dentro de la L2 si bien en algunos casos resulta problemático establecer una línea divisoria o frontera entre ambos.

Por último, es importante señalar que algunos autores como Sharwood-Smith (1981) optan por prescindir de estos dos términos por los problemas semánticos que plantean, decantándose por el de *development*, es decir, “desarrollo” por sus connotaciones más claras hacia lo que implica el proceso de aprendizaje. Por razones de carácter práctico a lo largo de este trabajo se utilizarán los vocablos adquisición y aprendizaje como si fueran perfectos sinónimos.

3. LOS TÉRMINOS SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA

Antes de acometer la diferenciación de estos dos conceptos, sería necesario explicar lo que se entiende por L1, L2, L3, lengua meta y lengua origen. La L1 es la lengua nativa o materna, también llamada primaria por ser la lengua más fuerte dentro del sujeto. La L2, por su parte, es la lengua segunda o no nativa, también denominada secundaria por ser la más débil. La L3 es la lengua tercera, que suele existir en comunidades bilingües como puede ser en nuestro país el caso de Galicia, Cataluña y País Vasco, entre otras, en donde una persona puede tener como L1 el gallego, el vasco o el catalán, según sea su circunstancia, el castellano como L2 y el inglés, francés u otra lengua extranjera como L3.

Por lengua meta se entiende la lengua que se aprende o la que se identifica dentro de los estudios de Traducción como lengua de llegada, es decir, la lengua a la que se traduce algo. Contrasta con la lengua origen que es la que ya se conoce y que equivale a la lengua de partida en el campo de la Traductología, en otras palabras, la lengua de la que se traduce un texto o una unidad lingüística determinada. El cuadro siguiente ilustra estas definiciones de modo más sucinto.

- L1: lengua nativa, lengua materna, lengua primaria, lengua más fuerte.
- L2: lengua segunda, lengua no nativa, lengua secundaria, lengua más débil.
- L3: lengua tercera (suele existir en comunidades bilingües)
- Lengua meta = lengua que se aprende = lengua de llegada (en Traducción)
- Lengua origen = lengua de partida (en Traducción)

Cuadro 2. Definición de L1, L2, L3, lengua meta y lengua origen.

Por otra parte, la etiqueta segunda lengua se refiere a aquélla que no es la lengua nativa de una determinada comunidad de habla pero que es utilizada con un elevado nivel de competencia lingüística por un número considerable de hablantes del país pues normalmente tiene funciones intranacionales y se suele adoptar de manera oficial como vehículo de expresión de la administración y educación. Éste es el caso del francés en Marruecos, Túnez y Argelia, y del inglés en antiguas colonias británicas como Kenia, Camerún, India, Singapur y Malasia, por citar unas cuantas. En este sentido no está de más recordar que hoy por hoy el número de hablantes de inglés como segunda lengua en el mundo supera con creces la proporción de hablantes de esta lengua como L1°. Igualmente la expresión segunda lengua se aplica a determinadas situaciones como, por ejemplo, el caso de un mexicano en USA que posee el español como L1 pero que aprende el inglés como L2, o un inmigrante marroquí que se encuentre trabajando en nuestro país para quien el español será una segunda lengua.

El término lengua extranjera se reserva para aquellos contextos en los que ésta carece de función social e institucional. Así, por ejemplo, el francés y el inglés son lenguas extranjeras en España del mismo modo que el español lo es en Francia y en el Reino Unido. No obstante, en muchas ocasiones se emplea la denominación segunda lengua independientemente del tipo de contexto en el que la lengua esté inmerso, refiriéndose tanto a situaciones de segunda lengua como de lengua extranjera. A modo de ilustración práctica, y de acuerdo con los datos proporcionados por la Comisión Europea de las Lenguas, el 47% de los ciudadanos de los países de la Unión Europea saben hablar inglés; de éstos únicamente 16% como L1 mientras que el restante 31% como lengua añadida, ya sea ésta segunda o tercera lengua. La lengua que sigue al inglés en cuanto a número de hablantes pertenecientes a los países de la Unión Europea es el alemán con un total de un 32%, distribuidos en porcentajes de 24% en cuanto al alemán como L1 y 8% en otras situaciones. El español ocupa la quinta posición detrás del francés y del italiano con un total del 15%, 11% como L1 y 4% como adicional. El cuadro 3 presenta información más detallada sobre esta cuestión referida a cada una de las lenguas consideradas oficiales por la Unión Europea. La denominación particular que recibe cada una de estas lenguas en su comunidad de habla figura junto a la versión española. La voz del italiano coincide exactamente con la utilizada en español.

Lengua	Población de la Unión Europea que la habla como L1	Población de la Unión Europea que NO la habla como L1	Porcentaje total de hablantes de cada lengua
Inglés/English	16%	31%	47%
Alemán/Deutsch	24%	8%	32%
Francés/Français	16%	12%	28%
Italiano	16%	2%	18%
Español	11%	4%	15%
Holandés/Nederlands	6%	1%	7%
Griego/Elinika	3%	0	3%
Portugués/Português	3%	0	3%
Sueco/Svenska	2%	1%	3%
Danés/Dansk	1%	1%	2%
Finlandés/Suomi	1%	0	1%

Cuadro 3: Número de ciudadanos de la Unión Europea que habla cada lengua oficial de la Unión como lengua materna y como segunda lengua

4. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA: FACTORES SOCIO-CONTEXTUALES E INDIVIDUALES

Antes de iniciar la discusión de este punto, es preciso señalar que una explicación pormenorizada y exhaustiva del proceso de aprendizaje de una segunda lengua trasciende con creces el objetivo de este trabajo. Por ello nos referiremos aquí a los aspectos más sobresalientes, aconsejando al lector la consulta de algunas referencias incluidas en la bibliografía básica comentada al final con el fin de obtener una información más detallada sobre muchas de estas cuestiones.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua debe ser entendido como el resultado de la interacción de múltiples variables de naturaleza contextual e individual especialmente.

4.1. Factores contextuales

Dentro de un contexto de aprendizaje determinado, la situación de la lengua meta dentro de la comunidad lingüística, ya sea como segunda lengua

o lengua extranjera, jugará, tal como explicábamos más arriba, un papel fundamental. A esto habrá que añadir el prestigio social de esta lengua, las posibilidades prácticas de su uso, las actitudes que mantienen los miembros de la comunidad de habla hacia ella, la cantidad y calidad del *input* o información lingüística que perciben los aprendices, etc. Lógicamente, las circunstancias en las que se desarrolle la propia enseñanza de la lengua, con todo lo que ello implica, también desempeñarán una función trascendental. Quizás dentro del propio contexto de enseñanza habría que destacar la importancia de la figura del profesor, así como la metodología adoptada y los materiales y recursos con los que se cuenten. Es lógico pensar que una buena formación lingüística y metodológica del docente junto a la disponibilidad de una gran cantidad de recursos y materiales de apoyo van a incidir de forma muy positiva en el proceso de aprendizaje. Lo mismo claramente se podría decir en caso contrario, es decir, una mala formación del profesorado y una escasez de medios didácticos repercutirán muy negativamente en los resultados que se obtengan.

4.2. Factores individuales de aprendizaje

El propio aprendiz introduce en el proceso de aprendizaje una gran cantidad de variables de diversa índole, que se pueden agrupar en tres grandes bloques: influencias de carácter cognitivo, variables afectivas, y factores físicos y psicológicos. En ocasiones las fronteras entre estos bloques no están perfectamente delimitadas si bien sirven para poner un poco de orden dentro de esta área tan amplia. El cuadro que se presenta a continuación desglosa de modo conciso todas estas influencias individuales en el aprendizaje de una segunda lengua.

TIPO DE FACTORES	DESCRIPCIÓN
Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia • Aptitud lingüística • Estilo cognitivo • Estilo de aprendizaje • Estrategias de aprendizaje
Afectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes • Motivación
Físicos y psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Personalidad • Sexo

Cuadro 4. Factores individuales de aprendizaje

A continuación, iremos analizando brevemente cada uno de ellos de modo independiente.

4.2.1. Factores cognitivos

Bajo esta etiqueta se agrupan aquellas variables de aprendizaje relacionadas con la cognición, es decir, con el conocimiento como acción de conocer. Se incluyen aquí la inteligencia, la aptitud lingüística, el estilo cognitivo, el estilo de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.

Se ha especulado bastante con la correlación entre un alto coeficiente de **inteligencia** y un elevado rendimiento académico. Sin embargo, los resultados no son concluyentes⁴. La capacidad intelectual está relacionada con la reflexión y el razonamiento, por ello un alto coeficiente intelectual puede favorecer el aprendizaje de una L2, siempre y cuando éste se lleve a cabo en un contexto de instrucción formal mediante procedimientos didácticos orientados a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua. Por otra parte, diversos estudios empíricos han demostrado que en aquellos entornos donde se ha utilizado un enfoque comunicativo el papel de la inteligencia va a ser mínimo.

En cuanto a la **aptitud lingüística** se puede certificar su existencia real; de la misma manera que existen buenos deportistas, buenos pintores, escritores o personas con un talento especial para la música, también es posible hablar de buenos aprendices de lenguas, es decir, personas que poseen una gran aptitud lingüística. Las dimensiones o componentes de la aptitud lingüística aparecen resumidas en el cuadro que sigue.

APTITUD LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para discriminar sonidos (buen oído). • Sensitividad gramatical, es decir, capacidad para clasificar de modo intuitivo las palabras en distintas clases o categorías gramaticales (nombre, verbo, adjetivo, etc.). • Capacidad de aprendizaje inductiva, es decir, facultad para analizar datos lingüísticos y deducir reglas. • Buena memoria.

Cuadro 5. Dimensiones de la aptitud lingüística

⁴ GENESEE. 1976; EKSTRAND. 1977.

Muchas investigaciones se han realizado sobre el perfil o las características del buen aprendiz de lenguas con el fin de poder extraer conclusiones que se puedan aplicar posteriormente al aula. El cuadro 6 presenta las cualidades de un buen aprendiz de lenguas de acuerdo con los principales estudios sobre el tema.⁵

EL BUEN ALUMNO DE LES:
<ul style="list-style-type: none">• No tiene miedo a experimentar con la lengua ensayando nuevas estructuras o vocablos.• Sabe establecer hipótesis y suposiciones.• Pone en práctica diferentes modos y técnicas de aprendizaje.• Aprovecha todas las oportunidades que se le presentan para utilizar la lengua que está aprendiendo.• Es consciente de la lengua como sistema.• Es una persona bien organizada.• Sabe fijarse metas realistas y a corto plazo.• Regula y controla su propio aprendizaje de forma periódica.• Tiene una actitud positiva sobre la lengua que estudia y sobre su propio aprendizaje.• No tiene miedo a cometer errores.

Cuadro 6. Perfil del buen alumno de LEs

El **estilo cognitivo** se refiere a la forma de percibir los fenómenos, conceptualizar, organizar y recordar la información. Esta característica individual en el aprendizaje de lenguas fue objeto de atención a principios de los años 70⁶; la mayor parte de estos estudios se centraban en la relación existente entre este factor y los métodos de enseñanza. Sin embargo, lo interesante en el análisis de esta variable consiste en observar la posible influencia de la manera de conceptualizar, percibir y organizar la información por parte del alumnado en el desarrollo del aprendizaje; desde este punto de vista pueden distinguirse dos aspectos: las formas de conceptualizar la información y la dependencia/independencia de campo. El segundo de éstos es quizás el más importante; de ahí que lo examinemos de modo más pormenorizado.

⁵ RUBIN. 1975; NAIMAN, FROHLICH, STERN y TODESCO. 1979).

⁶ WITKINS, OLTMAN, RASKIN y KARP. 1971; BROWN. 1973.

ESTILO COGNITIVO	
DEPENDIENTE DE CAMPO	INDEPENDIENTE DE CAMPO
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendiz percibe el todo en su conjunto, es decir, como una unidad. • El aprendiz tiende a depender de los demás. • El alumno goza de ciertas cualidades para las relaciones sociales. Persona sociable y sensible para con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno percibe partes diferentes en relación a su conjunto. • El aprendiz es más autónomo. • El alumno no posee demasiadas cualidades para las relaciones sociales. Persona más impersonal, distante y cerebral.

Cuadro 7. Implicaciones de la distinción dependencia e independencia de campo referida al estilo cognitivo del aprendiz

Aunque muchos autores utilizan los términos **estilo cognitivo** y **estilo de aprendizaje** como sinónimos, en realidad, este último abarca al anterior pues no sólo incluye aspectos puramente cognitivos sino también todas aquellas manifestaciones internas y externas del alumnado en el proceso de aprendizaje. El estilo de aprendizaje se puede definir como la forma en la que los aprendices orientan la resolución de problemas en el aprendizaje de lenguas⁷. Está relacionado con el funcionamiento psicológico en la mente del aprendiz ya que abarca características cognitivas, afectivas, o fisiológicas. La psicología cognitiva distingue diferentes tipos de estilo cognitivo: impulsivo-reflexivo, divergente-convergente. También se identifican varias modalidades dentro del estilo de aprendizaje como la visual, auditiva, cinestésica y táctil.

PRINCIPALES TIPOS Y MODALIDADES DE ESTILO DE APRENDIZAJE	
• visual	• oral
• reflexivo	• impulsivo
• divergente	• convergente
• comunicativo	• cinescético

Cuadro 8. Principales tipos y modalidades de estilo de aprendizaje

Las **estrategias de aprendizaje** se pueden caracterizar como los mecanismos que utiliza el aprendiz en su proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Algunos de estos mecanismos son conscientes, si bien en muchos casos éstos son totalmente espontáneos, es decir, el alumno ignora incluso su

⁷ WILLING. 1987; REID. 1987.

existencia. Existen distintas clasificaciones de estrategias de aprendizaje, fruto de diferentes investigaciones; entre las distintas tipologías podemos mencionar la establecida por Wenden y Rubin (1987), quienes distinguen dos grandes grupos: las cognitivas y las metacognitivas. Las primeras hacen referencia a las diversas estrategias que implican una práctica lingüística, mientras que las segundas tienen que ver con la regulación y el control del propio aprendizaje por parte del alumno. Oxford (1990) ofrece si cabe una taxonomía más completa que reproducimos básicamente en el cuadro siguiente:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
<p><i>A.MEMORÍSTICAS</i> (asociadas al uso de la memoria)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear asociaciones mentales. • Asociar imágenes con sonidos. • Crear reglas mnemotécnicas. 	<p><i>D. METACOGNITIVAS</i> (relativas al control y regulación del aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Delimitar lo que se va a aprender. • Ordenar y planificar lo que se va a aprender. • Evaluar el aprendizaje analizando los problemas y buscando soluciones.
<p><i>B.COGNITIVAS</i> (centradas en la práctica lingüística)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar los contenidos comunicativos. • Codificar y decodificar mensajes. • Analizar y razonar. • Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla. 	<p><i>E. AFECTIVAS</i> (control de uno mismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir la ansiedad. • Animarse. • Controlar las emociones.
<p><i>C.COMPENSATORIAS</i> (intentan suplir carencias en la comunicación)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratar de adivinar el sentido de un mensaje. • Resolver problemas de comunicación <p>(Estrategias de comunicación)</p>	<p><i>F. SOCIALES</i> (sirven para establecer relaciones con los demás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones. • Interactuar con hablantes nativos y no nativos. • Ponerse en la situación de los demás.

Cuadro 9. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con Oxford (1990)

En los últimos años se ha prestado una importancia cada vez mayor a las estrategias de aprendizaje ya que algunos especialistas⁸ mantienen que es posible entrenar al alumno en el uso de estas estrategias con el propósito de favorecer el aprender a aprender y, por consiguiente, fomentar la auto-

⁸ O'MALLEY y CHAMOT. 1990; ELLIS y SINCLAIR. 1990.

mía en el aprendizaje, objetivo presente en la mayor parte de los programas de enseñanzas de lenguas^d.

4.2.2. Factores afectivos: Actitudes y motivación

Sin duda, la **motivación** es el factor de mayor importancia en el aprendizaje de una segunda lengua. Podemos encontrarnos como profesores con una situación ideal en la que dispongamos de muchos recursos, grupos pequeños de alumnos, un entorno favorable para el aprendizaje; sin embargo, si nuestros alumnos no están suficientemente motivados, nuestra tarea será harta difícil.

La motivación se puede definir como la predisposición o el deseo por aprender. De acuerdo con ésta, el constructo motivación lleva consigo una serie de actitudes, es decir, en toda motivación existe un componente actitudinal importante. Siguiendo a Gardner y Lambert (1959, 1972), y Gardner (1985), que fueron los verdaderos pioneros en este campo, se pueden distinguir dos tipos fundamentales de motivación: motivación integrativa y motivación instrumental. En la motivación de carácter integrativo los individuos se acercan al aprendizaje de una nueva lengua con el deseo de adaptarse e integrarse en la comunidad lingüística en la que se habla. En la motivación de naturaleza instrumental, sin embargo, los alumnos aprenden una segunda lengua por los beneficios de carácter económico, laboral o social que les pudiera reportar. Ese el caso, por ejemplo, de una persona que decide aprender inglés, francés, alemán u otra lengua porque de esa manera piensa que va a promocionarse en su trabajo. Además de estas dos formas principales de motivación, se puede hablar de la existencia de una motivación situacional, es decir, la propia situación puede estimular al alumno hacia el aprendizaje, la motivación que se deriva del propio interés del aprendiz en hacerlo bien y en obtener buenos resultados y, por último, la motivación que tiene su origen en la propia tarea que se está realizando; en otras palabras, si la tarea es atractiva para el alumno, éste se sentirá motivado pero si por el contrario ésta es aburrida, el nivel de motivación disminuirá considerablemente. Conocemos ya los principales tipos de motivación, pero ¿qué técnicas podemos utilizar para realmente estimular a nuestros alumnos en su aprendizaje? A modo de ejemplo sugerimos algunas de ellas en el cuadro siguiente:

TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN

- Debemos hacer al alumno responsable de su propio aprendizaje permitiéndole tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que el discente se sienta partícipe e implicado en las tareas de clase.
- Se debe intentar establecer conexiones entre la propia enseñanza y el mundo real. Los estudiantes deben ser conscientes de la existencia de un gran número de personas que hablan la lengua que están aprendiendo. La lengua meta debe ser una lengua real, tangible, vehículo de comunicación, útil y práctica.
- Debemos recabar de los alumnos información sobre sus preferencias de aprendizaje (temas y actividades que más les gustan, dificultades que se plantean, etc.) y sus opiniones sobre nuestra enseñanza. De alguna manera debemos combinar las demandas de los alumnos con los objetivos que nosotros como profesores nos hemos propuesto.
- La clase debe ser un entorno agradable, sin tensión donde el alumno no se encuentre a disgusto.
- Es conveniente fomentar la autonomía del alumno proporcionándole las herramientas e instrumentos necesarios para que éste pueda aprender por sí mismo sin la presencia física del profesor. Esto está claramente relacionada con el aprender a aprender que mencionábamos más arriba al hablar del entrenamiento del alumno en el uso de estrategias de aprendizaje.
- Es recomendable prestar atención a la diversidad. Debemos ser conscientes de que no todos los alumnos aprenden de la misma manera y al mismo ritmo; por ello, en nuestra planificación de actividades se hace necesario incorporar este aspecto, planteando tareas que puedan realizar sin mayor problema todos los alumnos de la clase y otras suplementarias u optativas dirigidas a los más aventajados.
- La variedad debe presidir nuestras lecciones, cambiando rápidamente de actividad cuando percibamos que los aprendices no nos siguen o no muestren el interés que esperábamos.
- Es importante llevar un pequeño diario anotando nuestras impresiones sobre nuestras propias clases y anotando pequeños comentarios sobre aquello que funciona y no funciona, ya que nos puede servir para clases futuras.

Cuadro 10. Técnicas de motivación

4.2.3. Factores físicos y psicológicos: La edad, la personalidad y el sexo del aprendiz

La **edad** es uno de los factores de aprendizaje que mayor controversia causa y ha causado por la gran cantidad de implicaciones que tiene para la enseñanza de segundas lenguas, sobre todo desde la perspectiva del diseño curricular. Si consideramos, por ejemplo, que un alumno debe comenzar con el estudio de una lengua extranjera a una edad temprana, lógicamente intentaremos trasladar este presupuesto a la estructura curricular, introduciendo la enseñanza de esta disciplina lo más pronto posible en nuestro currículo. El hecho

es que los resultados de las investigaciones realizadas sobre el papel, función y efectos de este factor no son totalmente concluyentes⁹. La existencia de un *período crítico*, después del cual el aprendizaje de una lengua es mucho más difícil, es todavía hoy objeto de debate. Los niños suelen ser mejores aprendices de LEs que los adultos, si bien conviene matizar esta afirmación. Los aprendices más jóvenes suelen disponer de una capacidad de imitación muy buena con lo cual superan con creces a los adultos en la pronunciación de la lengua extranjera, adaptándose mejor al nuevo sistema fonético de la lengua meta. Por otra parte, los niños acostumbran a ser mucho más espontáneos que los adultos, no son tan conscientes del sentido del ridículo y no les importa cometer errores. Lo contrario es sin duda el caso con los adultos. A pesar de esto, los alumnos que ya no son tan jóvenes suelen disponer de una mayor capacidad de abstracción y de condiciones para establecer suposiciones, relaciones y analizar la lengua que están muy por encima de las cualidades de los más pequeños a este respecto. A pesar de todo, queda demostrado que el primer contacto con la lengua extranjera es fundamental y que cuanto antes se produzca, mucho mejor. De hecho la comisión lingüística del Consejo de Europa en una serie de recomendaciones sobre el aprendizaje y enseñanza de le LEs del año 1998 (resolución 98/C1) ya aconseja a los países miembros a que introduzcan la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo de la etapa de primaria. En relación con esto, datos recientes proporcionados por la propia Unión Europea ya indican que en países como Dinamarca, Holanda, Bélgica, Grecia, España, Austria, Finlandia y Suecia más del 33% de los alumnos de primaria ya están aprendiendo una lengua extranjera. Sin embargo, ni mucho menos está todo dicho y hecho. Conviene que se preste una atención especial a esta enseñanza, haciendo una verdadera planificación, selección y secuenciación de los objetivos de aprendizaje, formando y reciclando a los profesores implicados, y dotando a los centros educativos con los materiales y recursos pedagógicos adecuados. No nos podemos olvidar que la enseñanza de una lengua extranjera a tan corta edad requiere una metodología muy específica que poco tiene que ver con la utilizada con aprendices más mayores. De lo contrario, podríamos estar retrocediendo en lugar de avanzando ya que de alguna forma se estarían condicionando acciones futuras de enseñanza. En relación también con este factor, se considera que la edad avanzada de una persona supone un obstáculo insalvable para el estudio de una lengua extranjera. Incluso, en ocasiones, se utiliza este argumento para no acometer esta activi-

⁹ SNOW y HOEFNAGEL-HÖHLE. 1978; JOHNSON y NEWPORT. 1989; LONG. 1990.

dad. La investigación desarrollada al efecto no avala este presupuesto. Es verdad que con la edad la memoria se va debilitando y, sin duda, la capacidad memorística desempeña un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua, sobre todo en la consolidación del vocabulario y de estructuras gramaticales^e. No obstante, el hecho de tener una cierta edad no impide en absoluto el aprendizaje de la lengua. Una buena actitud y una alta motivación podrán compensar pequeñas deficiencias o limitaciones que se puedan presentar.

La **personalidad**, en efecto, también incide en el aprendizaje de una segunda lengua. Diversos estudios han explorado la correlación entre diversas dimensiones de la personalidad como la capacidad para asumir riesgos, la extroversión, la empatía, la autoestima, etc., y el aprendizaje. De los resultados de éstos se deduce que los aprendices con una personalidad abierta y espontánea tienden a aprender más y mejor que aquéllos que son tímidos y retraídos. Por otra parte, queda también demostrado que la ansiedad no facilita el aprendizaje sino que lo dificulta, dando la razón a aquellos especialistas que subrayan una y otra vez la necesidad de conseguir un buen ambiente en el aula como condición previa para que realmente se produzca aprendizaje^f. El cuadro que se presenta a continuación resume las características, presupuestos y principales resultados de la investigación realizada sobre este tema.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	ESTUDIOS PRINCIPALES	PRINCIPALES RESULTADOS
Extroversión/ Introversión	Las personas extrovertidas son sociables y activas. Los introvertidos son tranquilos y tímidos.	Inventario de personalidad de Eysenck.	Strong. 1983	Strong demostró que los niños extrovertidos aprenden mejor la lengua extranjera.
Capacidad para asumir riesgos	Las personas dispuestas a correr riesgos son más proclives a utilizar formas lingüísticas más complejas y son tolerantes con los errores.	Autoinforme	Ely. 1986	La capacidad para correr riesgos se relacionaba de modo directo con la participación voluntaria de los alumnos en la clase.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	ESTUDIOS PRINCIPALES	PRINCIPALES RESULTADOS
Tolerancia con la ambigüedad	Implica tolerancia para enfrentarse con la ambigüedad y con fenómenos de la lengua que no pueden explicarse con reglas.	Escala de Budner	Naiman et al. 1978	Se aprecia una correlación entre la tolerancia de la ambigüedad y los resultados de los alumnos en la destreza de comprensión oral.
Empatía	Capacidad que uno tiene para ponerse en la situación del otro con el fin de poder entenderle mejor.	Escala de empatía de Hogan.	Naiman et al. 1978	Ninguna relación con el grado de dominio de la lengua.
Autoestima	Autoconfianza en uno mismo.	Autoinforme	Gardner y Lambert. 1972.	No se encontró ninguna relación positiva.
Inhibición	Grado en el que los individuos construyen barreras defensivas para proteger sus egos.	Ingestión de alcohol y valium en pequeñas dosis.	Guiora et al. 1972, 1980.	Los alumnos que habían ingerido alcohol mostraban una pronunciación mejor; el valium no conseguía ningún efecto.

Cuadro 11. Dimensiones de la personalidad

La cuestión del **sexo** del aprendiz también ha sido objeto de análisis por varios autores ¹⁰, y de hecho, suele ser una de las variables más manejadas en los estudios de adquisición lingüística de carácter empírico. Los resultados de estos trabajos concluyen que, en líneas generales, las mujeres son mejores aprendices que sus compañeros sobre todo porque en situaciones formales de aprendizaje muestran una mayor motivación.

¹⁰ BURSTALL. 1975; BOYLE. 1987; PALACIOS. 1994

Con esto damos por cerrado el apartado de factores individuales de aprendizaje para centrarnos en el apartado siguiente en el papel de la L1 y su influencia en el aprendizaje de la L2.

4.3. El papel de la L1

No cabe duda que el conocimiento de la L1 cumple una función importante en el aprendizaje de la L2. A nadie se le escapa el hecho de que cuando la lengua meta es parecida o presenta características similares a la L1, el aprendizaje de ésta será más sencillo. En otras palabras, cuanto mayor sea la distancia lingüística entre la L1 y la L2, mayores serán las dificultades que se presenten, y viceversa. A partir de esta idea surgió el concepto de *transferencia lingüística*, entendida como proceso cognitivo selectivo que provoca el uso de la lengua nativa, o cualquier otra lengua que haya sido previamente adquirida, en el proceso de adquisición de una segunda lengua o una lengua adicional. Se han utilizado diferentes términos para referirse a este fenómeno lingüístico, tales como interferencia o influencia a través de las lenguas, que parten de supuestos teóricos diferentes; sin embargo, el término transferencia es el de mayor aceptación. Es muy común distinguir entre transferencia positiva y transferencia negativa. Esta distinción está, en realidad, relacionada con las teorías conductistas y está basada en el producto final; la positiva se asocia al efecto facilitador de la primera lengua, mientras que la negativa, también denominada interferencia, conduce a la producción de errores en la segunda lengua.

A mediados del siglo XX uno de los objetivos principales de los lingüistas era el estudio contrastivo de las lenguas. De ahí surgió lo que se conoce como *Hipótesis del Análisis Contrastivo* (HAC). De acuerdo con los presupuestos de esta teoría, el principal obstáculo para la adquisición de una segunda lengua surgía de la interferencia producida por el sistema de la L1 con el sistema propio de la lengua meta; por otra parte, un estudio científico de esas dos lenguas daría lugar a una clasificación de contrastes lingüísticos que a su vez permitiría al lingüista predecir las dificultades que el alumno se iba a encontrar en el estudio de la L2 (Lado, 1957). Posteriormente la Hipótesis del Análisis Contrastivo dio lugar al Análisis de Errores (Corder, 1967), que defendía que los errores y equivocaciones que el aprendiz comete en su uso de la segunda lengua pueden revelar información importante

sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas. Asimismo, se creía que los errores que cometían los aprendices en el aprendizaje de la L2 se debían mayoritariamente a la influencia de la L1. Unos años más tarde los fundamentos del Análisis de Errores son también cuestionados puesto que se demuestra que no todos los errores que aparecen en la segunda lengua son achacables a la primera. Se constata la existencia de una serie de errores intralingüísticos, es decir, propios del mismo proceso de aprendizaje de la lengua. Entre ellos podemos mencionar las sobregeneralizaciones, las simplificaciones del sistema, etc. A modo de ejemplo, transcribimos en el cuadro número 12 (en la página siguiente) una serie de errores comunes cometidos por alumnos de habla inglesa y francesa en su aprendizaje del español, así como otros ejemplos de estructuras producidas por alumnos españoles en su estudio del inglés y del francés. Cada ejemplo va acompañado de una breve explicación en cuanto a su causa. Los ejemplos propuestos intentan demostrar con datos concretos que no todos los errores y desviaciones de los aprendices en el estudio de la L2 se deben a efectos de la interferencia lingüística, sino que también pueden tener su origen en factores o cuestiones intralingüísticas.

EJEMPLOS TOMADOS DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO L2	BREVE EXPLICACIÓN
• Se han * rompido las gafas.	Sobregeneralización en la formación del participio verbal por semejanza con otras formas traído, recibido, leído, etc.
• Yo * conducí muy bien.	Sobregeneralización en la formación del indefinido.
• * Yo gusto Santiago mucho.	Posible interferencia del inglés "I like Santiago very much".
• Estoy * multa.	El alumno de habla inglesa está pensando en la estructura "I'm fine". Posiblemente buscó el equivalente para "fine" en español escogiendo una acepción errónea de la palabra en su diccionario.
• Es difícil* de encontrar la respuesta.	Posible interferencia del francés "C'est difficil..."
EJEMPLOS TOMADOS DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO L2	
• I * bringed a present for you.	Sobregeneralización en la formación del pasado simple por semejanza con otros verbos como played, started, reached, etc.
• She * work in Madrid.	Simplificación del sistema verbal. Ausencia del morfema .s de la tercera persona del singular del presente simple o habitual.
• The text I chose is a story * passed in a clothes-shop.	Interferencia de la L1. "El texto que yo escogí es una historia acontecida en una tienda de ropa.
EJEMPLOS TOMADOS DE ESTUDIANTES DE FRANCÉS COMO L2	
• * J'ai arrivé à midi.	Sobregeneralización por semejanza con otras formas verbales francesas. El alumno también simplifica el sistema verbal del francés al no percatarse que determinados verbos se construyen en la forma de passé composé con el verbo auxiliar avoir si bien otros emplean el verbo être con el mismo fin.
• J'ai vu * à Pepe.	Transferencia del español, "He visto a Pepe"

EJEMPLOS TOMADOS DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO L2	BREVE EXPLICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Il a * pren�ez le bagage. 	Sobregeneralización en la formación del participio de pasado de los verbos franceses por semejanza con otros.

Cuadro 12. Errores y transferencia ling stica.

Fue en 1972 cuando Selinker, partiendo de las consideraciones anteriores, formula su teoría de la interlengua, que más tarde volvería a redefinir en 1992, y que se puede caracterizar como un sistema ling stico que posee sus propias reglas y normas, y que desde un punto de vista estructural se encuentra a medio camino entre la lengua nativa y la lengua meta, de ahí su nombre. De acuerdo con esto, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es un proceso de carácter creativo en el que el aprendiz va construyendo su propio sistema mediante la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta a partir del conocimiento que posee de la L1, de la propia L2, del funcionamiento de las lenguas en general y del mundo en su conjunto.

Una vez hemos explicado globalmente el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pasamos a continuación a referirnos a las principales teorías o modelos que han intentado dar respuestas a las múltiples preguntas que el proceso de adquisición de lenguas plantea. Al igual que en el caso anterior, no se trata de explicar cada una de estas teorías de modo exhaustivo, pues trasciende la finalidad de este trabajo, sino referirnos a aquellos aspectos más significativos. Dirigimos al lector a la bibliografía comentada final para profundizar sobre este tema.

5. PRINCIPALES TEORÍAS DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

La mayor parte de las teorías de aprendizaje de una segunda lengua han seguido en sus planteamientos y fundamentación los presupuestos utilizados a la hora de explicar el proceso de adquisición de la lengua materna. Siguiendo a Lightbown y Spada¹¹, podemos agrupar las formulaciones exis-

¹¹ LIGHTBOWN y SPADA.1993. Págs., 23-31.

tentes en cuatro grandes grupos: a) behavioristas o conductistas, b) cognitivas, c) teorías de construcción creativa, e d) interaccionistas o basadas en la interacción. El cuadro siguiente presente las características más sobresalientes de cada uno de estos modelos.

<p style="text-align: center;">Behavioristas o conductistas (Lado. 1964)</p> <ul style="list-style-type: none">• El contexto adquiere una importancia primordial en el aprendizaje.• El aprendizaje de una segunda lengua está basado en la formación de una serie de hábitos.• Los errores son considerados como hábitos de la primera lengua que interfieren con la adquisición de hábitos de la segunda lengua.
<p style="text-align: center;">Modelos cognitivos (McLaughlin. 1987)</p> <ul style="list-style-type: none">• Se caracteriza la adquisición de una segunda lengua como la formación de sistemas de conocimiento que pueden ser recuperados de forma automática para comprender y expresar mensajes.
<p style="text-align: center;">Teorías de construcción creativa (Krashen. 1982)</p> <ul style="list-style-type: none">• Realmente son también teorías cognitivas.• De acuerdo con los principios de estos modelos, los aprendices construyen representaciones internas de la lengua meta. Estas representaciones internas son similares a cuadros mentales de la lengua que están aprendiendo.• El proceso de adquisición tiene lugar de forma interna a medida que los alumnos oyen y leen muestras de la lengua que comprenden.• De todas estas teorías, la propuesta por Krashen en 1982 con la denominación de “Modelo Monitor” es la que ha adquirido mayor importancia e influencia por sus implicaciones para la enseñanza de segundas lenguas. Esta teoría está basada en 5 hipótesis principales: (i) la hipótesis del proceso de adquisición frente al de aprendizaje (véase apartado 2), (ii) la hipótesis del monitor de acuerdo con la cual el aprendiz dispone de un “monitor” que le permite hacer juicios intuitivos sobre la corrección de su producción lingüística, (iii) la hipótesis del orden natural, según la cual los aprendices siguen una secuencia o ruta de aprendizaje que se puede perfectamente anticipar, (iv) la hipótesis del input o aducto, que pone un énfasis especial sobre la importancia de la información o datos de la lengua meta que percibe el aprendiz. Esta hipótesis también mantiene que para que haya aprendizaje el input debe ser comprensible y, por último, (v) la hipótesis del filtro afectivo que pone de manifiesto la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua.
<p style="text-align: center;">Teorías interaccionistas (Long, 1985)</p> <ul style="list-style-type: none">• Toma aspectos de los modelos conductistas y cognitivos.• La interacción entre los aprendices y los hablantes nativos de la lengua meta con todo lo que ella conlleva (negociación de significados, modificaciones en el mensaje, etc.) es fundamental para que haya aprendizaje.

Cuadro 13. Teorías de aprendizaje de una segunda lengua

6. IMPLICACIONES DE LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Con el fin de analizar las implicaciones concretas y reales de la mayor parte de las cuestiones examinadas hasta este momento sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, analizaremos, como ilustración práctica, una serie de reflexiones y opiniones expresadas por algunos de nuestros alumnos sobre su experiencia como aprendices.

- *Leer novelas cortas me sirvió para conocer la vida diaria en francés. Una lengua se aprende mediante la práctica.*

La lectura de textos en la lengua meta cumple, sin duda, distintas funciones. En primer lugar, es una fuente muy rica de input o información lingüística que potencia el aprendizaje en gran medida. El alumno consciente e incluso, a veces, inconscientemente va poco a poco interiorizando estructuras gramaticales y unidades léxicas que posteriormente empleará de forma más o menos espontánea. En segundo lugar, tal como afirma el alumno, la lectura supone una buena práctica lingüística puesto que sirve para reforzar aspectos de la lengua ya estudiados. Por último, mediante la lectura se pueden también adquirir conocimientos de muy diverso tipo como pueden ser los relativos a la cultura de la lengua meta.

- *...hay palabras que aparecen una y otra vez cuando estás leyendo. Yo suelo anotarlas y luego trato de recordarlas.*

El alumno está haciendo referencia con este comentario a una de las estrategias de aprendizaje que utiliza de forma habitual con el fin de mejorar su capacidad de comprensión escrita, así como modo de expandir y consolidar su vocabulario. Se trata de una estrategia de carácter cognitivo pues está claramente relacionada con la práctica lingüística. No siempre los alumnos son conscientes de su uso de estrategias. Será función del profesor “despertar” esa conciencia por el uso de estrategias de forma que el alumno aprenda también a aprender la lengua extranjera que está estudiando⁸.

- *Quiero aprender inglés porque quiero saber más de los países de habla inglesa.*

Esta opinión refleja de manera explícita una motivación de carácter integrativo. Es importante que el docente recabe información sobre las motivaciones de sus alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera, pues esto

le permitirá conocerlos mejor y planificar las actividades didácticas más en consonancia con las inclinaciones y preferencias de éstos. A menudo los profesores nos quejamos de falta de motivación; quizás nos debiéramos preguntar sobre las causas de esa ausencia de motivación y apatía que percibimos en nuestros alumnos. Es conveniente que el profesor haga de vez en cuando una reflexión crítica sobre su propia enseñanza pues esto le permitirá progresar y desarrollarse como docente.

- *En esa clase contábamos chistes en inglés y nos reíamos. Nos hicimos amigos. No les importaba que yo me equivocara.*

La reflexión anterior pone de manifiesto la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua. Es preciso lograr un ambiente favorable dentro de la clase en la que el alumno se encuentre mínimamente cómodo, donde su trabajo sea debidamente valorado por parte del profesor y de sus compañeros, y donde no se respire tensión y enfrentamiento. Ello no quiere decir que deba reinar el desorden y la falta de autoridad. La disciplina no tiene por qué ser incompatible con un entorno propicio para el aprendizaje.

- *Me daba la sensación de que estaba perdiendo mi alemán. Me cuenta de que sólo sabía usar palabras sencillas.*

El aprendizaje de una lengua extranjera no es un proceso lineal sino cíclico. Esto justifica el hecho de que de vez en cuando se repasen contenidos y se intenten consolidar estructuras ya estudiadas anteriormente. El alumno va a aprender determinados aspectos de la lengua cuando realmente esté preparado para ello. Existe lógicamente una progresión, surcada por movimientos hacia atrás y hacia adelante. Es verdad que en ocasiones se constatan períodos de estancamiento, es decir, etapas en las que el aprendizaje está totalmente detenido, pero ello es consubstancial al propio proceso de aprendizaje de una lengua extranjera^h. Por otra parte, el aprendizaje de una segunda lengua no tiene lugar al mismo tiempo que se produce su enseñanza, es decir, no existe una correlación directa entre las diversas fases de enseñanza y las de aprendizaje. Por ello, el alumno en muchas ocasiones no es totalmente consciente de que está aprendiendo cuando realmente es así.

- *No creo que se pueda aprender un idioma extranjero únicamente con lo que se estudia en nuestro país. Es necesario vivir el idioma...la mejor forma de aprender francés es viajar a un sitio en el que sólo se conozca gente que hable francés.*

El comentario anterior refleja una opinión bastante extendida entre la gente de la calle y revela la poca importancia que se le presta en general a la instrucción formal. Desde luego, haríamos un flaco favor si no reivindicáramos como docentes el papel de la enseñanza de LEs, sobre todo en un contexto como el nuestro donde las lenguas más estudiadas como el inglés, francés o alemán no cumplen ninguna función oficial, institucional o administrativa. No obstante, no está de más incidir en nuestra enseñanza en el valor comunicativo de las lenguas dejando claramente patente su valor real y práctico¹.

- *Si tengo un buen nivel de francés hablado y escrito cuando termine Bachillerato, quizás en el futuro me ofrezcan un buen trabajo.*

Si antes hablábamos de motivación de naturaleza integrativa, ahora nos tendremos que referir a aquella de carácter instrumental; en otras palabras, el alumno se mueve en su aprendizaje por razones de carácter práctico, por aquello que materialmente le pueda reportar algún beneficio material concreto y tangible. Es verdad que muchos discentes obedecen única y exclusivamente a criterios de esta índole, algo de lo que se debe aprovechar el docente para estimularlos en su aprendizaje. No obstante, no está de más incidir en el valor puramente educativo inherente al estudio de una lengua extranjera. El aprendizaje de una lengua estimula el desarrollo de toda una serie de facultades y capacidades cognitivas, al mismo tiempo que favorece la comprensión y acercamiento a otras personas y culturas. Además también sirve para profundizar en el conocimiento de nuestra propia lengua y civilización. De ahí la importancia de la enseñanza de contenidos no sólo puramente lingüísticos sino también actitudinales.

- *No me gustan nada los exámenes. Los escritos están bastante bien, pero cuando tengo que hacer exámenes orales en inglés me pongo muy nervioso.*

Los exámenes son siempre considerados por los alumnos como sus auténticos “enemigos”. Quizás debiéramos potenciar un tipo de cultura educativa donde el sistema de evaluación del alumno estuviera totalmente implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no como algo totalmente desgajado del mismo; de esta manera las pruebas de conocimientos serían consideradas únicamente como mecanismos de control o regulación del aprendizaje, y no como forma de penalización o castigo¹. Por otra parte, los docentes debemos ser conscientes de la importancia de los factores afectivos en la producción lingüística del discente, sobre todo cuando ésta es oral.

- *La pronunciación inglesa es muy difícil para mí. Intento imitar las cintas de casete y todo eso, pero siempre me equivoco.*

Es importante que el alumno reflexione sobre las dificultades en su aprendizaje con el propósito de buscar soluciones para las mismas. La imitación suele ser una de las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos en el estudio de la pronunciación de la lengua meta. Es importante que el docente anticipe los problemas que pueda tener el discente con el fin de ayudarlo a solventarlos. Para ello será preciso presentar al alumno diversas alternativas en su aprendizaje. El profesor deberá ser consciente de que no todos los alumnos aprenden de la misma manera al poseer distintos tipos de estilos cognitivos y de aprendizaje. Por consiguiente, tendrá que tener en cuenta la diversidad en su enseñanza mediante la planificación de actividades didácticas que se puedan adaptar a distintos niveles y condiciones de aprendizaje. Asimismo, las equivocaciones esporádicas y los errores deben ser considerados como parte del proceso de aprendizaje, prestando más atención a aquéllos que verdaderamente impidan o bloqueen la comunicación.

- *Antonio es muy bueno en francés. Recuerda las cosas rápidamente y no le importa hablar en francés delante de los demás estudiantes.*

Tener una personalidad abierta, sociable y estar incluso dispuesto a correr riesgos favorece, sin duda, el aprendizaje. El alumno con un carácter extrovertido y comunicativo va a aprovechar las oportunidades que se le presenten para practicar la lengua, prestando un valor relativo a los errores que pueda cometer. Es lógico pensar que el profesor no puede modificar la personalidad de sus alumnos pero si puede favorecer la participación creando en la clase un clima apropiado donde todos sus miembros se sientan respetados y aceptados tal como son.

- *Siempre me da miedo decir mal las cosas y por eso hablo muy poco en clase.*

Al igual que en el caso anterior, esta afirmación pone de relieve hasta que punto la personalidad del discente puede condicionar su comportamiento y, posiblemente también, su rendimiento.

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES

De alguna manera, las reflexiones y puntos de mayor relevancia ya fueron señalados a lo largo del trabajo. No obstante, en esta sección resumiremos los que consideramos más sobresalientes.

- Los estudios de adquisición lingüística realizados desde la década de los años 60 y 70 del siglo anterior hasta nuestros días están ejerciendo una influencia extraordinaria en la enseñanza de LEs.
- En consecuencia, es preciso que el profesor de LEs tenga conocimientos sobre las teorías y factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua, puesto que estos principios teóricos ilustrarán y darán respuesta a determinados aspectos de su enseñanza.
- Resulta difícil en ocasiones marcar las fronteras entre los términos de adquisición y aprendizaje, si bien implican en teoría procesos distintos. Si explicamos estos dos conceptos a nuestros alumnos y les pedimos que nos proporcionen ejemplos o situaciones concretas de cada uno de ellas dentro de su propio proceso de aprendizaje, probablemente no serán capaces de hacerlo.
- Variables contextuales (estatus y prestigio de la lengua meta, tipo de enseñanza, posibilidades prácticas de uso de la lengua estudiada) e individuales (factores cognitivos, afectivos, físicos y psicológicos) condicionan el aprendizaje de una segunda lengua.
- No se detecta una correlación directa entre un alto coeficiente intelectual y un elevado rendimiento académico en el aprendizaje de una lengua extranjera. La inteligencia parece desempeñar una función más relevante en contextos formales de aprendizaje.
- Es posible hablar de la existencia de un talento especial o aptitud lingüística para el aprendizaje de LEs conformada por varios elementos como el buen oído, la capacidad de análisis de la lengua, la sensibilidad gramatical y la memoria. Asimismo, el perfil del buen alumno de LEs reúne toda una serie de características o rasgos personales y psicológicos tales como una buena organización en el aprendizaje, una personalidad abierta y dispuesta a practicar la lengua e incluso a cometer errores, una actitud positiva hacia su aprendizaje y una tendencia a utilizar diversas estrategias y modos de aprendizaje.
- Queda demostrado que no todos nos acercamos al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de una misma manera. Cada indivi-

duo posee su estilo favorito de aprendizaje donde va a prevalecer bien lo visual, el elemento oral, el movimiento o la reflexión. El profesor deberá ser consciente de esta circunstancia tratando de atender, dentro de lo posible, a los distintos modos de aprender existentes en el aula.

- Todo alumno utiliza de forma consciente o inconsciente mecanismos o estrategias de aprendizaje. Será labor del profesor fomentar el uso de estas estrategias, impulsando el aprender a aprender para que el alumno se haga cada vez más autónomo y disponga de las herramientas que le permitan estudiar la lengua extranjera por sí solo sin la presencia física del profesor.
- La mayor parte de los especialistas están de acuerdo en considerar a la motivación como el factor de aprendizaje de mayor importancia. Por ello es conveniente que los docentes cuenten con un banco de ideas y técnicas de motivación al que puedan acudir cuando así sea necesario. Es imprescindible que se establezcan conexiones entre la enseñanza y el mundo real, superando la monotonía diaria y haciendo prevalecer la variedad en la presentación de la lengua y en las actividades didácticas que se realicen. Es también recomendable obtener información sobre las preferencias e intereses de los alumnos con vistas a tenerlos en cuenta en nuestra planificación didáctica. Además se debe intentar implicar al alumno lo más posible en las tareas de clase haciendo que se sienta responsable de su aprendizaje.
- El primer contacto con la lengua extranjera es de capital importancia para el desarrollo posterior del aprendizaje. No obstante, cualquier innovación que se haga en el currículo con el fin de introducir el estudio de una lengua extranjera a una edad temprana se debe hacer con cuidado, examinando las medidas de financiación, de formación del profesorado y de producción de material didáctico que pueda llevar consigo. De lo contrario, se podrían cometer errores irreparables para un futuro. Es evidente que si no construimos algo sólido desde un principio, es decir, desde sus cimientos, resulta después muy costoso subsanar las deficiencias que se puedan presentar.
- Ciertas dimensiones de la personalidad de un individuo como la tolerancia con la ambigüedad, la extroversión y la capacidad para asumir riesgos muestran una correlación positiva con el aprendizaje.

- Las mujeres obtienen por lo general mejores resultados que los hombres en el aprendizaje de una segunda lengua sobre todo porque muestran una motivación mayor.
- En el aprendizaje de una segunda lengua, no es aconsejable ignorar el papel que desempeña el conocimiento de la primera lengua. Aunque en ocasiones este conocimiento se identifica como algo negativo y como principal responsable de la transferencia lingüística, puede también ayudar al alumno a formular hipótesis y a contrastar los dos sistemas lingüísticos con los que está operando. Igualmente, el profesor puede recurrir a la L1 como un medio pedagógico más para determinadas explicaciones léxicas o gramaticales.
- Ninguna teoría o modelo de los formulados hasta el momento es lo suficientemente completo como para explicar el complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Algunas como las behavioristas o conductistas prestan atención al contexto donde se produce el aprendizaje mientras que las cognitivas ponen un énfasis mayor en las representaciones internas que el aprendiz va gradualmente construyendo. Paradigmas más recientes como las interaccionistas defienden que el verdadero aprendizaje surge del intercambio de comunicación entre hablantes nativos y no nativos de la lengua.

OTRAS CITAS

- (a) Véase Alcaraz (1992) y Vez Jeremías (2000), para una revisión de los presupuestos, aportaciones e implicaciones pedagógicas de los tres paradigmas con mayor incidencia en la lingüística inglesa contemporánea (estructuralismo, generativismo y pragmática).
- (b) El desarrollo de las nuevas tecnologías ha dado lugar a la creación de todo un material didáctico e incluso de una metodología que se conoce en inglés como CALL “Computer Assisted Language Learning», es decir, “Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador”.
- (c) A este respecto se puede consultar el capítulo 7 pp. (92-115) de la obra de David Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, cuya primera edición data de 1994 y la última de 1997.
- (d) Los trabajos de Dickinson (1987), Sheerin (1989) y Wenden (1991) muestran la importancia del aprendizaje autónomo en el estudio de las lenguas extranjeras.
- (e) Véase Donahoe y Wessels (1980), y McDonough (1981) para una mayor profundización en el papel de la memoria en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- (f) Para explorar en mayor detalle el papel de la ansiedad en el estudio de una segunda lengua, se pueden consultar los trabajos de Alpert y Haber (1960), Scovel (1978), y Horwitz y Young (1991).
- (g) Los manuales de Ellis y Sinclair (1991), y Wenden (1991) pueden ser muy útiles a este respecto.
- (h) Esto es lo que Selinker (1972, 1992) designa como *fossilización*.
- (i) El Consejo de Europa a través de sus últimos documentos y publicaciones como el *Marco Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas* (2002) vuelve a incidir sobre esta cuestión al mismo tiempo que proporciona unos objetivos generales, pautas metodológicas, niveles de referencia y orientaciones de evaluación para el logro de una mayor unidad dentro de la Unión Europea con respecto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas.
- (j) Este tipo de evaluación se conoce como evaluación *formativa* frente a la *sumativa* que únicamente le interesa el producto, es decir, el resultado final. Para mayor información sobre el tema de la evaluación, se recomiendan los trabajos de Nunan (1988. Cap. 8) y White (1988).

REFERENCIAS CITADAS

- ALCARAZ, Enrique. "La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras". En GARCÍA HOZ, Victor. (ed.) *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Ediciones Rialp. Madrid, 1992.
- ALPERT, R. y HABER, R. "Anxiety in Academic Achievement Situations." *Journal of Abnormal and Social Psychology* 61. 1960. Págs. 207-15.
- ALTMAN, H.B. y JAMES, C.V. *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Pergamon Press. Oxford, 1980.
- BOYLE, J. "Sex Differences in Listening Vocabulary". *Language Learning* 37. 1987. Págs. 273-284.
- BROWN, Douglas H. "Affective Variables in Second Language Acquisition". *Language Learning* 23/2. 1973. Págs. 231-244.
- BRUMFIT, Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 1984.
- BURSTALL, C. "Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings". *Language Teaching* 8/1. 1975. Págs. 1-21.
- BURT, Marina K., DULAY, Heidi C., y FINOCCHIARO, Mary (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. Regents Publishing Company. Nueva York, 1977.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco de Referencia Europea para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. Madrid, 2002.
- CORDER, Stephen Pit. "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics* 5. 1967. Págs. 161-170.
- DICKINSON, Leslie. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 1987.
- DONAHOE, J. W., y WESSELLS, M. G. *Learning, Language and Memory*. Harper and Row. Nueva York, Londres, 1980.

EKSTRAND, L. "Social and Individual Frame Factors in L2 Learning: Comparative Aspects". En SKUTTNAB-KANGAS, T. (ed.) *Papers from the First Nordic Conference on Bilingualism*. Universitet. Helsingfors, 1977.

ELLIS, Gail, y SINCLAIR, John. *Learning to Learn*. Cambridge University Press. Cambridge, 1991.

ELY, Christopher M. "An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom". *Language Learning* 36. 1986. Págs. 1-25.

GARDNER, Robert. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. Londres, 1985.

GARDNER, Robert, y LAMBERT, Wallace. "Motivational Variables in Second Language Acquisition". *Canadian Journal of Psychology* 13/4. 1959. Págs. 266-273.

GARDNER, Robert, y LAMBERT, Wallace. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House. Rowley, Mass., 1972.

GENESEEE, Fred. "The Role of Intelligence in Second Language Learning". *Language Learning* 26. 1976. Págs. 267-280.

GUIORA, Alexander Z., BEIT-HALLAMI, Benjamin, BRANNON, Robert C., DULL, Cecelia Y., y SCOVEL, Thomas. "The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in Second Language: An Exploratory Study". *Comprehensive Psychiatry* 13. 1972.

GUIORA, Alexander Z., ACTON, William R., ERARD, Robert, y STRICKLAND, Fred W. "The Effects of Benzodiazepine (Valium) on Permeability of Ego Boundaries". *Language Learning* 30. 1980. Págs. 351-363.

HATCH, Evelyn. (ed.). *Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers. Rowley, Mass., 1978.

HORWITZ, Elaine, y YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Londres, Prentice Hall. Englewood Cliffs, N. J., 1991.

JOHNSON, J., y NEWPORT, Elissa. "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition

of *English as a Second Language*". *Cognitive Psychology* 21. 1989. Págs. 60-99.

KRASHEN, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press. Oxford, 1981.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. Oxford, 1982.

LADO, Robert. *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press. Ann Arbor, Mi., 1957.

LADO, Robert. *Language Teaching: A Scientific Approach*. McGraw-Hill. Nueva York, 1964.

LARSEN-FREEMAN, Diane. "An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learners". *Language Learning* 26. 1976. Págs. 125-134.

LIGHTBOWN, Patsy M., y SPADA, Nina. *How Languages are Learned*. Oxford University Press. Oxford, 1993.

LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge University Press. Cambridge, 1981/1988.

LONG, Michael H. "Input and Second Language Acquisition Theory". En GASS, Susan, y MADDEN, Carolyn. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House. Rowley, Mass., 1985. Págs. 377-393.

LONG, Michael H. "Maturational Constraints on Language Development". *Studies in Second Language Acquisition* 12. 1990. Págs. 251-285.

LONG, Michael H., y CROOKES, Graham. "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly* 26. 1992. Págs. 27-56.

MCDONOUGH, Stephen H. *Psychology in Foreign Language Teaching*. George Allen and Unwin. Londres, 1981.

MCLAUGHLIN, Barry. *Theories of Second Language Learning*. Edward Arnold. Londres, 1987.

NAIMAN, Neil, FROHLICH, Maria., STERN, H., y TODESCO, Angie. *The Good Language Learner*. The Modern Language Centre. Toronto. Institute for Studies in Education. Ontario, 1978.

NUNAN, David. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press. Cambridge, 1988.

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Newbury House. Rowley, Mass., 1990.

PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M. *La enseñanza del inglés en España a debate. Perspectivas de profesores y alumnos*. Universidade de Santiago. Santiago de Compostela, 1994.

PRABHU, N. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press. Oxford, 1987.

REID, Joy. "The Learning Style Preferences of ESL Students". *TESOL Quarterly* 21/1. 1987. Págs. 87-111.

RUBIN, Joan. "What the Good Language Learner Can Teach Us". *TESOL Quarterly* 9. 1975. Págs. 41-51.

SCOVEL, Thomas. "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research." *Language Learning* 28. 1978. Págs. 129-142.

SELINKER, Larry. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10. 1972. Págs. 201-231.

SELINKER, Larry. *Rediscovering Interlanguage*. Longman. Londres, 1992.

SHARWOOD-SMITH, Michael. "Consciousness Raising and the Second Language Learner". *Applied Linguistics* 2. 1981. Págs., 159-169.

SHEERIN, Susan. *Self-Access*. Oxford, Oxford University Press, 1989.

SNOW, C., y HOEFNAGEL-HÖHLE, M. «The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning». *Child Development* 49. 1978. Págs. 1114-1128.

STRONG, Michael. «Social Styles and Second Language Acquisition of Spanish-Speaking Kindergarteners». *TESOL Quarterly* 17. 1983. Págs. 241-258.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona, Ariel, 2000.

WENDEN, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead, Prentice Hall International, 1991.

WENDEN, Anita, y RUBIN, Joan. *Learner Strategies in Language Learning*. Londres, Prentice Hall International, 1987.

WHITE, Ronald. *The ELT Curriculum. Design, Innovation and Management*. Oxford, Basil Blackwell, 1988.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978.

WILLING, Keith. «*Learning Strategies as Information Management: Some Definitions for a Theory of Learning Strategies*». *Prospect* 3/2: 139-155, 1987.

WITKINS, Herman, OLTMAN, Philip, RASKIN, Evelyn, y KARP, Stephen. *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, Val., California Consulting Psychology Press, 1971.

APÉNDICE

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

ALCARAZ, Enrique. "La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras". En GARCÍA HOZ, Victor. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Ediciones Rialp. Madrid, 1992.

En una primera parte se hace una revisión de los presupuestos de los tres paradigmas lingüísticos de mayor incidencia en la lingüística inglesa moderna: estructuralismo, generativismo y pragmática. A continuación, se analizan las implicaciones de estos principios lingüísticos para la enseñanza de LEs en cuanto a diseño de programas, técnicas metodológicas, actividades, sistema de evaluación, etc.

BROWN, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N. J., 1987/1994.

Presenta de forma sencilla y clara el estado de la cuestión de puntos clave en la esfera de la enseñanza y aprendizaje/adquisición de una segunda lengua. El capítulo sexto está dedicado por completo a todos los factores individuales de aprendizaje: personalidad, ansiedad, inteligencia, autoestima, aspectos afectivos, empatía, etc.

CHAUDRON, Craig. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 1988.

Hace un resumen crítico de aquellos aspectos que más se han investigado en el campo de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. También alude a la metodología utilizada.

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford, 1985.

Explica de forma sencilla y ordenada los puntos fundamentales referidos a la adquisición de segundas lenguas. Bien organizado, claro en su exposición y con gran riqueza de contenidos.

ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford, 1994.

Se trata de una versión corregida y aumentada del manual anterior.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros. (Ed.) *Avances en Lingüística Aplicada*. Universidade de Santiago. Santiago, 1996.

Proporciona una visión global de los distintos ámbitos de la Lingüística Aplicada, desde los Estudios de Traducción hasta la Didáctica de lenguas.

FLETCHER, Paul, y GARDMAN, Michael. (eds.). *Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge, 1985.

Examina únicamente la adquisición de la L1. Interesante para establecer un contraste y una comparación entre el proceso de adquisición de la L1 y el de adquisición/aprendizaje de la L2. Suele considerarse como un manual básico en el campo de la Psicolingüística.

GARDNER, Robert, y LAMBERT, Wallace. E. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. Londres, 1985.

Manual básico para toda investigación que se quiera realizar en torno a la motivación.

KLEIN, Wolfgang. *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge, 1986.

KRASHEN, Stephen. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press. Oxford, 1981.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. Oxford, 1982.

LIGHTBOWN, Patsy M., y SPADA, Nina. *How Languages Are Learned*. Oxford University Press. Oxford, 1993.

Claro y de muy fácil lectura. Muy práctico.

MCDONOUGH, Stephen D. *Psychology in Foreign Language Learning*. George Allen and Unwin. Londres, 1981.

Se centra en el papel e incidencia de la ciencia psicológica para la enseñanza/aprendizaje de LEs.

MADRID, Daniel, y MCLAREN, Neil. *A Handbook for TEFL*. Marfil. Alcoy, 1996.

Colección de artículos de autores españoles sobre distintos aspectos de la didáctica del inglés. Buen compendio y práctico.

MUÑOZ LAHOZ, Carme. *Adquisición de segundas lenguas*. Ariel. Barcelona, 2000.

Recoge los resultados de distintas investigaciones realizadas en nuestro país en torno a distintos aspectos del aprendizaje de lenguas, como el factor edad, estrategias de aprendizaje, incidencia de la metodología utilizada por el profesor para el aprendizaje, etc.

NAIMAN, Neil, FROHLICH, Maria, STERN, H., y TODESCO, Angie. *The Good Language Learner*. Research in Education No. 7. Institute for Studies in Education. Toronto, Ontario, 1978.

De mención obligada por la gran cantidad de estudios posteriores que se han derivado del mismo. Aparte de los resultados obtenidos, es interesante por el tratamiento de la metodología de la investigación.

NUNAN. David. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press. Cambridge, 1988.

Existe una traducción al español en la misma editorial.

O'MALLEY, Michael J., y CHAMOT, Anna Uhl. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Nueva York, 1990.

Fundamental en el tratamiento de las estrategias de aprendizaje.

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House. Nueva York, 1990.

Examina todo lo relacionado con las estrategias de aprendizaje desde una perspectiva didáctica, presentando ejercicios prácticos de aula que pueden servir para entrenar a los alumnos en el uso de las mismas. Contiene, asimismo, varios apéndices con distintas versiones de su *SILL* (*Strategy Inventory for Language Learning*), que está concebido para averiguar las estrategias de aprendizaje que emplean habitualmente los alumnos, al mismo tiempo que sus resultados proporcionan también información sobre aquellas otras que necesitan practicar de forma inmediata.

PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M. "Learning from the Learner". *English Language Teaching Forum* 31/2. 1993. Págs., 44-47.

PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M. *La Enseñanza del inglés en España a debate. Perspectivas de profesores y alumnos*. Universidad de Santiago. Santiago, 1994.

PLÁ, Laura, VILA, Inasi, RIBÉ, Ramón y VIDAL, Nuria. *Enseñar y aprender inglés en la Educación Secundaria*. Horsori e ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 1997.

Muestra concepciones distintas de la enseñanza del inglés desde dos enfoques o aproximaciones diferentes: el método cognitivo, y la enseñanza por tareas y proyectos. Está organizado en 3 grandes apartados. El primero presenta un recorrido general por los distintos enfoques utilizados en la enseñanza de segundas lenguas con particular atención a las tendencias más recientes. El segundo capítulo se centra en lo que se conoce como el método cognitivo, mientras que el tercero nos ofrece unos materiales con trece unidades agrupadas en 5 secciones o temas: interacción en el aula, implicación personal en el tema, planificación del aprendizaje, proceso de lengua y evaluación.

RIBÉ, Ramón. *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas*. Universitat de Barcelona. Barcelona, 1997.

Este libro recoge parte de la investigación realizada en Barcelona entre 1992 y 1995 en el ámbito de distintos sectores y contextos educativos. Sus objetivos eran fundamentalmente la descripción estructural de modelos generados en situaciones de enseñanza/aprendizaje distintos así como la reflexión y profundización teórica en una práctica emergente.

RIBÉ, Ramón, y VIDAL, Nuria. *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Alhambra Longman. Madrid, 1995.

Está concebido como una agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO. Aunque el enfoque utilizado es eminentemente práctico, también hay en este libro espacio para la reflexión y el desarrollo profesional. Se abordan una gran cantidad de temas de especial actualidad en el momento presente, tales como las actitudes y la motivación, la atención a la diversidad, la enseñanza de la lengua por tareas y tramas, los temas transversales, la evaluación formativa y sumativa, etc.

RICHARDS, Jack .C., y RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge University Press. Cambridge, 1986.

Comienza por explicar los términos “approach”, “design” and “procedure” para seguidamente hacer un comentario crítico de las distintas aproximaciones utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

SALABERRI RAMIRO, Sagrario. *Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Almería. Almería, 1999.

Recopila diversos artículos escritos en su mayoría por profesionales españoles sobre distintas áreas de la enseñanza y aprendizaje de LEs, desde el discurso del profesor hasta la enseñanza de la gramática y el nuevo papel de la traducción en la didáctica de lenguas.

SKEHAN, Peter. *Individual Differences in Second Language Learning*. Arnold. Londres, 1989.

Presenta de manera ordenada toda la investigación realizada hasta esa fecha en relación con los factores individuales de aprendizaje: edad, aptitud, actitudes y motivación, estrategias de aprendizaje, inteligencia, etc.

SKINNER, B. *Verbal Behaviour*. Appletown Century Crofts. Nueva York, 1957.

Refleja los presupuestos mantenidos por las teorías conductistas o behavioristas en torno al aprendizaje.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1983/1990.

Aunque publicado hace más de 25 años, conserva actualidad en muchas de sus páginas. Organizado en 6 secciones principales, se abordan una gran cantidad de cuestiones; entre ellas destacan las siguientes: tendencias de mayor importancia en la lingüística teórica, sociología de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, aproximaciones de corte psicológico a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, modelos de aprendizaje de segundas lenguas, y estudio de la educación y su importancia para la enseñanza de lenguas. Contiene, asimismo, una extensa bibliografía.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 1996.

Se trata de un curso para la enseñanza de lenguas extranjeras dirigido especialmente a profesores en formación, si bien profesores en ejercicio también encontrarán en este manual temas de interés. El capítulo sexto, "Learner differences", está dedicado especialmente a los factores individuales de aprendizaje, deteniéndose a considerar más en detalle la motivación y la edad. Muy práctico y con un gran sentido pedagógico.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel. Barcelona, 2000.

Incide en las aportaciones de los distintos paradigmas de la lingüística a la enseñanza de lenguas.

WENDEN, Anita L., y RUBIN, Joan. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1987.

De obligada referencia para el tema de las estrategias de aprendizaje. Recoge los estudios más importantes realizados en esa área. Colección de artículos.

WIDDOWSON, Henry G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1991.

REVISTAS DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Annual Review of Applied Linguistics (University of Northern Arizona, Cambridge University Press).

APAC of NEWS (Revista de la Asociación de Profesores de Inglés de Cataluña).

Applied Linguistics (Oxford University Press, Oxford).

BETEA Magazine (Revista de la Asociación Vasca de Profesores de Inglés).
CAAL, Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics (Montreal, University of Montreal).

English Language Teaching Forum, Journal for the Teachers of English outside the United States (U.S. Government).

GRETA (Revista de la Asociación de Profesores de Inglés de Granada).

Ideas (Revista de la Asociación de Profesores de Inglés de Galicia).

IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (Heidelberg).

Journal of Multilingual and Multicultural Development (Multilingual Matters Ltd.).

Language Learning (University of Michigan).

Language Teaching (Cambridge, Cambridge University Press).

LOGOI. Revista de Lenguas. (Revista de la Asociación Asturiana de Profesores de LEs).

Modern English Teacher (Londres, International House).

Modern Language Journal (The Anna Arbor, Michigan).

Prospect, A Journal of Australian TESOL (National Centre for English Language Teaching and Research, *NCELTR*).

Studies in Second Language Acquisition (Indiana University, Cambridge University Press).

System, A Journal for Educational Technology and Language Learning Systems.

TESOL Quarterly (Teachers of English to Speakers of Other Languages Organization), Washington, D.C., USA.

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio
de Educación, Cultura y Deporte

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Subdirección General de Información
y Publicaciones del Ministerio de
Educación, Cultural y Deporte**

La primera de nuestras colecciones se denomina *Anales de Verano*, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Avila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el periodo estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a E.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio
de Educación, Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color “bermellón Salamanca”

- Serie “Ciencias” Color verde
- Serie “Humanidades” Color azul
- Serie “Técnicas” Color naranja
- Serie “Principios” Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico, y se divide, igualmente, en cuatro series.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALIDAD; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color “amarillo oficial”

- Serie “Didáctica” Color azul
Dentro de esta serie se publican los cinco Anuarios Europeos “Eulde”, revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal). Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés.
- Serie “Situación” Color verde
- Serie “Aula Permanente” Color rojo
- Serie “Patrimonio” Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación, como hemos dicho

también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete (en un procesador de textos tipo Word).
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,.. que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

**CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO
SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91. 506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.50
- **Puntos de venta:**
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/ Alcalá, 36. Madrid.

Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de
Educación, Cultura y Deporte. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregará en papel y se añadirá una copia en digital (en un proceso de texto tipo Word).
- El autor debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de haber colegios, se referenciará estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe hacer de textos curados y utilizar con la referencia adecuada, revistas y subrevistas que aparezcan distribuidas en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se autorizará y se pondrá en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, mapas de alumnos... que sirvan o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado convenientemente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos (con mayúscula), curso, como: también según aparezca en el libro (con letra cursiva), punto: título del libro en cursiva, punto: editorial, punto: ciudad de edición, como y fecha de publicación, punto. Así se referenciará también las citas a pie de página.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO
SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Dirección y coordinación (I.S.F.P.):
Paseo del Prado 28, 6ª planta, 28014, Madrid, Teléfono: 91 506 37 17.
- Suscripciones y distribuidor:
Instituto de Técnicas Educativas, C/Alpargato s/n, 28009, Alcala de Henares
Teléfono: 91 850 14 30.
- Puntos de venta:
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, C/ Alcalá, 36, Madrid.
- Subvenciones Central de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, C/ Juan del Rosal s/n, Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALIDAD: la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

<i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN PARA
EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA,
EDUCAR PARA EL AFÁN DE CONOCER: UNA NUEVA E.S.O.:
“La lengua, vehículo cultural multidisciplinar”, que se celebró en la
Universidad Complutense de Madrid en El Escorial, en el verano de 2001.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano , que se identifica con el color " <u>bermellón Salamanca</u> "	
<ul style="list-style-type: none"> • Serie "Ciencias" • Serie "Humanidades" • Serie "Técnicas" • Serie "Principios" 	<ul style="list-style-type: none"> Color verde Color azul Color naranja Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo , que se identifica con el color " <u>amarillo oficial</u> "	
<ul style="list-style-type: none"> • Serie "Didáctica" • Serie "Situación" • Serie "Aula Permanente" • Serie "Patrimonio" 	<ul style="list-style-type: none"> Color azul Color verde Color rojo Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

